

Pädagogische Horizonte



Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Austria



Pädagogische Horizonte

Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Austria



Impressum & Offenlegung gemäß § 25 des Mediengesetzes

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Institut für Forschung und Entwicklung
Salesianumweg 3, 4020 Linz, Austria

ISSN 2523-5656 (Online) | ISSN 2523-2916 (Print)
www.paedagogische-horizonte.at

Das Journal »Pädagogische Horizonte« dient der Dissemination von Bildungsforschung allgemein sowie von Ergebnissen von Forschungsschwerpunkten der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Schriftleitung

HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer
Martin Kramer, MSc

Redaktionsteam

HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer
HS-Prof. Dr. Danièle Hollick, MEd., MA
Martin Kramer, MSc
Mag. Marianne Neißl
Dr. Susanne Oyrer
Dr. Thomas Schöftner, BEd, MSc
HS-Prof. Mag. Dr. Alfred Weinberger

Typeset in Cronos® Pro
Titelfoto: Martin Kramer
Typografie & Layout: Martin Kramer

Inhalt

Editorial <i>Emmerich Boxhofer, Martin Kramer</i>	vii
--	-----

FACHWISSENSCHAFTLICHE UND FACHDIDAKTISCHE BEITRÄGE

Automated reasoning in elementary geometry: towards inquiry learning <i>Beatrix Hauer, Zoltán Kovács, Tomás Recio, M. Pilar Vélez</i>	1
--	---

Forschendes Lernen als kreativer Erkenntnisweg im Physikunterricht der Sekundarstufe <i>Susanne Oyrer</i>	15
---	----

Singworkshops in der schulischen Nachmittagsbetreuung und ihr Potential für selbstbestimmtes, vertrauensbasiertes und forschendes Lernen <i>Wolfgang Permanschlager, Daniela Reitinger, Johannes Reitinger, Clemens Seyfried, Albin Waid</i>	37
--	----

Religiöser Pluralismus in den islamischen Quellen <i>Amin Elfeshawi</i>	55
--	----

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

Das Unterrichtsmodell VaKE im Primarstufenunterricht – Entwicklung und erste Evaluation <i>Alexandra Reichenwallner</i>	73
---	----

Schulentwicklung als Heldenreise – Das Heldenprinzip als Ansatz innovativer Schulentwicklung <i>Agnes Buttinger</i>	99
---	----

Wenn Zusammenarbeit zur Regel wird ... – Möglichkeiten kollegialer
Kooperation im Schulentwicklungskonzept der neuen Autorität
in Haltung und Handlung
Agnes Buttinger 135

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE KURZBEITRÄGE

Der Berufseinstieg und die ersten Dienstjahre von Lehrerinnen und Lehrern
Nina Brlica 159

Leben in Antinomien – Bewältigungsdispositionen aus arbeitsbezogenen
Verhaltens- und Erlebensmustern
Verena Hainschink, Rim Abu Zahra-Ecker 179



Editorial

Emmerich Boxhofer, Martin Kramer

Die vorliegende Ausgabe des Journals spannt einen weiten Bogen über unterschiedliche Themenbereiche, im Bewusstsein, dass in der Pädagogik eine Reduzierung der Komplexität nicht funktionieren kann – im Gegenteil nehmen komplexe Beziehungen von Einflussfaktoren in der Bildung zu. Ab und an herrscht die Angst vor einem multiplen Thesenversagen der Pädagogik. Hier setzen wir einen Kontrapunkt und heben die Bedeutung einer wissenschaftlichen Influenz auf das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern hervor. In unserer volatilen Welt scheinen Erwartungen nicht mehr von Erfahrungen beeinflusst zu werden, die Flucht in einfache Lösungen kann daher nicht gelingen. Forschung kann auch am Rande der Ungewissheit wachsen, da Gewissheit immer nur provisorisch ist (Nowotny, 2015). In seinem Vortrag beim Zukunftssymposium 2018 in Linz sprach Rödder in diesem Zusammenhang von einer neuen Aufklärung in der Wissenschaft und betonte das Serendipity-Prinzip als eine Haltung der Offenheit, bei der auch zufällige Ergebnisse durch eine Multigrafie der Forschung von Bedeutung sind (Rödder, 2018). Die Quintessenz einer Sache erlernen wir nur, wenn wir uns der Unterschiede zu anderen Dingen bewusst sind (Mun Ling Lo, 2015).

Einerseits werden hier Kreativitätsprozesse in fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Beiträgen thematisiert (forschendes Lernen in Physik und kreativitätsgestütztes Heldenprinzip), andererseits wird die Bedeutung von Reflexionsprozessen für die Balancierung von Belastungen, aber auch die kollegiale Kooperation im Sinne der Neuen Autorität, behandelt. Der Begriff „Wahrheit“ wird einerseits durch ein digitales Tool für geometrische Aussagen andererseits durch die Darstellung islamischer Quellen für einen religiösen Pluralismus beschrieben. Das scheint kühn zu sein, ist Wahrheit doch auch ein ästhetisches Konstrukt.

Die aktuelle Ausgabe gliedert sich in drei Bereiche: fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Beiträge sowie Kurzbeiträge, die alle einer externen und gegenseitig anonymisierten Begutachtung unterzogen wurden.

Das internationale Autorenteam **BEATRIX HAUER**, **ZOLTÁN KOVÁCS**, **TOMÁS RECIO** und **M. PILAR VÉLEZ** der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, der Universität Santander sowie der Universität Madrid beschäftigt sich in seinem englischen Beitrag mit dem Einsatz eines neuen, in die Software GeoGebra integrierten Algorithmus, des „Automated Reasoning Tool“, mit dem elementare geometrische Aussagen verifiziert werden können. Die Entwicklung eines systematischen Ansatzes zur Bestätigung des Vorteils dieser Methode ist noch in Entwicklung.

SUSANNE OYRER geht in ihrem fachdidaktischen Bericht der Frage nach, inwieweit sich forschende Lernarrangements motivations- und kreativitätsfördernd auswirken können. Sie geht dabei besonders auf die Bedeutung eines forschenden Unterrichtsansatzes ein, der kreativen Prozessen im Schulfach Physik förderlich ist. Ihre qualitative Auswertung bestätigt dabei signifikante Zusammenhänge dieses Ansatzes mit intrinsischer Motivation und kreativen Prozessen.

WOLFGANG PERMANSCHLAGER, **DANIELA REITINGER**, **JOHANNES REITINGER**, **CLEMENS SEYFRIED** und **ALBIN WAID** thematisieren das Potential von Singworkshops für Selbstbestimmung und Vertrauensbasierung bei Lernprozessen. In ihrer Studie bestätigen sie, dass das vom Institut für Sozial Kompetenz (ISK) angebotene Workshop-Format „Sing4Life“ eine hohe Bedeutung für die angesprochenen Variablen hat. In ihrem Beitrag findet sich auch eine statistische Testung der verwendeten Itematterie.

Aktuelle gesellschaftliche Diskussionen sind oftmals vorurteilsbehaftet, wenn es um die Wahrnehmungen religiöser – in diesem Beitrag islamischer – Manifestationen geht. **AMIN ELFESHAWI** versucht durch die Elaboration islamischer Quellen die Fähigkeit einer friedlichen Koexistenz des Islam mit anderen Religionen darzustellen. In seiner Conclusio beschreibt er die moralische Basis des Islam für grundsätzliche Religionsfreiheit sowie der Ablehnung von Gewalt gegenüber Andersgläubigen.

Die Adaptierung des Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) für die Primarstufe und erste Evaluierungen werden von **ALEXANDRA REICHENWALLNER** beschrieben. Ihre Hypothese, dass VaKE für die Primarstufe adaptierbar und trotz Einschränkungen durchführbar ist, wird durch einen aktionsforschenden Ansatz beleuchtet. Dabei betont sie die notwendige Bildunterstützung bei Dilemma-Geschichten und die Bedeutung der Reflexionsphasen.

Die Dramaturgie für Innovation und Wandel wird im ersten Artikel von **AGNES BUTTINGER** behandelt. Das Prinzip der Heldenreise wird dabei als innovativer Schulentwicklungsansatz beschrieben. Veränderungs- und Transformationsprozesse können durch das Heldenprinzip nach Trobisch dargestellt werden. Die Grundstruktur dieses Heldenprinzips wird als Phasenmodell zum Veränderungsmanagement beschrieben, das für unterschiedliche Formate als Schablone dienen kann.

AGNES BUTTINGER befasst sich in ihrem zweiten Beitrag mit der Frage, inwieweit kollegiale Kooperation durch das Konzept der „Neuen Autorität“ gestützt werden kann. Der Frage nach der Präsenz im Kontext von Wiedererlangung von Autorität kommt dabei besondere Bedeutung zu. Durch qualitative Interviews kommt die Autorin zu dem Schluss, dass eine elaborierte Form von Zusammenarbeit im Kollegium durch dieses Konzept möglich ist.

Die beiden abschließenden Kurzbeiträge befassen sich mit dem Berufseinstieg von Lehrpersonen sowie Belastungen und Bewältigungsdispositionen im Lehrberuf.

NINA BRLICA beschreibt Ansätze einer qualitativen Studie zum Berufseinstieg in den Lehrberuf unter Berücksichtigung verschiedener Parameter. Sie befasst sich mit Hürden und Schwierigkeiten, die bei der Transition vom Studium in den Lehrberuf auftreten.

Die Belastungen von Lehrenden, die durch Antinomien und Dilemmata entstehen, werden im Artikel von **VERENA HAINSHINK** und **RIM ABU ZAHRA-ECKER** behandelt. Sie beschreiben die Unmöglichkeit, derartige Widersprüchlichkeiten aufzulösen. Vielmehr sollten Unvereinbarkeiten entsprechend ausbalanciert werden um Belastungen zu vermeiden. In ihrem Beitrag wird das Konzept des arbeitsbezogenen Erlebensmusters (AVEM) nach Schaarschmidt und Fischer mit der Beschreibung von Antinomien verknüpft, die aus der Pluralität und Volatilität der Gesellschaft entstehen und daher unaufhebbar aber reflexiv handhabbar sind.

Literatur

Mun Ling Lo (2015). *Lernen durch Variation*. Münster: Waxmann.

Nowotny, H.(2015). *The Cunning of Uncertainty*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Rödder, A. (2018.) *Wie wir früher versucht haben, die Offenheit der Zukunft zu beherrschen*. Vortrag beim Oö. Zukunftssymposium, Linz, 26.11.2018.



Automated reasoning in elementary geometry: towards inquiry learning

Beatrix Hauer^a, Zoltán Kovács^{a1}, Tomás Recio^{b1}, M. Pilar Vélez^{c1}

^aThe Private University College of Education of the Diocese of Linz, Austria

^bUniversity of Cantabria, Santander, Spain, ^cUniversity Antonio de Nebrija, Madrid, Spain

zoltan@geogebra.org

SUBMITTED 12 MAR 2018

REVISED 06 OCT 2018

ACCEPTED 10 OCT 2018

We claim that the inquiry-based learning approach to geometry can be improved by considering a recently implemented algorithm for the automatic conjecturing and proving of elementary geometry statements. The new method we describe relies on some Automated Reasoning Tools commands, now available in the dynamic geometry software GeoGebra, that provide with mathematically rigorous answers to any query posed by a user about the truth or falsity of any geometric statement and that, if the conjectured statement is wrong, present further hypotheses that should be considered for the proposition to become true. We argue, by providing examples of mathematical investigations that may be better approached by the students by using our method during the exploration process, how these tools may be helpful for supporting inquiry-based learning at various education levels. Some of the potential implications of our proposal (such as providing to automated reasoning programs, for the first time, the possibility of a real impact in education, or the possibility of automatizing the development of automated mentors, etc.) are briefly stated. It is yet ongoing work to develop a systematic approach to confirm the benefits of the proposed method.

KEYWORDS: mathematics education, GeoGebra, elementary geometry, conjecture, proof

1. Introduction

Educators' discussions on the potential role of software programs dealing with automatic theorem proving already appeared in papers published 30 years ago. The ICMI Study "School Mathematics in the 1990's" (Howson & Wilson, 1986) or the paper by P. Davis (1995), with a section that refers to the "transfiguration" power of computer-based proofs of geometry statements are clear examples of considerations about the future.

¹ Second, third and fourth authors were partially supported by the Spanish Research Project MTM2017-88796-P

The mathematical and computational background in the late 80s was already mature enough to allow implementing effective algorithms on automated reasoning in planar geometry. One of the remarkable first examples of successful automated experiments appear in the revolutionary book Chou (1988) that contains mechanical proofs of 512 geometry theorems, both including well known results and new ones. Later on, different several fruitful implementations have been made public such as the software programs *Discover* (Botana et al., 2002), *GEOTHER* (Wang, 2004), *GeoProof* (Narboux, 2007), *Geometry Expert* (Ye et al., 2011) and *GeoGebra Automated Reasoning Tools* (“GG-ART”, Botana et al., 2015, Abánades et al., 2016), among others.

On the other hand, as described in the recent review by Tessier-Baillargeon et al. (2017), several works have already addressed the development of intelligent tutorial systems to help students with proofs in geometry, such as *GRAMY* (Matsuda & Vanlehn, 2004), *GeoGebraTutor* (Tessier-Baillargeon et al., 2014) or *QED-Tutrix* (Leduc, 2016). It must be remarked that these computer-based, intelligent tutors do not rely on automated theorem proving programs: they rather emphasize the automated mentoring aspects on some concrete geometric situations through solving strategies previously stored in the program memory.

Yet both tools, automated *tutorial* and automated *reasoning* in geometry, seem to have had little impact till now in the classroom. Thus, a recent survey by Sinclair et al. (2016), including a full section on the role of technologies on geometry education and another one on “Advances in the understanding of the teaching and learning of the proving process”, do not include any reference to them.

In this context, our paper aims to illustrate the prospective classroom use of devices implementing automated reasoning in geometry, namely, by demonstrating, through the detailed description of some typical examples, the possibilities of GG-ART in an inquiry-based approach to mathematics education. This claim can be understood as the main thesis of this paper. As stated in Kovács et al., 2017, our proposal considers that “... GeoGebra ART is not merely a black box that produces effects or reactions to actions determined by a waiting user. In fact, just as the ancients were questioning an oracle to predict what would happen in a given context, the user employs an ART as a guiding stick in the geometric environment.”

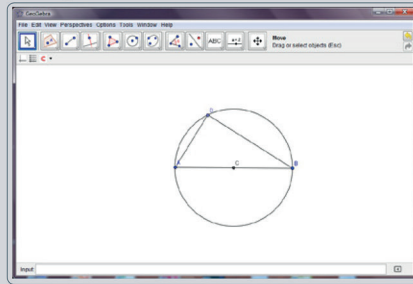
As a main difference with the case of intelligent tutors, in our work the automatism is not on the tutorial side, but on the availability for the student, through GG-ART, of some “omniscient” mathematical mentor, able to correctly answer his/her questions. Roughly speaking, the *Automated Reasoning Tools*, embedded in the dynamic geometry software GeoGebra, are able to output mathematically rigorous answers to any query posed by a user about the truth or falsity of any geometric statement. Moreover, if the conjectured statement turns out to be wrong, GG-ART present further hypotheses that should be considered for the proposition to become true.

In this context, the key scenario we are regarding for the application of GG-ART is neither that of helping the student in some straightforward proving tasks (requiring just a yes/no answer), nor addressing “pseudo-experimental activities” (see Artigue, 2012, Figure 1), leading students “step by step along a worksheet”. Rather, in our paper we are considering authentic inquiry-based approaches, requiring the handling of geometric situations through the formulation of different conjectures that could be checked by obtaining reliable and mathematically rigorous information from the computer, by means of automated proofs being internally performed by the machine.

FIGURE 1. Example of a pseudo-experimental activity provided by Artigue (2012)

Box 3. Triangle and circle – the right angle theorem

Students work with an interactive geometry application such as the one captured in the screen shot below. D is a mobile point on the perimeter of a circle of diameter [AB]. Students are asked to make conjectures about the values of the angles of the triangle ABD when D moves.



The aim is that students observe that the angle in D is always 90° , and thus conjecture an important theorem in elementary geometry. But in this learning situation everything is given, and thus, despite appearances, there is no real place for mathematical inquiry. Note nevertheless that a small change would be sufficient to create a substantial difference. For instance, students could be given the segment [AB] and a point C that would be mobile in the plane, and asked to delimitate the region of the plane where point C could stand so that the angle in C of the triangle ABC is acute.

2. GeoGebra Automated Reasoning Tools

GG-ART are a collection of GeoGebra features and commands that allow to conjecture, discover, adjust and prove geometric statements in a dynamic geometric construction. Kovács et al. (2018) includes a complete tutorial illustrated with examples of these features.

To begin with GG-ART we have to draw a geometric construction in GeoGebra. Then we will exhibit the many possibilities that GeoGebra offers to enhance investigating and conjecturing about geometric properties of our construction. Say: investigating visually; using the Relation tool to compare objects and to obtain relations; or using the Locus tool to learn about the trace of a point subject to some constraints. These methods are usually well known by the GeoGebra community and well documented at the GeoGebra Materials website

(<https://www.geogebra.org/materials>). But these methods are mostly numerical, i.e. not mathematically rigorous, they only work on the specific construction with concrete coordinates, so they do not allow to deal with general statements.

GG-ART bring to GeoGebra new capabilities for automatic reasoning in Euclidean plane geometry in an exact way, by using symbolic computations behind the concrete construction:

- The Relation tool and command can be now used to re-compute the results symbolically. When using the Relation tool, the user points on two objects (three or four objects can be also selected) and gets a message box. This message box is shown with one or more true numerical statements on the objects, there may be a button “More...” shown if there is symbolic support for the given statement. When clicking “More...”, shortly the numerical statement will be updated to a more general symbolic one, stating or denying the validity of the relation for arbitrary instances of the given construction. We can use alternatively the following command: **Relation[<Object>, <Object>]**.
- The LocusEquation command refines the result of the Locus command by displaying the algebraic equation of the graphical output, allowing to investigate and conjecture statements. The command has two forms:
 - (1) Its first, *explicit* form returns the algebraic equation of the output of the Locus command if an algebraic translation of the geometric setup is possible. That is, the mover point M conducts some dependent objects of it, including the tracer point T . The syntax of the command is: **LocusEquation[<Tracer Point>, <Mover Point>]**.
 - (2) Its *second*, implicit form starts by considering some construction steps and an input point P , either as a free point, or on a path in the construction. Then, the user claims a Boolean condition that holds on some objects of the construction. The task is to determine an equation $f(x,y)=0$ such that for all points $Q=(x,y)$ of its geometric representation, if $P=Q$, then the given condition holds. Here $f(x,y)=0$ is called locus equation, and its graphical representation is the locus. The syntax of the command is: **LocusEquation[<Boolean Expression>, <Point>]**.

There are also some other tools available in GG-ART for advanced uses, including envelope equation computations and direct proof of geometry statements. They are fully documented in Kovács et al. (2018).

3. Examples

Thales' circle theorem

To address Artigue's proposal on keeping the information secret that the locus of the solutions is related to a circle we demonstrate how Thales' theorem may be

taught via inquiry by using GG-ART. We also refer to Kovács and Schiffler (2017) that sketches up a possible approach.

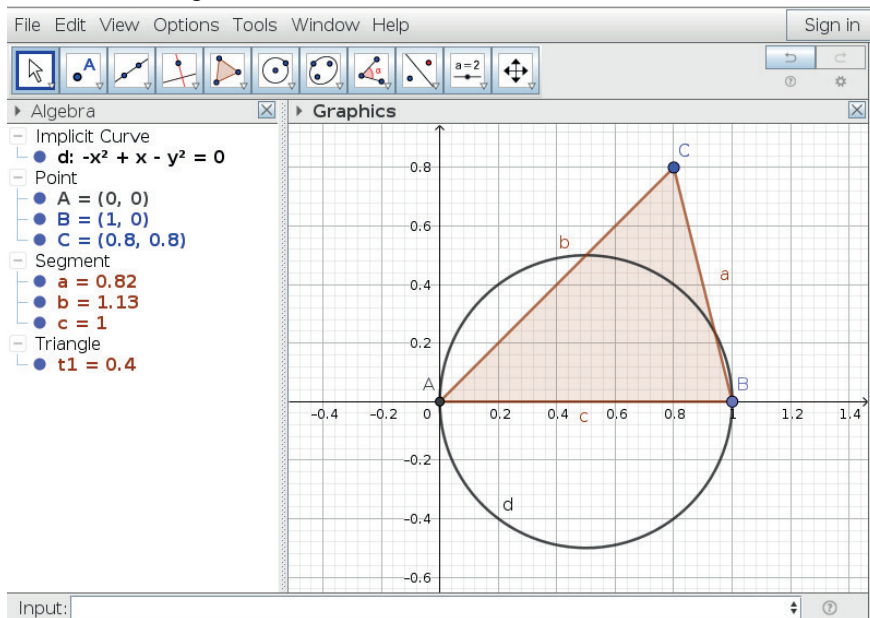
An inquiry-based approach may consist of the following steps:

1. It is crucial that the students need some mathematical knowledge about the *algebraic equations* of geometric objects including lines, circles, and also points (in the form of circles that have 0 radius).
2. Introduction of technical prerequisites for the students, including
 - a) *basic GeoGebra tools*,
 - b) and *LocusEquation command in its implicit (second) form*.

For the latter, here a key expectation is that the teacher should select introductory examples that enlighten the purpose of the LocusEquation command, but the theorem itself will be kept secret. Some possible introductory examples can be found in Lambert (2017).

3. *Collecting some experimental data* by using dynamic geometry based on experiments from step 2a. The segment AB is given and the students have to find possible locations of vertex C in order to have the triangle ABC right. A possible prototype of this task can be found at <https://www.geogebra.org/m/scequnqq> as a GeoGebraBook. We emphasize here that this experiment is purely numerical, that is no automated reasoning is used at this point yet.

FIGURE 2. Discovering Thales' circle theorem in GeoGebra



4. Based on experiments from step 2b the students should formalize a GeoGebra command, namely **LocusEquation(a⊥b,C)** to get a *proper answer for a par-*

ticular position of AB (see Figure 2). Visually it should be clear that the obtained curve is a circle, but for a justified answer mathematical knowledge from step 1 is also required. (In this particular position the equation should be rewritten to $(x-1/2)^2+y^2=(1/2)^2$.) The equation of the circle is computed symbolically in GeoGebra: this step already uses automated reasoning.

5. By *dragging* the end points of AB the locus curve will change dynamically. As a visual experiment it should be clear again that the curve always remains a circle. By investigating *several positions* algebraically also, by using step 1 again consecutively, there will be several examples where the conjecture holds. Here we emphasize that the speed of the symbolic and numerical algorithms used during automated reasoning are crucial in this experiment to get enough examples to get convinced.
6. After having a strong conjecture, the students can get a closer look on the theorem by *constructing* a circle with diameter AB and check it, by using the Relation tool, if a and b are indeed perpendicular. For this step, again, symbolic computations are used under the hood, but they are not shown to avoid the very technical details of the algebraic proof.
7. Eventually, if there is enough interest and time for that in the classroom, a *classic proof* can also be performed to get a rigorous argumentation. Here we refer to the well known classic methods.
8. Another inquiry can be initiated after concluding the truth of Thales' statement. Namely, a generalization of it: What kind of statement(s) can be obtained if the angle between a and b is not necessarily perpendicular? A possible solution of this task is sketched up at <https://www.geogebra.org/m/afpvF72v#material/RnKahyCS>.

Further examples from the curriculum

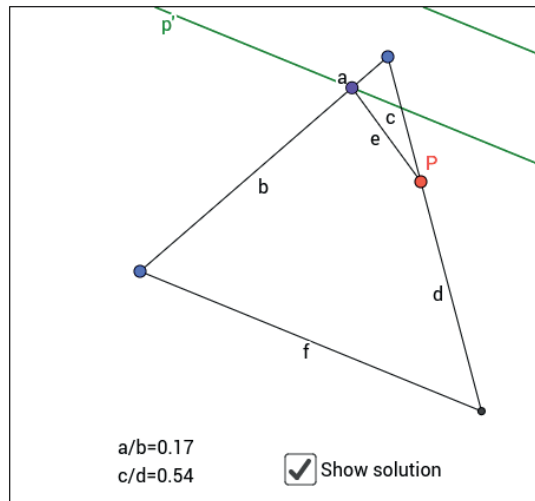
By focusing on inquiry learning, many other topics in elementary geometry can be discussed in the classroom via GG-ART. Following Artigue (2012) here we will focus only on such topics where the answer may be kept secret, hence the inquiry learning can be authentic.

In this part of the paper we focus on experiments that are of form: "What is the geometric locus of...?" From the algebraic geometry point of view, the answers here are limited to algebraic curves. Being in the classroom, the degree of the appearing curves should be mostly 1 or 2, unless the teacher wants to introduce higher order algebraic curves. This is, actually unavoidable when the students start to do free experiments by using the LocusEquation tool (see Kovács, 2016) for simple experiments on a triangle, in particular obtaining a lemniscate that is of degree 4).

The most straightforward way of locus experiments is to find converse statements of theorems from the curriculum, including:

1. (A converse of Pythagoras.) Given a triangle ABC with sides a , b and c . When AB is fixed, where to put C to have $a^2+b^2=c^2$?
2. (A converse of the right altitude theorem.) Given a triangle ABC with sides a , b and c . Let p and q be the orthogonal projections of a and b to c , respectively, and let h be the altitude with respect to C . When AB is fixed, where to put C to have $h^2=pq$?
3. (A converse of the intercept theorem.) A triangle with sides $a+b$, $c+d$ and f is given as seen in Figure 3. A different split of side $a+b$ is not allowed (that is, it is fixed), but for the side $c+d$ the splitting point P can be freely chosen. Where to put P to have $a/b=c/d$?

FIGURE 3. A converse of the intercept theorem



Actually, in the two latter examples interesting extra components will appear in the resulting curves. In the second example the extra component is a hyperbola (the straightforward solution is the Thales circle of AB), see Abanades et al. (2016), while in the third one another line, parallel to a , appears (that is, the locus is a union of two parallel lines), see Kovács (2017).

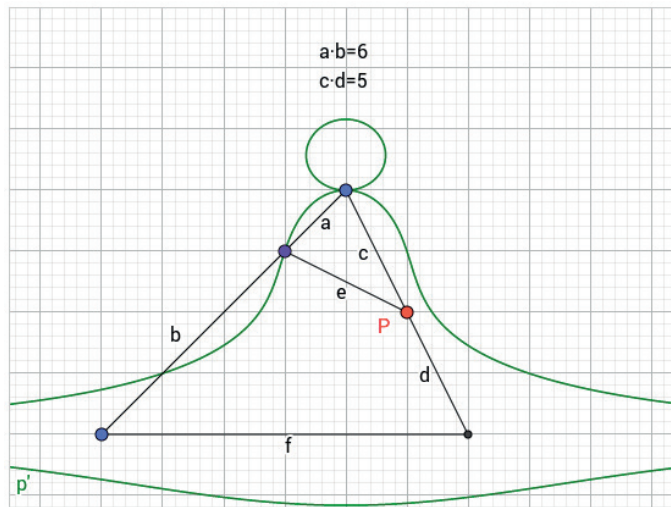
Two other examples contain simpler equations, but the related statements may have interesting generalizations:

4. (Triangle inequality and a definition of the ellipse.) Given a triangle ABC with sides a , b and c . Where to put C to have $a+b=c$? Or, to have $a+b=2c$? Or, to have $a+b=3c$? And how about $a+2b=c$? (This last one yields a quartic.)
5. (Perpendicular bisector and Apollonius' circle, that is the set of points whose distances from two fixed points are in a constant ratio.) Given a triangle ABC

with sides a , b and c . When AB is fixed, where to put C to have $a=b$? And how about $a=2b$?

Generalizations of the first three examples are also possible, and may result in unexpected curves. For instance, in the third example the question is somewhat artificial: why exactly $a/b=c/d$ is to be investigated? When studying instead, say, the relation $ab=cd$, surprising geometric objects can be “discovered”, but completely out of track of the curriculum (see Figure 4 and Kovács, 2017).

FIGURE 4. A surprising locus



Finally we mention two more tasks that can be used for inquiry learning and conveniently studied by GG-ART:

6. Let a fixed square $ABCD$ be given, and also a free point E . Where to put E in order to have the triangle ABE the same area as of the square?
7. When are the diagonals of a parallelogram perpendicular?

Real-life examples

The National Science Education Standards (1996) outline six important aspects pivotal to inquiry learning in science education in the United States, including the extent to which students are able to learn with deep understanding will influence how transferable their new knowledge is to real life contexts.

Here we show two basic real life examples that can be used to link inquiry learning as real world connections. The first task is to consider a kite (Figure 5) and collect interesting facts about it. It can be observed, for example, that the kite has a symmetry axis that goes through on two opposite vertices. This fact implies that the pink quadrilateral that joins the midpoints of the sides of the kite, is actually

a rectangle. One can conclude that this figure is a special case of Varignon's theorem that states that the midpoint quadrilateral is a parallelogram.

The technical steps for the student when using GG-ART are to carefully construct the geometrical model of the kite by using circles to establish equal lengths, accordingly, then create the midpoints, join them, and conclude generally true properties by dragging the free points and using the Relation tool.

FIGURE 5. A colored kite illustrating a special case of Varignon's theorem

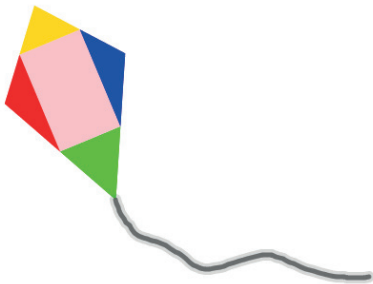
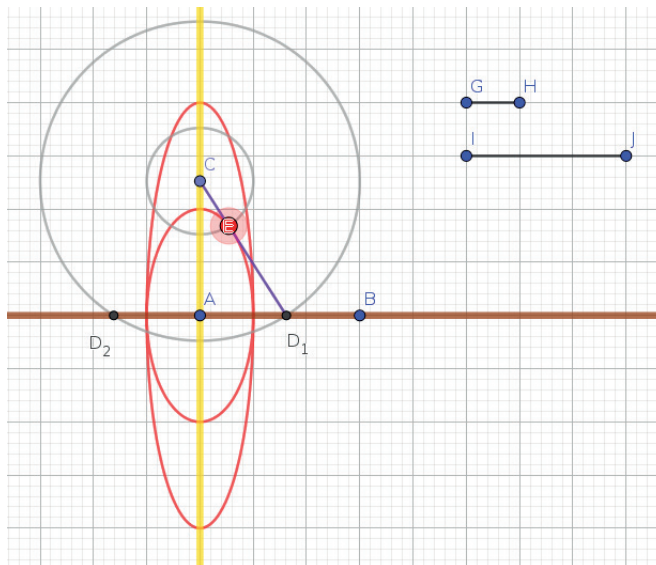


FIGURE 6. Cat on a ladder (King, 2016)



A second task we highlight is the locus of a falling cat that is sitting at a fixed position on a ladder which is sliding down wall (Figure 6). The task is about to determine the geometric movement of the cat. This example is actually a reformulation of the trammel of Archimedes, also known as an ellipsograph, that produces an elliptic motion (see Figure 7).

FIGURE 7. A possible solution of the task "cat on a ladder" by using GG-ART



A possible solution of the inquiry is as follows. The floor is defined as line AB , and the wall as a perpendicular line to it at point A . Let C be an arbitrary point of the wall: this will play the role of the top of the ladder. The length of the ladder is defined as the length of segment IJ . By drawing a circle with center C and radius IJ , the intersection point of the circle and the floor will designate the bottom of the ladder. The cat sits on the ladder and has a fixed distance GH from the top. Therefore another circle with center C and radius GH designates the position E of the cat as an intersection of the ladder and this second circle. Finally the command **LocusEquation(E,C)**, that is the first (explicit) form in GG-ART, computes and displays the motion curve of the cat, actually the fourth of an ellipse. The other three fourth of the inner ellipse and also the whole outer ellipse in Figure 7 do not play any role in the geometric solution of the task, they are just displayed as algebraic solutions that have no meaning in the real-life problem.

Let us highlight again that the solution of this problem consists of two ellipses. Discussing the properties or even the mathematical definition of an ellipse may be out of track of the curriculum in many countries. However, it is clear that many real-life problems involve the study of higher order curves, hence it seems to make sense to reconsider teaching conic sections at least at a basic level.

4. Conclusion

A potential approach for inquiry learning

In the previous sections we sketched up some possible inquiry tasks by using the dynamic geometry software tool GeoGebra and its novel automated reasoning tools. Despite the technology seems to be mature to support it, we admit that its classroom utilization is still in an experimental phase. By disseminating the availability of these novel tools we hope that automated reasoning could help students at various knowledge levels to start playing with their own experiments, and deepen their own mathematical thinking.

A relevant consideration here, regarding the potential impact of GG-ART in mathematics education, is the current availability of GeoGebra (GG), the program over which we have implemented our automatic reasoning tools (ART), over computers, tablets and smartphones, with and without internet connection, and backed up by a well spread community of millions of teachers and students, all over the world. Thus, our methodological proposal is not just an academic disquisition, but could have a *real effect* in the development of an inquiry based geometry education. In this direction, our final goal should be to launch an open call to the community of maths teachers and maths education researchers, to help improving the applicability of this powerful and novel instrument.

We have mentioned in the Introduction that our proposal differs from those related to automatic, intelligent tutoring in geometry, in that in our case the automatism is not on the tutoring protocol, but on the availability, for the student, of a tool with (roughly speaking) unlimited geometric knowledge. We think both approaches can be very useful as they are, in some sense, complementary, since GG-ART can be considered as a reliable augur, but the student needs as well some instructions—from an automated tutor—about what to ask to the prophet! Perhaps we should go one further step ahead and consider, in the future, the possibility of automatizing—by using GG-ART—the merging of both tools through the automatic creation of the tutoring devices... i.e. automatizing the elaboration of automated mentors! See Font et al. (2018) for a pioneer proposal in this direction.

Further work towards inquiry learning

In our on-going research, focusing on inquiry learning, another important aim is to study if

- using GG-ART as a learning activity makes inquiry learning for students *indeed* possible,
- and to *which extent* the criteria of inquiry learning are fulfilled.

A later step should be, based on the study, to improve GG-ART to be compliant with inquire learning to a high extent.

For the first viewpoint of the study we will focus on Ulm (2009, p. 90) that argues that inquiry learning takes place if learners at least partially get familiar with a topic area which was unknown to them and seemed complex before by means of independent cognitive activity.

The construct inquiry learning can be made quantifiable by use of a special post-interventional inventory called *Criteria of Learning Inventory* (CILI). The inventory, first published by Reitingger (2016), can be used as a standardized inventory to measure the evolvment of inquiry learning within educational learning settings in tertiary education (Reitingger, 2016, p. 55).

In particular we plan to study if the learning-setting with GG-ART allows inquiry learning according to the criteria of inquiry leaning to a concept of Reitingger's. The theoretical partial construct embodied in the inventory are *Experience-based Hypothesing*, *Authentic Exploration*, *Critical Discourse*, and *Conclusio-based Transfer*. These constructs are operation into twelve English-language items that refer to an experienced learning activity (Reitingger, 2016, p. 45).

References

- Abánades, M.A., Botana, F., Kovács, Z., Recio, T., & Sólyom-Gecse, C. (2016). Development of automatic reasoning tools in GeoGebra. *ACM Communications in Computer Algebra* 50(3), 85–88.
- Artigue, M. (2012). What is inquiry-based mathematics education (IBME)? In Artigue, M. & Baptist, P. (Eds.), *Inquiry Mathematics Education. Background Resources For Implementing Inquiry in Science and Mathematics at School. The Fibonacci Project* (pp. 3–13). Mountrouge, France: Foundation La main à la pâte. Retrieved from <https://www.fondation-lamap.org/sites/>
- Botana, F., & Valcarce, J.L. (2002). A dynamic-symbolic interface for geometric theorem discovery. *Computers and Education*, 38(1-3), 21–35.
- Botana, F., Hohenwarter, M., Janicic, J., Kovács, Z., Recio, T., Petrovic, I., & Weitzhofer, S. (2015). Automated Theorem Proving in GeoGebra: Current Achievements. *Journal of Automated Reasoning*, 55(1), 39–59.
- Chou, S.C. (1988). *Mechanical Geometry Theorem Proving*. Dordrecht, NL: Deidel.
- Davis, P. (1995). The rise, fall, and possible transfiguration of triangle geometry: a mini-history. *The American Mathematical Monthly*, 102(3), 204–214.
- Font, L., Richard, P., & Gagnon, M. (2018). Improving QED-Tutrix by Automating the generation of Proofs. In *Pedro Quaresma and Walther Neuper: Proceedings 6th International Workshop on Theorem proving components for Educational software (ThEdu'17), Gothenburg, Sweden, 6 Aug 2017, Electronic Proceedings in Theoretical Computer Science* 267, 38–58.
- Howson, G., & Wilson, B. (1986). *ICMI Study series: School mathematics in the 1990's*. Kuwait: Cambridge University Press.
- King, I. (2016). *Cat Ladder Review: Catification at its Best. The Conscious Cat*. <https://consciouscat.net/2016/03/03/cat-ladder-review-catification-at-its-best>
- Kovács, Z. (2016). *Variations on implicit loci in a triangle*. A GeoGebraBook. Retrieved from <https://www.geogebra.org/m/gH3b2Vwa>
- Kovács, Z. (2017). Automated Reasoning Tools in GeoGebra: A new approach for experiments in planar geometry. *South Bohemia Mathematical Letters* 25(1), 48–65. <http://home.pf.jcu.cz/~sbml/wp-content/uploads/Kovacs.pdf>
- Kovács, Z., & Schiffler, K. (2017). *Unterstützung des Mathematikunterrichts mit automatischem Beweisen mit GeoGebra*. Poster at “PH forscht II” Wissenschaftlicher Studientag, The Private University College of Education of the Diocese Linz. <http://test.geogebra.org/~kovzol/papers/PH-forscht2/poster.pdf>
- Kovács, Z., Recio, T., Richard, P. R., & Vélez, M. P. (2017). GeoGebra Automated Reasoning Tools: A tutorial with examples. In Aldon, G., Trgalova, J., *Proceedings of the 13th International Conference on Technology in Mathematics Teaching*, 400–404. Lyon, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01632970/document>

- Kovács, Z., Recio, T., & Vélez, M.P. (2018). Using Automated Reasoning Tools in GeoGebra in the Teaching and Learning of Proving in Geometry. *International Journal of Technology in Mathematics Education*, 25(2), 33–50. doi: 10.1564/tme_v25.2.03
- Lambert, N. (2017). *Travaux EquationLeu. A GeoGebraBook*. <https://www.geogebra.org/m/scequnqg>
- Leduc, N. (2016). *QED-Tutrix : système tutoriel intelligent pour l'accompagnement des élèves en situation de résolution de problèmes de démonstration en géométrie plane* (Thèse de doctorat, École Polytechnique de Montréal). <https://publications.polymtl.ca/2450/>
- Matsuda, M., & Vanlehn, K. (2004). GRAMY: A Geometry Theorem Prover Capable of Construction. *Journal of Automated Reasoning*, 32, 3–33.
- Narboux, J. (2007). A graphical user interface for formal proofs in geometry. *Journal of Automated Reasoning* 39(2), 161–180.
- National Research Council (1996). *National Science Education Standards*. National Academy Press. Washington, DC.
- Reitinger, J. (2016). On the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning: The Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In: Reitinger, J., Habermellner, J., Brewster, E., & Kramer, M. (Eds.): *Theory of Inquiry Learning Arrangements. Research, Reflection, and Implementation* (pp. 39–59). Kassel: University Press.
- Sinclair, N., Bartolini Bussi, M. G., De Villiers, M., Kortenkamp, U., Leung, A., & Owens, K. (2016). Recent research on geometry education: an ICME-13 survey team report. *ZDM: the international journal on mathematics education* 48(5), 691–719.
- Tessier-Baillargeon, M., Leduc, N., Richard, P.R., & Gagnon, M. (2017). Étude comparative de systèmes tutoriels pour l'exercice de la démonstration en géométrie. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, 22, 91–117.
- Tessier-Baillargeon, M., Richard P.R., Leduc N., & Gagnon M. (2014). Conception et analyse de geogebra tutor, un système tutoriel intelligent: Genèse d'un espace de travail géométrique idoine. *Revista Iberoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 17(4-II), 303–326.
- Wang, D. (2004). GEOTHER 1.1: Handling and Proving Geometric Theorems Automatically. In Winkler, F. (ed.), *ADG 2002. LNCS (LNAI) 2930* (pp. 194–215). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ye, Z., Chou, S.C., & Gao, X.S. (2011). An introduction to Java Geometry Expert. In *Automated Deduction in Geometry, 7th International Workshop, ADG 2008, Shanghai, China, September 22-24, 2008, Revised Papers, Lecture Notes in Computer Science* 6301, 189–195. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ulm, V. (2009). Eine natürliche Beziehung. Forschendes Lernen im Mathematikunterricht. In Messner, R. (Ed.), *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen* (pp. 89–105). Hamburg, Germany: Körber.



Forschendes Lernen als kreativer Erkenntnisweg im Physikunterricht der Sekundarstufe

Susanne Oyrer

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
susanne.oyrer@ph-linz.at*

EINGELANGT 05 MAI 2018

ÜBERARBEITET 01 OKT 2018

ANGENOMMEN 22 NOV 2018

Dieser Artikel geht der Frage nach, inwiefern sich forschende Lernarrangements als motivations- und kreativitätsfördernde Maßnahme im Physikunterricht der Sekundarstufe 1 eignen. Obwohl dem naturwissenschaftlichen Erkenntnisweg ähnlich dem künstlerischen Arbeiten ein kreativer Prozess zugesprochen wird (Feist, 1991, 1998), kommt dies im schulischen Kontext nicht als motivierender Faktor zum Tragen. Im Gegenteil, das Fach Physik ist allgemein, aber besonders bei Mädchen, eines der unbeliebtesten Fächer. An einem Praxisbeispiel wird gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler einen kreativen Prozess im Schulfach Physik erfahren können, wenn ein forschender Unterrichtsansatz gewählt wird. Um den Zusammenhang zwischen forschendem Lernen, Motivation und Kreativität empirisch zu prüfen, wurden Fragebogenitems zur reflexiven Selbsteinschätzung aus dem künstlerischen Interventionsbereich übernommen und für den deutschsprachigen, naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe 1 adaptiert. Die quantitative Auswertung der Daten bestätigt, dass forschender Unterricht von den Lernenden signifikant stärker intrinsisch motivierend und als kreativer Prozess wahrgenommen wird. Mit dem für den deutschen Sprachraum und das schulische Umfeld adaptierten Fragebogen ist ein Grundstein für ein Instrument gelegt, das zur Abschätzung kreativer Prozesse auch im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe geeignet ist.

SCHLÜSSELWÖRTER: Forschendes Lernen, Kreativität, Physikunterricht

1. Einführung

Bereits vor mehr als 3 Jahrzehnten haben Deci & Ryan (1985) in ihrer Theorie der Selbstbestimmung festgehalten, dass die intrinsische Motivation von Lernenden durch Selbstbestimmung steigt. Verschiedene Autoren haben diesen Denkansatz bereits aufgegriffen und für die Schule in verschiedenen Unterrichtsarrangements umgesetzt. (Peschel, 2003; Reich, 2006; Messner, 2009; Müller, 2010). Besonders das Forschende Lernen ist wesentlich dadurch charakterisiert, dass es Schülerin-

nen und Schülern unter anderem erlaubt ist, dem eigenen Interesse zu folgen und selbstbestimmt zu explorieren. (Reitinger, 2013; 2014). In verschiedenen quantitativen und qualitativen Studien konnte bestätigt werden, dass forschende Lernarrangements durchaus das Potential haben, die intrinsische Motivation von Lernenden in der Schule, aber auch im Lehramtsstudium, in verschiedenen Fachgebieten zu erhöhen (Keplinger, 2016; Oyrer, Ressler & Reitinger, 2012; Oyrer, 2016). Für das Fach Physik ist dies in Österreich umso mehr von Bedeutung, da es besonders bei Mädchen eines der unbeliebtesten Fächer ist (Milberg & Röbbelcke, 2009; Zwioerek, 2010) und auch der Frauenanteil beispielsweise beim Lehramtsstudium Physik konstant niedrig ist (Stadler, 2004), wohingegen die Abneigung gegen oder Vorliebe für das Fach Physik in anderen Ländern nicht so stark ausgeprägt ist und auch nicht so stark vom Geschlecht abhängt (Stadler, 2004; Meyer & Sandner, 2013; BMBWF, 2015).

Die Anforderung an das Schulfach Physik wird darüber hinaus insofern verschärft, als durch die rasche technologische Entwicklung nicht nur kompetente, sondern zunehmend auch kreative Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler benötigt werden. Der österreichische Lehrplan für das Fach Physik der Sekundarstufe 1 versucht dieser Entwicklung Rechnung zu tragen, indem er einfordert, dass im Unterricht vermehrt die Möglichkeit bestehen soll, „selbstständig Untersuchungen, Entdeckungen und Forschungen durchzuführen“ (BMBWF, 2000).

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, ob die intrinsische Motivation der Lernenden gesteigert werden kann, und ob - bzw. wie - Kreativität im Physikunterricht der Sekundarstufe 1 gefördert werden kann. Versucht wird dies mithilfe eines forschenden Unterrichtsansatzes. Dieser Artikel stellt damit eine didaktische Vorgehensweise für die Schulpraxis vor, mit deren Hilfe das Fach Physik für jugendliche Lernende attraktiver gestaltet werden kann, und ein Lernprozess ermöglicht wird, der einen kreativen Prozess bei der Erarbeitung neuen Wissens erlaubt.

2. Theoretischer Ansatz und Fragestellung

Basierend auf einem konstruktivistischen Weltbild, in welchem man davon ausgeht, dass Individuen ihr Wissen im Lernprozess selbst konstruieren, gelangt man auf der Suche nach geeigneten Unterrichtsformen rasch zu Konzepten, die darauf abzielen, die Selbstbestimmung der Lernenden zu fördern (Elliot, McGregor & Thrash, 2004; Reeve, 2004; Reich, 2010; Savory & Duffy, 1995). Eine Unterrichtsform, die das konstruktivistische Weltbild widerspiegelt, und dabei das interessegeleitete, selbstbestimmte und authentische Explorieren der Lernenden ins Zentrum des Unterrichts rückt, ist das forschende Lernen (Messner, 2009; Reitinger, 2013, 2014).

Verschiedenste positive Auswirkungen auf Unterrichtssituationen in der sekundären und tertiären Bildung, darunter auch für den Physikunterricht der Sekundarstufe 1, konnten durch Unterrichtskonzepte erreicht werden, die mit der

„Theory of Inquiry Learning Arrangements“ (Reitinger, 2013) korrespondieren, nämlich AuRELIA (Authentic Reflective Exploratory Learning and Interaction Arrangements) und CrEED (Criteria-based Explorations in Education) (Reitinger, 2013). Beispielsweise konnte die Motivation von Lernenden im Lehramtsstudium für Englisch gesteigert werden (Keplinger, 2016; Da Rocha, 2016), aber auch die Motivation von Schülerinnen und Schülern im Physikunterricht der Sekundarstufe 1 sowie deren erlebte Beteiligung am Unterricht (Oyrer, 2016). Sogar der positive Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern konnte nachgewiesen werden (Oyrer, Ressler & Reitinger, 2012).

Die Steigerung der intrinsischen Motivation steht in engem Zusammenhang mit positiven Gefühlen (Roth, 2009) wie beispielsweise Freude, Spaß, Begeisterung und Aufmerksamkeit, die einer Tätigkeit zugemessen werden (Deci & Ryan, 1985; Guay, Vallerand & Blanchard, 2000; Csikszentmihalyi, 1990). Solch positive Emotionen führen wiederum zu einer Erweiterung der Denk- und Handlungsmöglichkeiten (Fredrickson, 2001). Freude löst beispielsweise den Drang zu spielen aus, wobei „spielen“ hier in einem breiten Kontext gedacht wird. Neben dem Spiel auf sozialer, emotionaler und künstlerischer Ebene ist hier auch das Gedankenspiel gemeint, was letztlich auch im Wunsch zu explorieren oder zu erfinden zum Ausdruck kommt (Fredrickson, 2001).

Isen et al (1987) berichtet ebenfalls über die Erweiterung von Denk- und Handlungsweisen, indem er den Zusammenhang positiver Emotionen mit einem verbesserten Verständnis komplexer Situationen beschreibt, ja sogar mit einem besseren Abschneiden bei Standardtests für Kreatives Denken.

Die oben beschriebenen Zusammenhänge zwischen forschenden Lernarrangements einerseits und der Möglichkeit zum selbstbestimmten Explorieren, der Steigerung der intrinsischen Motivation, den positiven Emotionen während des Unterrichts und den erweiterten Denk- und Handlungsmöglichkeiten der Lernenden andererseits, sind für die Fragestellung der vorliegenden Studie von großer Bedeutung.

Denn das Ziel dieser Studie ist es, zu zeigen, ob ein Zusammenhang zwischen Unterricht im Stile des Forschenden Lernens und der Motivation und Kreativem Denken bzw. Handeln während eines naturwissenschaftlichen Explorationsprozess nachgewiesen werden kann. Im besonderen soll hier das Forschende Lernarrangement AuRELIA von Reitinger (2013) als Unterrichtsmethode verwendet werden.

Folgende Fragestellungen werden bearbeitet:

- (1) Gelingt es im Fach Physik im Regelunterricht der Sekundarstufe im Zuge des forschenden Lernarrangements AuRELIA kreative Denk- oder Handlungsprozesse auszulösen?
- (2) Lässt sich im Zuge dieses forschenden Lernarrangements gleichzeitig auch die intrinsische Motivation der Lernenden im Fach Physik steigern?

- (3) Können in der Literatur vorhandenen standardisierte Kreativitätstests adaptiert und als selbstreflexive Messinstrumente für den naturwissenschaftlichen Explorationsprozess herangezogen werden?

Alle drei Fragestellungen lassen sich durch die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit hinreichend beantworten.

3. Zusammenhang zwischen Motivation, Kreativität und forschendem Lernen

Forschendes Lernen nach sechs Kriterien im Unterrichtskonzept AuRELIA

Auf der Basis der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 2004), aber auch eines konstruktivistischen Weltbildes und dessen didaktischer Berücksichtigung nach Reich (2006), und darüber hinaus bezugnehmend auf die kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki (1999) entwickelte Reitinger (2011a,b) ein theoriegestütztes, konstruktivistisches Konzept für selbstbestimmtes, forschendes Lernen mit heterogenen Schüler/-innengruppen – AuRELIA (Authentic Reflective Exploratory Learning and Interaction Arrangements). Dieses forschende Lernarrangement ist offen strukturiert und bietet Schüler/-innen die Möglichkeit, ihre individuellen Interessen anliegenorientiert (Seyfried, 2002) zu entfalten, zu untersuchen und zu reflektieren.

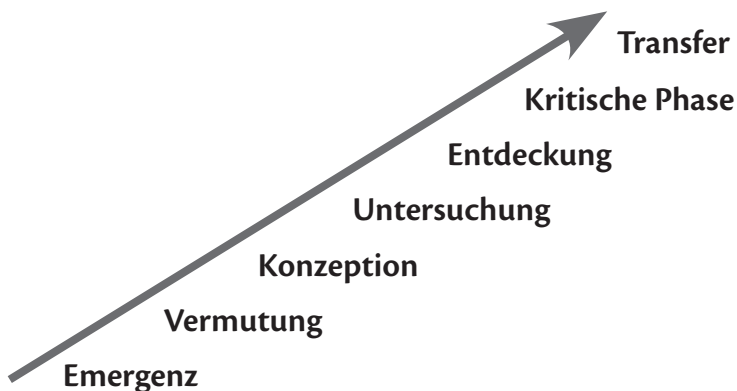
Grundlegend für den Unterricht im Sinne des forschenden Lernens definiert Reitinger (2011, 2013) sechs Kriterien, die ein forschendes Lernarrangement ausmachen. Diese Kriterien kommen auch in AuRELIA zur Anwendung und werden im Folgenden vorgestellt:

- (1) Neugierde – Entdeckungsinteresse: sollte von Beginn an vorhanden sein, damit die Lernenden den Lernverlauf für sinnvoll erachten.
- (2) Bereitschaft zum Forschenden Lernen - Methodenaffirmation: ist Voraussetzung dafür, dass die Lernenden nicht aus äußerem Zwang neues Wissen erarbeiten, sondern aus eigenem Antrieb.
- (3) Vermuten - erfahrungsbasiertes Hypothesieren: ermöglicht es, selbst Hypothesen aufzustellen und diese dann entsprechend zu widerlegen oder zu bestätigen.
- (4) Untersuchen - authentisches Explorieren: bedeutet, dass die Lernenden selbst ihre Untersuchungen steuern und individuell von der Lehrkraft unterstützt werden. Dazu ist ein Klima des Vertrauens auf beiden Seiten nötig.
- (5) Miteinander reden – kritischer Diskurs: bezeichnet das gemeinsame Reflektieren der Lernergebnisse, aber auch des Weges, der zu dem Ergebnis führte.

- (6) Das Entdeckte sichtbar machen – conclusiobasierter Transfer: dient dazu, das Entdeckte nach Außen zu tragen und den erlebten Wert des Entdeckten zu kommunizieren.

Das Unterrichtskonzept AuRELIA (Reitinger, 2013) ist darauf ausgelegt, die sechs Kriterien forschenden Lernens in sieben Phasen des Unterrichts umzusetzen, nämlich in den Phasen a) Emergenz, b) Vermutung, c) Konzeption, d) Untersuchung, e) Entdeckung, f) Kritische Phase und g) Transfer zusammen (siehe Abbildung 1).

ABBILDUNG 1. Phasen im Unterrichtskonzept AuRELIA (Reitinger, 2013).



In den einzelnen Phasen können verschiedene Kriterien zur Entfaltung kommen und es kann notwendig sein, dass die Phasen - angepasst an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden - nicht streng in der dargestellten Reihenfolge ablaufen.

INTRINSISCHE MOTIVATION durch Forschende Lernarrangements

In der Vergangenheit konnte bereits mehrfach gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler in forschenden Lernarrangements, nach dem Konzept von AuRELIA (Reitinger, 2013), stärker intrinsisch motiviert sind als zuvor im Regelunterricht (Reitinger, 2013; Oyrer, Ressler & Reitinger, 2012). Diese Art der Motivation ist gerade im schulischen Alltag überaus erstrebenswert und bezieht sich darauf, dass eine Aktivität aus eigenem Antrieb ihrer selbst willen ausgeführt wird, und zwar um kein geringeres Ziel als das Vergnügen und die Befriedigung zu genießen, die selbiger Aktivität innewohnen (Deci & Ryan, 2004; Csikszentmihalyi, 1990). Nach Amabile (1994) ist die einer Person bei einer spezifischen Aufgabe innewohnende intrinsische Motivation ein Kernelement der kreativen Persönlichkeit.

Die Steigerung der intrinsischen Motivation steht in engem Zusammenhang mit der erlebten Freude, Begeisterung/Aufregung und Aufmerksamkeit, die einer Aktivität zugemessen wird, sowie mit dem Maß an Selbstbestimmung mit der eine Aktivität aus eigenem Interesse ausgeführt wird (Deci & Ryan, 1985; Guay, Vallerand & Blanchard, 2000; Reeve, 2004). Diese Faktoren können sozusagen als Erkennungsmerkmale intrinsischer Motivation definiert werden (Snir & Regev, 2013) und finden sich in statistisch mehrfach bestätigten Items von Fragebögen wieder, welche die intrinsische Motivation (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000) oder den Zustand des Flow (Csikszentmihalyi, 1990) abfragen. Derartige Items wurden auch für den Fragebogen der vorliegenden Studie herangezogen.

KREATIVITÄT IN DEN NATURWISSENSCHAFTEN

Man könnte annehmen, dass Künstler bzw. Künstlerinnen und beispielsweise mathematische Physiker und Physikerinnen in ihrem Arbeitsfeld wenig Ähnlichkeiten haben. Denkt man an Forschung in der Physik oder anderen Naturwissenschaften, so assoziiert man möglicherweise Logik, Objektivität oder Rationalität, während man mit künstlerischem Schaffen vielleicht Kreativität schlechthin, oder auch Subjektivität, Fantasie oder Ausdruck verbindet. Dennoch ist KünstlerInnen und NaturwissenschaftlerInnen etwas gemeinsam: der kreative Prozess (Feist, 1991). Kreativität ist in der Kunst und in der Wissenschaft eine Bedingung „sine qua non“ (Feist, 1998), denn ohne Kreativität würden weder Kunst noch Wissenschaft existieren. Auch in vielen alltäglichen Lebensbereichen des Menschen ist Kreativität von Bedeutung. Nach Plucker et al. (2004) wird Kreativität als Interaktion zwischen Eignung bzw. Begabung, dem Prozess, und der Umgebung definiert, während welcher ein Individuum oder eine Gruppe ein erkennbares Produkt hervorbringt, welches sowohl neu ist, als auch sinnvoll ist (S. 90).

Betrachtet man die Schöpfungsphasen in den Naturwissenschaften im Detail, so kann man im forschenden Prozess zwei verschiedene Phasen unterscheiden: die Phase der Entdeckung, geprägt durch neue Ideen, neue Gesetze und neue Hypothesen, und die Phase der Verifikation, also der Umsetzung, geprägt von empirischem Nachweis und kritischer Prüfung dieser neuen Ideen, Gesetze oder Hypothesen (Feist 1991, 1998). In seiner Studie zu den Gedankengängen von Künstlerinnen und Künstlern sowie Naturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern stellte Feist (1991) fest, dass sie den künstlerischen Schaffungsprozess durchaus mit denselben Adjektiven beschrieben wie die Phase des wissenschaftlichen Entdeckens. Er kommt weiterhin zu dem Schluss, dass der wissenschaftliche Forschungsprozess komplex aufgebaut ist und sich die Denkweisen im wissenschaftlichen Forschen und künstlerischen Schaffen in manchen Stadien nicht signifikant unterscheiden lassen.

Fredrickson (2001) und Izard (1992) erkannten positive Emotionen als grundlegenden Faktoren für Kreativität. Sie konnten zeigen, dass positive Emotionen

beim Individuum zu Erweiterungsmöglichkeiten beim Denken und Handeln führen. Dadurch erhöht ein Individuum zum Zeitpunkt positiver Erfahrungen sein Wissen, auch sein kognitives Wissen und seine Fähigkeiten und Kompetenzen, auf die es zu einem späteren Zeitpunkt zurückgreifen kann.

Isen (1987) berichtet ebenfalls über die Erweiterung von Denk- und Handlungsweisen, indem er den Zusammenhang positiver Emotionen mit einem verbesserten Verständnis komplexer Situationen beschreibt, ja sogar mit einem besseren Abschneiden bei Standardtests für Kreatives Denken.

Bezogen auf den naturwissenschaftlichen Unterricht lassen die o.g. Zusammenhänge Folgendes schließen: Unterrichtskonzepte, die nicht nur das Ziel haben, den Wissensstand als gegebene Fakten zu vermitteln, sondern die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus in einem kreativen, naturwissenschaftlich explorierenden Prozess zu begleiten, sollten im Lernprozess also Raum für Kreativität schaffen, die ähnlich positiv und kreativ empfunden werden kann wie künstlerisches Schaffen.

FORSCHENDES LERNEN, MOTIVATION UND KREATIVITÄT

Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen forschendem Lernen nach dem Konzept von AuRELIA, der intrinsischer Motivation und dem Zustandekommen kreativer Prozesse beschrieben.

Als authentisch-reflexives Konzept gesteht AuRELIA den Lernenden ein hohes Maß an Mitbestimmung zu, sodass Unterricht nach dieser Konzeption in den einzelnen Phasen durch einen hohen Individualisierungsgrad gekennzeichnet ist. Darüber hinaus ist AuRELIA ein anliegenorientiertes Konzept, wobei Anliegenorientierung nach Seyfried (2002) sowohl die Interessens- als auch die Kompetenzfaltung jedes Lernenden erlaubt. Durch den hohen Grad an Transparenz während des Lernprozesses sind die Lernenden auch immer wieder zum Hinterfragen ihres Schaffens bzw. zu positiver Kritik an ihrem eigenen Handeln angeleitet. Lernen bedeutet in diesem Unterrichtssetting, dass Lernende in ein von Selbstbestimmung geprägten Forschungsprozess geleitet und begleitet werden. Die oben erwähnten typischen Charakteristika AuRELIAs wie der hohe Individualisierungsgrad, die Anliegenorientierung und die durchgängige Transparenz, sind jedes für sich alleine - und umso mehr in Kombination - dazu geeignet, die intrinsische Motivation der Lernenden zu fördern. Die selbstbestimmte Entwicklung einer interessegeleiteten Forschungsfrage sollte ein kreativer Prozess sein, den Feist (1998) als einen der künstlerischen Tätigkeit durchaus ähnlichen Prozess beschreibt.

Durch die Orientierung an den sieben Phasen während des Unterrichts bietet AuRELIA eine grundlegende Struktur. Andererseits sind die Phasen geprägt durch Selbstbestimmung und Eigeninitiative, was kreativen Persönlichkeiten genügend Freiheit in ihrer forschenden Tätigkeit bieten sollte.

Die einzelnen Phasen der Arbeit in AuRELIA unterstützen den kreativen Prozess der Lernenden, ja bauen ihn quasi dramaturgisch steigernd auf. Im Folgenden werden die 7 Phasen nach Reitinger (2013) mit dem Entstehen kreativer Prozesse in Zusammenhang gebracht:

Phase 1: Emmergenz (Entdeckungsinteresse) und Methodenaffirmation. Die Lernenden können selbst interessensgesteuert Einfluss auf das zu erforschende/erlernende Thema nehmen. Neugierde und intrinsisches Interesse können entstehen (Deci & Ryan, 1985) als Basis für einen kreativen Prozess (Feist, 1991). Die Lernenden sind als Grundvoraussetzung mit dem Lernprozess einverstanden. Es besteht also eine gewisse positive Bereitschaft und positive Einstellung zum Arbeiten. Die Arbeit wird gleich am Beginn von positiven Emotionen begleitet, die einen positiven Einfluss auf die Kreativität haben (Fredrickson, 2001).

Phase 2: Vermuten, Hypothesisieren. Die Lernenden beginnen selbst Erklärungen zu finden, stellen eigene Gedanken an; Interesse, Neugierde und Flow, sowie deren begleitenden positiven Emotionen könnten in dieser Phase das Spektrum des Denkens und Handelns kreativ erweitern (Fredrickson, 1998, 2001).

Phase 3: Konzeptionieren. Die eigene weitere Vorgehensweise wird in dieser Phase AuRELIAs selbstständig und möglichst selbstbestimmt geplant. Dies gibt den Lernenden einerseits Struktur, ermöglicht aber andererseits auch die Freiheit, dem intrinsischen Interesse zu folgen und nach den eigenen Fähigkeiten zu handeln (Reitinger, 2013). Diese Phase sollte also ein Flow-Erlebnis bzw. die Kreativität unterstützen. (Csikszentmihalyi, 1990).

Phase 4: Authentisches Explorieren. Diese Phase ist geprägt von selbsttätigem Experimentieren und/oder Recherchieren. Selbstbestimmung einerseits und Unterstützung durch die Lehrperson andererseits sollten die Möglichkeit bieten, dass die Lernenden in einen Zustand kommen, in dem Herausforderung und Fähigkeiten einander die Waage halten – nach Deci & Ryan (1985) Grundlage für intrinsische Motivation. Andererseits schafft das authentische Explorieren den nötigen Freiraum und die Eigenständigkeit für den kreativen Akt. Insgesamt sollte diese Phase also eine unterstützende Lernatmosphäre für kreative Menschen ermöglichen.

Phase 5: Entdeckung. Diese Phase ermöglicht Augenblicke der Erkenntnis. Die Anstrengungen der vorhergehenden Tätigkeiten werden hier belohnt. Die generell höhere Motivation im forschenden Lernarrangement kann hier auch als Anreiz dienen, komplexere kreative Problemstellungen zu lösen (Amabile et al., 1994) und sich mit der selbst gewählten Fragestellung noch intensiver zu beschäftigen, sodass oft ein Prozess durchlaufen wird, der jenem in der Forschung gleicht: die gewonnenen Erkenntnisse führen zu weiterführenden Fragestellungen. Also wiederholt sich unter Umständen der Forschungsprozess durch eine spezifischere Hypothesenbildung, neuerliches Konzeptionieren der weiteren Vorgehensweise und wiederum neuerlichem Explorieren und Entdecken – alles Phasen der Erkenntnis, in denen ein hohes Maß an Kreativität gefragt ist.

Phase 6: Kritische Phase. Die Lernenden können durch geeignete Reflexionsweisen auf ihre Ergebnisse stolz sein: sie haben viel geschafft, und das auch noch selbst. Sie überdenken ihre eigenen Handlungen. Ein Gefühl der Zufriedenheit mit ihrem Handeln und ihren Ergebnissen kann sich einstellen, Anlass für die Integration des Erlernten für das zukünftige Handlungs- und Denkrepertoire, also für kreative Lernprozesse.

Phase 7: Transfer. Auch in dieser Phase AuRELIAs kann ein Gefühl des Stolzes und der Zufriedenheit mit den Ergebnissen stattfinden: es wird überlegt, wie die Erkenntnisse und Ergebnisse sichtbar gemacht werden können. Dies kann wiederum ein Anlass sein, das Neue in die eigenen Denkmuster zu integrieren und diese zu erweitern. Dieser Vorgang konnte insofern bestätigt werden, als durch Unterrichtsphasen, die sich am forschenden Lernen orientierten, sogar die Selbsteinschätzung bzw. das Selbstbild der Lernenden positiv beeinflusst werden konnte (Oyerer, Ressler & Reitingger, 2013).

Betrachtet man die oben beschriebenen Phasen des forschenden Lernarrangements AuRELIA, lässt sich im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler feststellen, dass er dem tatsächlichen naturwissenschaftlichen Forschungsprozess durchaus nachempfunden ist. Im Kontext sollten sich also - ähnlich wie im naturwissenschaftlichen Forschungsprozess - die von Feist (1991) beschriebenen Phasen naturwissenschaftlicher Tätigkeit festmachen lassen:

- (1) Phase der Entdeckung nach Feist (1998) → Phasen in AuRELIA nach Reitingger (2013): Ideenfindung, Entdeckungsinteresse
- (2) Phase der Ausdauer und Disziplin nach Feist (1998) → Ausdauer im forschenden Lernprozess nach Reitingger (2013): (a) beim Finden der genauen Fragestellung, oft erst in einem zweiten Arbeitsschritt; (b) Disziplin bei der genauen Konzeption und später (c) beim Abschluss der Arbeit und beim Aufschreiben der Ergebnisse.

Analog zu den beiden Phasen naturwissenschaftlichen Arbeitens von Feist findet sich eine interessante Parallele im Geneplore Model von Finke, Ward & Smith (1996), in welchem im kreativen Prozess zwei Phasen ausgewiesen werden: zunächst findet eine Phase der Ideenfindung statt – vergleichbar mit der Phase der Entdeckung nach Feist (1998) und den oben angesprochenen Phasen von AuRELIA (Ideenfindung, Entdeckungsinteresse). Daran schließt eine Phase der Exploration und Prüfung dieser Ideen an, analog zur Phase der Ausdauer und Disziplin nach Feist (1998), erkennbar bei AuRELIA in den Phasen 3 bis 6, in welchen die Schüler und Schülerinnen strukturiert an der Beantwortung der eigenen Fragestellungen arbeiten.

Die oben aufgezeigten Parallelen zwischen naturwissenschaftlichem Arbeiten im Forschungs- bzw. schulischen Kontext und dem kreativen Prozess per se unterstützen eine der Hypothesen des vorliegenden Beitrags, dass nämlich kreati-

ve Denk- oder Handlungsprozesse durch forschende Lernarrangements im Fach Physik ausgelöst werden können.

4. Methoden

Um in der Praxis zu testen, ob die Hypothese dieser Studie im schulischen Kontext bestätigt werden kann, dass nämlich durch forschende Lernarrangements kreative Denk- oder Handlungsprozesse ausgelöst und die intrinsische Motivation der Lernenden im Fach Physik gesteigert werden können, wurden im schulischen Kontext.

Unterrichtsphasen nach den Kriterien forschenden Lernens (Reitinger, 2013) durchgeführt und mittels Fragebögen quantitativ statistisch mittels SPSS ausgewertet (Pallant, 2011). Besonderes Augenmerk lag hierbei auf der Auswahl des Fragebogens, um zu klären, ob in der Literatur vorhandene standardisierte Kreativitätstests adaptiert und als selbstreflexive Messinstrumente für den naturwissenschaftlichen Explorationsprozess herangezogen werden können. Im Folgenden werden die Wahl des Fragebogens zur sowie das Forschungsdesign beschrieben.

Entwicklung eines Fragebogens zur quantitativen Forschung

Für den schulischen Kontext wurden Fragebögen, die in der Literatur bereits beschrieben und statistisch getestet wurden, adaptiert, um sie in der Praxis für Kinder bzw. Jugendliche im deutschsprachigen Raum zu testen.

Die Lernenden sollten dabei nicht auf ihre kreative Persönlichkeit an sich getestet werden, sondern nach der Unterrichtssituation rückwirkend nach den erlebten Empfindungen während der Aktivität befragt werden, um die intrinsische Motivation und Kreativität während derselben zu messen.

Um eine Veränderung der intrinsischen Motivation feststellen zu können, wurden die entsprechenden Fragebogenitems nach dem IMI (intrinsic motivation inquiry, Deci & Ryan, 2002) und teilweise des SIMS (Situational Motivation Scale nach Guay, Vallerand & Blanchard, 2000) herangezogen.

Bei diesen Items stehen Aussagen betreffend die Freude (joy, enjoying sth), Spaß (fun), Begeisterung/Aufregung (excitement) und Aufmerksamkeit (concentration, attention), die einer Aktivität zugemessen werden, im Mittelpunkt.

Desweiteren wurde der Fragebogen ABI (Art-Based-Intervention Questionnaire) von Snir & Regev, 2013) aus dem künstlerisch-therapeutischen Bereich genutzt, um festzustellen, ob im naturwissenschaftlich forschenden Unterricht nach AuRELIA die von Feist (2004) beschriebene kreative Phase des Entdeckens von den Lernenden im Lernprozess empfunden werden konnte. Obwohl Snir & Regev (2013) die Items ausschließlich im künstlerisch-therapeutischen Kontext entwickelten bzw. testeten, geben sie an, dass der Fragebogen im erzieherischen Kontext Anwendung finden könnte.

Der ABI erscheint für die gegenwärtige Fragestellung insbesondere wegen der Art der Entwicklung interessant. Probanden, die einen kreativen künstlerischen Prozess durch freies, selbstbestimmtes Arbeiten in einer freien, aber unterstützenden und gleichzeitig strukturierten Atmosphäre erlebten, definierten selbst Charakteristika des erlebten Prozesses. Darauf basierend entwickelten Snir und Regev (2013) dann die Items des Fragebogens. Da eben dieses Zusammenspiel von Freiheit, bzw. Selbstbestimmung) und gleichzeitig Struktur bei AuRELIA ebenfalls ein wesentliches Charakteristikum ist, lag die Vermutung nahe, dass sich die Phase der Entdeckung (Feist, 1991) im forschenden Lernprozess nach AuRELIA (Reitinger, 2013) ebenfalls mit dem ABI abbilden lassen könnte. Dadurch könnte sich die Hypothese dieser Arbeit, dass nämlich im naturwissenschaftlichen forschenden Lernprozess nach dem Konzept von AuRELIA Kreativität ausgelöst werden kann, messen lassen.

Der Fragebogen testet rückwirkend sowohl die Einstellung gegenüber dem bevorstehenden Arbeitsprozess, als auch die erlebten Emotionen bzw. Gedanken während des Prozesses, und schließlich die Einstellung zum letztendlich erreichten Ergebnis des Arbeitsprozesses.

Bei der Anwendung der Fragen bzw. Items wurde darauf geachtet, dass das theoretische Konstrukt hinter der Fragebatterie (Snir & Regev, 2013) nach wie vor widerspiegelt wurde (excitement, confidence, pleasantness, playfulness, positive attitude towards product). Andererseits wurden die Items aber (1) ins Deutsche übersetzt und (2) für den schulischen Kontext adaptiert und (3) in einer für 13-Jährige verständlichen Sprache formuliert.

Eine sehr interessante Überschneidung des ABI (Snir & Regev, 2013) mit einem Fragebogen betreffend den FLOW (Csikszentmihalyi, 1990) soll hier noch angesprochen werden. Sowohl im ABI als auch im Fragebogen des FLOW-Erlebnisses betreffen die Items vorrangig drei Faktoren, nämlich Spaß/Freude an der forschenden Tätigkeit, Aufmerksamkeit bzw. Konzentration auf die Tätigkeit und schließlich Interesse an der Tätigkeit. Interesse wiederum ist ein wesentliches Element in der Abfrage der Intrinsischen Motivation nach IMI und SIMS (Guay et al., 2000). Zwar wurde das FLOW-Erlebnis während des forschenden Lernprozesses nicht eigens als Fragebatterie abgefragt, dennoch scheint die oben beschriebene umfangreiche Überschneidung der Items aller drei Konstrukte (intrinsische Motivation, Kreativität nach dem ABI und das Flow-Erlebnis) darauf hinzudeuten, dass der forschende Lernprozess in engem Zusammenhang mit intrinsischer Motivation, Kreativität und dem Flow-Erlebnis steht. In diesem Fall sollte sich die Hypothese dieser Arbeit quantitativ bestätigen lassen, dass nämlich im Prozess des forschenden Lernens die intrinsische Motivation und die Kreativität der Lernenden gesteigert werden können.

Zusätzlich zu den Items, die rückwirkend den Lernprozess beschreiben, wurden zwei Teilkonstrukte der von Kaufmann (2012) publizierten Skala K-DOCS,

Kaufmann Domains of Creativity Scale (Kaufmann, 2012), abgefragt, nämlich die items zur wissenschaftlichen Kreativität (scholar creativity) und die mechanisch-wissenschaftliche Kreativität (mechanical/scientific creativity), in welchen die Probanden sich selbst im Vergleich zu anderen hinsichtlich verschiedener Aspekte ihrer Kreativität einschätzen.

Forschungsdesign

Das AuRELIA Konzept nach Reitinger (2013) wurde in einer Schulklasse (7. Schulstufe) eines österreichischen Realgymnasiums im Rahmen des Schulunterrichts ohne Änderung des Stundenplans umgesetzt. Die Klasse hatte 2 Mal pro Woche jeweils 1 Einheit Physik. Unterrichtet wurde durch die Klassenlehrerin, die gleichzeitig auch Autorin dieses Artikels ist. Als Referenzklasse wurde eine Parallelklasse des Realgymnasiums gewählt, die zeitgleich keinen Unterricht nach einem Forschenden Lernkonzept hatte.

Für beide Klassen wurde folgende Vorgehensweise gewählt:

Fragebogen 1 → **treatment AURELIA** → **Fragebogen 2**

Die beforschte Klasse wählte selbst Versuche zum Thema Elektrizität aus. Sie waren davor durch einen kurzen Input der Lehrperson theoretisch über Grundlagenwissen informiert worden. Die Schülerinnen und Schüler recherchierten selbst einfache Versuche zur Elektrizität, setzten sie um und kümmerten sich in Begleitung ihrer Lehrkraft darum, das nötige Hintergrundwissen zum Versuch zu recherchieren und so das Gehörte durch eigene Nachforschungen zu ergänzen. Ein Probelauf des Experiments wurde vor der Klasse durchgeführt, welche aufgerufen war, sachdienliche, die Referierenden im Projekt weiterführende Kritik zu äußern.

Im Gegenteil zum Regelunterricht gab es für die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit nach einem kurzen Wissensinput zunächst selbstständig zum Thema Elektrizität zu recherchieren und das Stoffgebiet durch Experimente selbst zu erkunden, anstatt den Stoff vorzutragen und durch Lehrerversuche zu untermauern. Zu diesem Zweck wurde eine Zeitspanne im 2. Semester des Schuljahres gesucht, in welcher mehrere Wochen hintereinander ohne allzu viele Unterbrechungen am Projekt gearbeitet werden konnte. Dadurch sollte die Kontinuität der Arbeit am Projekt gewährleistet werden.

Das Projekt dauerte insgesamt 10 Einheiten á 50 Minuten. Es bildeten sich Kleingruppen, die beispielsweise an folgenden konkreten Fragestellungen arbeiten wollten:

- Welche Materialien leiten Strom und was hat das mit elektrischem Widerstand zu tun?
- Was sind Elektronen in einem Atom? Wie ist ein Atom aufgebaut?

- Wieso lenkt elektrischer Strom die Nadel eines Kompasses ab?
- Wie funktioniert der „kleinste Elektromotor der Welt“?
- Wie kann ich einen einfachen Stromkreis bauen? Wie funktioniert ein Schalter?
- Kann man durch mehr Batterien auch mehr Licht erzeugen?

5. Resultate

Zur statistischen Auswertung der Fragebögen bot sich aufgrund des Forschungsdesigns die Untersuchung mittels Multivariater Varianzanalyse (MANOVA) bzw. mittels Subjektvarianzanalyse (ANOVA mixed between-within subject) an.

Bewährte und statistisch geprüfte Fragebogenitems und ihre entsprechenden Konstrukte wurden der Literatur entnommen und sind daher hinsichtlich ihrer Voraussetzungen für die Varianzanalyse hinlänglich geprüft. Da die einzelnen Items jedoch ins Deutsche übersetzt und sprachlich angepasst wurden, damit Jugendliche die Items gut verstehen können, mussten sie nochmals statistisch geprüft werden. So spiegeln die Cronbachs Alpha Werte der zusammengehörigen Items die Brauchbarkeit der deutschen Übersetzung wieder; die Normalverteilungen der Mittelwerte der hinter den Items liegenden theoretischen Konstrukte wiederum sind Voraussetzung für die weitere statistische Auswertung.

Cronbachs Alpha und Normalverteilungen

Die Cronbachs Alpha Werte der jeweiligen Items der einzelnen theoretischen Konstrukte (IMI, SIMS, ABI, SC, MSC) sowie die Normalverteilungen der Mittelwerte zusammengehöriger Items werden in Tabelle 1 dargestellt. Die Cronbachs Alpha Werte zwischen 0,7 und 0,9 zeigen, dass die jeweiligen Items jeweils ein gemeinsames theoretisches Konstrukt abbilden, obwohl sie nicht im Originaltext in den Fragebogen der vorliegenden Studie übernommen worden waren.

TABELLE 1. Cronbachs Alpha Werte der ins Deutsche übersetzten Items der verschiedenen Konstrukte

Konstrukt/Autor	Forschungsinteresse	Cronbachs Alpha vor dem Treatment, Fragebogen 1	Cronbachs Alpha nach dem Treatment, Fragebogen 2
IMI	Intrinsische Motivation	0,82	0,945
SIMS	Intrinsische Motivation	0,77	0,905
Art based inventory/ SNIR & REGEV (200x)	Kreativität	0,52	0,87
SC Kaufmann	Schulische Kreativität	0,50	0,75
MSC	Mechanische Kreativität	0,725	0,83

Generell sind die Cronbachs Alpha Werte aller Konstrukte im Fragebogen zum Messzeitpunkt 2 höher und stabiler als zum Messzeitpunkt 1. Die Werte liegen größtenteils über 0,7, lediglich das Konstrukt der wissenschaftlichen Kreativität der Kaufmann Domain sowie das Konstrukt des ABI (Art-Based Inventory) liegen zum Messzeitpunkt 1 niedriger als 0,7.

Aufgrund der statistisch insgesamt zufrieden stellenden Cronbachs Alpha Werte wurde als weitere notwendige Bedingung für die statistische Auswertung der Daten mittels MANOVA bzw. ANOVA der jeweilige Mittelwert aus den einzelnen Werten der zusammengehörigen Items gebildet, beispielsweise der Mittelwert für die Motivation (Mean IMI) jedes einzelnen Probanden, und daraufhin deren Normalverteilung überprüft.

Die Mittelwerte für die intrinsische Motivation (IMI, SIMS) sowie des ABI (als Maß für die Kreativität) zeigen sehr gute Normalverteilungen zum Messzeitpunkt 1, sind zum Messzeitpunkt 2 aber nach rechts zu positiveren Werten verschoben. Dies ist ein Indiz dafür, dass die Motivation zum Messzeitpunkt 2 größer war, als vor der Unterrichtsphase des forschenden Lernens. Die Mittelwerte für MSC (mechanische Kreativität) der Kaufmann Domain of Creativity sind sowohl zu Messzeitpunkt 1 als auch 2 normal verteilt; jene von SC (schulische Kreativität) sind zum Messzeitpunkt 1 normalverteilt; zum Messzeitpunkt 2 ist hier die Normalverteilung aber nicht gegeben.

Korrelationen betreffend Art Based Inventory (Snir & Regev, 2013)

In der Gruppe der Probanden, welche ein Treatment mit AuRELIA erhielten, wurden im ABI drei verschiedene Teilbereiche abgefragt: vier Items betrafen die Erwartungen der Probanden vor dem Projekt oder Treatment, acht Items bezogen sich auf die Zeit während des Treatments und 5 Items beschäftigen sich mit den Gedanken der Probanden zu ihren Ergebnissen aus dem forschenden Unterricht.

Eine Korrelationsanalyse (Tabelle 2) zeigt, dass die Mittelwerte betreffend die Erwartungen (ABI pre) mit jenen betreffend die eigentliche AuRELIA-phase (ABI during treatment) signifikant korrelieren und dass außerdem die Mittelwerte betreffend diese AuRELIA Phase (ABI during treatment) signifikant mit jenen betreffend die Ergebnisse (ABI post) korrelieren. Personen mit hohem ABI pre haben also auch hohe ABI during treatment-Werte und hohe Werte in ABI post. Dies kann so interpretiert werden, dass Personen mit hohen Erwartungen oder großer Vorfreude auf die Arbeit auch höhere Werte beim kreativen Prozess selbst erreichten und auch größere Freude beim Abschluss des Projektes empfanden.

TABELLE 2. Korrelationen zwischen den Werten des ABI-Art based Inventory vor, während und nach der Unterrichtsphase mit AuRELIA. (** Korrelation ist auf dem Niveau 0,01 2-seitig signifikant.)

ABI ...	vor AuRELIA	während AuRELIA	nach AuRELIA
vor AuRELIA	1	0,839**	0,376
während AuRELIA	0,839**	1	0,671
nach AuRELIA	0,376	0,671	1

MANOVA – ANOVA – T-Test

Eine Multivariate Varianzanalyse wurde durchgeführt, um zu sehen, ob die zeitliche Entwicklung von Motivation, künstlerische Kreativität und wissenschaftliche Kreativität der zwei Schulklassen unterschiedlich verläuft, wenn eine Klasse davon nach den Kriterien des forschenden Lernens unterrichtet wird.

Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzen und Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen sind beide nicht signifikant und die Nullhypothese daher abschließbar. Multivariate Tests ergaben hinsichtlich der unterschiedlichen zeitlichen Veränderung der beiden Klassen eine hohe Signifikanz (Wilks' Lambda = ,488; $F=9,435$; $p=,00$; Partielles Eta Quadrat = ,512). Dies zeigt, dass sich die Klassen durch das Treatment wesentlich auseinanderentwickelten.

Allerdings zeigt auch der Test der Zwischensubjekteffekte in einigen Werten Signifikanz, was darauf schließen lässt, dass die beiden Klassen starke Unterschiede aufweisen, und zwar schon vor dem Treatment. Dies verletzt die Annahme der Zufälligkeit bei der Auswahl der Klassen. Eine Varianzanalyse (ANOVA) wurde mit den Mittelwerten der jeweiligen theoretischen Konstrukte IMI, SIMS, ABI, SC, MSC durchgeführt, um zu sehen, inwiefern die Varianz zwischen den Klassen größer ist, als die Entwicklung eines Probanden aus der Treatmentklasse zwischen Messzeitpunkt 1 und 2. Tests der Innersubjektkontraste zeigten, dass sich die Gruppen hinsichtlich Motivation (IMI, SIMS) und künstlerischer Kreativität (ABI) bereits vor dem Unterricht im Stil des Forschenden Lernens (Treatment) signifikant unterschieden (IMI: $F=51,118$, $p=,00$, partielles Eta-Quadrat = ,567; SIMS: $F=16,701$, $p=,00$, partielles Eta-Quadrat = ,300; ABI: $F=34,289$, $p=,00$, partielles Eta-Quadrat = ,468).

Die Variablen SC und MSC zeigten jedoch keine signifikanten Unterschiede in der Ausgangssituation (SC: $p=,118$, MSC: $p=,841$). Allerdings zeigten ihre Werte über den Beobachtungszeitraum hinweg nur geringfügige Unterschiede, und jedenfalls auch keine signifikante Veränderung über die Zeit (SC: $F=,554$, $p=,461$, partielles Eta-Quadrat = ,014; MSC: $F=,467$, $p=,498$, partielles Eta-Quadrat = ,012). Die Mittelwerte dieser Variablen sind in der Treatmentklasse geringfügig gestiegen (Tabelle 3) (SC vor: 3,51 nach: 3,59; MSC vor: 3,48 nach: 3,55).

Die Variablen der Motivation (IMI, SIMS) und der Kreativität (ABI) der beiden Schulklassen wurden einem T-TEST unterzogen. Dieser ergab, dass die Treatmentklasse über den zeitlichen Verlauf des Forschenden Unterrichts eine signifikante Motivationssteigerung zeigte (IMI: $T=-7.56$, $df=19$; SIMS, $T=-5.868$, $df=19$) und diese Unterrichtsphase signifikant stärker als kreativ empfunden wurde (ABI: $T=-7.227$, $df=19$).

Dies zeigt sich auch in den Mittelwerten der theoretischen Konstrukte des Fragebogens zu Messzeitpunkt 1 und 2, also vor und nach jener Unterrichtsphase, in der in der untersuchten Klasse forschendes Lernen stattgefunden hatte (Tabelle 3).

TABELLE 3. Mittelwerte der theoretischen Konstrukte in der Treatmentklasse zu den zwei Messzeitpunkten (MZP).

Konstrukt	Mittelwert MZP1	Mittelwert MZP2
IMI	2.35 ± 0.51	3.39 ± 0.39
SIMS	2.625 ± 0.54	3.45 ± 0.42
ABI during	3.71 ± 0.42	5.49 ± 0.83
SC	3.51 ± 0.52	3.59 ± 0.68
MSC	3.48 ± 0.92	3.55 ± 0.99

Diese signifikanten Veränderungen in der Treatmentklasse werden kontrastiert von den Mittelwerten in der Referenzklasse, die mit Ausnahme der mechanischen Kreativität im selben Zeitraum sogar leicht sanken. Die Mittelwerte sind in Tabelle 4 dargestellt.

TABELLE 4. Mittelwerte der theoretischen Konstrukte in der Referenzklasse zu den zwei Messzeitpunkten (MZP).

Konstrukt	Mittelwert MZP1	Mittelwert MZP2
IMI	2.07 ± 0.62	2.11 ± 0.73
SIMS	2.29 ± 0.66	2.25 ± 0.76
ABI during	3.67 ± 0.79	3.60 ± 0.99
SC	3.44 ± 0,52	3.23 ± 0.70
MSC	3.41 ± 0.70	3.46 ± 0.72

6. Diskussion

Die vorliegende Untersuchung kann alle drei ihr zugrunde liegenden Fragestellungen hinreichend beantworten. Die statistisch signifikanten Ergebnisse zeigen den engen Zusammenhang zwischen positiven Emotionen, intrinsischer Motivation, Kreativität und wissenschaftlicher Erkenntnis.

- (1) Zu allererst konnten die quantitativ analytischen Daten bestätigen, dass es im Fach Physik im Regelunterricht der Sekundarstufe im Zuge des forschenden Lernarrangements AuRELIA gelang, kreative Denk- oder Handlungsprozesse auszulösen.
- (2) Darüber hinaus ließ sich im Zuge dieses forschenden Lernarrangements gleichzeitig auch die intrinsische Motivation der Lernenden im Fach Physik steigern.
- (3) Die aus der Literatur herangezogenen, standardisierten Kreativitätstests konnten für den schulisch-naturkundlichen Explorationsprozess adaptiert werden und als selbstreflexive Messinstrumente herangezogen werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse und ihre Bedeutung für die Fragestellungen genauer besprochen:

Die signifikant durch das forschende Lernen gesteigerten Werte für den ABI (Art-Based Inventory nach Snir & Regev, 2013) legen hinsichtlich Fragestellung 1 den Schluss nahe, dass selbst im Regelunterricht der Sekundarstufe durch forschende Lernprozesse ein kreativer Lernprozess, hier im Physikunterricht, ermöglicht werden kann. Interessant ist dies vor allem, da der Fragebogen „Art based inventory“ von Snir & Regev (2013) ursprünglich im künstlerischen Setting getestet worden war, der Fragebogen nun aber sogar im naturwissenschaftlichen Lernprozess signifikant gesteigerte Werte ergab. Die Annahme von Feist (2004), dass der naturwissenschaftliche Forschungsprozess ebenso kreativ ist, wie der künstlerische Schaffungsprozess, wurde hier für den schulischen Lernprozess im forschenden Lernarrangement bestätigt.

Die gleichzeitig relativ unveränderten Werte der Kaufmann Domain of Creativity (Kaufmann, 2012) für die schulische und mechanische Kreativität vor und nach der Unterrichtsintervention lassen sich dahingehend interpretieren, dass die Unterrichtsphase allerdings noch nicht dazu ausreichte, dass die Schülerinnen und Schüler sich als kreativere Person einschätzen als zuvor, obwohl sie jedoch den erlebten Lernprozess als signifikant kreativer empfunden haben.

Die im ABI feststellbare Zufriedenheit mit ihren Ergebnissen ist insofern sehr positiv zu deuten, da selbige nach Isen (1987) dazu beiträgt, dass Personen ihr Denk- und Handlungsmuster erweitern – ein fruchtbarer Nebeneffekt, des forschenden Lernprozesses.

Die Signifikanzen in der Änderung der intrinsischen Motivation (IMI nach Deci & Ryan, 2002, SIMS nach Guay, Vallerand & Blanchard, 2000) bestätigen hinsichtlich Fragestellung 2, dass die Schülerinnen und Schüler der Untersuchungsklasse den Unterricht nach dem AuRELIA Konzept stark motivierend erlebt haben. Dies ist ein wesentlicher positiver Effekt des forschend angelegten Unterrichts, da nach Frederickson (2001) die Handlungs- und Denkstrategien von Individuen durch positive Empfindungen, wie sie mit erhöhter Motivation einhergehen, erweitert werden.

Die hohen Cronbachs-Alpha Werte der verschiedenen Items der jeweiligen theoretischen Konstrukte der Literatur für Kreativität, IMI und SIMS legen den Schluss nahe, dass sie diese trotz der deutschen Übersetzung gut abbilden und die Übersetzungen gut bei Jugendlichen von etwa 12-14 Jahren einsetzbar sind. Dadurch wurde auch die dritte Fragestellung beantwortet, dass in der Literatur vorhandene, standardisierte Kreativitätstests für den deutschen Sprachraum und den schulischen Kontext adaptiert und als selbstreflexive Messinstrumente für den naturwissenschaftlichen Explorationsprozess herangezogen werden können.

Damit ist ein Grundstein für ein Instrument gelegt, das zur Abschätzung kreativer Prozesse auch im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe geeignet ist.

Literatur

- Amabile, T.M., Hill, K.G., Hennessey, B.A., & Tighe, E.M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950–967.
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2000). *Lehrpläne der AHS-Unterstufe*. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). *Frauen und Männer in Österreich. Genderindex 2015*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/frauen/gender/gender_index_2015.pdf
- Czikszentmihalyi, M. (1990). *FLOW. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Da Rocha, K. (2016). Need for CrEEd: Chances and Challenges of Inquiry Learning in Student Teacher Training in English as a Foreign Language. In J. Reitinger, C. Haberbollner, E. Brewster, and M. Kramer (Hrsg.): *Theory of Inquiry Learning Arrangements. Research, Reflection, and Implementation* (S. 81–97). Kassel University Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination of behaviour*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 3–9). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2004). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A., & Thrash, T.H. (2004). The need for competence. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Hrsg.). *Handbook of Self-Determination Research* (S. 361-387). Rochester, NY: The University of Rochester Press.

- Feist, G.F. (1991). Synthetic and Analytic Thought: Similarities and Differences Among Art and Science Students. *Creativity Research Journal*, 4(2), 145-155.
- Feist, G.F. (1998). A Meta-Analysis of Personality in Scientific and Artistic Creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290-309.
- Finke, R. A., Ward, T., & Smith, S. M. (1996). *Creative Cognition*. London: MIT.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Guay, F., Vallerand, R.J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175–213.
- Izard, C.E. (1992). Basic Emotions, Relations Among Emotions, and Emotion-Cognition Relations. *Psychological Review*, 99(3), 561–565.
- Isen, A.M. (1987). An Influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of Consumer Psychology*, 11(2), 75–85.
- Kaufman, J.C., Plucker, J.A., & Baer, J. (2008). *Essentials of Creativity Assessment*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Kaufman, J.C. (2012). Counting the Muses: Development of the Kaufmann Domains of Creativity Scale (K-DOCS). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and Arts*, 6(4), 298–308.
- Keplinger, G. (2016): Let´s CrEED Student Teachers of English: Focus on individualization in Tertiary Education. In: Reitinger, J., Haberfellner C., Brewster E., & Kramer, M. (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements. Research, Reflection, and Implementation* (S. 65–80). Kassel University Press.
- Klafki, W. (1999). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In H. Gudjons, R. Teske, & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 13–34). Hamburg.
- Messner, R. (2009). Forschendes Lernen aus pädagogischer Sicht. In R. Messner (Hrsg.), *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen* (S. 15–30). Hamburg, Germany: Körber Stiftung.
- Meyer, C., & Sandner, A. (2013) *Physikerinnen: Zahlen und Fakten*. Deutsche Physikalische Gesellschaft. Verfügbar unter https://www.dpg-hysik.de/dpg/gliederung/ak/akc/projekte/Meyer_Statistiken_DPT-2012.pdf
- Milberg, J., & Röbbcke, M. (2009). Neue Bündnisse für den Nachwuchs. In R. Messner (Hrsg.), *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen* (S. 48-56). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Müller, R. (2010). Kontextorientierung und Alltagsbezug. In H.F. Mikelskis (Hrsg.), *Physik Didaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 102–119). Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Oyrer, S., Ressler, J., & Reitinger, J. (2012). Das AuRELIA-Konzept. Forschendes Lernen in den Naturwissenschaften mit leistungsheterogenen Gruppen. In M. Bönsch & K. Moegling (Hrsg.), *Binnendifferenzierung. Unterrichtsbeispiele für binnendifferenzierten Unterricht* (S. 29–47). Immenhausen bei Kassel, Germany: Prolog.
- Oyrer, S. (2016). AuRELIA in Action: Inquiry learning in Physics for girls in lower secondary education. In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements. Research, Reflection, and Implementation* (S. 151–168). Kassel University Press.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual*. New York, NY: Open University Press.
- Peschel, F. (2003). *Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*. Hohengehren, Deutschland: Schneider.
- Plucker, J.A., Beghetto, R.A., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83–96.
- Reeve, J. (2004). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 183–203). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim und Basel: Juventa.
- Reitinger, J. (2011a). Das AuRELIA-Konzept. Interessensförderung durch methodisch strukturierte Öffnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In A. Fächter & K. Moegling (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung. Beispiele aus der Unterrichtspraxis* (S. 107–120). Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. (2011b). Differenziertes forschendes Lernen in den Naturwissenschaften mit leistungsheterogenen Schüler/-innengruppen – Eine empirische Studie zur Performanz und Wirksamkeit des AuRELIA-Konzeptes. *Schulpädagogik heute* 2(4), <http://www.schulpaedagogik-heute.de>
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements. Theorie und Praxis der Schulpädagogik*. Immenhausen bei Kassel, Deutschland: Prolog.
- Reitinger, J. (2014). *Forschendes Lernen im Kontext einer selbstbestimmungsorientierten Lernkultur*. Doktorarbeit. Universität Kassel, Deutschland.
- Roth, G. (2009). Die Bedeutung von Motivation und Emotionen für den Lernerfolg. In R. Messner (Hrsg.), *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen* (S. 57–74). Hamburg, Germany: Körber Stiftung.
- Savory, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (S. 135–148). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Seyfried, C. (2002). Unterricht als Moderation von Anliegen. *Atelier Schule* 17, 9–23.

- Snir, S., & Regev, D. (2013). ABI – Art-based Intervention Questionnaire. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 338–346.
- Stadler, H. (2004). *Physikunterricht unter dem Gender-Aspekt*. Dissertation an der Fakultät für Physik der Universität Wien. http://lise.univie.ac.at/artikel/Diss_stadler.pdf
- Zwiorek, S. (2010). Mädchen und Jungen im Physikunterricht. In H.F. Mikelskis (Hrsg.), *Physik Didaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II* (S.73–84). Berlin, Deutschland: Cornelsen Scriptor.



Singworkshops in der schulischen Nachmittagsbetreuung und ihr Potential für selbstbestimmtes, vertrauensbasiertes und forschendes Lernen

Wolfgang Permanschlager^a, Daniela Reitinger^b, Johannes Reitinger^a,
Clemens Seyfried^a, Albin Waid^a

^a Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, ^b Studierende an der Universität Salzburg
johannes.reitinger@ph-linz.at

EINGELANGT 29 JUL 2018

ANGENOMMEN 10 OKT 2018

In der vorliegenden Studie wird die Konzeption und Durchführung von Singworkshops im Kontext schulischer Nachmittagsbetreuung thematisiert. Dabei stand die Forschungsfrage im Fokus, inwiefern Schülerinnen und Schüler das vom österreichischen Institut für Soziale Kompetenz (ISK) angebotene Workshop-Format „Sing4Life“ im Rahmen der schulischen Nachmittagsbetreuung als selbstbestimmungsorientierte, vertrauensbasierte und forschende Lerngelegenheit wahrnehmen. Insgesamt wurden hierfür 63 teilnehmende Schülerinnen und Schüler befragt und mit einem randomisierten Referenzsample (N = 1296) verglichen. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass „Sing4Life“ tatsächlich hohes Potential hinsichtlich der ins Auge gefassten Variablen hat. Eine weitere Intention der vorliegenden Studie war die statistische Testung der verwendeten Itematterie. Analysen der Reliabilität der Teilkonstrukte (selbstbestimmungsorientiertes Lernen, vertrauensbasiertes Lernen, forschendes Lernen) sowie eine Konfirmatorische Faktorenanalyse des gesamten Inventars lieferten Kennwerte, die den Konventionen der Klassischen Testtheorie entsprechen, damit einen adäquaten statistischen Fit andeuten und folglich den Einsatz der Batterie – bezeichnet als SVF-Kurzinventar – legitimieren.

SCHLÜSSELWÖRTER: Nachmittagsbetreuung, "Sing4Life", Selbstbestimmung, Vertrauen, forschendes Lernen

1. Einführung und theoretischer Hintergrund

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Wahrnehmungen Singworkshops im Rahmen der schulischen Nachmittagsbetreuung bei Schülerinnen und Schülern evozieren. Insbesondere interessiert, inwiefern Singworkshops als selbst-

bestimmungsorientierte, vertrauensbasierte und forschende Lerngelegenheiten erfahren werden. Hierfür wird das vom Institut für Soziale Kompetenz (ISK) angebotene Workshop-Format „Sing4Life“ (Institut für Soziale Kompetenz, 2018a, 2018b) als Treatment untersucht.

Das österreichische Modell der schulischen Nachmittagsbetreuung

In der mit 1. September 2011 zwischen dem Bund und allen Ländern in Kraft getretenen Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG über den Ausbau der ganztägigen Schulformen (StF: BGBl. I Nr. 115/2011 [NR: GP XXIV RV 1235 AB 1266 S. 113; BR: AB 8536 S. 799.] Artikel 1), sind die Zielsetzungen der Nachmittagsbetreuung (NABE) als Bestandteil der schulischen Tagesbetreuung festgelegt. So soll die Ganztagsbetreuung eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleisten, die Schülerinnen und Schüler in ihrer leistungsbezogenen und sozialen Entwicklung unterstützen, die Chancengleichheit fördern und zudem die schulische Infrastruktur durch Unterstützungsleistungen des Bundes verbessern. Die Tagesbetreuung soll an öffentlichen allgemeinbildenden Pflichtschulen jedenfalls bis 16 Uhr angeboten werden. Betont werden muss, dass NABE nicht mit Nachmittagsunterricht gleichzusetzen ist. Gleichwohl stehen das Lernen und die Bildung der Kinder in den seit dem Schuljahr 2015/2016 gültigen Betreuungsplänen im Vordergrund.

Die Pläne sehen für den Betreuungsteil am Nachmittag eine Aufteilung in Lernzeit (LZ) und Freizeit (FZ) vor. Die LZ dient „der Festigung und Förderung der Unterrichtsarbeit sowie der individuellen Förderung der SchülerInnen.“ (Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 12) Sie ist dezidiert nicht dazu da, um neuen Lernstoff zu erarbeiten. Aufgeteilt ist sie in „Gegenstandsbezogene Lernzeit“ (GLZ) und „Individuelle Lernzeit“ (ILZ). Ziel der GLZ (drei Stunden pro Woche) ist es, die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Fachbereichen zu fördern und den Ertrag der Unterrichtsarbeit zu sichern. Die Aufgaben sollen möglichst selbstständig bearbeitet werden. Die ILZ (vier Stunden pro Woche) dient der eigenständigen Vertiefung und Erledigung der Aufgabenstellungen aus dem Unterricht (ebd., S. 12ff.).

In der FZ soll verstärkt auf die individuellen Interessen und Begabungen der Kinder eingegangen werden. Hier soll ihnen ein Raum gegeben werden, in dem sie ihre künstlerischen, musikalischen und sportlichen Begabungen entfalten können. Auch Erholung und Entspannung sind wichtige Aspekte der FZ. Die Gestaltungsmöglichkeiten der FZ erweisen sich dabei als überaus vielfältig, können in ihrem Rahmen doch Kreativität und soziale Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch Angebote wie Spielpädagogik, Theater, Medienpädagogik und nicht zuletzt Musik geschult und erweitert werden (ebd., S. 15f.). Auch die Durchführung von Projekten wird vom Bundesministerium für Bildung (2016, S. 11) mit Hinblick auf eine „Steigerung der Motivation“ (ebd.) und im Kontext künstlerisch-kreati-

ver Bildung angeregt. In diesem Zusammenhang lohnt es sich, einen Blick auf das Singen als zentrales Element der musikalischen Förderung von Schülerinnen und Schülern zu werfen und dieses musikalische Handlungsfeld im Kontext von Projektorientierung und in Abgrenzung zum institutionalisierten Musikunterricht zu beschreiben.

Projektorientiertes Singen als musikalisches Handlungsfeld

Sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch stellt das Singen eine primäre und kulturübergreifende Ausdrucksform des Menschen dar, die sich auf der Grundlage von frühen Wahrnehmungs- und Hörprozessen entwickelt (siehe auch Waid, 2015, 2016a). Es kann als Urform musikalischen Ausdrucks verstanden werden. Die Bedeutung der Musik im Allgemeinen und des Singens im Speziellen für den Menschen steht mitunter in einem starken Gegensatz zu dem, was manche Schülerinnen und Schüler im institutionalisierten Musikunterricht tagtäglich erleben: Bewertungs- und Leistungsdruck sowie damit verbundene überkommene Rollenbildvorstellungen von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen stellen gemeinsam mit fehlenden positiven Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern den institutionalisierten Musikunterricht vor große Herausforderungen und können dazu führen, dass die Lernenden den authentischen Zugang zum Singen und zur Musik gänzlich verlieren (Waid, 2016b). Projektorientiertes Singen in Workshops könnte eine probate Möglichkeit darstellen, Schülerinnen und Schüler wieder an ihr ureigenes musikalisches Potential heranzuführen. Hierbei stellt die schulische Nachmittagsbetreuung für eine in diese Richtung veränderte musikpädagogische Praxis ein vielversprechendes Anwendungsfeld dar, wie das folgende Beispiel zeigen wird.

Der gemeinnützige Verein ISK (Institut für Soziale Kompetenz; 2018a) startete zu Beginn des Schuljahres 2014/2015 mit einem Projekt im Kontext der Nachmittagsbetreuung an oberösterreichischen Schulen. Dabei konnten Schulen und Gemeinden aus einem differenzierten Workshop-Angebot in den Bereichen Berufsorientierung, Musik und Sport wählen oder sich für eine umfassende Beaufsichtigung der Kinder in den Nachmittagsstunden entscheiden. Eigene ISK Schulcoaches sind die zentralen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Nachmittagsbetreuung. Sie wählen die Trainerinnen und Trainer aus einem eigenen Pool aus, um den Nachmittag an den Schulen mit professionell begleiteten Aktivitäten anzureichern. Im Vordergrund stehen dabei immer die Freude am Tun und die Entwicklung von Teamgeist und sozialer Kompetenz. Das neueste Teilprojekt im Rahmen der Nachmittagsbetreuung des Instituts für Soziale Kompetenz – welches auch im Fokus der weiter unten beschriebenen Forschung stehen wird – ist „*Sing4Life; Gemeinsam Singen, gemeinsam Leben*“ (Institut für Soziale Kompetenz; 2018b). Dieses wurde im Schuljahr 2016/2017 in enger Zusammen-

arbeit mit Lehrenden, Studierenden sowie Absolventinnen und Absolventen der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) an Oberösterreichs Volks- und Neuen Mittelschulen eingeführt. Im Rahmen der Nachmittagsbetreuung werden mindestens einmal pro Woche Singworkshops von erfahrenen Chorleiterinnen und Chorleitern gehalten. Ziel des sozialen Projekts ist es, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern einen ungezwungenen und freudvollen Zugang zum gemeinsamen Singen zu ermöglichen. „Sing4Life“ richtet sich damit an alle Schülerinnen und Schüler, ungeachtet dessen, welche musikalischen Vorerfahrungen sie mitbringen. Optionale Auftritte in der Schule, schulübergreifende Bezirkskonzerte und ein Jahreskonzert sollen die Schülerinnen und Schüler zum Dranbleiben motivieren und garantieren dem Projekt das Sichtbarwerden in der Öffentlichkeit. Gemeinsam mit fünf Chorleiterinnen und zwei Chorleitern, die derzeit für das ISK tätig sind, wird laufend ein attraktives und zielgruppengerechtes Gesangsrepertoire erarbeitet, das von einem Arrangeur eigens für „Sing4Life“ arrangiert wird. Darüber hinaus können jede Chorleiterin und jeder Chorleiter auf die individuellen Liedwünsche der Kinder eingehen. In der Methodik der Liederarbeit hat jeder Singcoach freie Hand.

Selbstbestimmung, Vertrauensbasierung und Forschendes Lernen im Kontext

Inwieweit eine lernende Person Bildungsinhalte als persönlich relevant identifizieren und in Folge internalisieren kann, hängt vom didaktischen Szenario (z.B. Projektunterricht; Workshop) und den persönlichen Lernorientierungen (z.B. Leidenschaft für Musik) oder -voraussetzungen (z.B. Begabung) ab, besonders aber auch von gewährleisteten Freiheitsgraden in der Auseinandersetzung mit Inhalten sowie dem interdependenten Verhältnis aller am Lernprozess beteiligten Personen (Bandura, 1979, S. 20). In letzter Zeit werden hierzu u.a. verstärkt Selbstbestimmung, Vertrauen und gemeinsames authentisch-forschendes Lernen als interpersonelle Determinanten erfolgreicher Bildungsprozesse diskutiert. Diese Konstrukte stehen als abhängige Variablen auch im Blickfeld der anschließend dokumentierten Forschung und sollen daher hier näher betrachtet werden.

Selbstbestimmungsorientiertes Lernen

Argumente für mehr Selbstbestimmung und Autonomie in Bildungsprozessen finden sich seit jeher im bildungstheoretischen Diskurs (Klafki, 1999), insbesondere in der Auseinandersetzung um die konstruktivistisch orientierte Didaktik (Reich, 2008; Kintsch, 2009). Parallel dazu untermauert auch die motivationspsychologische Forschung eine selbstbestimmungsorientierte Ausrichtung von Lehr- bzw. Lernprozessen: Entsprechend der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Ryan & Deci (2004, 2017) hat der Mensch drei fundamentale psychologische Grundbedürfnisse (siehe auch Krapp, 2005). Das Bedürfnis, eigene Handlungen

wirksam und entwicklungsförderlich wahrnehmen zu dürfen, markiert das Grundbedürfnis des Kompetenzerfindens. Ein weiteres Grundbedürfnis, soziale Eingebundenheit, drückt sich darin aus, mit anderen Personen in Beziehung zu stehen und Partizipation zu erleben. Und nicht zuletzt verlangt das Bedürfnis nach Autonomie danach, Handlungen aufgrund persönlicher Anliegen, Präferenzen und Wertvorstellungen entwerfen und umsetzen zu können. Reeve (2004) zeigte durch seine motivationspsychologischen Forschungen auf, dass die Befriedigung dieser Bedürfnisse auch in pädagogischen Kontexten notwendig erscheint, zumal damit eine für Lernprozesse wünschenswerte – wenn nicht notwendige – Motivation seitens der Lernenden maßgeblich gefördert wird (siehe auch Jang, Reeve & Halusic, 2016; Deci & Ryan, 2000, 1993). Die ausdifferenzierte Forschung zur Selbstbestimmungstheorie lässt ferner auf weitere positive Auswirkungen schließen, wie höherer akademischer Erfolg, höhere empfundene Kompetenz, mehr positive Emotionalität, höherer Selbstwert, Gefallen an optimalen Herausforderungen, stärkere Wahrnehmung von Kontrolle, höhere Behaltensraten, größeres konzeptuelles Verständnis oder größere Flexibilität im Denken (vgl. Reeve, 2004, S. 184; siehe auch Reitinger, 2013, S. 50f.). Kontinuierliche Fremdbestimmung und Kontrolle hingegen führen im Unterricht eher zu Ablehnung und Widerstand (vgl. Hodgins & Knee, 2004, S. 81ff.) und sind daher längerfristig wenig lernförderlich.

Vertrauensbasiertes Lernen

In institutionalisierten Lernsituationen sind Akteurinnen und Akteure mit einer Vielzahl von Aufgabenstellungen konfrontiert, die teilweise widersprüchlich sind und zudem nicht immer eine eindeutige Lösung haben. Diese Ungewissheitsparameter machen begleitetes Lernen in Institutionen zu einer komplexen Angelegenheit. Nach Luhmann (1989) ermöglicht Vertrauen eine Reduktion dieser Komplexität, sowohl seitens der Lernenden als auch der Lehrenden. Damit hat Vertrauen auch den Charakter einer determinierenden Variable in Bezug auf Lern- und Entwicklungsprozesse (Seyfried, 2009, S. 111ff.). Spezifische Korrespondenzen mit Selbstwirksamkeit (Petermann, 1985, S. 112ff.), Lernzufriedenheit (Thies, 2005, S. 98) oder einer abseits des pädagogischen Handlungsfeldes diskutierten Effizienz klinischer Maßnahmen (Hewig, 2008) konnten im Zuge der Vertrauensforschung bereits nachgewiesen werden.

Eine systematische Ausdifferenzierung des Vertrauenskonstrukts gelang Krampen & Hank (2004) mit dem Konzept der Vertrauens-Trias. Hierin wird zwischen Zukunftsvertrauen, Selbstvertrauen und interpersonalem Vertrauen unterschieden. Zukunftsvertrauen beschreibt eine positive Erwartung des Kommenden und Unbestimmten. Selbstvertrauen bezieht sich auf die eigene Person und kommt in einer positiven Haltung gegenüber persönlichen Entscheidungen und Handlungen zum Ausdruck. Interpersonales Vertrauen bezieht sich auf das Gegenüber und ist eine notwendige Voraussetzung dafür, überhaupt in einer Gemeinschaft

handlungsfähig zu bleiben. „Dies hat für alle Akteure der Bildungsarbeit Relevanz.“ (Seyfried, 2009, S. 115)

Insgesamt rechtfertigen die bisherigen Ergebnisse des wissenschaftlichen Diskurses um Vertrauen das differenzierte Aufgreifen dieser Disposition im Kontext der Qualitätsdiskussion institutionalisierter Bildungsbemühungen.

Forschendes Lernen

Dewey (1916, S. 46) konstatierte bereits vor mehr als hundert Jahren, dass Bildung (education) keine Angelegenheit des Belehrens ist, sondern vielmehr ein aktiver, konstruktiver Prozess, in dem Fragestellungen, Vermutungen, und Explorationen ebenso Platz haben müssen, wie Diskurse über gefundene Erkenntnisse (siehe auch Dewey, 1932/1985, S. 151ff.). Dewey bereitete damit schon vor langer Zeit den Weg in Richtung forschendes Lernen (inquiry) vor. Gegenwärtig wird diese Konzeption verstärkt diskutiert und kontinuierlich in verschiedene ausdifferenzierte Ansätze weiterentwickelt (vgl. Aulls & Shore, 2008; Littleton, Scanlon & Sharples, 2012). Auch im Bereich der Musikpädagogik wird diese Konzeption ins Auge gefasst und beispielsweise von Waid (2016b) im Sinne forschenden musikalischen Lernens beschrieben, welches vorrangig die Prinzipien der Angstfreiheit, Stärkenorientierung und wertschätzenden Klarheit (ebd., S. 221ff.) mit Blick auf das übergeordnete Ziel der Potentialentfaltung (Hüther, 2011; Waid, 2016b) beschreibt und als wesentlich erachtet.

Einen Versuch einer fach- und domänenunabhängigen Ausdifferenzierung unternimmt Reitinger (2013, 2016) mit der Formulierung seiner Theorie der Forschenden Lernarrangements (Theory of Inquiry Learning Arrangements; TILA; siehe auch Reitinger, Haberfellner & Keplinger, 2016). Diese Theorie macht forschendes Lernen an insgesamt vier Merkmalen fest, die als typische und zugleich notwendige Handlungsdomänen in forschenden Lernszenarien zu verstehen sind: Das Entwerfen von möglichen Erklärungen für Fragestellungen und Phänomene wird als erfahrungsbasiertes Hypothesieren beschrieben und stellt das erste dieser vier Merkmale dar. Weiters wird im Kontext forschenden Lernens authentisches Explorieren als das selbstgesteuerte, eigenmotivierte Finden gangbarer Lösungen für offene Problemstellungen verstanden. Im kritischen Diskurs – ein weiteres Merkmal – reflektieren Lernende ihre Beobachtungen, Annahmen und Schlüsse aus verschiedenen Perspektiven und gehen inhaltlich dabei auf Lernergebnisse, Lernprozesse und persönliche Bedeutungen ein. Als viertes und letztes Merkmal beschreibt der konklusionsbasierte Transfer, dass im forschenden Lernen die Dissemination der Inhalte, Vermutungen und Erkenntnisse bzw. die Anwendung der gewonnenen Ergebnisse als wesentlich erachtet wird. Dabei ist zu bemerken, dass es bei den Lernenden aufgrund des persönlichen Interesses (Kashdan, 2004) oft ganz von selbst zu den Bedürfnissen der Dissemination und

Anwendung kommt und eine Motivierung von außen nur selten notwendig ist (vgl. Reitinger, 2013, S. 20ff., 40).

Kommen diese Kriterien in Lerngelegenheiten zur Entfaltung, so kann lt. Reitinger (ebd., S. 41ff.) von forschendem Lernen gesprochen werden.

Forschungshypothesen

Wie einleitend angeführt, richtet sich das erkenntnisleitende Interesse der vorliegenden Studie auf das Konzept „Sing4Life“ und die Wahrnehmung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler hinsichtlich selbstbestimmungsorientierter, vertrauensbasierter und forschender Lernerfahrungen während der „Sing4Life“-Workshops im Zuge der Freizeitphasen der schulischen Nachmittagsbetreuung. Konkretisiert lässt sich dieses Forschungsinteresse durch eine Forschungsfrage (F) und eine Forschungshypothese (H) festmachen:

- *Inwiefern finden Schülerinnen und Schüler allgemein Gefallen an den „Sing4Life“-Workshops? (F)*
- *Im Rahmen der in der Freizeitphase der schulischen Nachmittagsbetreuung durchgeführten „Sing4Life“-Workshops erleben Schülerinnen und Schüler a) selbstbestimmungsorientiertes, b) vertrauensbasiertes und c) forschendes Lernen stärker als in herkömmlichen Freizeitphasen der schulischen Nachmittagsbetreuung. (H)*

Ein weiteres Interesse liegt in der Testung der verwendeten Itembatterie. Neben der Analyse der Reliabilität der Teilskalen für selbstbestimmungsorientierte, vertrauensbasierte und forschende Lernerfahrungen soll auch der statistische Fit der Gesamtskala analysiert werden:

- *Inwiefern handelt es sich beim verwendeten Fragebogeninventar um ein solides Erhebungsinstrument zur Messung selbstbestimmungsorientierter, vertrauensbasierter und forschender Lernerfahrungen? (F_{inventar})*

2. Methode

Im Folgenden werden die Stichprobe und das Treatment „Sing4Life“ genauer beschrieben, das quantitative Untersuchungsdesign definiert und die Ergebnisse präsentiert. Parallel zur Darstellung des verwendeten Erhebungsinstruments wird auch dessen statistische Eignung geprüft.

Stichprobe und Treatment

Bei „Sing4Life“ wirkten im Schuljahr 2017/2018 insgesamt fünf Volksschulen und zwei Neue Mittelschulen mit. Die Stichprobe (N=63) setzt sich damit aus 43 Schülerinnen und 20 Schülern zusammen, davon 33 Volksschülerinnen und 19 Volksschüler sowie zehn Schülerinnen und ein Schüler aus Neuen Mittelschulen. Die Untersuchungspersonen (Upn) nahmen im Zeitraum von September 2017 bis April 2018 regelmäßig an den „Sing4Life“ Workshops teil. In diesen wurden als Kernrepertoire folgende fünf aktuelle Pop-Musikstücke erarbeitet: (1) „Auf uns“ (A. Bourani), (2) „Seite an Seite“ (C. Stürmer), (3) „Irgendwas bleibt“ (Silbermond), (4) „Pata Pata (M. Makeba)“ und (5) „Adiemus“ (C. Jenkins). Bei der Auswahl des Kernrepertoires waren vor allem die Kriterien der Aktualität, Machbarkeit und persönlichen Bedeutsamkeit der Musikstücke für die Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend. Die Untersuchungspersonen wurden in den „Sing4Life“ Workshops insgesamt von fünf Pädagoginnen und zwei Pädagogen begleitet, wobei jeder Schule jeweils ein Gesangscoach fix zugeteilt war. Um die Vergleichbarkeit der Resultate zu gewährleisten, orientierten sich die Musikpädagoginnen und Musikpädagogen im Sinne des forschenden musikalischen Lernens (Waid, 2016b; siehe auch Abschnitt 1.3) an den Prinzipien der Angstfreiheit (bewertungsfreies, freudvolles Singen), der wertschätzenden Klarheit (Begegnung auf Augenhöhe, Anschaulichkeit) und der Stärkenorientierung. Die „Sing4Life“ Workshops fanden einmal wöchentlich zu jeweils 50 Minuten statt. Die Gruppengröße bei den Workshops bewegte sich zwischen sechs und 24 Schülerinnen und Schülern. Als musikpädagogisches Kernelement und zentrale Technik der Liederarbeitung diente das Call and Response Prinzip, bei dem sämtliche Passagen des zu erarbeitenden Stücks vom Singcoach vorgesungen und von den Untersuchungspersonen ein- bis zweistimmig chorisches nachgesungen wurden.

Erhebungsinstrument, Datensammlung und Bereitstellung von Referenzdaten

Die Erhebung der nötigen Daten erfolgte anhand eines Fragebogens, welcher u.a. Items zur Feststellung der Entfaltung a) selbstbestimmungsorientierter, b) vertrauensbasierter und c) forschender Lernerfahrungen enthielt (siehe Tabelle 1). Die Operationalisierung sämtlicher Items wurde auf Basis der weiter oben beschriebenen theoretischen Konstrukte Selbstbestimmung (*Kompetenzempfinden [sb_k]*, *soziale Eingebundenheit [sb_s]*, *Autonomie [sb_a]*), Vertrauen (*Zukunftsvertrauen [vt_z]*, *Selbstvertrauen [vt_s]*, *interpersonelles Vertrauen [vt_i]*) und forschendes Lernen (*erfahrungsbasiertes Hypothesisieren [fl_eh]*, *authentisches Explorieren [fl_ae]*, *kritischer Diskurs [fl_kd]*, *konklusionsbasierter Transfer [fl_kt]*) durchgeführt.

TABELLE 1. Items zur Feststellung selbstbestimmungsorientierter (sb), vertrauensbasierter (vt) und forschender Lernerfahrungen (fl)

Code	Item*	Theoretisches Teilkonstrukt	R ²
sb_k	Ich habe in den Workshops das Gefühl, dass ich etwas wirklich gut kann.	Selbstbestimmung – Kompetenz	.587
sb_s	Ich fühle mich mit den anderen in den Workshops wohl.	Selbstbestimmung – Soziale Eingebundenheit	.526
sb_a	In den Workshops kann ich auch immer wieder das tun, was ich möchte.	Selbstbestimmung – Autonomie	.330
vt_z	Wenn ich an die Workshops denke, dann ist es oft so, dass ich mich schon darauf freue.	Vertrauen – Zukunftsvertrauen	.512
vt_s	In den Workshops spüre ich immer wieder mal, dass ich mich auf das, was ich kann und wie ich bin, verlassen kann.	Vertrauen – Selbstvertrauen	.621
vt_i	Ich weiß, dass ich in den Workshops Menschen kenne, denen ich vertrauen kann.	Vertrauen – Interpersonelles Vertrauen	.504
fl_eh	Die Workshops regen mich zum Nachdenken über verschiedenste Sachen an.	Forschendes Lernen – Erfahrungsbas. Hypoth.	.520
fl_ae	Innerhalb der Workshops bekomme ich Gelegenheit zum Tüfteln und Experimentieren.	Forschendes Lernen – Authent. Explorieren	.549
fl_kd	In den Workshops sprechen wir viel miteinander über mir wichtige Themen und Fragen.	Forschendes Lernen – Kritischer Diskurs	.562
fl_kt	Was wir in den Workshops machen ist so spannend, dass ich mich auch außerhalb der Workshops damit beschäftige.	Forschendes Lernen – Konklusionsbas. Transf.	.571

* Die 10 Items sind anhand einer fünfstufigen Skala zu bewerten: "stimme voll zu" (5); "stimme eher zu" (4); "teils teils" (3); "stimme eher nicht zu" (2); "stimme gar nicht zu" (1)

Dieser Fragebogen wurde der Testgruppe im Anschluss an die „Sing4Life“-Workshops vorgelegt. Upn aus den ersten vier Schulstufen (Primarsegment) wurden die Items zwecks Verständnis der Reihe nach vorgelesen. Die Upn der fünften Schulstufe wiesen ausreichend Lese- und Verständniskompetenz auf, um ohne diese unterstützende Maßnahme das Rating durchführen zu können.

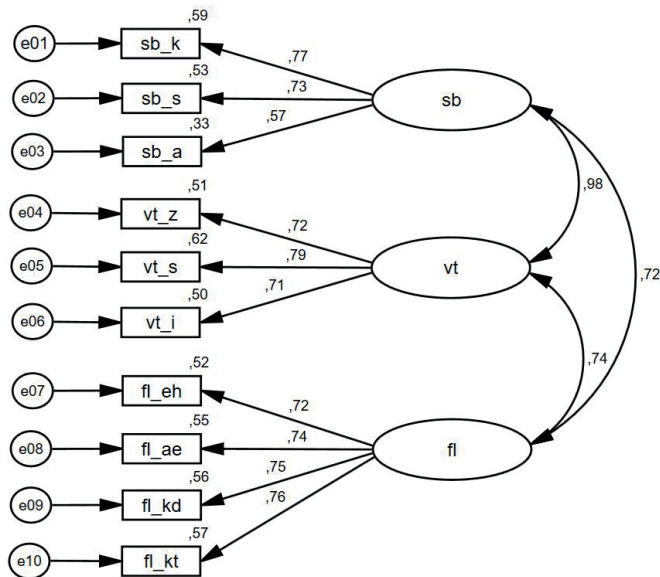
Als Referenzgruppe wurde eine randomisierte Stichprobe (N = 1296) herangezogen, die im Rahmen einer Untersuchung von Hauer, Kramer, Musil, Reitinger und Seyfried (2015) rekrutiert wurde. Diese Stichprobe repräsentiert oberösterreichische Schülerinnen und Schüler der fünften bis achten Schulstufe. Bei dieser Untersuchung wurden die oben angeführten Items (siehe Tabelle 1) im gleichen Wortlaut (Workshop -> Freizeit/Nachmittagsbetreuung) verwendet, um Freizeitphasen der schulischen Nachmittagsbetreuung im Allgemeinen von Schülerinnen

und Schülern einschätzen zu lassen. Mit diesen repräsentativen Referenzdaten werden im Anschluss die aktuell gewonnenen Daten zu den „Sing4Life“-Workshops verglichen. Als Limitation dieses Vergleichs muss an dieser Stelle angeführt werden, dass sich die Testgruppe (erste bis fünfte Schulstufe) mit der Referenzgruppe (fünfte bis achte Schulstufe) altersbezogen nur geringfügig überschneidet. Dem entgegengestellt werden kann aber, dass varianzanalytisch (MANOVA; multivariate Tests; Pillai-Spur) sowohl in den Aussagen der Testgruppe mit $V = .289$, $F(12, 174) = 1.544$, $p = \text{n.s.}$, $\eta^2 = .096$ als auch der Referenzgruppe mit $V = .033$, $F(9, 3876) = 4.819$; $p < .01$; $\eta^2 = .011$ kein wesentlicher Effekt hinsichtlich eines Unterschieds der verschiedenen Schulstufen festzustellen ist. Damit kann ein relevanter Einfluss des Alters weitgehend ausgeschlossen werden. Allenfalls bedarf es angesichts dieser Heterogenität der Gruppen einer Relativierung der Studienergebnisse, zumal auch die Tatsache, dass den Upn aus dem Primarsegment die Items vorgelesen wurden, als Kovariable nicht kontrolliert wurde.

Inwiefern handelt es sich beim verwendeten Fragebogeninventar um ein solides Erhebungsinstrument zur Messung selbstbestimmungsorientierter, vertrauensbasierter und forschender Lernerfahrungen? (F_{inventar})

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde anhand des Referenzsamples ($N = 1296$) in einem ersten Schritt die Reliabilität der drei Subskalen berechnet. Die diesbezüglich berechneten Kennwerte (Cronbachs Alpha) ergeben $\alpha = .727$ für die drei *sb*-Items; $\alpha = .773$ für die drei *vt*-Items und $\alpha = .830$ für die vier *fl*-Items. In einem weiteren Schritt zeigt eine Konfirmatorische Faktorenanalyse (KFT; siehe auch quadrierte multiple Korrelationskoeffizienten R^2 in Tabelle 1 sowie standardisierte Regressionsgewichte in Abbildung 1), dass auch die Gesamtskala einen akzeptablen statistischen Fit aufweist. Berechnet wurden hierzu die Indizes a) Standard Root Mean Square (SRMR), b) Comparative Fit Index (CFI), c) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), d) Goodness-of-Fit Index (GFI) und e) Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI). Die Ergebnisse liegen weitgehend im Bereich der empfohlenen Schrankenwerte (vgl. Byrne, 2010, S. 73ff; Schreiber, Stage, King, Nora & Barlow, 2006, S. 330; Steiger, 2007): SRMR = .036 (empf.: $< .05$), CFI = .961 (empf.: $> .95$), RMSEA = .073 (empf.: $< .07$), GFI = .962 (empf.: Wert nahe 1.00), AGFI = .934 (empf.: Wert nahe 1.00). Auf eine Analyse des Chi-Quadrat-Anpassungstests, welche nach Kline (2004; zit. nach Iacobucci, 2010, S. 91) bei großen Stichproben schwer zu interpretieren ist, wurde verzichtet.

ABBILDUNG 1. Konfirmatorische Faktorenanalyse und standardisierte Regressionsgewichte der dreidimensionalen Itembatterie



Die Itembatterie – im Folgenden als *SVF-Kurzinventar* (Selbstbestimmung; Vertrauen; Forschendes Lernen) bezeichnet – weist somit gute Eigenschaften auf, die einen Einsatz zur Messung selbstbestimmungsorientierter, vertrauensbasierter und forschender Lernerfahrungen legitimieren und zugleich eine positive Antwort auf die Forschungsfrage F_{Inventar} liefern. Dies wird auch durch eine Reliabilitätsanalyse innerhalb des Testsamples ($N = 63$) mit Kennwerten wie $\alpha = .833$ für die drei *sb*-Items; $\alpha = .879$ für die drei *vt*-Items und $\alpha = .712$ für die vier *fl*-Items bestätigt.

Datenanalyse

Die Forschungsfrage F wird im folgenden Abschnitt anhand einer Deskriptivanalyse des Testsamples beantwortet. Die Testung der aufgestellten Hypothese H erfolgt anhand einer Gegenüberstellung der Daten aus dem Testsample und dem Referenzsample, die mittels des *SVF-Kurzinventars* erhoben wurden. Als statistisches Verfahren werden hierzu t -Tests (pro Dimension *sb*, *vt* und *fl* jeweils ein t -Test; vgl. Bortz & Döring, 2009, S. 496ff.) mit anschließender Alphafehler-Korrektur (nach Bonferoni; vgl. Bortz, 2005, S. 272) herangezogen. Zu bemerken ist, dass sich die Stichprobenumfänge der beiden Samples deutlich unterscheiden (63 zu 1296). Laut Bortz (ebd., S. 141) spielt dies jedoch keine Rolle, insofern sich die Standardabweichungen (SD) nicht wesentlich unterscheiden (Testgruppe: $SD_{sb} = .964$, $SD_{vt} = 1.023$, $SD_{fl} = .913$; Referenzgruppe: $SD_{sb} = .940$, $SD_{vt} = .949$, $SD_{fl} = 1.007$).

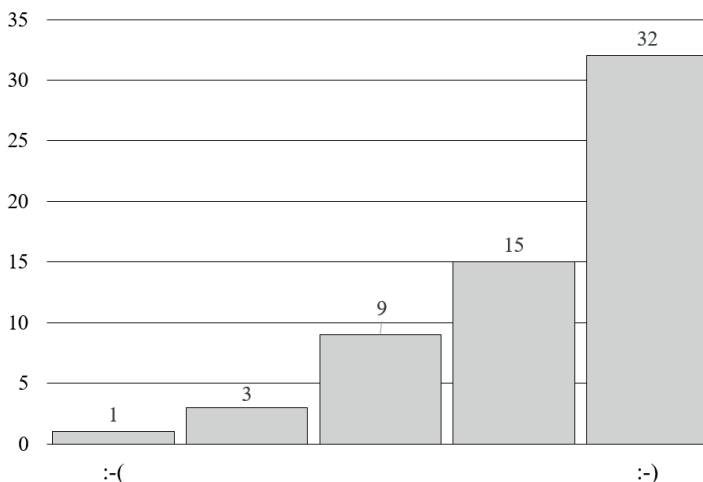
Da die gesammelten Daten aus dem Testsample einer grafischen Analyse der Skalen-Histogramme folgend keine eindeutige Normalverteilung aufweisen, wird ergänzend zu den t-Tests auch eine nonparametrische Analyse mittels Mann-Whitney-U-Tests (vgl. Field, S. 542) durchgeführt. Sämtliche Berechnungen erfolgten anhand der Statistiksoftware IBM SPSS V. 25, mit Ausnahme der Berechnung der Effektstärken der Mittelwertunterschiede (Cohen's d). Hierzu wurde JASP V. 0.8.0.1 verwendet. Die bereits weiter oben dokumentierte Skalentestung mittels Konfirmatorischer Faktorenanalyse (KFA) erfolgte anhand der Software AMOS V. 25.

3. Ergebnisse

Inwiefern finden Schülerinnen und Schüler allgemein Gefallen an den „Sing4Life“-Workshops? (F)

Auf die Frage, wie gerne die Upn in die „Sing4Life“-Workshops gehen, antworteten sowohl die Jungen als auch die Mädchen insgesamt positiv. Auf einer fünfstufigen Skala von 1 (Ablehnung) bis 5 (Befürwortung) weisen die Jungen einen Mittelwert von $M = 3,78$ auf. Die Mädchen liegen mit einem Mittelwert von $M = 4,43$ deutlich über dem Wert der Jungen. Sowohl ein t-Test (korrigiert aufgrund fehlender Varianzgleichheit lt. Levene-Test) mit dem Resultat $t(24,087) = -2,074$, $p < .05$ als auch ein nonparametrischer Mann-Whitney-U-Test ($U = 261,5$, $z = 2,064$, $p < .05$) indizieren hier einen signifikanten Unterschied mit hoher Effektstärke (Cohen's $d = .678$). Abbildung 2 zeigt die Verteilung des gesamten Testsamples ($M = 4,23$, $SD = 1,00$).

ABBILDUNG 2. Häufigkeitsverteilung des gesamten Testsamples hinsichtlich der Frage, wie gerne Schülerinnen und Schüler (Upn) in die „Sing4Life“-Workshops gehen



Im Rahmen der in der Freizeitphase der schulischen Nachmittagsbetreuung durchgeführten „Sing4Life“-Workshops erleben Schülerinnen und Schüler a) selbstbestimmungsorientiertes, b) vertrauensbasiertes und c) forschendes Lernen stärker als in herkömmlichen Freizeitphasen der schulischen Nachmittagsbetreuung. (H)

Alphafehler-korrigierte Tests (parametrische t-Tests nonparametrische Mann-Whitney-U-Test) kommen hinsichtlich H zu folgendem Ergebnis (siehe Tabelle 2):

TABELLE 2. „Sing4Life“-Workshops im Vergleich zu herkömmlichen Freizeitphasen im Rahmen der schulischen Nachmittagsbetreuung: Unterschiede hinsichtlich selbstbestimmungsorientierten, vertrauensbasierten und forschenden Lernerfahrungen

Dim.	Statistik	p-Wert (korrigiert ^a)	M Differenz	Cohen's d
sb	$t(1357) = 4.290$	$p < .0001 (p < .017)$.521	.533
	$U = 25665.5, z = -5.017$	$p < .0001 (p < .017)$		
vt	$t(1357) = 4.577$	$p < .0001 (p < .017)$.563	.591
	$U = 23896.5, z = -5.602$	$p < .0001 (p < .017)$		
fl	$t(1357) = 7.586$	$p < .0001 (p < .017)$.982	.979
	$U = 18629, z = -7.319$	$p < .0001 (p < .017)$		

^aBonferoni-Korrektur (vgl. Bortz, 2005, S.272): Division des p-Wertes durch die Anzahl der durchgeführten Testungen ($.05/3 = .017$). Aufgrund der hohen Signifikanz erweist sich die Korrektur des p-Wertes als irrelevant.

In sämtlichen Dimensionen (Selbstbestimmungsorientierung, Vertrauensbasierung, forschendes Lernen) liegt das Testsample ($M_{sb} = 4.212, M_{vt} = 4.283, M_{fl} = 4.070$) höchst signifikant über den Mittelwerten des Referenzsamples ($M_{sb} = 3.691, M_{vt} = 3.720, M_{fl} = 3.088$) mit beachtlichen Effektstärken (Cohen's $d < .04$; vgl. Hattie, 2012, S. 3). Hypothese H gilt damit als bestätigt.

4. Diskussion und Limitationen

Im vorliegenden Beitrag wurde auf selbstbestimmungsorientiertes (Deci & Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2004; Reeve, 2004), vertrauensbasiertes (Krampen & Hank, 2004; Seyfried, 2009) und forschendes Lernen (Reitinger, 2013, 2016) eingegangen und die Bedeutung dieser Ansätze für schulische Lerngelegenheiten herausgestrichen. Empirisch untersucht wurde im Speziellen das Potential von Singworkshops im Rahmen der schulischen Nachmittagsbetreuung (Freizeitphasen) hinsichtlich der Entfaltung selbstbestimmungsorientierter, vertrauensbasierter und forschender Lernerfahrungen. Das Konzept „Sing4Life“ (Institut für Soziale Kompetenz, 2018a, 2018b) stellte sich dabei als eine hoch effektive Maßnahme heraus.

Die Tatsache, dass die Upn der Testgruppe (Schülerinnen und Schüler, die an den „Sing4Life“-Workshops teilnehmen) weitgehend einer anderen Schulstufe zuzuordnen sind als die Personen der randomisierten Referenzgruppe (Schülerinnen und Schüler, die an herkömmlichen Freizeitphasen der Nachmittagsbetreuung teilnehmen), markiert eine Limitation der vorliegenden Studie, wenngleich eine varianzanalytische Untersuchung auf geringen Einfluss der Schulstufe schließen lässt. Weiters wurden den Upn aus der Primarstufe die Fragebogenitems vorgelesen, während Upn aus der Sekundarstufe sowie der gesamten Referenzgruppe die Items nur in schriftlicher Form vorlagen. Über einen hieraus resultierenden möglichen Störfaktor kann die vorliegende Studie keine valide Einschätzung geben. Weiters ist zu erwähnen, dass es sich bei den „Sing4Life“-Workshops um ein freiwilliges Angebot gehandelt hat. Inwiefern hier ein Einflussfaktor vorhanden ist, kann mit den aktuell gewonnenen Daten ebenfalls nicht genau bestimmt werden. Aus diesen Limitationen ergeben sich weitere Forschungsperspektiven. So wäre es wünschenswert, das verwendete Erhebungsinstrument (SVF-Kurzinventar) in verschiedenen Segmenten (Primarbereich, Sekundarbereich) weiter einzusetzen und zu testen. Auch im Zusammenhang mit der schulischen Nachmittagsbetreuung wären Referenzdaten speziell aus dem Primarbereich wünschenswert, um konkretere Aussagen über die Wirksamkeit von Interventionen treffen zu können. Insgesamt hofft das Forschungsteam mit dem Verfassen der vorliegenden Untersuchung einen Beitrag zur Evaluierung der schulischen Nachmittagsbetreuung geleistet zu haben. Verbunden damit ist auch die Intention, dass die Darlegung des Konzepts „Sing4Life“ dazu anregt, konventionelle Architekturen von Betreuungsangeboten zu durchbrechen mit dem Ziel, für die Adressatinnen und Adressaten mehr Selbstbestimmung, Vertrauen und forschendes Lernen erfahrbar zu machen.

Anhang – das SVF-Kurzinventar

Das SVF-Kurzinventar besteht aus insgesamt 10 Items und umfasst die drei Dimensionen a) selbstbestimmungsorientierte Lernerfahrung, b) vertrauensbasierte Lernerfahrung und c) forschende Lernerfahrung. Der Platzhalter PHASEN steht für die ins Auge gefasste Lernaktivität und kann entsprechend ausgetauscht werden (z.B. Workshops, Übung, Kurs, Unterricht, Einheiten, Projekt). Der voranstehende Artikel muss dabei entsprechend angepasst werden.

- (a) Ich habe in den PHASEN das Gefühl, dass ich etwas wirklich gut kann.
- (b) Ich fühle mich mit den anderen in den PHASEN wohl.
- (c) In den PHASEN kann ich auch immer wieder das tun, was ich möchte.
- (d) Wenn ich an die PHASEN denke, dann ist es oft so, dass ich mich schon darauf freue.

- (e) In den PHASEN spüre ich immer wieder mal, dass ich mich auf das, was ich kann und wie ich bin, verlassen kann.
- (f) Ich weiß, dass ich in den PHASEN Menschen kenne, denen ich vertrauen kann.
- (g) Die PHASEN regen mich zum Nachdenken über verschiedenste Sachen an.
- (h) Innerhalb der PHASEN bekomme ich Gelegenheit zum Tüfteln und Experimentieren.
- (i) In den PHASEN sprechen wir viel miteinander über mir wichtige Themen und Fragen.
- (j) Was wir in den PHASEN machen ist für mich so spannend, dass ich mich auch außerhalb der PHASEN damit beschäftige.

Items (a), (b) und (c) beziehen sich auf selbstbestimmungsorientierte Lernerfahrungen (sb).

Items (d), (e) und (f) beziehen sich auf vertrauensbasierte Lernerfahrungen (vt).

Items (g), (h), (i) und (j) beziehen sich auf forschende Lernerfahrungen (fl).

Zu verwendende Skala: 5 = „stimme voll zu“; 4 = „stimme eher zu“; 3 = „teils teils“; 2 = „stimme eher nicht zu“; 1 = „stimme gar nicht zu“.

Zur Verfügung stehende Vergleichswerte (randomisierte Einschätzungen der Freizeitphasen der schulischen Nachmittagsbetreuung; $N = 1296$) aus der Studie von Hauer, Kramer, Musil, Reitingner und Seyfried (2015):

$M_{sb} = 3.691$; $M_{vt} = 3.720$; $M_{fl} = 3.088$

$SD_{sb} = .940$; $SD_{vt} = .949$; $SD_{fl} = 1.007$

Literatur

- Aulls, M. W., & Shore, B. M. (2008). *Inquiry in Education. The Conceptual Foundations for Research as a Curricular Imperative* (Band 1). New York: Routledge Chapman & Hall.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J., & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bundesministerium für Bildung (2016). *Betreuungspläne für ganztägige Schulformen. Leitfaden*. Wien: BMB.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

- Dewey, J. (1932/1985). Ethics. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey: The Later Works, 1925–1953* (S. 1–539). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Thousand Oaks: Sage.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hauer, B., Kramer, M., Musil, K., Reitinger, J., & Seyfried, C. (2015). *Evaluierung ganztägiger Schulformen in Oberösterreich*. Auftragsforschung der Landesregierung OÖ (Bildung). Unveröffentlichter Forschungsbericht zur Vorlage beim Auftraggeber. Linz: Private Pädagogische Hochschule der Diözese.
- Hewig, M. (2008). *Generalisierte und spezielle Vertrauensaspekte in der Psychotherapie: Eine empirische Studie zur prognostischen Bedeutung der Vertrauens-Trias für das Ergebnis stationärer Psychotherapie*. Inaugurationsdissertation. Universität Trier.
- Hodgins, H., & Knee, C. R. (2004). The integrating self and conscious experience. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 87–100). Rochester: University of Rochester Press.
- Hüther, G. (2011). *Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher*. Frankfurt: S. Fischer.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit Indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20, 90–98.
- Institut für Soziale Kompetenz (2018a). *Homepage des ISK – Institut für Soziale Kompetenz e. V.* Verfügbar unter <http://www.isk-austria.at>
- Institut für Soziale Kompetenz (2018b). *Sing4Life*. Verfügbar unter http://www.isk-austria.at/content/inhalte/nachmittagsbetreuung/sing4life/index_ger.html
- Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A New Autonomy-Supportive Way of Teaching That Increases Conceptual Learning: Teaching in Students' Preferred Ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686–701.
- Kashdan, T. B. (2004). Curiosity. In C. Peterson & M. E. P. Seligman (Hrsg.), *Character strengths and virtues: A Handbook of classification* (S. 125–141). Washington: Oxford University Press.
- Kintsch, W. (2009). Learning and constructivism. In S. Tobias & T. M. Duffy (Hrsg.), *Constructivist instruction: Success or failure?* (S. 223–241). New York: Routledge.
- Klafki, W. (1999). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktivistischer Erziehungswissenschaft. In H. Gudjons, R. Teske, & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 13–34). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Kline, R. B. (2004). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guildford.

- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 626–641.
- Littleton, K., Scanlon, E., & Sharples, M. (Hrsg.). (2012). *Orchestrating inquiry learning*. New York: Routledge.
- Luhmann, N. (1989). *Vertrauen – ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Krampen, G., & Hank, P. (2004). Die Vertrauens-Trias: Interpersonales Vertrauen, Selbstvertrauen und Zukunftsvertrauen in der psychologischen Theorienbildung und Forschung. *Report Psychologie*, 29(11/12), 666–676.
- Petermann, F. (1985). *Psychologie des Vertrauens*. Salzburg: Otto Müller.
- Reeve, J. (2004). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 183–203). Rochester: The University of Rochester Press.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis im naturwissenschaftlichen Unterricht*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. (2016). On the Nature and Empirical Accessibility of Inquiry Learning. The Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements. Research, Reflection, and Implementation* (S. 39–59). Kassel: University Press.
- Reitinger, J., Haberfellner C., & Keplinger G. (2016). The Theory of Inquiry Learning Arrangements (TILA). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements. Research, Reflection, and Implementation* (S. 39–59). Kassel: University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). An overview of self-determination theory. An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–36). Rochester: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results. *The Journal of Educational Research*, 6, 323–337.
- Seyfried, C. (2009). Trust-Based-Learning – eine Neuakzentuierung von Vertrauen in Lern- und Entwicklungsarrangements. In C. Seyfried & A. Weinberger (Hrsg.), *Auf der Suche nach den Werten* (S. 109–134). Wien: LIT.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893–898.

- Thies, B. (2005). Dyadisches Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 85–99.
- Waid, A. (2015). *Die Psychologie des Hörens. Theoretische Fundierung von und empirische Erhebungen zu Audiobiografie, Hörerleben und Hörverhalten als Grundlage für eine integrative Theoriebildung*. Kassel: Kassel University Press.
- Waid, A. (2016a). *Audiobiografie und Hörerleben. Eine Einführung für Psychotherapeuten, Musiktherapeuten und Berater*. Wiesbaden: Springer.
- Waid, A. (2016b). Introducing Musical Inquiry Learning (MIL) according to TILA. In J. Reiting, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements. Research, Reflection, and Implementation* (S. 219–236). Kassel: Kassel University Press.



Religiöser Pluralismus in den islamischen Quellen

Amin Elfeshawi

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
amin.elfeshawi@ph-linz.at*

EINGEREICHT 05 FEB 2018

ÜBERARBEITET 06 NOV 2018

ANGENOMMEN 22 NOV 2018

Der öffentliche Diskurs über MuslimInnen führt zu einer vorurteilsbehafteten Wahrnehmung des Islams und den mit ihm verbundenen theologischen Inhalten. Aufgrund dessen wird Studienergebnissen zufolge der Islam oftmals mit einer Bedrohung gleichgesetzt. Dadurch entsteht eine Debatte, die mitunter die Fähigkeit einer friedlichen Koexistenz des Islams mit anderen Religionen hinterfragt. Um dieser Diskussion gerecht zu werden, ist ein Blick auf die islamischen Quellen notwendig.

SCHLÜSSELWÖRTER: Islam, Pluralismus, Gesellschaft, Diversität

1. Problembeschreibung

Der Islam rückt in hiesigen Breitengraden immer mehr in den Fokus der öffentlichen Debatte. Nicht selten ist die Konnotation in Folge dessen eine negative. Die Studie des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) ergab im Jahr 2017, dass 76 Prozent der Befragten den Islam nicht als einen Teil Österreichs erachten (ÖIF, 2017, S. 9). 80 Prozent sprechen sich für strengere Kontrollen in Moscheen aus, um einer möglichen Radikalisierung entgegenwirken zu können. Das Zusammenleben zwischen NichtmuslimInnen und MuslimInnen wird von 61 Prozent der ÖsterreicherInnen als schlecht bewertet (ebd., S. 13). Studien in Deutschland kommen zu einem ähnlichen Ergebnis (Welt.de, 2015). Die Studie der Bertelsmann-Stiftung in Deutschland ergab im Jahr 2014, dass 57 Prozent der Befragten den Islam als eine Bedrohung wahrnehmen. Hintergründe für derartige Ergebnisse sind vielfältig. Unter anderem wird die mediale Berichterstattung zu Zuwanderung im Allgemeinen und Flüchtlingen im Besonderen als wesentlicher Faktor genannt (ÖIF, 2017, S. 8). Es kann davon ausgegangen werden, dass sowohl die Kriege in Syrien sowie im Irak als auch terroristische Attacken, die in Europa von dschihadistischen Gruppierungen verübt wurden, maßgeblich dafür verantwortlich sind. Durch eine ständige öffentliche negative Perzeption scheint es, dass oftmals dschihadistisches Gedankengut mit einem vermeintlich monolithischen Islam gleichgesetzt wird, ohne eine Differenzierung beziehungsweise eine nähere Betrachtung theologischer Inhalte vorzunehmen.

Teil dieser entstandenen Debatte beschäftigt sich damit, ob im Islam grundsätzlich eine friedliche Koexistenz mit anderen Religionen theologisch befürwortet werden kann oder nicht. Dieser Artikel widmet sich aus diesem Grund folgender Frage: „Kann den islamischen Quellen eine pluralismus-affirmative Haltung entnommen werden?“ Mit diesem Artikel soll erarbeitet werden, ob man aus islamischen Quellenbezügen eine Interpretation und Rechtfertigung herauslesen kann, die religiöse Diversität als zulässig erachtet. Die Erkenntnisse können sowohl im Rahmen des islamischen Religionsunterrichtes als auch in der Behandlung des Islams in anderen pädagogischen Fächern wie etwa dem Ethik-, dem Geschichtsunterricht oder in der Politischen Bildung dienlich sein.

Die folgende Abhandlung bedient sich einer Primär- und einer Sekundäranalyse. Über entsprechende Quranverse, die sich mit der erläuterten Fragestellung beschäftigen, soll ein Einblick in die Thematik ermöglicht werden. Bei einigen kontrovers gedeuteten Ayat (Quranverse; arabisch) muss, um eine kontextgerechte Interpretation zu ermöglichen, auf Exegesen („Tafsir“) zurückgegriffen werden. Im Vordergrund steht die Positionierung des Islams zu anderen Religionen. Neben ethischen Richtlinien sollen über die Hermeneutik sowie andere zeitgenössische Quellen wie Verträge und Briefe des islamischen Gesandten Mohammeds Hinweise erlangt werden, wie der Umgang mit anderen Religionen ergründet wurde.

In einem ersten Schritt soll aus den islamischen Primärquellen analysiert werden, wie der Mensch verstanden und welcher Stellenwert diesem von Gott zugeschrieben wird. Des Weiteren wird die Beziehung zwischen Gott und der Menschheit erörtert, indem gleichermaßen der göttliche Anspruch, der über seine Gesandten- und Prophetenschaft übermittle wurde, zum Thema eines eigenen Kapitels gemacht wird. Die explizite Benennung von abrahamitischen Religionsgemeinschaften im Quran, wie auch die Frage nach der allgemeinen Religionsfreiheit werden dabei ebenso berücksichtigt wie auch weitere Quellen des islamischen Gesandten Mohammeds, die als Unterweisung einer gesellschaftlichen Praxis erachtet werden können.

Es wird an dieser Stelle festgehalten, dass dieser Artikel nicht den Anspruch stellt, islamische Standpunkte in ihrer Gesamtheit widerzuspiegeln. Der innerislamische Pluralismus ist durch eine Methodenvielfalt gekennzeichnet, die auch dazu führt, dass bestimmte Quranverse beziehungsweise Überlieferungen unterschiedlich gedeutet werden können. Eine Spannungsbreite in der islamischen Hermeneutikwissenschaft ist die klassische Diskussion zwischen „tafsir bi-l-ma'thur“, also jenen Exegesen, die sich vordergründig islamischer Quellen bedienen und dem „tafsir bi-l-ra'y“, einem exegetischen Zugang, welcher rationale Reflexionen vorsieht (Elfeshawi, 2016, S. 5 ff). Hinzu kommt die Debatte über die Frage der Zulässigkeit von Abrogationen im Quran. Während ein Großteil der islamischen Gelehrteninnenschaft die Abrogation des Qurans durch den Quran oder jene einer Überlieferung durch eine andere Überlieferung akzeptiert, herrscht Uneinigkeit,

ob eine Abrogation des Qurans durch eine Überlieferung und vice versa zulässig wäre (Neale, 2017, S. 39). Um aber dennoch der Fragestellung gerecht werden zu können, ob den islamischen Quellen eine affirmative Haltung hinsichtlich einer gesellschaftlichen Vielfalt entnommen werden kann, wird diesbezüglich auf methodologische Kontroversen nicht Rücksicht genommen.

2. Gemeinsamer Ausgangspunkt der Menschheit

Islamisch betrachtet liegt die Provenienz der Menschheit bei Adam und Eva, was nicht nur den gemeinsamen Ursprung verdeutlichen soll, sondern ebenso den religiösen. Für den Menschen ist eine göttliche Bestimmung vorgesehen, welche sich aus dem Quran ableiten lässt:

„Nun haben Wir fürwahr den Kindern Adams Würde verliehen und sie über Land und Meer getragen und für sie Versorgung von den guten Dingen des Lebens bereitet und sie weit über das meiste Unserer Schöpfung begünstigt.“ [17:70] (Asad, 2009, S. 544)

Aus dieser von Gott verliehenen Ehre beziehungsweise Würde lässt sich einiges über die Beschaffenheit der menschlichen Positionierung auf Erden schließen. In der Wortwahl des genannten Verses werden die Menschen allesamt als Kinder Adams, also als Nachkommen des ersten Menschen und Urvater der Menschheit, angesprochen, wodurch keine Differenzierung hinsichtlich religiöser, physischer, moralischer oder ähnlicher Merkmale vorgenommen wird. Dass Gott die Kinder Adams über Land und Meer getragen hat, kann dahingehend verstanden werden, dass die Erde eine Wohnstätte für alle Menschen darstellt und hier keine Form der Differenzierung auszumachen ist. Die Versorgung der Menschheit mit guten Dingen ist ein Hinweis auf Ressourcen, welche für alle menschlichen Erdenbewohner gedacht sind, ohne eine Einschränkung des Zugangs vorzunehmen – etwa der Abhängigkeit von der religiösen Orientierung. All dies ist ein Ausdruck für die Auszeichnung des Schöpfers gegenüber den Kindern Adams, also allen Menschen, die er ihnen zuspricht.

Eine derartige Ehrung steht universell allen Menschen zu und wird an anderen Stellen im Quran verifiziert, wie unter anderem der Sura 45, Vers 12 bis 13, zu entnehmen ist. Der Mensch wird im Islam generell als Statthalter Gottes auf Erden verstanden, weshalb ihm alles auf diesem Planeten dienlich sein soll. So heißt es etwa in der zweiten Sura, Vers 29:

„Er ist es, der für euch alles, was auf Erden ist, erschaffen hat und Seinen Entwurf auf die Himmel angewandt und sie zu sieben Himmeln gebildet hat; und Er allein hat volles Wissen von allem.“ (Asad, 2009, S. 34)

Die menschliche Statthalterschaft und die damit verbundene Verantwortung, die dem Menschen auf der Erde von Gott aufgetragen wurde, trifft auf die gesamte Menschheit zu, ohne Berücksichtigung des konfessionellen Hintergrunds (Heck, 2009, S. 150). Religion hat unter dieser Voraussetzung die Rolle den Menschen zu erheben und zu würdigen (ebd., S. 161). Der von Gott dem Menschen zugeschriebenen Status der Statthalterschaft beinhaltet, dass die Menschheit gleichermaßen StellvertreterInnen Gottes und dadurch zugleich auch die Familie Gottes darstellt (Esack, 1998, S. 95).

Angesprochen werden die Menschen im Quran auf unterschiedliche Art und Weise. Wie bereits oben erwähnt, ist eine Form der Anrede „banu Adam“ (Arabisch für „Kinder Adams“). Genauso geläufig sind Bezeichnungen wie „insan“ (Arabisch für „Mensch“), „ins/bashar“ (Arabisch für „Menschheit“) und „nas“ (Arabisch für „Menschen“) (Osman, 2005, S. 7). Die universelle Disposition der Menschheit kann im Quran anhand weiterer Beispiele festgestellt werden:

„O Kinder Adams! Erlaubt Satan nicht, euch auf dieselbe Weise zu verführen, wie er eure Vorfahren dazu brachte, aus dem Garten vertrieben zu werden (...)“ [7:27] (Asad, 2009, S. 27)

„(31) O Kinder Adams! Macht euch schön für jeden Akt der Anbetung und eßt(sic!) und trinkt (freizügig), aber verschwendet nicht: wahrlich, Er liebt nicht die Verschwender! (32) Sag: 'Wen gibt es, die Schönheit zu verbieten, die Gott für Seine Geschöpfe hervorgebracht hat, und die guten Dinge unter den Mitteln der Versorgung?' (...)“ [7:31-32] (ebd., S. 274 f.)

Aus dem letzten Exempel kann eine wichtige Schlussfolgerung bezüglich der religionsgeschichtlichen Entwicklung aus einer islamischen Sichtweise gezogen werden. Mit dem gemeinsamen Vorfahren aller Menschen, der im Quran Erwähnung findet, ist mit Adam der Grundstein für die erste Religion gelegt worden. Sie ist der Beginn der Lehre des „Tauhid“, also der Bekenntnis zur Einheit, Einzigkeit und Einzigartigkeit Gottes. Man kann die Lehre des „Tauhid“ durchaus als Holismus des Islams zusammenfassen (Esack, 1998, S. 91). Die Menschheit wurde laut quranischem Verständnis bereits vor ihrem Partus mit der Existenz Gottes konfrontiert. Dies ist aus der siebten Sura, Vers 172 zu entnehmen:

„Und wann immer dein Erhalter ihre Nachkommen aus den Lenden der Kinder Adams hervorbringt, ruft Er sie (also) auf, Zeugnis über sich selbst zu geben: 'Bin Ich nicht der Erhalter?' - worauf sie antworten: 'Ja, fürwahr, wir bezeugen es!'“ (Asad, 2009, S. 301)

Aus diesem Vers lässt sich schließen, dass alle Kinder Adams bereits vor ihrer irdischen Ankunft bekennende MonotheistInnen gewesen sein mussten. Mit der Geburt und der geistigen Entfaltung eines jeden einzelnen menschlichen Wesens wurde ihm beziehungsweise ihr eine Individualität zugestanden, die es erlaubt, den eigenen spirituellen Weg selbstständig zu erkunden (Osman, 2005, S. 8).

3. Der universalistische Anspruch Gottes

Dieser Gott, der sich unter anderem im Quran offenbart, ist auch jener, der sich über andere Gesandten und Propheten, die bereits vor Mohammed existierten, den Menschen zu erkennen gab. Einige von ihnen finden sich in den heiligen Schriften der drei abrahamitischen Religionen wieder. Achtzehn von ihnen werden in Sura 6, Vers 83 bis 86, aufgezählt:

„(83) Und dies war Unser Argument, das Wir Abraham gegen sein Volk gewährleisten: (denn) Wir erheben um Stufen, wen Wir wollen. Wahrlich, dein Erhalter ist weise, allwissend. (84) Und wir gewährten ihm Isaak und Jakob; und Wir leiteten jeden von ihnen recht, wie Wir vordem Noah rechtgeleitet hatten. Und von seinen Nachkommen (gewährten Wir das Prophetentum) David und Salomon und Hiob und Josef und Moses und Aaron: denn so belohnen Wir die, die Gutes tun; (85) und Zacharias und Johannes und Jesus und Elias: jeder von ihnen gehörte zu den rechtschaffenen (86) und Ismael und Elisa und Jona und Lot. Und jeden von ihnen begünstigten Wir über andere Leute.“ (Asad, 2009, S. 248)

Auf die beiden Weltreligionen, das Judentum und Christentum, bezogen, versteht sich der Islam als eine Konfession, welche die Tradition der Prophetenschaft fortgesetzt und vollendet hat und in ihrem Kern die Botschaft aller Verkünder Gottes trägt. Dieser gemeinsame Schöpfer aller Menschen hat auch den Anspruch, allumfassend zu sein:

„Und Gottes ist der Osten und der Westen: und wohin immer ihr euch wendet, dort ist Gottes Antlitz. Siehe, Gott ist unendlich, allwissend“ [2:115] (Asad, 2009, S. 54).

Mit der bereits erläuterten gemeinsamen historischen Wurzel der Menschheit erschließt sich, dass auch Religionen auf die eine oder andere Weise eine Wechselbeziehung zueinander haben (Aslan, 2011, S. 35). Dass Gott jedoch nicht nur den Kontakt über die Gesandtschaft mit dem Volke Israels oder dem Stamm der Quraisch (aus dem Mohammed stammte) suchte, wird in Sura 35, Vers 24 proklamiert:

„Wahrlich, Wir haben dich mit der Wahrheit gesandt, als ein Überbringer froher Kunde und ein Warner: denn es gab niemals eine Gemeinschaft, in deren Mitte nicht ein Warner (gelebt hat und) dahingegangen ist.“ (Asad, 2009, S. 832)

Daraus folgt, dass sich der Schöpfer im Verlauf der Geschichte mit allen Völkern über seine Boten in Verbindung gesetzt hat. Wohl aus rein pragmatischen Gründen wurden nicht alle Propheten und Gesandten namentlich aufgelistet:

„Und fürwahr (o Mohammed), Wir haben vor deiner Zeit Gesandte entsandt; einige von ihnen haben Wir dir gegenüber erwähnt, und einige von ihnen haben Wir dir gegenüber nicht erwähnt (...).“ [40:78] (Asad, 2009, S. 900)

Der Hintergrund für die Entsendung von Propheten und Gesandten an jedes Volk liegt darin, dass sich am Jüngsten Tag niemand beklagen können soll, dass kein Warner beziehungsweise Verkünder zu ihnen gekommen sei und sie deswegen nicht belangt werden könnten (Aslan, 2011, S. 36). Dass sich dabei der Schöpfer jedem Volk in seiner Sprache gewidmet hat, erschließt sich aus Sura 14, Vers vier. Hier wird verdeutlicht, dass Allah den Anspruch stellt, die Gottheit aller Menschen und Völker zu sein, ohne Abgrenzungen hinsichtlich ihrer kulturellen, traditionellen oder sprachlichen Diversität vorzunehmen. Wenn auch alle Propheten und Gesandte über dieselbe Realität gesprochen haben, waren ihre Botschaften in ihrer theologischen Form nicht unbedingt ident. Grund dafür ist, dass ihre göttliche Übermittlungen eine spezifische Form annahm, die für ihre Zeit und ihre Kultur bestimmt war (Aslan, 1998, S. 188). Pluralismus ist ein gottgewolltes Konzept (Aslan, 2011, S. 36). Dieses Selbstverständnis kann eindeutig aus dem Quran entnommen werden:

„O Menschen! Siehe, Wir haben euch alle aus einem Männlichen und einem Weiblichen erschaffen, und haben euch zu Nationen und Stämmen gemacht, auf daß (sic!) ihr einander kennlernen möget. Wahrlich, der Edelste von euch in der Sicht Gottes ist der, der sich Seiner am tiefsten bewußt (sic!) ist. Siehe, Gott ist allwissend, allgewahr.“ [49:13] (Asad, 2009, S. 980)

Gottes Plan für den Menschen sieht vor, dass die Allgemeinheit sich näher kommen soll, denn bereits in ihrer Unterschiedlichkeit liegen die Zeichen Gottes. Aber diese gottgewollte Verschiedenheit bezieht sich gleichfalls auf den religiösen Aspekt:

„Und hätte es dein Erhalter so gewollt, Er hätte sicherlich alle Menschheit zu einer einzigen Gemeinschaft machen können: aber (Er wollte es anders, und so) fahren sie fort, unterschiedliche Ansichten zu haben.“ [11:118] (Asad, 2009, S. 429)

Die Vielfaltigkeit der Erdenbewohner ist als ein Zeichen Gottes zu betrachten, welches von "Wissenden" als ein solches wahrgenommen wird. Wie bereits oben erläutert, werden alle Propheten und Gesandten im Islam als „Muslime“ betrachtet, welche die Botschaft Gottes auf Erde vermittelt haben. „Islam“ bedeutet sprachlich „Hingabe zu Gott“ (Aslan, 2011, S. 37). Alle Propheten, die dem Judentum, Christentum und Islam gemein sind, sind deswegen „Gottergebene“, ergo „Muslime“. Abwandlungen des Begriffes „Islam“ oder „Muslim“ findet man im quranischen Kontext auch im Verb „aslama“ vor (Sachedina, 2001, S. 39). Ein derartiges Verständnis wird im Quran an mehreren Stellen ersichtlich, wie an dieser: „Abraham war weder ein 'Jude' noch ein 'Christ', sondern war einer, der sich von allem abwandte, was falsch ist, da er sich Gott ergeben hatte; und er war nicht von jenen, die etwas anderem neben Ihm Göttlichkeiten zuschreiben“ [3:67] (Asad, 2009, S. 119). Im Gebet Abrahams wird dies laut quranischer Darstellung ausdrücklich erwähnt:

„O unser Erhalter! Mache, daß (sic!) wir uns Dir ergeben [„Muslime“; Anmerkung des Autors], und mache aus unseren Nachkommen eine Gemeinschaft, die sich Dir ergeben wird, und zeige uns unsere Weise der Anbetung und nimm unsere Reue an: denn, wahrlich, Du allein bist der Reueannahmende, der Gnadenspendler!“ [2:128] (Asad, 2009, S. 57)

Die Hingabe beziehungsweise Ergebenheit gegenüber Gott als die „eigentliche“ Religion, wird im Quran verdeutlicht: „Suchen sie etwa einen anderen Glauben als an Gott, obwohl Er es ist, dem sich, was immer in den Himmeln und auf Erden ist, ergibt, willig oder unwillig, da zu Ihm alle zurückkehren müssen?“ [3:83] (Asad, 2009, S. 122).

4. Die "SchriftbesitzerInnen" aus einer islamischen Sichtweise

Zu den sogenannten SchriftbesitzerInnen zählt die AnhängerInnenenschaft des Judentums, des Christentums sowie die SabäerInnen und ZoroastrierInnen:

„Wahrlich, was jene angeht, die Glauben (an diese heilige Schrift,) erlangt haben, und jene, die dem jüdischen Glauben folgen, und die Sabier [Sabäer; Anmerkung des Autors] und die Christen und die Magier [Zoroaster; Anmerkung des Autors] und jene, die darauf aus sind, etwas anderem als Gott Göttlichkeit zuzuschreiben, (andererseits) - wahrlich, Gott wird am Auferstehungstag zwischen ihnen entscheiden: denn, siehe, Gott ist über alles Zeuge“ (22:17); (Asad, 2009, S. 638)

Diese erscheinen in der quranischen Darstellung in einem positiven Konnex in dem Sinne, dass Gott mitunter Teilen dieser Religionsgemeinschaften eine Belohnung im Jenseits zuspricht:

„Wahrlich, jene, die Glauben (an diese göttliche Schrift) erlangt haben, wie auch jene, die dem jüdischen Glauben folgen, und die Christen und die Sabier [Sabäer; Anmerkung des Autors] - alle, die an Gott und den Letzten Tag glauben und rechtschaffene Taten tun - werden ihren Lohn bei ihrem Erhalter haben; und keine Furcht brauchen sie zu haben, noch sollen sie bekümmert sein.“ [2:62] (Asad, 2009, S. 41)

Islamisch gesehen wird von MuslimInnen gefordert, eine theologische Konversation mit den SchriftbesitzerInnen anzustreben, wodurch Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in der Wahrnehmung Gottes und die damit verbundenen religiösen Normen, Gebote und Verbote ausgemacht werden sollen:

„Und streitet nicht mit den Anhängern früherer Offenbarung anders als auf die gütigste Weise - außer es sei seien solche von ihnen, die auf Übeltun aus sind - und sagt: 'Wir glauben an das, was uns von droben erteilt worden ist, wie auch an das, was euch erteilt worden ist: denn unser Gott und euer Gott ist ein und derselbe, und Ihm ergeben wir (alle) uns.“ [29:46] (Asad, 2009, S. 766)

Eine derartige Dialogaufforderung zwischen MuslimInnen und Angehörigen der SchriftbesitzerInnen findet man im Quran an mehreren Stellen, wie beispielsweise in Sura 20, Vers 44, oder auch in Sura 16, Vers 125. Bemerkenswert ist jedoch, dass auf eine Bedachtsamkeit als auch Weisheit im Gespräch großen Wert gelegt wird. Dies impliziert jedoch nicht unbedingt einen Missionierungsversuch, da im oben angeführten Quran-Abschnitt der Sura 29, Vers 64, deutlich wird, dass auf Gemeinsamkeiten aufgebaut werden soll. Gegen einen Missionierungsdrang sprechen auch noch weitere Ayat im Quran:

„(68) Und wenn sie (versuchen,) mit dir (zu) streiten, sage (nur): 'Gott weiß am besten, was ihr tut'. (69) (Denn fürwahr,) Gott wird zwischen euch (allen) am Auferstehungstag richten hinsichtlich all dessen, worüber ihr uneins zu sein pflegtet“ [22:68-69] (Asad, 2009, S. 649).

Noch deutlicher wird es in folgendem Quranvers:

„Wahrlich, was jene angeht, die Glauben (an diese heilige Schrift) erlangt haben, und jene, die dem jüdischen Glauben folgen, und die Sabier und die Christen und die Magier (einerseits) und jene, die darauf aus sind, etwas anderem als Gott Göttlichkeit zuzuschreiben, (andererseits) - wahrlich Gott wird am Auferstehungstag zwischen ihnen entscheiden: denn, siehe, Gott ist über alles Zeuge“ [22:17] (Asad, 2009, S. 638)

Infolgedessen obliegt es lediglich Gott im Jenseits, zwischen den monotheistischen Religionsgemeinschaften zu richten. Aufgrund der Tatsache, dass die Exekution zur göttlichen Angelegenheit bestimmt wurde, steht es keiner irdischen Instanz zu, einen Akt des Zwanges, der Bestrafung oder ähnliches hinsichtlich der religiösen Weltanschauung zu unternehmen. An dieser Stelle sei auf den bereits oben angeführten Vers 70 der Sura 17 hinzuweisen, worin der Menschheit „karma“, was mit „Würde“ oder „Ehre“ aus dem Arabischen zu übersetzen ist, von Gott zugeschrieben wird. Daraus ist abzuleiten, dass dem Menschen ein freier Wille und die damit verbundene menschliche Diversität und der Pluralismus von Gott zugesprochen werden (Kamali, 2009, S. 31). Betont wird stets die Verbundenheit zu den anderen abrahamitischen Konfessionen:

„Sagt: 'Wir glauben an Gott und an das, was uns von droben erteilt worden ist, und an das, was Abraham und Ismael und Jakob und ihren Nachkommen erteilt worden ist, und an das, was Moses und Jesus gewährt worden ist, und an das, was allen (anderen) Propheten von ihrem Erhalter gewährt worden ist: Wir machen keinen Unterschied zwischen irgendeinem von ihnen. Und Ihm ergeben wir uns.“
[2:136] (Asad, 2009, S. 59)

Dieser Vers bezieht sich auf das, was MuslimInnen den SchriftbesitzerInnen in einem gemeinsamen Gespräch mitteilen sollen. Somit soll Personen des jüdischen und christlichen Glaubens verdeutlicht werden, dass ihre Propheten und Gesandten einen Teil der islamischen Theologie darstellen. Der Quran geht sogar einen Schritt weiter:

„Der Gesandte und die Gläubigen mit ihm glauben an das, was ihm von droben erteilt worden ist von seinem Erhalter: sie alle glauben an Gott und Seine Engel und Seine Offenbarungen und Seine Gesandten, ohne einen Unterschied zwischen irgendeinem Seiner Gesandten zu machen; und sie sagen: 'Wir haben gehört, und wir geben acht. Gewähre uns Deine Vergebung, o unser Erhalter, denn bei Dir ist aller Reisen Ende!'" [2:285] (Asad, 2009, S. 103)

Dadurch soll die Beanspruchung des Islams verdeutlicht werden, dass es sich bei den Propheten und Gesandten des Judentums und Christentums nicht um jüdische und christliche Boten handelt, sondern um „islamische“, ergo „Gottergebene“. Wie oben bereits erwähnt, versteht sich der Islam als die ursprüngliche Religion, die mit der Sendung des Propheten Mohammeds fortgesetzt und zugleich beendet wird:

„Schritt für Schritt hat Er dir von droben diese göttliche Schrift erteilt, die Wahrheit darlegend, die bestätigt, was immer (von früheren Offenbarungen) noch er-

halten ist: denn Er ist es, der die Torah und das Evangelium von droben erteilt hat.“
[3:3] (Asad, 2009, S. 105).

Mit der im Quran attestierten gemeinsamen transzendenten Quelle aller drei abrahamitischen Religionen wird ihnen ein legitimer Status religiöser Natur zugesprochen (Yitik, 2004, S. 2). Darunter ist zu verstehen, dass zwar die Lineage an Propheten und Gesandten einen göttlichen Auftrag erfüllte, dennoch die späteren Offenbarungszuschreibungen wie die Thora oder das Neue Testament nicht mehr dem göttlichen Original entspricht, da zwischenzeitlich menschliche Eingriffe den göttlichen Offenbarungen ihrer Authentizität beraubten (Heck, 2009, S. 45). Das schmälert dennoch nicht die islamische Betrachtungsweise, dass alle anderen abrahamitischen Religionen, wie etwa Judentum beziehungsweise Christentum denselben Ausgangspunkt haben. Muhammad Legenhausen differenziert in diesem Zusammenhang zwischen dem „generellen“ und dem „spezifischen“ Islam (Legenhausen, 2005, S. 65). Während der generelle Islam alle transzendenten Offenbarungsprozesse durch göttliche Boten und Warner in der Menschheitsgeschichte zusammenfasst und damit die allgemeine Botschaft der wortwörtlichen Gottergebenheit („Islam“ auf Arabisch) meint, bezieht sich der spezifische Islam auf Mohammeds Sendung, mit welchem die Historie der Entsendung von Gesandten und Propheten besiegelt und vollendet wurde.

Beim spezifischen Islam sollte dennoch berücksichtigt werden, dass hier keineswegs stets ein uniformer Zugang suggeriert werden kann. Seit Anbeginn der Gesandtschaft Mohammeds gab es eine innerislamische Streitkultur, die sich auf Angelegenheiten wie Doktrin, Autorität, Riten, Herrschaft, soziale Verhaltensnormen und Kultur bezog (Hirji, 2010, S. 5ff.). Abhängig von der Gestaltung der Methodologie kann daher in der Interpretation quranischer Konzepte eine Abweichung vorgefunden werden. Über den innerislamischen Pluralismus und seine Komplexität wird an dieser Stelle auf den Sammelband von Zulfiqar Hijri (2010) verwiesen, da eine Abhandlung dieser Thematik den Rahmen dieses Artikels sprengen würde.

5. Allgemeine Religionsfreiheit und Verbot der Zwangsmissionierung sowie der Anwendung von sonstiger Gewalt

Ethische Leitlinien im Umgang mit der AnhängerInnenschaft diverser Religionsgemeinschaften, ob mono- oder polytheistische, lassen sich durchaus aus den quranischen Suren ableiten. Von zentraler Bedeutung ist der Vers 256 der zweiten Sura:

„Es soll keinen Zwang geben in Sachen des Glaubens. Deutlich unterschieden geworden ist nun der rechte Weg von (dem Weg des) Irrtum; wer darum die Mächte des Übels verwirft und an Gott glaubt, hat fürwahr eine höchst unfehlbare Stütze ergriffen, die niemals nachgibt: denn Gott ist allhörend, allwissend.“ (Asad, 2009, S. 95)

Daraus ist zu schließen, dass kein Mensch gezwungen werden darf, zu konvertieren, auch wenn der Islam sich als letztabgeschlossene Religion betrachtet (Bardakoglu, 2008, S. 114). Die menschliche Vielfalt ist eine, die dem göttlichen Plan entspringt. Es wurde bereits auf folgenden Vers hingewiesen:

„Und hätte es dein Erhalter so gewollt, Er hätte sicherlich alle Menschheit zu einer einzigen Gemeinschaft machen können: aber (Er wollte es anders, und so) fahren sie fort, unterschiedliche Ansichten zu haben.“ [11:118] (Asad, 2009, S. 429)

Es kann hieraus abgeleitet werden, dass der menschliche Pluralismus ein integraler Bestandteil der göttlichen Weisheit („hikma“) ist (Kamali, 2009, S. 33). Dass es nie im Sinne des Schöpfers war, alle Menschen uniform zu schaffen, ist auch aus Sura 64, Vers 2, herauszulesen:

„Er ist es, der euch erschaffen hat: und unter euch sind solche, welche diese Wahrheit leugnen, und unter euch sind solche, die (daran) glauben. Und Gott sieht alles, was ihr tut.“ (Asad, 2009, S. 1066)

Dass auch jene, die nicht den Glauben an Gott teilen, dennoch ein Bestandteil der göttlichen Schöpfung und somit gleichermaßen Kinder Adams sind, kann und darf nicht negiert werden, da wie dem letzten Vers zu entnehmen ist, die Beziehung zwischen Gott und Mensch als die des Schöpfers zu seinem Geschöpf aufrecht erhalten bleibt. Ex aequo lässt sich somit festhalten, dass in einer muslimisch dominierten Gesellschaft, Personen, die keinem Glauben angehören, diesbezüglich keinesfalls unter Druck gesetzt werden dürfen beziehungsweise eine Zwangskonvertierung dem oben angeführten Vers zuwider steht. Der zweite Vers der Sura 64 ist ein weiteres Mal vielsagend für den vom Schöpfer gestatteten freien Willen des Menschen, durch den es ihm auch zusteht, Gottes Existenz zu leugnen, wenngleich diese Leugnung mit etwas Fundamentalem im Islam kollidiert, nämlich der „Wahrheit“, dass Gott mit seiner Lebendigkeit und Allgegenwart existent ist. Der religiöse Pluralismus kann in der islamischen Primärquelle auch noch an einer anderen Stelle herausgelesen werden und zwar in Sura 10, Vers 99:

„Und (also ist es:) hätte dein Erhalter es so gewollt, all jene, die auf Erden leben, hätten sicherlich Glauben erlangt, allesamt: denkst du denn, daß (sic!) du die Leute zwingen könntest zu glauben[?]“ (Assad, 2009, S. 397)

Der erste Teil dieser Aya ist von besonderer Bedeutung für die Analyse der menschlichen Organisationsform und Beschaffenheit in der islamischen Wahrnehmung. Daraus ist zu schließen, dass Gottes Macht und Kraft es sehr wohl erlauben würde, der gesamten Menschheit aufzuzwingen, seine Existenz und

Allmacht wahrzunehmen, um schließlich den „iman“ (die Überzeugung vom Vorhandensein Gottes) an ihn zu bekennen. Jedoch beschloss sich Allah wissentlich dagegen und gewährt dadurch dem Menschen, seinen Willen frei zu entfalten und sich für das zu entscheiden, was er möchte. Aus dem oben genannten Vers kann gewissermaßen ein Prinzip entnommen werden, das an der von Gott vorgesehenen Religionsfreiheit für den Menschen anknüpft und zwar, dass dem oder der MuslimIn verboten wird, einer andersgläubigen Person – AtheistInnen und AgnostikerInnen miteingeschlossen - den Islam aufzuzwingen, weil schlussendlich der Schöpfer selbst der Menschheit das Recht auf „iman“ und „kufr“ eingeräumt hat. Diese Erkenntnis kann auch an folgender Aya festgemacht werden:

„Und wen immer Gott rechtleiten will, dessen Busen öffnet Er weit mit Bereitschaft zur Selbstergebung (in Ihn); und wen immer Er irregehen lassen will, dessen Busen läßt (sic!) Er eng und beengt sein, als ob er zu den Himmeln emporklimmen würde: es ist also, daß (sic!) Gott über jene Schrecken verhängt, die nicht glauben wollen.“
[6:125] (Asad, 2009, S. 257)

In der Exegese von Abu-r-Rida' und Muhammad Ibn Ahmad Ibn Rassoul wird dieser Vers folgendermaßen gedeutet:

„Wen Allāh aber rechtleiten will: wenn Allāh einem Sein Wohlwollen verleihen will. Allāh will Sein Wohlwollen nur dem verleihen, der dessen würdig ist. Weitet Er ihm die Brust für den Islam: verleiht Er ihm Sein Wohlwollen, so dass er Sehnsucht nach dem Islam empfindet, seine Seele sich darin heimisch fühlt und er den Beitritt zum Islam wünscht. "... und wen Er in die Irre gehen lassen will": Wenn Er einen im Stich lassen und ihn in seinem Tun sich selbst überlassen will. Gemeint ist derjenige, welcher des Wohlwollens nicht würdig ist. "... dem macht Er die Brust eng und bedrückt": entzieht Er ihm Sein Wohlwollen, so dass sein Herz sich verhärtet, er sich der Aufnahme der Wahrheit widersetzt und verschließt. Dann findet der Glaube bei ihm keinen Zugang. "... wie wenn er in den Himmel emporsteigen würde": wie wenn er eine unmögliche Sache betreiben würde. Das Hochsteigen in den Himmel ist nämlich ein Gleichnis dafür, was einem unmöglich ist, über die Fähigkeit hinausgeht und das Vermögen übersteigt.“ (Abu Rida et al., 2008, S. 255)

Ob eine Person Gottes Beistand erfahren darf und ihr dadurch verholfen wird, den Islam zu finden oder nicht, hängt demnach von ihrer Würdigkeit ab, das Wohlwollen des Schöpfers zu erlangen. Und das wiederum obliegt der Person selbst, weil es sie sein muss, die sich aufrichtig auf die Suche nach dem Schöpfer begibt und dementsprechend auch die Rechtleitung erlangen will. Stellt sich die Person

willentlich und bewusst dagegen, ist die Schlussfolgerung, dass sie der Rechtleitung nicht würdig ist und nicht gezwungen wird, an Gott zu glauben. Dies wird in Sura 6, Vers 149 bekräftigt:

„Sag: '(Wißt) [sic!] denn, daß (sic!) der endgültige Beweis (aller Wahrheit) bei Gott allein liegt; und hätte Er es gewollt, Er hätte euch alle rechtgeleitet.'“ [6:149] (Asad, 2009, S. 263)

Dass die Suche nach dem Glauben eine individuelle Aufgabe ist, die den Nicht-Gläubigen weder aufgezwungen werden kann noch darf, verdeutlicht die Sura 18, Vers 29:

„Und sag: 'Die Wahrheit (ist nun gekommen) von eurem Erhalter: lasse denn an sie glauben, wer will, und lasse sie verwerfen, wer will' [...]“ (Asad 2009: 562).

Dieser Vers zeigt, dass die Menschheit bereits von Anbeginn verschiedenen Religionen gefolgt ist und dies eine Praxis war, die im Verlauf der Geschichte mehrmals beobachtet werden kann und wohl auch in Zukunft so sein wird (Bardakoglu, 2008, S. 114). Diese Schlussfolgerung kann ebenso in der zweiten Sura, im Vers 213 nachvollzogen werden:

„Alle Menschheit war einst eine einzige Gemeinschaft; (dann begannen sie, uneins zu sein -) woraufhin Gott die Propheten als Verkünder froher Kunde und als Warner erhob und durch sie Offenbarung von droben erteilte, die Wahrheit darlegend, so daß (sic!) sie entscheiden möge zwischen den Leuten hinsichtlich all dessen, worüber sie unterschiedliche Ansichten angenommen hatten. Doch keine anderen als dieselben Leute, denen diese (Offenbarung) gewährt worden war, begannen aus gegenseitiger Eifersucht über die Bedeutung uneinig zu sein, nachdem aller Beweis der Wahrheit zu ihnen gekommen war. Aber Gott leitet die Gläubigen zur Wahrheit, über die sie, mit Seiner Erlaubnis, uneinig gewesen waren: denn Gott leitet auf einen geraden Weg, wer (geleitet werden) will.“ (Asad, 2009, S. 81)

Konsequenterweise ist daraus abzuleiten, dass vor Gott ein gläubiger und ein nicht-gläubiger Mensch nicht denselben Rang im Jenseits erlangen können und beide entsprechende Konsequenzen für ihre Hingabe oder Ablehnung zu erwarten haben (Ayoub, 2005, S. 274). Das wird dessen ungeachtet als eine Angelegenheit Gottes betrachtet, die für das Diesseits in keiner Weise die Würde des Menschen schmälert. Ähnlich wird es in der fünften Sura, Vers 48 bestätigt:

„(...) Für jeden von euch haben Wir ein (verschiedenes) Gesetz und eine Lebensweise bestimmt. Und wenn Gott es so gewollt hätte, Er hätte euch alle sicherlich

zu einer einzigen Gemeinschaft machen können: aber (Er wollte es anders,) um euch zu prüfen durch das, was Er euch gewährt hat. Wetteifert denn miteinander im Tun guter Werke! Zu Gott müßt (sic!) ihr alle zurückkehren, und dann wird Er euch all das wahrhaft verstehen lassen, worüber ihr uneins zu sein pflegtet.“ (Asad, 2009, S. 212)

Hier wird also bestätigt, dass die Abrechnung für jede individuelle Entscheidung die Sache Gottes ist und ebendieser am Tag des Jüngsten Gerichts die Menschen über ihre Uneinigkeiten aufklärt. Es wird im Quran hingegen für das irdische Leben gefordert, dass mit all jenen, die einem anderen Glauben angehören, sei es Polytheismus, Atheismus oder Agnostik, eine friedliche Koexistenz anzustreben ist.

„Sag: 'O ihr, die ihr die Wahrheit leugnet! (1) Ich bete nicht das an, was ihr anbetet, (2) und ihr betet auch nicht das an, was ich anbe. (3) Und ich werde nicht das anbeten, was ihr (jemals) angebetet habt, (4) und ihr werdet auch nicht (jemals) das anbeten, was ich anbe. (5) Für euch euer Moralgesez, und für mich meines! (6)“ [109:1-6] (Asad, 2009, S. 1193)

Aus dieser Sura geht hervor, dass die religiöse Orientierung in der Privatsphäre verortet wird. Vor allem in der letzten Aya wird klargestellt, dass die Religion eine Frage der individuellen Orientierung ist und es einem oder einer MuslimIn nicht zusteht, einem nicht-muslimischen Individuum vorzuschreiben, wie es sich religiös auszurichten hat.

6. Praxis einer religionspluralistischen Toleranz zur Zeit des islamischen Gesandten Mohammed

Eine wesentliche Episode der islamischen Geschichte ist die islamische Gesellschaftsordnung in Medina zur Zeit des islamischen Propheten Mohammed. Diese setzte sich aus den „Muhadschirun“ (jener muslimischen Gemeinschaft, die aus Mekka flüchten musste), den „Ansar“ (jenen MuslimInnen in Medina, welche die muslimischen MekkanerInnen aufnahmen) und diversen jüdischen und polytheistischen Stämmen Medinas zusammen. Aufgrund mehrjähriger Bürgerkriege wurde Mohammed als der neue Anführer von Medina gewählt, um Stammesfeinden zu beseitigen. Um diese Herausforderungen bewältigen zu können, wurde ein Gesellschaftsvertrag vom islamischen Gesandten bestimmt, der eine neue politische Ordnung zum Ziel hatte und eine Gleichberechtigung zwischen den BewohnerInnen forcieren sollte. Im Folgenden werden einige Paragraphen der sogenannten Charta von Medina dargelegt, um aufzuzeigen, wie der religiöse Pluralismus in der medinensischen Gesellschaft von Mohammed geregelt wurde:

“Article I: They are a single community (ummah) distinct from (other) people.

Article 16: Whoever of the Jews follows us has the (same) help and support (nasr, iswah) (as the believers), so long as they are not wronged (by him) and he does not help (others) against them.

Article 25: The Jews of Banu 'Awf are a community (ummah) along with the believers. To the Jews their religion (din) and to the Muslims their religion. (This applies) both to their clients and to themselves, with the exception of anyone who has done wrong or acted treacherously; he brings evil on himself and on his household.

[Articles 26 to 31 repeat this rule for six other Jewish tribes of Medina at that time.]

Article 37: It is for the Jews to bear their expenses and for the Muslims to bear their expenses. Between them (that is to one another) there is help (nasr) against whoever wars against the people of this document. Between them is sincere friendship and honourable dealing, not treachery. A man is not guilty of treachery through (the act of) his confederate. There is help for the person wronged.“ (Aslan, 2011, S. 43)

Aus den oben angeführten Artikeln der medinensischen Charta geht hervor, dass die jüdischen Stämme als Teil der „Umma“ beschrieben wurden. Der Begriff der „Umma“ wird im Quran unter verschiedenen Aspekten angeführt, aber auch im Sinne der islamischen Gemeinschaft. Als Exempel kann die zweite Sura, Vers 143, veranschaulichen, wie der Terminus der „Umma“ verwendet wird:

„Und also haben Wir es gewollt, daß (sic!) ihr eine Gemeinschaft [„Umma“; Anmerkung des Autors] des Mittelweges seid, auf daß (sic!) ihr (mit eurem Leben) Zeugnis für die Wahrheit vor aller Menschheit geben möget und daß (sic!) der Gesandte Zeugnis dafür vor euch geben möge.“ (Asad, 2009, S. 60f).

Dies ist insofern bemerkenswert, als dass Mohammed in der Charta von Medina den jüdischen Stämmen denselben Rang wie der muslimischen Gemeinschaft zugesprochen hat. Anhand des Briefes des islamischen Propheten Mohammed an die christliche Gemeinde von Najran kann die Beziehung nachverfolgt werden, die er zum Christentum pflegte (Aslan, 2011, S. 43 f.):

“This is a letter from Muhammad the prophet, the Messenger of God, to the people of Najran. Najran and their followers have protection (jiwar) of God and the dhimmah of Muhammad the Prophet, the Messenger of God, for themselves, their community, their land, and their goods, both those who are absent and those who are present, and for their churches and services (no bishop will be moved from his

episcopate, and no monk from his monastic position, and no church-warden from his church-wardenship) and for all, great or little, that is under their hands.”

Mit „al-dhimmi“ sind anfänglich Personen des christlichen und jüdischen Glaubens gemeint gewesen, die in einem islamischen Gemeinwesen lebten. Ihnen wurden äquivalente Rechte in religiösen, wirtschaftlichen und administrativen Angelegenheiten zugesprochen (ebd., S. 44). Voraussetzung dafür war die Zahlung einer Steuer namens „jizya“, die zum einen nicht höher sein durfte als die Zakat und zum anderen die Wehrpflicht für diese BürgerInnen aufhob. Zu Zeiten, als das islamische Reich sein Territorium erweiterte, wurden unter „ahl al-dhimma“ auch ZoroasterInnen im heutigen Iran sowie der Hinduismus und Buddhismus im Mogulreich verstanden. Hinsichtlich der „jizya“ gibt es in den islamischen Quellen Hinweise, dass diese unter Umständen erlassen werden soll. Vor allem, wenn es sich um sozial Benachteiligte handelt, ist aus den Überlieferungen zu entnehmen, sie von der „jizya“ zu verschonen, da dies als tugendhaft erachtet wird (IB Verlag Islamische Bibliothek gemeinnützige Gesellschaft mbH, 2003, S. 444). Selbst, wenn Angehörige einer religiösen Minderheit finanziell in der Lage wären die „jizya“ zu entrichten, darf dies nur mit ihrer Zustimmung und nicht gegen ihren Willen mit physischer oder psychischer Gewalt geschehen (Considine, 2016, S. 13).

Im Vertrag, den der islamische Gesandte Mohammed mit den ChristInnen aus Najran ausgehandelt hatte, wurde der christlichen Minderheit sowohl eine administrative, wie auch religiöse Autonomie zugesprochen (Considine, 2016, S. 4). Unter dem Begriff der „dhimmi“ versteht man sprachlich gesehen „geschützte Personen“ (ebd., S. 6). Wenn auch von einigen KommentatorInnen das islamische Konzept der „dhimmi“ negativ interpretiert wird, so lassen sich aus den islamischen Sekundärquellen, nämlich den Überlieferungen, einige Aussagen Mohammeds finden, die den Schutzstatus der „dhimmi“ untermauern (ebd.):

“Whoever oppresses a dhimmi or burdens a weight over him more than he can carry, I will be his enemy.”

“I am claimant of anyone who depresses a dhimmi. The one who I claimant of (in this world), I am also claimant of on the Day of Judgement.”

“One should fight for the protection of the ahl al-dhimma and they should not be enslaved.” (Sachedina, 2001, S. 66)

Derartige Friedensverträge mit christlichen Minderheiten im islamischen Reich, wie auch außerhalb davon, sind historisch belegt. So gibt es Berichte von Abkommen zwischen Mohammed und den christlichen Mönchen des Berges Sinai, den Christen von Najran, den Christen aus Persien und den Christen der Welt (Consi-

dine, 2016, S. 4ff.). Das Abkommen des islamischen Gesandten Mohammeds mit den Mönchen am Sinai, enthält folgende Passage:

“A bishop shall not be removed from his bishopric, nor a monk from his monastery, nor a hermit from his tower, nor shall a pilgrim be hindered from his pilgrimage. Moreover, no building from among their churches shall be destroyed, nor shall the money from their churches be used for the building of mosques or houses of the Muslims” (ebd., S. 9)

Daraus ist zu schlussfolgern, dass nicht-islamische Strukturen und religiöse Autoritäten weiterhin ihre Autarkie seitens des islamischen Reiches zu garantieren ist und jegliche Interferenzen auszuschließen sind.

7. Conclusio

Die islamische Theologie vertritt ein Weltbild, welches der gesamten Menschheit denselben Ursprung attestiert. Der Mensch ist das höchste Geschöpf Gottes auf Erden und ihm wird aufgrund seiner besonderen Eigenschaften Würde zugesprochen, ohne diese jedoch durch etwaige Voraussetzungen einzuschränken. Es wird im Quran verdeutlicht, dass die Hingabe zu Gott die eigentliche Lehre der Propheten und Gesandten ist, die nicht nur bereits vom „Urvater“, namentlich Adam, vorgelebt wurde, sondern im islamischen Verständnis von allen anderen Verkündern der Botschaft Gottes, die auch in den heiligen Schriften des Judentums und Christentums aufgelistet sind. Dadurch soll illustriert werden, dass sie allesamt die Gottergebenheit predigten. Für „SchriftbesitzerInnen“, also jene Religionen, die allesamt Abraham als Bezugspunkt erachten, sieht der Islam eine respektvolle Umgangsform vor. Dies wird, wie oben erläutert, auch in den Formulierungen von Verträgen und Briefen des islamischen Gesandten bestätigt, welche Andersgläubige zum Inhalt haben.

Grundsätzliche Religionsfreiheit, das Verbot von Zwangsmissionierung sowie der Anwendung von sonstiger Gewalt gegenüber andersgläubigen Menschen sind im Quran fundamentale Prinzipien, welche eine moralische Basis im Zusammenleben mit Andersgläubigen darstellen.

Literaturverzeichnis

- Abū-r-Ridā'/Ibn Rassoul, M. (2003). *Tafsīr Al-Qur'ān Al-Karīm*. Köln: IB Verlag Islamische Bibliothek gemeinnützige Gesellschaft mbH.
- Asad, M. (2009). *Die Botschaft des Koran*. Düsseldorf: Patmos.
- Aslan, A. (1998). *Religious Pluralism in Christianity and Islamic Philosophy – The Thought of John Hick and Seyyed Hossein Nasr*. Surrey: Curzon.

- Aslan, A. (2011). Religious Pluralism in Islam. *Journal of Islamic Thought and Civilization*, 1(2), 35–47.
- Ayoub, M. M. (2005). The Qur'an and Religious Pluralism. In R. Boase (ed.), *Islam and Global Dialogue – Religious Pluralism and the Pursuit of Peace* (S. 273–281). Burlington: Ashgate.
- Bardakoglu, A. (2008). Culture of Co-existence in Islam: The Turkish Case. *Insight Turkey*, 10(3), 111–126.
- Considine, C. (2016). Religious Pluralism and Civic Rights in a “Muslim Nation: An Analysis of Prophet Muhammad’s Covenants with Christians. *Religions*, 7, 1–21. doi:10.3390/rel7020015.
- Esack, F. (1998). *Qur'an, Liberation and Pluralism*. Oxford: Oneworld.
- Heck, P.H. (2009). *Islam, Christianity, and Religious Pluralism*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Hirji, Z. (2010). *Diversity and Pluralism in Islam – Historical and Contemporary Discourses amongst Muslims*. London: Tauris.
- Kamali, M.H. (2009). Diversity and Pluralism: A Qur'anic Perspective. *A Qur'anic Perspective, Islam and Civilizational Renewal*, 1(1), 27–54.
- Legenhausen, M. (2005). A Muslim’s Non-Reductive Religious Pluralism. In R. Boase, *Islam and Global Dialogue – Religious Pluralism and the Pursuit of Peace* (S. 51-73). Burlington: Ashgate.
- ÖIF (2017). Integrationsbarometer 2017 – Integrationsbefragung. Verfügbar unter http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/OeIF_Integrationsbarometer_2-17_V11_final.pdf
- Osman, M.F. (2005). *The Children of Adam – An Islamic Perspective on Pluralism*. Washington D.C.: Georgetown University.
- Sachedina, A. (2001). *The Islamic Roots of Democratic Pluralism*. New York, NY: Oxford University Press.
- Welt.de (2015). Ablehnung des Islam in Deutschland wächst. Verfügbar unter <http://www.welt.de/politik/deutschland/article136137605/Ablehnung-des-Islam-in-Deutschland-waechst.html>
- Yitik, A. I. (2004). ISLAM and PLURALISM – Does Quran Approve Religious Pluralism? *Journal of Religious Culture*, 68, 1–5.



Das Unterrichtsmodell VaKE im Primarstufenunterricht

Entwicklung und erste Evaluation

Alexandra Reichenwallner

areichenwallner@gmail.com

EINGELANGT 14 MAI 2018

ÜBERARBEITET 20 OKT 2018

ANGENOMMEN 22 NOV 2018

In den Sekundarstufen 1 und 2 wurde bereits erfolgreich ein Unterrichtsmodell, welches konstruktivistisches Lernen und moralische Werterziehung (Values and Knowledge Education, kurz VaKE genannt) miteinander kombiniert, etabliert. Für die Primarstufe gibt es dieses noch nicht. Da jedoch immer häufiger die Wertevermittlung auf die Institution Schule verlagert wird, scheint es zeitgemäß die Realisierung eines VaKE-Unterrichtes auch in diesen Schulstufen anzudenken. Die fünf hier beschriebenen Projekte bilden die Grundlage für eben ein solches Konzept. Die Kinder brauchen viel Erfahrung im selbstständigen Lernen und in Gruppenarbeit, um nach dieser Methode zu lernen. Auch das Diskutieren, das einen Kernpunkt darstellt, muss geübt werden. Mit hier angedachten Änderungen und möglichen Erweiterungen ist es durchwegs eine gangbare Möglichkeit in der Primarstufe nach dem Unterrichtsmodell VaKE zu lehren und lernen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Wissenserwerb, Primarstufe, Moralerziehung, Konstruktivismus, Unterrichtsmodell

1. Einleitung

Bei diesem vorliegenden Forschungsbericht handelt es sich um die Entwicklung und Adaption des Unterrichtsmodells VaKE der Sekundarstufe in die Primarstufe. Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education; Patry & Weinberger, 2004) wurde für die Altersgruppen ab 10 Jahren entwickelt und hat sich dort bewährt. Es werden viele positive Resultate erzielt. In unterschiedlichen Forschungsvorhaben wurden diese festgehalten (vgl. Weinberger, 2006; Patry, 2009; Weinberger, 2009; Reichenwallner, 2010) und gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler durch dieses Unterrichtsmodell profitieren können und zu mündigen Menschen der Gesellschaft heranwachsen (Weyringer, 2008). Sie werden auch in vielen wichtigen Kompetenzen (Problemlösekompetenz, soziale Kompetenz,

kritisches Denken, Teamfähigkeit und viele mehr) gefördert (Weinberger, Patry & Weyringer, 2008). Werte spielen in unserer Gesellschaft zunehmend eine tragende Rolle, dabei wird immer öfter die Werterziehung bzw. die Wertevermittlung auf die Institution Schule abgewälzt, wie der vom Land Oberösterreich erstellte Wertekompass (Amt der OÖ Landesregierung, 2016) zeigt. Dennoch wurde nach Tellings und Zierer (2010, S. 124) in den letzten Jahren kein Versuch zur Integration von Theorien und Methoden in der Werteverziehung unternommen. Bietet die Umwelt dem Kind „entsprechende Möglichkeit zur aktiven Auseinandersetzung mit (...) [Situationen, die es zu moralischen Konflikten führen, d.V.], so fördert und stimuliert dies die moralische Entwicklung“ (Mauermann, 2001, S. 240). Das Unterrichtsmodell VaKE bringt die Schülerinnen und Schüler genau in solche moralischen Konflikte, welche nur durch zusätzliches Wissen viabel gelöst werden können. „Sollten Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, einerseits ihre individuellen Lebenswege finden und wählen zu können, andererseits von und mit anderen lernen und mit ihnen zusammen handeln zu können, müssen in [der] Schule sowohl Individualität als auch Vielfalt und Gemeinsamkeit gleichermaßen erfahrbar sein“ (Standop, 2010, S. 119). Auch wenn aus entwicklungspsychologischer Sicht (vgl. Flammer, 2009; Haug-Schnabel & Bensel, 2012; Knopf & Schneider, 1990; Schenk-Danzinger, 2007) die Kinder in der Primarstufe noch nicht alle der oben erwähnten Fähigkeiten entwickelt haben, könnte sich dieses Unterrichtsmodell auch in der Primarstufe als viabel erweisen. Dazu müsste jedoch das bestehende Modell auf die Rahmenbedingungen und die Kompetenzen der Kinder adaptiert werden. Kann also das Unterrichtsmodell Values and Knowledge Education (VaKE) ein Unterrichtskonzept für die Primarstufe sein? Kann in der Primarstufe ein Unterrichtsmodell, welches sich an den Grundlagen von VaKE orientiert, zur Anwendung kommen? Um dies herauszufinden, wurden im Rahmen einer Praxisforschung fünf Projekte dazu durchgeführt. Dabei handelt es sich um zwei Dilemmageschichten ohne Bezug zu Fachwissen und drei so genannte VaKE-Projekte zu den Themen Naturschutz, Gefährliche Stoffe und Kinderarbeit. Als Methode für die Praxisforschung wurde die Aktionsforschung gewählt. Im Rahmen der weiter unten dargestellten fünf Projekte wurden von der unterrichtenden Pädagogin zunehmend Veränderungen und Adaptierungen an dem Unterrichtsmodell VaKE vorgenommen. Da es sich hier um eine Praxisforschung mit der Methode der teilnehmenden, teils verdeckten direkten Beobachtung handelt, wird auf einige Kritikpunkte der Aktionsforschung von Lehrenden, beschrieben von Altrichter (1990), eingegangen. Trotz vieler Kritiken versteht Altrichter (1990, S. 158) Aktionsforschung als empirisch, da es sich für ihn um eine enge „Verkettung von Reflexion und Aktion an einer Praxissituation“ handelt. Dem Kritikpunkt, Lehrkräfte würden durch die Involviertheit keine nötige Distanz zum Untersuchungsgegenstand wahren können, begegnet der Wissenschaftler (ebd., S. 161) damit, dass viele Sozialwissenschaftler sich für das Feld stark

engagieren und eher nur eine physische Distanz einnehmen würden. Wichtig für diese Art der Forschung ist es die richtige (sinnvolle) Balance zu finden zwischen der Involvierung und der nötigen Distanz. Zusätzlich dazu stellt die kritische Reflexion einen wichtigen Schritt im Forschungsprozess dar. Altrichter (ebd., S. 169) sieht die Gefahr gegeben, dass bei einer Aktionsforschung von Lehrpersonen Ergebnisse, welche bereits vorliegen, missachtet werden könnten. Außerdem sei die Belastung durch das Erfüllen einer Doppelrolle zu beachten. Diese kann schnell zu Überforderung der oder des Forschenden führen. Dieser Kritik stimmt auch der Autor (ebd., S. 180) zu (vgl. dazu auch: Fuhr, 2002; Heinze, Müller, Stickelmann & Zinnecker, 1975 ; Hopkins, 2002).

Doch was genau ist dieses Unterrichtsmodell VaKE?

Das Unterrichtsmodell VaKE („Values and Knowledge Education“) stellt ein Unterrichtskonzept dar, welches konstruktivistische moralische Werterziehung nach Lawrence Kohlberg (vgl. Kohlberg, 2007) und konstruktivistischen Wissenserwerb (vgl. Bloom, 1972; Müller, 1996; Siebert, 2003) miteinander verbindet. Ausgangspunkt ist dabei ein moralisches Dilemma, welches nur mithilfe von erworbenem Fachwissen für die Schülerinnen und Schüler befriedigend gelöst werden kann. Dieses Dilemma stellt den Beginn eines Viabilitäts-Checks dar, welcher auch als Kernpunkt des Modells (vgl. Weinberger, 2009) gesehen werden kann. Dieser Viabilitäts-Check (vgl. Glasersfeld von, 2001) stellt nach Patry (2001, S. 73f) eine Prüfung dar, ob das selbst konstruierte Wissen mit bestimmten Kriterien vereinbar ist. Wobei die Anzahl an Kriterien nicht feststeht und diese sind auch von vornherein nicht festgelegt. Ein Bewährungskriterium für Schülerinnen und Schüler kann unter anderem das Feedback der Lehrperson sein, besser ist jedoch dem Autor zufolge (ebd.) das Feedback durch den Schüler oder die Schülerin selbst. Auf das Wissen bezogen tastet man sich sukzessive an das Endkriterium heran. Dieses Modell wird in den Sekundarstufen bereits eingesetzt und verzeichnet durchwegs positive Erfahrungen.

Die Schülerinnen und Schüler beginnen nach der Darstellung des moralischen Dilemmas (Problemstellung) (Schritt 1) dieses zu diskutieren (Schritt 2 und 3) und kommen dabei zu dem Schluss, dass ihr vorhandenes Wissen nicht ausreicht, um eine zufriedenstellende moralische Entscheidung zu treffen. Deswegen werden offene Fragen, deren Klärung für eine Entscheidung hilfreich ist, gesammelt (Schritt 4). In Kleingruppen werden notwendige Informationen recherchiert (Schritt 5). Als Quellen dienen vor allem das Internet, Sachbücher und von den Lehrkräften aufbereitete Informationsblätter. Die gefundenen Informationen werden daraufhin im Plenum ausgetauscht (Schritt 6). Anschließend wird das Dilemma nach einer kurzen Vorbereitungszeit erneut diskutiert (Schritt 7 und 8). Tauchen dabei keine weiteren Fragen auf, so kann das Dilemma bzw. das Problem als gelöst angesehen werden, und es wird mit verwandten Themen an das erworbene Wissen

angeknüpft (Schritt 11). Sind jedoch noch weitere Fragen offen, beginnt die Informationssuche von neuem (Schritt 9) (Weinberger, Patry & Weyringer, 2008). Dieser Prozess kann deshalb als Viabilitäts-Check (vgl. Patry, 2001, 2014) bezeichnet werden, da die Schülerinnen und Schüler ihre vorhandenen Konzepte zu dem Thema des Dilemmas auf ihre Viabilität hin prüfen und gegebenenfalls ein neues Konzept entwickeln müssen.

Diese Unterrichtsmethode kommt in der Praxis in so genannten VaKE-Projekten zum Einsatz. Ein prototypisches VaKE-Projekt umfasst 11 Schritte. Diese werden hier nur kurz angeführt; genauere Angaben finden sich unter anderem bei Patry und Weinberger (2004) sowie Patry, Weyringer und Weinberger (2010).

1. Wertkonflikt einführen (Plenum)
2. Erste Entscheidung (Plenum)
3. Erstes Argumentieren (Gruppe)
4. Austausch der Erfahrungen (Plenum)
5. Suche nach Informationen (in Gruppen, meist in Partnerarbeit)
6. Austausch (Plenum)
7. Weiteres Argumentieren (Gruppe)
8. Synthese der Informationen (Plenum)
9. Wiederholung der Schritte 4-8 (falls notwendig)
10. Endprodukt (Plenum)
11. Synthese (Plenum) (Patry et al., 2010, S. 244f)

Zu diesen prototypischen VaKE-Projekten wurden mehrere adaptierte Versionen und Modelle entwickelt. Für die nachstehend beschriebenen durchgeführten VaKE-Projekte, welche die Grundlage für eine Konzeptentwicklung eines VaKE-Modells für die Primarstufe darstellen, waren die beiden Modelle VaKE+ und VaKE-dis ausschlaggebend. Diese beiden werden hier in aller Kürze vorgestellt und werden von Weinberger (2006; für VaKE+) und Weyringer (2008; für VaKE-dis) genauer beschrieben. Bevor jedoch auf diese beiden Modelle eingegangen wird, werden kurz die Ziele und Grundbedingungen, die ein Gelingen eines VaKE-Unterrichts erst möglich machen, erläutert.

Ziel des VaKE-Unterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Lernen, aber auch Denken anzuleiten. VaKE soll sowohl Moralentwicklung als auch den Wissenserwerb fördern (Weyringer, 2008). Durch einen Unterricht nach diesem Modell werden außerdem unter anderem anwendbares Wissen, kritisches Denken, die Kompetenz, Probleme zu lösen und Teamfähigkeit (vgl. Weinberger, 2006; vgl. Patry, Weinberger, Weyringer, & Nussbaumer, 2013) gefördert. Neben diesen Zielen, die eindeutig die Wirkung von VaKE positiv bestärken, muss auch erwähnt werden, dass diese Unterrichtsmethode eine Herausforderung für die Lehrkräfte darstellt, da sie weniger gut planbar ist und mehr Offenheit der

Lernprozesse beinhaltet als der traditionelle Unterricht (Weyringer 2008). Dazu kommt die Einengung, welche durch die zu erfüllenden Lernziele gegeben ist. Bei angemessener Planung können allerdings viele dieser Ziele im Rahmen eines VaKE-Unterrichtes erfüllt werden, wie eine Gegenüberstellung von Bildungszielen und Phasen des VaKE-Projektes (Demetri, 2015, S. 72f) deutlich macht.

Um diese Ziele realisieren zu können, sollten einige Grundbedingungen gegeben sein, die insbesondere in der Primarstufe nicht ohne weiteres erfüllt sind. Zunächst sollten die Schülerinnen und Schüler bereits dazu in der Lage sein, selbst Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Dies scheint vor allem in der Grundstufe 1 noch etwas schwierig zu sein. Einen weiteren Hemmschuh für die Realisierung in der Primarstufe stellt die Tatsache dar, dass kritisches Denken nicht nur gefördert, sondern bereits als Fähigkeit bis zu einem gewissen Grade vorausgesetzt wird. Dieses ist jedoch nach derzeitigen entwicklungspsychologischen Erkenntnissen im Primarstufenalter noch nicht entwickelt. Erste Ansätze einer Entwicklung kritischen Denkens lassen sich erst in der vierten Schulstufe erkennen (vgl. Piaget, 2007; Oerter, Altgassen & Kliegel, 2006; Oerter & Dreher, 2002). Für einen möglichen Einsatz von VaKE in der Primarstufe spricht jedoch, dass auch Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe diese Verantwortung erst lernen müssen und dies auch erfolgreich getan haben. Dieses step-by-step Lernen, wie es von Weinberger, Patry und Weyringer (2009) beschrieben wird, kann auch in der Primarstufe zur Anwendung kommen.

Weitere Grundbedingungen für einen VaKE-Unterricht sollten vor allem in der Grundstufe 1 erlernt werden (vgl. dazu Demetri, 2015). Dazu gehören das Suchen und Verarbeiten von Informationen, das Präsentieren dieser und die Integration in Lernergebnisse. Wichtig ist es auch, das Diskutieren und das Arbeiten in Gruppen mit den Schülerinnen und Schülern schrittweise zu erarbeiten, bevor VaKE zum Einsatz kommt. Doch nicht nur die Kinder, sondern auch die Lehrkräfte müssen besondere Fähigkeiten entwickelt haben, um nach VaKE unterrichten zu können (Weinberger et al., 2009). Sie müssen die Lernprozesse stimulieren, Viabilitäts-Checks ermöglichen, Informationen bereitstellen und individuelle Unterstützung geben können. Dazu gehört es auch, die notwendigen Dilemmageschichten vorzubereiten. Neben all diesen Voraussetzungen ist Verantwortungsübergabe als weiterer wichtiger Faktor zu nennen. Die Lehrkräfte müssen den Schülerinnen und Schülern die Verantwortung für den eigenen Lernprozess abgeben können, während die Kinder diese übernehmen müssen. Dies soll jedoch nicht dazu führen, dass die Lehrpersonen ihre Verantwortung für den Lernprozess aufgeben (vgl. Patry, 2016).

Für die nachstehend beschriebenen Projekte waren vor allem die beiden VaKE-Adaptionen VaKE+ und VaKE-dis von Bedeutung. Diese unterscheiden sich vom oben beschriebenen prototypischen Ablauf dahingehend, dass weitere Schritte eingeführt wurden. Um VaKE für heterogene Gruppen, wie es auch die

einzelnen Klassen in der Primarstufe sind, anwenden zu können, wurden in dem Modell VaKE+ von Weinberger (2006) mehrere Phasen des Informationsaustausches eingeführt. Die Phase der Informationssuche in den Kleingruppen wird dabei immer wieder unterbrochen und die gefundenen Informationen werden im Plenum ausgetauscht. Dieser häufigere Austausch kommt vor allem lernschwächeren Schülerinnen und Schülern zugute und ist deshalb auch für ein Konzept in der Primarstufe relevant. Das Modell VaKE-dis (differenziert, individualisiert, spezifiziert) (Weyringer, 2008) weist zwei weitere interessante Änderungen für die Primarstufe auf. Erstens erfolgt eine Reflexionsphase vor den Diskussionen und zweitens werden die Entscheidungsmöglichkeiten erweitert: Neben den Entscheidungsgruppen „für“ und „gegen“ eine Handlungsmöglichkeit gibt es hier auch die Gruppe jener Kinder, die sich nicht entscheiden können. Wichtig dabei ist jedoch, dass dieses Sich-nicht-entscheiden-Können begründet wird.

Diese Ausführungen waren entscheidende Erkenntnisse auf dem Weg zu einer Konzeptentwicklung eines VaKE-Unterrichtes in der Primarstufe. Mit Hilfe dieser und der nachstehend beschriebenen fünf Projekte wurde eine Adaption VaKE-pr für die Primarstufe entwickelt.

Bevor die Relevanz und die Ergebnisse der fünf Projekte näher beschrieben werden, wird ein kurzer Überblick über den Forschungsverlauf und der gewählten Methode gegeben.

2. Forschungsablauf

Wie bereits einleitend erwähnt, handelt es sich bei diesem Forschungsvorhaben um eine Praxisforschung, genauer gesagt um eine Aktionsforschung. Diese Art der Forschung verläuft nicht linear, sondern in Schleifen, oder wie es Moser (1995, S. 107) ausdrückt, in Spiralen. Nach der Planung erfolgt eine Handlung (Umsetzung des Projektes). Informationen werden etwa durch Beobachtung gesammelt. Diese werden diskutiert und in weiteren Planungen berücksichtigt (vgl. Huschke-Rhein, 1993, S. 188ff). Bei der Beobachtung muss klargestellt werden, dass diese immer einer Selektivität unterworfen ist. Es kann keine Totalität wiedergegeben werden. Deshalb sollte so viel wie möglich aufgezeichnet werden und der Beobachtungsgegenstand muss definiert werden. Im Bereich der qualitativen Forschung, zu der die Praxisforschung gezählt wird, ist die Beobachtung im Vergleich zu quantitativer Forschung weniger strukturiert. Moser (1995, S. 149) nimmt jedoch noch weitere Unterteilungen von Beobachtung vor:

- teilnehmende vs. nicht-teilnehmende Beobachtung
- verdeckte vs. offene Beobachtung
- indirekte vs. direkte Beobachtung.

Hier handelt es sich um eine teilnehmende, teils verdeckte, direkte Beobachtung.

Bevor der Verlauf des Forschungsvorhabens und die Methodik näher beschrieben werden, werden die Hypothesen, welche im Rahmen des Verfahrens formuliert wurden, zusammengefasst dargestellt. Teile der Unterhypothesen wurden gezielt in einzelnen Projekten durch Beobachtungen falsifiziert.

Die Haupthypothese lautet: *VaKE* ist für die Altersgruppe der Primarstufe adaptierbar und trotz Einschränkungen durchführbar.

Diese Haupthypothese wird durch weitere Hypothesen präzisiert, welche als Unterhypothesen bezeichnet werden:

- Wenn das Präsentieren im Vorfeld geübt wird, stellt dieses für die Kinder keine Schwierigkeit dar.
- In den ersten Dilemmadiskussionen wird eine schwache Beteiligung der Kinder erwartet.
- Häufige Diskussionen erhöhen die allgemeine Argumentationsfähigkeit. Dies bedeutet, dass die Kinder nach mehreren Diskussionen leichter auf Gegenargumente eingehen können.
- Die Kinder brauchen zusätzliche Übungen zum selbstständigen Arbeiten, um ein *VaKE*-Projekt sinnvoll durchführen zu können.
- Nur wenn die Formulierung der Dilemmageschichte dem Erfahrungshorizont der Kinder entstammt, können diese das Dilemma auch als solches wahrnehmen.
- Durch Dilemmadiskussionen kann die Moralentwicklung gefördert werden.
- Die Fähigkeit zur Empathie ist Voraussetzung dafür, dass die Handlungsalternativen der Protagonistinnen bzw. Protagonisten für die Kinder nachvollziehbar sind.
- Die Kritikfähigkeit (das Empfangen und das Geben von Kritik) ist eine grundlegende Fähigkeit für das Gelingen eines *VaKE*-Projekt.
- Das Lernen während eines *VaKE*-Projekt fördert die allgemeine Denkfähigkeit und führt dazu, dass die Kinder ihre Fähigkeit zum Problemlösen weiterentwickeln können.
- Nur wenn die Kinder dazu in der Lage sind, selbstständig zu lernen, kann ein *VaKE*-Projekt in der Primarstufe sinnvoll durchgeführt werden.
- Die Fähigkeit zu kommunizieren ist wichtig, und dies nicht nur in Phasen der Gruppenarbeit. Deswegen muss beispielsweise das Einhalten von Gesprächsregeln im Vorfeld geübt werden, damit eine Diskussion reibungslos verlaufen kann.

Anhand von drei *VaKE*-Projekten und zwei Dilemmageschichten ohne Fachwissensbezug sollten diese Hypothesen überprüft werden. Die Projekte wurden in einer ländlichen Kleinschule in Oberösterreich durchgeführt. Gestartet wurde mit einer Dilemmageschichte zum Thema „Lügen“, um die Kinder an die Technik des Diskutierens heranzuführen, da sie in diesem Bereich keinerlei Erfahrungen hatten. Daran angeschlossen wurde das erste *VaKE*-Projekt (Thema „Naturschutz“) in einer jahrgangsübergreifenden Integrationsklasse abgehalten. Die Klasse bestand

aus neun Kindern der zweiten Schulstufe (eines davon war verhaltensauffällig), acht Kindern aus der ersten Schulstufe (davon drei mit Sonderpädagogischem Förderbedarf) und einem Vorschulkind. Da viele der notwendigen Voraussetzungen für das Gelingen eines VaKE-Projektes nicht gegeben waren (etwa selbstständiges Arbeiten, Arbeiten in Kleingruppen, etc.), wurde bei der Planung darauf geachtet, die Fähigkeiten der Kinder als Ausgangspunkt für die Arbeitsauftragsgestaltung heranzuziehen.

Bevor das zweite VaKE-Projekt durchgeführt wurde, ergaben sich gravierende Veränderungen in den Rahmenbedingungen. Durch die Schulzusammenlegung zweier benachbarter Kleinschulen wurden die Klassen nunmehr jahrgangsgerein geführt, und es kamen so Kinder in die Klassen, welche erneut keinerlei Erfahrungen mit Diskussionen hatten. Deshalb wurde zuerst wieder eine Dilemmageschichte („Susannas Katze“) mit den Kindern besprochen. Im Sommersemester wurde dann das VaKE-Projekt „Gefährliche Stoffe“ durchgeführt. Nun befanden sich fünf Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse, welche nun aus 16 Kindern bestand.

Aufgrund eines Schulwechsels der Kinder (in die benachbarte Kooperationschule) und des daraus resultierenden Wechsels der Lehrkräfte wurde den Kindern die Möglichkeit gegeben, sich an die neuen Rahmenbedingungen zu gewöhnen. Leider wurde für das Sommersemester eine Teilnahme an einem weiteren VaKE-Projekt von einigen Lehrkräften abgelehnt, weshalb das dritte Projekt zum Thema „Kinderarbeit“ erst in der vierten Schulstufe durchgeführt werden konnte. In der vierten Klasse befanden sich 15 Kinder, davon fünf mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Beobachtungen der Pädagoginnen wurden ausschließlich von der Sonderpädagogin, welche auch die Rolle der Forscherin übernommen hatte, dokumentiert und in einem weiteren Schritt vor der Durchführung des nächsten Projekts reflektiert. Die Sonderpädagogin befand sich immer mit ihren Kolleginnen im Klassenzimmer und unterrichtete im Team.

Nachstehend wird nun konkret auf die einzelnen Projekte eingegangen und es werden neben dem methodischen Vorgehen auch weitere spezielle Hypothesen angeführt. Daran schließt sich eine allgemeine Diskussion der Ergebnisse der fünf Projekte an.

3. Darstellung der Projekte und daraus gewonnene Resultate:

Projekt 1: Dilemmageschichte zum Thema „Lügen“

Ergänzend zu den eingangs erwähnten Hypothesen werden hier speziell dieses Forschungsvorhaben betreffende Hypothesen angeführt.

- Beschäftigen sich Kinder intensiver mit der Thematik des Lügens, werden später weniger Lügengeschichten erzählt.

- Kinder, die vorher viel gelogen haben, zeigen eine positive Veränderung in ihren Geschichten, nachdem sie sich mit diesem Thema auseinandergesetzt haben.

Vorgehen. Bei diesem ersten Projekt handelt es sich bei den teilnehmenden Kindern um Schülerinnen und Schüler einer jahrgangsübergreifenden Integrationsklasse einer Kleinschule in Oberösterreich. Diese 18 Kinder setzen sich aus neun Kindern der zweiten Schulstufe, acht Kindern der ersten Schulstufe sowie einem Vorschulkind zusammen. Drei der Kinder in der ersten Schulstufe wurden nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet, ein Kind der zweiten Schulstufe zeigte massive Verhaltensauffälligkeiten. So wurde die Klasse in allen Schulstunden von zwei Pädagoginnen (einer Volksschul- und einer Sonderschullehrerin) unterrichtet. Zusätzlich stand ihnen für zehn Wochenstunden eine Schulasistentin zur Seite.

Tabelle 1 zeigt die genauere Vorgehensweise und die einzelnen Schritte des Projektes. Der entscheidende Unterschied zu Dilemmadiskussionen in der Sekundarstufe lässt sich in der Organisationsform finden. Es wurde hier ausschließlich im Plenum (entweder jahrgangsübergreifend mit beiden Lehrpersonen oder getrennt nach Jahrgängen, die Sonderschulpädagogin mit den jüngeren und die Volksschullehrerin mit den älteren Kindern) gearbeitet.

TABELLE 1. *Aufbau des ersten Projektes zum Thema „Lügen“*

Schritte	Organisationsform
1 Vorlesen der Dilemmageschichte	Plenum (Sitzkreis) – jahrgangsübergreifend
2 Gemeinsames Nacherzählen der Geschichte	Plenum (Sitzkreis) – jahrgangsübergreifend
3 Austeilen von Farbkärtchen (grün/rot)	Plenum (Sitzkreis) – jahrgangsübergreifend
4 Erste Entscheidung	Plenum (Sitzkreis) – jahrgangsübergreifend
5 Erste Dilemmadiskussion	Plenum (Sitzkreis) – jahrgangsübergreifend
6 Vorlesen von Bilderbüchern zum Thema „Lügen“ (täglich ein Buch)	Plenum (Sitzkreis) - jahrgangsgetreunt
7 Wiederholen der Dilemmageschichte	Plenum (Sitzkreis) - jahrgangsgetreunt
8 Austeilen der Farbkärtchen	Plenum (Sitzkreis) - jahrgangsgetreunt
9 Zweite Entscheidung	Plenum (Sitzkreis) - jahrgangsgetreunt
10 Zweite Dilemmadiskussion	Plenum (Sitzkreis) - jahrgangsgetreunt

Zuerst wurde den Kindern die Dilemmageschichte „Der Reisenerzähler“ (Baldus, 2009, S. 31), welche den Fähigkeiten der Kinder angepasst wurde, erzählt (Schritt 1) und im Anschluss nacherzählt (Schritt 2). Neben einer einfacheren Sprache wurden eigene Entscheidungsfragen formuliert. Daran schloss die erste Entscheidung an. Bevor sich die Kinder für eine Handlungsoption entscheiden sollten, wurden ihnen Farbkärtchen (rot und grün) ausgeteilt und deren Bedeutung geklärt (Schritt 3). Für die Entscheidung sollte die gewählte Karte gleichzeitig hochge-

halten werden (Schritt 4). Anschließend wurden die Kinder dazu aufgefordert, ihre Entscheidung zu begründen und darüber zu diskutieren (Schritt 5). In den darauffolgenden Schultagen wurden den Kindern Bilderbücher, die sich mit dem Thema „Lügen“ befassen, vorgelesen (Schritt 6), und es wurde kurz darüber gesprochen. Nachdem vier Bilderbücher vorgelesen wurden, wurde gemeinsam die Dilemmageschichte wiederholt (Schritt 7). Am Ende wurde eine weitere Dilemmadiskussion durchgeführt (Schritte 8–10).

Ergebnisse. Die erste Erfahrung war, dass für das Verständnis der Dilemmageschichte eine Bildunterstützung notwendig zu sein scheint. Den Kindern fiel es schwer, sich die Geschichte zu merken. Um diese leichter gemeinsam nacherzählen zu können, wären Bilder hilfreich gewesen. So scheint nicht nur eine für die Kinder verständliche Geschichte wichtig zu sein, sondern auch die Bedeutung der Vorstellbarkeit. Nur, wenn sich die Kinder die Geschichte vorstellen können – und dabei können Bilder helfen – ist eine Identifikation mit den Protagonistinnen und Protagonisten möglich.

Beide – speziell für dieses Projekt formulierten Hypothesen – lassen sich durch die Beobachtungen bestätigen, auch wenn deren Wirkung nicht von langer Dauer war. Bestätigt werden konnte auch, dass Kinder Übung im Präsentieren benötigen und Erfahrung im selbstständigen Arbeiten und Lernen notwendig für einen reibungslosen Ablauf ist.

Aus den Ergebnissen konnten mehrere Empfehlungen für die weitere Arbeit formuliert werden.

- Da es für alle Kinder eine neue Erfahrung war, orientierten sich einige (jüngere und generell unsichere) Kinder an anderen – vor allem dem jeweils besten Freund bzw. der besten Freundin. Aus diesem Grund sollte eventuell die Dilemmadiskussion des zweiten Projektes jahrgangsgetreunt abgehalten werden, was vor allem die jüngeren Kinder dazu veranlassen würde, selbst Begründungen zu finden.
- Für die Diskussionen ist viel Übung im Diskutieren und dem Reden miteinander notwendig. Deshalb sollten viele Sprechkanäle geschaffen werden. Vor allem wichtige Gesprächsregeln müssen im Vorfeld eingeübt und trainiert werden.
- Hinsichtlich der Unterstützung dabei, Formulierungen ihrer Begründungen zu finden, muss auf Grund der Erfahrungen bedacht werden, dass den Kindern keine fremden Wertmeinungen in den Mund gelegt werden. Dies ist eine große Herausforderung für die Lehrkräfte. Vor allem durch gezieltes Nachfragen kann sichergestellt werden, dass die Formulierung der Meinung des Kindes entspricht.

Bei einigen Kindern konnte durch das Vorlesen der Bilderbücher ein Perspektivenwechsel beobachtet werden. Nur durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema waren diese Kinder dazu in der Lage, die Geschichte aus der Perspektive

der einzelnen Protagonisten wahrzunehmen. Kurze Zeit nach dem Projekt konnte beobachtet werden, dass die Anzahl der Lügengeschichten in der Klasse abgenommen hatte. Zudem gelang es den Kindern vermehrt, Lügengeschichten als solche zu enttarnen.

Projekt 2: VaKE-Projekt zum Thema „Naturschutz“

Für dieses VaKE-Projekt wurden speziell folgende Hypothesen, die überprüft werden sollten, formuliert:

- Lernen Kinder jahrgangsübergreifend miteinander, so können Kinder beider Schulstufen davon profitieren.
- Haben die Kinder noch wenige Erfahrungen im Arbeiten mit Gruppen sammeln können, dann sollte bei der Gruppeneinteilung auf Lieblingslernpartner geachtet werden, um ihnen dies zu leichtern.

Vorgehen. Dieses erste VaKE-Projekt wurde in derselben Klasse durchgeführt, in welcher auch das erste Projekt gemacht worden war. Es wurde während der Projektdurchführung darauf geachtet, dass dies in jenen Schulstunden gemacht wurde, in denen auch die Schullassistentin, welche dem Lehrerinnenteam für einige Wochenstunden zur Seite stand, anwesend war, da Komplikationen mit dem „verhaltensauffälligen“ Kind zu erwarten waren. Zu erwähnen ist, dass die Volksschulpädagogin aufgrund der Klassenzusammenstellung offenen Unterricht ablehnte. Es war große Überredungskunst der Sonderpädagogin notwendig, um eine Teilnahme zu ermöglichen.

Auch vor der Durchführung des zweiten Projektes verlief der Unterricht bislang allgemein so, dass in den Gegenständen Deutsch und Mathematik die Sonderpädagogin mit den Integrationskindern – und später auch mit dem Vorschulkind – die Klasse verließ, um im Nebenraum zu lernen. Der restliche Unterricht wurde gemeinsam in geschlossenen Lernformen abgehalten. In manchen Fällen wurde die gesamte erste Schulstufe von der Volksschullehrerein und der Sonderpädagogin gemeinsam unterrichtet. Dabei wurde immer wieder ein Unterricht in Stationen versucht. Hier konnten die Kinder erste Erfahrungen im Arbeiten mit Gruppen machen und das Zusammenarbeiten lernen. Bei der Gruppenzusammenstellung wurde immer darauf geachtet, dass auch die Integrationskinder und das Vorschulkind aufgenommen wurden. Die Tabelle 2 zeigt das genaue Vorgehen in diesem Projekt.

TABELLE 2. Ablauf des Projektes zum Thema „Naturschutz“ (fett: Neuerungen zum vorherigen Projekt; unterstrichen: Änderungen zum prototypischen VaKE-Ablauf)

Schritte	Organisationsform	Unterricht
1 Aktivieren von Vorwissen	Plenum (jahrgangübergreifend)	Wissenserwerb
2 Präsentation der Dilemmageschichte (bildunterstützt)	Plenum (jahrgangübergreifend)	Werteerziehung
3 <u>Nacherzählen der Dilemmageschichte anhand von Bildern</u>	Plenum (jahrgangübergreifend)	Werteerziehung
4 <u>Austeilen der Farbkärtchen und Erklärung ihrer Bedeutung</u>	Plenum (jahrgangübergreifend)	Werteerziehung
5 erste Entscheidung	Plenum (jahrgangübergreifend)	Werteerziehung
6 erste Dilemmadiskussion	<u>nur im Plenum</u> (jahrgangübergreifend)	Werteerziehung
7 <u>Gruppenarbeitsphasen als Informationssuche</u>	<u>fix eingeteilte Kleingruppen</u> (teilweise jahrgangübergreifend)	Wissenserwerb
8 Erstellung des Endprodukts (Plakat)	Kleingruppe	Wissenserwerb
9 <u>Üben der Präsentation</u>	Kleingruppe	Wissenserwerb
10 Präsentation des Endproduktes als Informationsaustausch	Plenum (jahrgangübergreifend)	Wissenserwerb
11 <u>Austeilen der Farbkärtchen und Wiederholen der Geschichte</u>	Plenum (jahrgangübergreifend)	Werteerziehung
12 zweite Entscheidung	Plenum (jahrgangübergreifend)	Werteerziehung
13 zweite Dilemmadiskussion	<u>nur im Plenum</u> (jahrgangübergreifend)	Werteerziehung

Um vorhandenes Vorwissen aktivieren zu können, wurde den Kindern ein Kurzfilm zum Thema „Naturschutz“ („Landschaft und Naturschutz“) gezeigt (Schritt 1). Am nächsten Schultag wurde den Kindern mithilfe von Bildern die Dilemmageschichte erzählt, in der Zwillingbrüder die Entscheidung treffen müssen, ein der kranken Mutter gegebenes Versprechen zu halten oder im Naturschutzgebiet keine Blumen zu pflücken (Schritt 2). Danach wurde die Geschichte von den Kindern gemeinsam noch einmal nacherzählt (Schritt 3), wobei hier die Bilder Unterstützung boten. Es wurden erneut die Farbkärtchen ausgeteilt und ihre Bedeutung geklärt (Schritt 4), bevor die Kinder ihre Entscheidung durch Hochhalten bekannt gaben (Schritt 5). Zu Beginn der anschließenden Diskussion (Schritt 6) wurden die Kinder darauf hingewiesen, dass es hier keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Argumente könnten nur besser oder schlechter sein, je nachdem, wie überzeugend sie wirken können. Nun wurden die Kinder in zuvor festgelegte Gruppen eingeteilt, und sie bekamen ihre Arbeitsaufträge zugewiesen (Schritt 7).

Hier ist ein entscheidender Unterschied zu VaKE-Projekten in der Sekundarstufe zu verzeichnen, da dort die Schülerinnen und Schüler sowohl die Zusam-

mensetzung der Kleingruppen als auch die Themen frei wählen können. Da jedoch bei der Planung die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder berücksichtigt werden mussten, erschien eine strukturiertere Vorgehensweise notwendig. Wegen der unterschiedlichen Arbeitsaufträge zu Themen rund um den Naturschutz variierten die Gruppengrößen zwischen zwei und fünf Kindern. Dabei arbeiteten teilweise Kinder aus beiden Schulstufen und Integrationskinder bzw. das Vorschulkind zusammen. Als Endprodukt (Schritt 8) wurde von allen Gruppen ein Plakat erstellt, dessen Präsentation in den Kleingruppen intensiv geübt wurde (Schritt 9). Nach den Präsentationen im Plenum (Schritt 10) wurde ein zweites Mal diskutiert (Schritte 11-13).

Ergebnisse. Für die Diskussion konnte beobachtet werden, dass die Aktivierung des Vorwissens wichtig war. Es schuf eine gemeinsame Basis. Wie sich zeigte, scheint die Hervorhebung der beiden einander gegenüberstehenden Werte nicht nur notwendig, sondern auch sinnvoll zu sein, um zu vermeiden, dass durch die Aktivierung des Vorwissens zu großer Einfluss auf die Entscheidungsfindungen genommen wird. Die einleitend im Zusammenhang mit VaKE-dis (Weyringer, 2008) erwähnte Reflexionsphase wäre bereits in diesem Projekt sinnvoll gewesen, um den Kindern dadurch die Möglichkeit einer genaueren Vorbereitung auf die Diskussion zu geben. Außerdem sollten die Kinder in Kleingruppen zuerst ihre Argumentationen auf Herz und Nieren prüfen können, bevor sie diese im Plenum mitteilen. Dadurch würden die Kinder auch mehr Sicherheit in der gemeinsamen Diskussion erfahren, was wiederum den Verlauf der Diskussion positiv beeinflussen könnte. Vor allem in den ersten Primarstufenklassen scheinen klar definierte Arbeitsaufträge und Gruppeneinteilungen sinnvoll zu sein, wobei durchaus den Kindern die Themenwahl überlassen werden sollte. Es wurde beobachtet, dass vor allem schwierige und lernschwächere Kinder positive Veränderungen im Verhalten zeigten. Hier sollte jedoch erwähnt werden, dass, wie von Demetri und Hödl (2014) beschrieben, auch das genaue Gegenteil beobachtet wurde. Einerseits zeigte ein eher lernschwaches Kind, welches sich sonst kaum aktiv beteiligt, rege Mitarbeit und half sogar den jüngeren Mitschülern. Andererseits schien ein leistungsstarkes Kind mit dieser Lernform etwas überfordert zu sein. Abschließend sei darauf hingewiesen, dass es wichtig und notwendig war, die Fertigkeit des Präsentierens mit den einzelnen Gruppen zu üben.

Projekt 3: Dilemmageschichte zum Thema „Susannas Katze“

In diesem Projekt wurde erstmals in Anlehnung an VaKE-dis nach der ersten Entscheidung eine Reflexionsphase durchgeführt. Außerdem waren durch die bereits erwähnten veränderten Rahmenbedingungen wieder Kinder ohne jegliche Diskussionserfahrung in der teilnehmenden Klasse. Dementsprechend wurden passende Hypothesen verfasst.

- Nach einer Reflexionsphase, in der sich die Kinder in ruhiger Atmosphäre ihre Begründungen zu den Entscheidungen überlegen können, sind sie in der Lage, sich leichter in die Diskussion mit einzubringen.
- Wenn die Kinder bereits erste Erfahrungen mit dem Diskutieren gemacht haben, fällt es ihnen leichter, sich in die Diskussion einzubringen.

Vorgehen. Das Vorgehen im Rahmen dieser Dilemmageschichte unterscheidet sich nur in wenigen Punkten (vgl. Tabelle 3) von jener aus dem ersten Projekt, weshalb hier nicht mehr näher darauf eingegangen wird.

TABELLE 3. Ablauf des Projektes zum Thema „Susannas Katze“
(fett: Änderungen zu vorhergehenden Projekten)

Schritte	Organisationsform
1 Vorlesen der Dilemmageschichte (bildunterstützt)	Plenum
2 Gemeinsames Nacherzählen der Geschichte	Plenum
3 Austeilen von Farbkärtchen (grün/rot) und Klären der einander gegenüberstehenden Werte	Plenum
4 erste Entscheidung	Plenum
5 Reflexionsphase mit Finden einer Begründung	Einzelarbeit
6 zweite Entscheidung	Plenum
7 Dilemmadiskussion	Plenum

Ergebnisse. Als große Hilfestellung für die Kinder kann die neu eingeführte Reflexionsphase (Schritt 5) bezeichnet werden. Doch sollte die aktivere Beteiligung an den Diskussionen nicht ausschließlich darauf beschränkt werden, da einige der Kinder bereits mehr Erfahrungen aufwiesen. So lässt sich der genaue Grund durch die aktive Beobachtung nicht herausfiltern. Die beobachtete höhere Beteiligung der Mädchen an der Diskussion könnte daran liegen, dass sich diese leichter mit der Protagonistin „Susanna“ identifizieren konnten. Ein weiterer Grund, welcher hier nicht genauer ausgeführt wird, liegt außerhalb der Dilemmadiskussion und könnte auf die Rahmenbedingungen zurückgeführt werden, was jedoch nicht überprüfbar war.

Diese Methode scheint auch Kinder mit Beeinträchtigungen anzusprechen. Es konnte beobachtet werden, dass ein Integrationskind sich sehr rege an den Diskussionen beteiligte. Dass dabei Wortmeldungen eher nur wiederholt wurden, liegt unter anderem darin begründet, dass es diesem Kind generell schwer fällt, sich sprachlich zu äußern. Es wollte jedoch ein Teil des gesamten Prozesses sein und bemühte sich sichtlich, verstanden zu werden.

Projekt 4: Zweites VaKE-Projekt zum Thema „Gefährliche Stoffe“

Neben den eingangs erwähnten Unterhypothesen sollten im Rahmen dieses Projektes folgende weitere Hypothesen überprüft werden.

- Ein mithilfe von Arbeitsblättern intensiverer Informationsaustausch (als nur durch die Präsentationen) hilft den Kindern, Sachinformationen in ihre Argumente einzubauen.
- Wenn die Kinder die Gruppen frei wählen können, bleiben gravierende Konflikte während der Gruppenarbeitsphase aus.

Bevor die genaue Vorgehensweise beschrieben wird, sollte erwähnt werden, dass einige der neuen Kinder in der Klasse viele Organisationsformen ablehnten, da sie nicht mehr in „ihrer“ Schule waren und dieser nachtrauerten. Wichtig scheint dies hier zu sein, da wenige Kinder – aber solche mit viel Einfluss – in der Klasse während des Projektes Ablehnung zeigten und diese auch verbalisierten.

Vorgehen. Im Vergleich zum ersten VaKE-Projekt (Projekt 2) wurden wenige, aber entscheidende Veränderungen vorgenommen, welche Tabelle 4 entnommen werden können. Dieses Mal wurde auch die Gruppenzusammensetzung den Kindern überlassen. Die Kleingruppen mussten vorgefertigte Themen und Arbeitsaufträge unter sich aufteilen.

TABELLE 4. Aufbau des Projektes zum Thema „Gefährliche Stoffe“ (fett: Änderungen zu vorhergehenden Projekten, unterstrichen: Änderungen im VaKE-Ablauf)

Schritte	Organisationsform	Unterricht
1 Aktivieren von Vorwissen	Plenum	Wissenserwerb
2 Präsentation der Dilemmageschichte (bildunterstützt)	Plenum	Werteerziehung
3 <u>Nacherzählen der Dilemmageschichte anhand von Bildern</u>	Plenum	Werteerziehung
4 <u>Austeilen der Farbkärtchen und Erklärung ihrer Bedeutung</u>	Plenum	Werteerziehung
5 erste Entscheidung	Plenum	Werteerziehung
6 Reflexionsphase	Einzelarbeit	Werteerziehung
7 erste Dilemmadiskussion	<u>nur im Plenum</u>	Werteerziehung
8 <u>Gruppenarbeitsphasen als Informationssuche</u>	frei wählbare Kleingruppen	Wissenserwerb
9 Erstellen des Endprodukts	Kleingruppe	Wissenserwerb
10 <u>Üben der Präsentation</u>	Kleingruppe	Wissenserwerb
11 Präsentation des Endprodukts als Informationsaustausch	Plenum	Wissenserwerb

	Schritte	Organisationsform	Unterricht
12	<u>Informationsaustausch durch Bearbeiten von vorbereiteten Arbeitsblättern</u>	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit (frei wählbar)	Wissenserwerb
13	<u>Austeilen der Farbkarten und Wiederholen der Geschichte</u>	Plenum	Werteerziehung
14	zweite Entscheidung	Plenum	Werteerziehung
15	zweite Dilemmadiskussion	<u>nur im Plenum</u>	Werteerziehung

In diesem Projekt musste aufgrund fehlender Medien auf das Aktivieren des Vorwissens verzichtet werden (Schritt 1). Nach der Darbietung der Dilemmageschichte (Schritt 2 und 3), in der ein Mädchen mit wenigen Freunden sich für das Halten eines Versprechens der Mutter gegenüber oder einer Freundschaft entscheiden muss, sollten die Kinder erneut mithilfe der Farbkärtchen ihre Entscheidung treffen (Schritt 4 und 5). In einer Reflexionsphase (Schritt 6) vor der ersten Diskussionsrunde konnten die Kinder in Ruhe ihre Entscheidung überdenken und eine Begründung formulieren. Da für die meisten Kinder das Dilemma kein solches darstellte, wurde versucht, mithilfe einer Phantasiereise das Dilemma der Protagonistin den Kindern zu verdeutlichen.

Nach der kurzen Diskussionsrunde (Schritt 7) wurden die Themen kurz vorgestellt und die Gruppen gemeinsam eingeteilt (Schritt 8). Jede Gruppe konnte nun ein Thema wählen. Die Themenvergabe verlief völlig konfliktfrei. Die Gruppenarbeiten erstreckten sich nun über mehrere Schultage zu je ein bis maximal zwei Unterrichtseinheiten. Als Endprodukte (Schritt 9) wurden ein Memory-Spiel, ein Domino-Spiel und Plakate erstellt, deren Präsentation (Schritt 10) wurde diesmal eher nur kurz geübt. Die Präsentation (Schritt 11) fand im Sitzkreis statt, da dieser den Kindern eine Atmosphäre bot, in denen ihnen das freie Sprechen leichter fiel. Nach den Präsentationen bearbeiteten die Kinder in den Kleingruppen Arbeitsblätter, um sich auch mit den Themen der anderen Gruppen vertraut zu machen (Schritt 12). Danach wurde ein zweites Mal diskutiert (Schritte 13-15).

Ergebnisse. Da für viele der Kinder das Dilemma in der Geschichte kein solches war, verlief die Diskussion sehr zaghafte. Durch die Gedankenreise konnten zwar ein paar wenige Kinder dazu ermutigt werden, Argumente für die Gegenseite zu finden, die Diskussion kam aber nicht besser in Gang. Es konnte erneut beobachtet werden, dass die Unterstützung durch Bilder sinnvoll ist, um den Kindern so die Identifikation und den Perspektivenwechsel zu erleichtern. Die Bilder eignen sich auch hervorragend für das Nacherzählen der Geschichte. Dadurch kann erkannt werden, ob die Geschichte von den Kindern auch verstanden wurde.

Wieder wurde beobachtet, wie wichtig die Reflexionsphase ist und dass dafür eine ruhige, entspannte Atmosphäre notwendig ist. Obwohl in der Literatur (vgl. Koehler, 1997, 1992) den Kindern hohe Fertigkeiten im Argumentieren zugespro-

chen werden, fiel es den Kindern in diesem sozialen Kontext sichtlich schwer, zu diskutieren. Schwierig war vor allem das Eingehen auf Argumente anderer. Dafür könnte es hilfreich sein, das Paraphrasieren im Vorfeld zu üben. Obwohl die freie Gruppeneinteilung ohne weiteres möglich war, sollte eine völlig freie Themenwahl nicht der nächste Schritt sein, da diese für diese Altersgruppe weniger geeignet erscheint. Für die Arbeit in den Gruppen scheint eine gewisse Vorerfahrung in der Teamarbeit wichtig zu sein. Das Einlassen auf diese noch ungewohnte Unterrichtsmethode fällt dadurch leichter. Für die zweite Dilemmadiskussion ist ein intensiver Informationsaustausch wichtig. So fällt es den Kindern leichter, Sachinformationen in ihre Argumentation einzubauen. Dafür sollte den Kindern auch in einer zweiten Reflexionsphase Zeit gegeben werden. Durch den Informationsaustausch konnten auch lernschwächere Kinder Sachwissen einflechten.

Projekt 5: Drittes VaKE-Projekt zum Thema „Kinderarbeit“

Aufgrund vorgenommener Änderungen am Ablauf des VaKE-Projektes wurden erneut speziell für diese Projektdurchführung weitere Hypothesen formuliert, welche hier angeführt werden.

- Findet nach jeder Arbeitsphase ein Informationsaustausch statt, so können die Kinder später das erworbene Wissen gut anwenden.
- Indem die Kinder die Arbeitsaufträge frei wählen können, wird ihr selbstständiges Arbeitsverhalten gefördert.
- Wenn die Kinder die Gruppen frei wählen können, bleiben gravierende Konflikte während der Gruppenarbeitsphase aus.

Vorgehen. Die teilnehmenden Kinder befanden sich nun in der vierten Schulstufe und hatten im vergangenen Schuljahr einiges an Erfahrungen mit geöffneten Lernformen (v. a. Wochenplanarbeit) sammeln können. Für die Teilnahme an dem Projekt musste erneut mit den neuen Lehrkräften diskutiert werden, denn keine der Pädagoginnen wollte zu viele von „ihren“ Stunden dafür aufwenden, sondern stattdessen den Lehrstoff der vierten Schulstufe als Vorbereitung auf die Sekundarstufe durchbringen. Es wurde jedoch ein Weg gefunden, um das Projekt im Wintersemester 2013/14 durchführen zu können. Eine entscheidende Änderung (vgl. Tabelle 5) zu den vergangenen Projekten stellt die Gruppenarbeitsphase dar. In diesem Fall wurde in Stationen gearbeitet, welche zuvor für ausgewählte Themen rund um Kinderarbeit aufbereitet wurden.

TABELLE 5. Aufbau der Studie zum Thema „Kinderarbeit“ (fett: Änderungen zu vorhergehenden Projekten, unterstrichen: Änderungen im VaKE-Ablauf)

Schritte	Organisationsform	Unterricht
1 Aktivieren von Vorwissen	Plenum	Wissenserwerb
2 Präsentation der Dilemmageschichte (bildunterstützt)	Plenum	Werteerziehung
3 <u>Nacherzählen der Dilemmageschichte anhand von Bildern</u>	Plenum	Werteerziehung
4 <u>Herausarbeiten des Dilemmas</u>	Plenum	Werteerziehung
5 <u>Austeilung der Farbkärtchen und Erklärung ihrer Bedeutung</u>	Plenum	Werteerziehung
6 erste Entscheidung	Plenum	Werteerziehung
7 <u>Reflexionsphase</u>	Einzelarbeit	Werteerziehung
8 erste Dilemmadiskussion	<u>nur im Plenum</u>	Werteerziehung
9 Vorstellen der einzelnen Stationen	<u>Plenum</u>	Wissenserwerb
10 Gruppeneinteilung	<u>Plenum</u>	
11 <u>Gruppenarbeitsphasen als Informationssuche (Stationenplan)</u>	<u>frei wählbare Kleingruppen</u>	Wissenserwerb
12 <u>Informationsaustausch nach jeder Gruppenarbeitsphase</u>	Plenum	Wissenserwerb
13 <u>Erstellen eines gemeinsamen Endproduktes</u>	Plenum	Wissenserwerb
14 <u>Austeilen der Farbkärthen und Wiederholen der Geschichte</u>	Plenum	Werteerziehung
15 zweite Entscheidung	Plenum	Werteerziehung
16 zweite Dilemmadiskussion	<u>nur im Plenum</u>	Werteerziehung
17 Anwendung des erworbenen Wissens	Plenum	Wissenserwerb

Damit die Kinder unvoreingenommen an der Dilemmadiskussion teilnehmen konnten, wurde auf die Aktivierung von Vorwissen verzichtet (Schritt 1). So begann auch dieses Projekt direkt mit der Erzählung der Dilemmageschichte (Schritt 2 und 3). Ein Junge aus ärmeren Verhältnissen will einen Fußball kaufen, da sein alter und einziger Ball nun endgültig kaputt war. Er muss sich zwischen einem fairen teureren Fußball (sicher keine Kinderarbeit) oder dem billigeren Fußball, welchen er sich sofort mit dem selbst verdienten Geld kaufen könnte, entscheiden. Das Dilemma des Protagonisten wurde genauer hervorgehoben (Schritt 4) und den Kindern wurde vor der Entscheidungsphase (Schritte 5 und 6) auch die Möglichkeit gegeben, bei Vorliegen einer guten Begründung auf eine Entscheidung zu verzichten. Dies geschah in Anlehnung an Weyringer (2008). Erneut wurden Bildsymbole für die Reflexionsphase kreiert, um für die schwächeren Schüler und Schülerinnen so-

wie für die Integrationskinder eine Alternative bieten zu können (Schritt 7). Daran schloss sich die erste Diskussionsrunde an (Schritt 8), welche durch die Vorstellung der einzelnen Stationen beendet wurde (Schritt 9). Nach der Gruppenfindungsphase (Schritt 10) begannen die Kleingruppen mit der Arbeit an den Stationen (Schritt 11). Nach jeder Arbeitsphase (in der Regel zwei Unterrichtseinheiten) wurden die gefundenen Informationen, erstellten Produkte und einschneidenden Erkenntnisse im Plenum ausgetauscht (Schritt 12). Zudem bot sich hier die Gelegenheit, Schwierigkeiten bei der Bearbeitung einzelner Stationen zu besprechen. Als Endprodukt wurde dieses Mal ein gemeinsames Plakat erstellt (Schritt 13), weshalb keine Präsentationsphase stattfand und sofort eine zweite Diskussionsrunde gestartet wurde (Schritte 14 – 16). Abgeschlossen wurde das Projekt mit einem Gedankenspiel („Wir sind alle Kinder dieser Welt“) (Schritt 17).

Ergebnisse. Eine Aktivierung von Vorwissen wäre hilfreich gewesen. Diese hätte in Form eines Experimentes (etwa spielzeugfreie Schulpausen) erfolgen können. Auch wenn es schwierig ist, sollte bei den Dilemmageschichten darauf geachtet werden, dass sich sowohl die Mädchen als auch die Buben mit den Protagonisten identifizieren können, da sonst die Diskussion erschwert wird. Nicht nur die Reflexionsphase, sondern auch die neu eingeführte Möglichkeit des Entscheidungsaufschubs war wichtig. Letztere wurde von einigen Kindern genutzt.

Trotz der bereits vorhandenen Erfahrung zeigten die Beobachtungen erneut, dass das Üben der Diskussionsfähigkeit wichtig ist. Dass die Phase des Wissenserwerbs als Stationenlernen organisiert war, scheint eine gute Möglichkeit für diese Projektphase zu sein. Aufgrund der sozialen Kompetenzen in der Klasse wurde dabei kein einziges Mal um Stationen gestritten. Die Kinder bewiesen Kreativität, wenn es darum ging, zusammenzuarbeiten, und konnten teilweise die Integrationskinder besser zur Mitarbeit motivieren als die Lehrkräfte. Der häufige Informationsaustausch war wichtig und wurde von allen Kindern als sehr positiv erlebt. Vor allem leistungsschwächeren Kindern kam er zugute. Trotz dieses intensiven Austausches hätte eine zweite Reflexionsphase durchgeführt werden sollen. Dies wurde dadurch ersichtlich, dass die Kinder Zeit brauchten, um das erworbene Wissen in ihre Argumentationen einbauen zu können. Es erscheint zudem sinnvoll und wichtig zu sein, das erworbene Wissen außerhalb der Diskussion – beispielsweise im Rahmen eines Spiels – anzuwenden.

4. Diskussion und Schlussfolgerung:

Zu Beginn soll auf die eingangs erwähnten Hypothesen genauer eingegangen werden. Trotz intensiven Übens waren die Kinder im ersten VaKE-Projekt (Naturschutz) (Grundstufe 1) mit dem Präsentieren etwas überfordert und es war viel Hilfestellung – auch während der Präsentationen – notwendig. Mögliche Hilfestellungen dazu bieten etwa Jäger-Gutjahr und Gutjahr (2012). Die etwas vertrautere Art der Präsen-

tation (im Sitzkreis) kam den Kindern zu Hilfe und schien die Scheu frei zu sprechen etwas zu verringern, da diese Form auch von Erzählkreisen bekannt war. Im Sitzkreis konnte beobachtet werden, dass sich die Kinder wohler fühlten.

Die Unterhypothese, dass eine geringe Beteiligung an den Diskussionen mangels Erfahrung erwartet wird, kann durch die gemachten Beobachtungen mit Vorbehalt bestätigt werden. Hier sollte erwähnt werden, dass für eine rege Beteiligung an den Diskussionen das Dilemma der Protagonistinnen und Protagonisten auch ein Dilemma für die Kinder darstellen muss. Dies hängt auch mit einer weiteren Hypothese zusammen, dass die Dilemmageschichte dem Erfahrungshorizont der Kinder entstammen muss.

Bezüglich der einzelnen Fähigkeiten (Empathie, Rollenübernahme, Kritikfähigkeit, selbstständiges Lernen und Arbeiten, kritisches Denken, Probleme lösen, Kommunikationsfähigkeit, Präsentationsfähigkeit, etc.), welche für einen *VaKE*-Unterricht teilweise Voraussetzung sind, wurde beobachtet, dass Empathie und Rollenübernahme als Fähigkeit vorhanden sein sollten, um die Lage der Protagonistinnen und Protagonisten besser nachvollziehen zu können. Während der Arbeitsphasen konnte festgestellt werden, dass die Kinder bereits einiges an Rüstzeug für selbstständiges Lernen und Arbeiten brauchen, um in den Kleingruppen arbeiten zu können. Dafür scheinen zusätzliches Üben und Trainieren notwendig zu sein. Eine Übungs- und Trainingsmöglichkeit bietet das Konzept *EVA-SAM* nach Klippert und Müller (2012). Schon während der Gruppenarbeitsphasen konnte beobachtet werden, dass die Fähigkeit Kritik anzunehmen, aber auch geben zu können, für einen konfliktfreieren Arbeitsprozess wichtig ist. Levin (2005, S. 48) gibt in ihren Ausführungen an, dass durch Fragen, die durch Unterrichtsmaterial stimuliert, aber nicht beantwortet werden, kritisches Denken gefördert werden kann. Außerdem scheinen diese auch Einfluss auf die Entwicklung der Kritikfähigkeit zu haben, auch wenn es sich dabei um keine kritisch formulierten Fragen handelt. Die Kommunikationsfähigkeit war während der gesamten Projektphasen wichtig und es ließ sich beobachten, dass Diskussionen besser und geordneter verliefen, wenn im Vorfeld die Gesprächsregeln noch einmal ins Gedächtnis gerufen wurden.

Für die Entwicklung eines *VaKE*-Konzepts für die Primarstufe stellen alle fünf Projekte einen entscheidenden Schritt dar. Besonders wichtig erscheint die Erfahrung, dass Kinder in der Primarstufe – vor allem in den ersten beiden Schuljahren – kaum die notwendigen Kompetenzen für alle Phasen eines *VaKE*-Projektes entwickelt haben. Vor allem durch offene Lernformen kann zumindest das selbstständige Lernen, welches sowohl Ziel als auch eine Grundbedingung für *VaKE* darstellt (vgl. Weinberger et al., 2008), geübt und trainiert werden. Hier sollte allgemein erwähnt werden, dass jegliche notwendigen Arbeitstechniken und Methoden geübt und sogar trainiert werden müssen. Wie dies im Konkreten aussehen kann, dazu haben unter anderem Klippert und Müller (2012) und Klippert (2007, 2001) ein mögliches und bereits erprobtes Konzept entwickelt.

Die wichtigsten Erfahrungen und Empfehlungen für die Gestaltung von VaKE-Unterricht auf der Primarstufe sind in Tabelle 6 zusammengestellt. In allen Projekten – vor allem in den ersten vier – war zu beobachten, dass die Diskussionen eher zaghaft verliefen, weshalb es notwendig erscheint, darauf ein besonderes Augenmerk zu legen. Hilfreich dafür könnte es sein, mehrere Dilemmadiskussionen ohne einen anschließenden Wissenserwerb durchzuführen. Durch mehr Mitbestimmung im Unterricht und Klassenräte in Anlehnung etwa an eine Just Community (vgl. Weyringer, 2008) kann zusätzliche Erfahrung mit dem Diskutieren gesammelt werden. Denn um die Fähigkeit des Diskutierens zu üben, braucht es nicht immer einen Wertekonflikt als Ausgangspunkt. Auch das Klären aktueller Konflikte in der Klasse und anderer Fragen kann ein Anlass sein. So könnten zum Beispiel die Kinder in die Festlegung eines Ziels für den bevorstehenden Wandertag involviert werden.

TABELLE 6. Zusammenstellung der wichtigsten Änderungen von VaKE-pr (VaKE-Primarstufe) gegenüber dem prototypischen Vorgehen bei VaKE Projekt: In welchem Projekt wurde das untersucht?)

Vake-pr	Prototypisches Vake	Projekt
Dilemmageschichten ohne Wissenserwerb	Dilemmageschichten mit Wissenserwerb	Flunkergeschichten (Projekt 1) Susannas Katze (Projekt 3)
Präsentieren üben	Präsentieren ohne besonderes Üben im Vorfeld	Naturschutz (Projekt 2) Gefährliche Stoffe (Projekt 4)
Häufiger Informationsaustausch (nach jeder Arbeitsphase)	Einmaliger Informationsaustausch	Kinderarbeit (Projekt 5)
Reflexionsphase vor den Diskussionen	Keine Reflexionsphase	Susannas Katze (Projekt 3) Gefährliche Stoffe (Projekt 4) Kinderarbeit (Projekt 5)
Paarweiser Austausch von Argumenten und Begründungen	Austausch erfolgt sofort in Kleingruppen	Kinderarbeit (Projekt 5)
Ablauf in vielen kleinen Schritten	11 Schritte	Kinderarbeit (Projekt 5)

Aufgrund der Erfahrungen der beiden Projekte 2 und 4 (VaKE-Projekte zu den Themen „Naturschutz“ und „Gefährliche Stoffe“) scheint ein Durchführen von VaKE-Projekten erst in der Grundstufe 2 (dritte und vierte Schulstufe) sinnvoll zu sein. In den beiden Schuljahren der Grundstufe 1 sollte vor allem Wert auf die Entwicklung notwendiger Kompetenzen und Fertigkeiten gelegt werden.

Es konnte beobachtet werden, dass einer Durchführung von einfachen Dilemmageschichten nichts im Wege steht. Wichtig ist es hier jedoch, dass die an die Kompetenzen der Kinder angepassten Dilemmageschichten bildunterstützt dargeboten werden. Mithilfe der Bilder fällt den Kindern eine Perspektivenübernahme leichter, und sie können sich die Protagonistinnen und Protagonisten der Geschichten besser vorstellen. Dies bestätigen auch die Beobachtungen in den fünf

Projekten. Treten dennoch Schwierigkeiten damit auf, sich in die Lage der Protagonistin bzw. des Protagonisten zu ersetzen, dann liegt es nicht an den Bildern, sondern eher daran, dass sich deren bzw. dessen Lage zu sehr von ihrer eigenen Erfahrungswelt unterscheidet (vgl. Harris, 1992 und Ciaramicoli & Ketcham, 2001).

Für die Gruppenarbeitsphasen bietet es sich (vor allem, wenn die Kinder einander bereits gut kennen und erste Erfahrungen mit dem Arbeiten in Gruppen machen konnten) an, die Gruppenfindung den Kindern selbst zu überlassen. Dies scheint ein wichtiger Prozess auch für den „regulären“ Unterricht zu sein, da die Kinder dabei ihre sozialen Kompetenzen weiterentwickeln können.

Wie in den obigen kurzen Darstellungen der Vorgehensweise einzelner Projekte wurden unterschiedliche Varianten für die Gruppenarbeitsphasen gewählt. Im ersten *VaKE*-Projekt wurden die Gruppen im Vorfeld von den Lehrkräften eingeteilt und ausgewählte Themen aus dem Gebiet „Naturschutz“ als Arbeitsaufträge für diese Gruppen aufbereitet. Im zweiten *VaKE*-Projekt wurden erneut die Arbeitsaufträge zu einzelnen Themen vorbereitet, nur die Gruppenfindung wurde den Kindern selbst überlassen. Im dritten und letzten *VaKE*-Projekt wurde die Gruppenzusammensetzung erneut von den Kindern selbst gewählt und die vorbereiteten Themen wurden als Stationen aufbereitet. So wurden erstmals alle Themen von allen Gruppen bearbeitet. Dadurch wurden die Informationen, die von der Lehrkraft als wichtig für die Entscheidungsfindung angesehen wurden, gefiltert. Kinder, die keinerlei oder noch wenig Erfahrungen im Arbeiten mit Gruppen machen konnten, sollten genauere Arbeitsaufträge erhalten. So kann eine als erfolgreich erlebte Gruppenarbeitsphase eher ermöglicht werden. Je mehr Erfahrungen die Kinder haben und je besser sie bereits selbstständig lernen können, desto offener sollten die Arbeitsaufträge formuliert und vorbereitet sein. Vor allem, um vermeiden zu können, dass die Kinder ausschließlich zu den gefilterten Informationen Zugang haben, sollten sie zusätzlich die Möglichkeit haben, eigene Recherchen durchführen zu können. Dazu eignen sich vor allem ausgewählte kindgerechte Seiten im Internet, Sachbücher und weitere Lexika. So können gezielt eigene Interessen nachgeschlagen werden, wobei beachtet werden sollte, dass auch die Technik des Nachschlagens im Vorfeld geübt und trainiert werden muss (vgl. Klippert, 2001; 2007).

Aufgrund der so gesammelten Erfahrungen wird jedoch von der Pädagogin das Stationenlernen favorisiert. Dies bietet auch die Möglichkeit, neben Kernthemen (also Arbeitsaufträge für alle Gruppen) Spezialisierungsbereiche für einzelne Gruppen bearbeiten zu lassen. Je mehr Erfahrung die Kinder mit *VaKE* und der Informationsrecherche haben, desto mehr kann sich diese Phase der Informationssuche an die Vorgangsweise der Sekundarstufe annähern. Ziel sollte es sein, dass die Kinder aus einem größeren Pool an vorbereiteten Informationsquellen eigene Fragen zu beantworten versuchen.

Erst im letzten VaKE-Projekt fand ein häufiger Informationsaustausch (am Ende jeder Arbeitsphase) statt. Es konnte die Erfahrung gemacht werden, dass dieser wichtig ist und in ein mögliches Konzept für die Primarstufe aufgenommen werden sollte. Begründbar ist dies auch mit den Erfahrungen aus dem Sekundarstufenbereich (vgl. Weinberger, 2006). Weinberger (2006) stellte fest, dass ein mehrmaliger Informationsaustausch vor allem lernschwächeren Schülerinnen und Schülern zugutekommt.

Die in Projekt 3 (Dilemmageschichte „Susannas Katze“) eingeführte Reflexionsphase ist enorm wichtig und sollte vor jeder Diskussion – also auch vor der zweiten Dilemmadiskussion – durchgeführt werden. Sie bietet den Kindern die Möglichkeit, sich in Ruhe auf die folgende Diskussion vorzubereiten. Die dabei formulierten Argumente und Begründungen sollten dann im Anschluss noch in Kleingruppen getestet werden, bevor sie im Plenum einer genaueren Prüfung unterzogen werden. Deshalb wird für ein Konzept angedacht, nach der Bekanntgabe der Entscheidung die Kinder in Pro- und Kontragruppen einzuteilen und gemeinsam weitere Argumente und Begründungen für „ihre“ Seite suchen zu lassen. Der Pädagogin ist es wichtig, hier zu erwähnen, dass keinesfalls aus Zeitgründen oder Ähnlichem auf eine Reflexionsphase vor der zweiten Dilemmadiskussion verzichtet werden sollte. Dies zeigen auch die gemachten Beobachtungen im Rahmen der einzelnen Projekte.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Amt der oberösterreichischen Landesregierung (Hrsg.). (2016). Wertekompass Oberösterreich. Orientierungsrahmen zur Weiterbildung an OÖ Kindergärten und Schulen. Verfügbar unter: https://www.ooe-kindernet.at/Mediendateien/WEB_Wertekompass.pdf
- Baldus, V. (2009). *50 Dilemmageschichten für Kinder. zum Diskutieren, Schreiben, Weiterspielen*. Mühlheim a.d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bloom, B. S. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Ciaramicoli, A. P., & Ketcham, K. (2001). *Der Empathie-Faktor. Mitgefühl, Toleranz, Verständnis*. München: DTV.
- Demetri, A. (2015). *Kombination moralischer Werterziehung mit konstruktivistischem Wissenserwerb in der Primarstufe. Das Unterrichtsmodell VaKE in der Primarstufe*. Dissertation. Universität Salzburg.
- Demetri, A., & Hödl, U. (2014). *VaKE (Values and Knowledge Education) und Situationsspezifität*. Unveröffentlichte Seminararbeit.

- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Hans Huber.
- Fuhr, R. (2002). Praxisentwicklungsforschung. In R. Fuhr & H. Dauber (Hrsg.), *Praxisentwicklung im Bildungsbereich. Ein integraler Forschungsansatz* (S. 77–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glaserfeld von, E. (2001). Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. Geleitwort. In H. Schwetz, M. Zeyringer, & A. Reiter (Hrsg.), *Konstruktives Lernen mit neuen Medien* (S. 7–11). Beiträge zu einer konstruktivistischen Mediendidaktik; Reflexionen zur internationalen Veranstaltung "Neues Lernen für die Informationsgesellschaft" (9.–11.10.2000) an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz. Innsbruck, Wien [u.a.]: Studien-Verlag.
- Harris, P.L. (1992). *Das Kind und die Gefühle. Wie sich das Verständnis für die anderen Menschen entwickelt*. Bern: Huber.
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2012). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Heinze, T., Müller, E., Stickelmann, B., & Zinnecker, J. (1975). *Handlungsforschung im pädagogischen Feld*. München: Juventa.
- Hopkins, D. (2002). *A teacher's guide to classroom research*. Buckingham: Open University Press.
- Huschke-Rhein, R.B. (1993). *Qualitative Forschungsmethoden. Systemisch-ökologische Pädagogik / Hermeneutik ; Handlungsforschung / ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Köln: Rhein-Verlag.
- Jäger-Gutjahr, I., & Gutjahr, S. (2012). *Schritt für Schritt zum Präsentieren. Klasse 3–4. Mit Tipps von Kindern für Kinder*. Buxtehude: AOL.
- Klippert, H. (2001). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H. (2007). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Klippert, H., & Müller, F. (2012). *Methodenlernen in der Grundschule. Bausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Knopf, M., & Schneider, W. (Hrsg.) (1990). *Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Koehler, D. (1992). *Die Entwicklung der Argumentationsfähigkeit von Kindern*. Dissertation. Johannes Gutenberg-Universität, Mainz.
- Koehler, D. (1997). Die Entwicklung der Argumentationsfähigkeit von Kindern. In A. Rümmele (Hrsg.), *Kognitive Entwicklungspsychologie. Aktuelle Forschungsergebnisse* (S. 290–304). Lengerich, Wien: Pabst Science.
- Kohlberg, L. (2007). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In F. Baumgart (Hrsg.), *Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben* (S. 254–271). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Levin, A. (2005). *Lernen durch Fragen*. Münster: Waxmann.

- Mauermann, L. (2001). Moralentwicklung und Werterziehung. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R.K. Keck, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 238–243). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müller, K. (1996). Wege konstruktivistischer Lernkultur. In K. Müller (Hrsg.), *Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse* (S. 71–115). Neuwied: Luchterhand.
- Oerter, R., Altgassen, M., & Kliegel, M. (2006). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie* (S. 302–317). Berlin: Springer.
- Oerter, R., & Dreher, M. (2002). Entwicklung des Problemlösens. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 469–494). Weinheim: Beltz.
- Patry, J.L. (2016): Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 16(2), 9–18.
- Patry, J.L. (2001). Die Qualitätsdiskussion im konstruktivistischen Unterricht. In H. Schwetz, M. Zeyringer, & A. Reiter (Hrsg.), *Konstruktives Lernen mit neuen Medien. Beiträge zu einer konstruktivistischen Mediendidaktik; Reflexionen zur internationalen Veranstaltung "Neues Lernen für die Informationsgesellschaft" (9.–11.10.2000) an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Graz* (S. 73–94). Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Patry, J.L. (2009). Moral und Werterziehung. In C. Seyfried & A. Weinberger (Hrsg.), *Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule* (S. 13–44). Wien: LIT.
- Patry, J.L. (2014). Die Viabilität und der Viabilitäts-Check von Antworten. In C. Giordano & J.L. Patry (Hrsg.), *Fragen! Antworten? Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 11–35). Wien: LIT.
- Patry, J.L., & Weinberger, A. (2004). Kombination von konstruktivistischer Werterziehung und Wissenserwerb. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft* 8(2), 35–50. Verfügbar unter https://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/herbst2004/patry_weinberger_04_2.pdf
- Patry, J.L., Weinberger, A., Weyringer, S., & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B.J. Irby, R. Brown, R. Lara-Alecio, & S. Jackson (Hrsg.), *The handbook of educational theories* (S. 565–579). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Patry, J.L., Weyringer, S., & Weinberger, A. (2010). Kombination von Moral- und Werterziehung und Wissenserwerb mit VaKE – Wie argumentieren Schülerinnen und Schüler? In B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S. 241–259). Göttingen, Wien: Hogrefe.

- Patry, J. L., & Weinberger, A. (2004). *Kombination von konstruktivistischer Werterziehung und Wissenserwerb*. Verfügbar unter http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/herbst2004/patry_weinberger_04_2.pdf
- Piaget, J. (2007). Jean Piaget über Jean Piaget. In F. Baumgart (Hrsg.), *Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben* (S. 214–225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reichenwallner, A. (2010). *Vertrauensbasiertes Lernen durch das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education) bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten*. Pädagogische Hochschule der Diözese, Linz.
- Schenk-Danzinger, L. (2007). *Entwicklungspsychologie*. Wien: G&G.
- Siebert, H. (2003). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*. München: Luchterhand.
- Standop, J. (2010). Traditionelle Ansätze einer Werterziehung. In K. Zierer (Hrsg.), *Schulische Werterziehung. Kompendium* (S. 104–121). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Tellings, A., & Zierer, K. (2010). Integrative Ansätze einer Werterziehung. In K. Zierer (Hrsg.), *Schulische Werterziehung. Kompendium* (S. 122–125). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weinberger, A. (2006). *Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe 1*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Weinberger, A. (2009). Werterziehung in der Schule – Gängige Ansichten und ihre Widerlegung. In C. Seyfried & A. Weinberger (Hrsg.), *Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule* (S. 45–70). Wien: LIT.
- Weinberger, A., Patry, J. L., & Weyringer, S. (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck: Studienverlag.
- Weinberger, A., Patry, J. L., & Weyringer, S. (2009). Werterziehung im Fachunterricht – Gelingensbedingungen für VaKE-Unterricht. In C. Seyfried & A. Weinberger (Hrsg.), *Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule* (S. 181–210). Wien: LIT.
- Weyringer, S. (2008). *VaKE in einem internationalen Sommercampus für (hoch) begabte Jugendliche. Eine Evaluationsstudie*. Dissertation. Universität Salzburg.



Schulentwicklung als Heldenreise

Das Heldenprinzip als Ansatz innovativer Schulentwicklung

Agnes Buttinger

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
agnes.buttinger@ph-linz.at*

EINGELANGT 04 SEP 2018

ÜBERARBEITET 20 OKT 2018

ANGENOMMEN 03 NOV 2018

Alles ist immer in Bewegung, Veränderung ist ein Normalzustand (vgl. Doppler & Lauterburg, 2014, S.75f). Auf den Umgang mit diesem Normalzustand versucht das Konzept des Heldenprinzips (Trobisch, Denisow, Scherübl, & Kraft, 2012) als Dramaturgie für Innovation und Wandel, wie viele andere Ansätze für Veränderungsmanagement, Antworten zu geben. Der vorliegende Artikel rückt dieses Konzept, das mit Zugängen im Denken arbeitet, die vorerst vielleicht ungewöhnlich und unüblich erscheinen, ins Blickfeld. Daran knüpft sich die Frage, inwieweit das Konzept des Heldenprinzips im schulischen Veränderungsmanagement als Ansatz innovativer Schulentwicklung Anwendung finden kann und damit Schulentwicklung zu einer Heldenreise macht. Zur Annäherung an diese Frage wird im vorliegenden Artikel das Heldenprinzip als Phasenmodell von Veränderung beschrieben, mit dem Phasenmodell für Transformation von Heitger und Doujak (2003), sowie dem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung von Rolff (2013) und den Gelingensfaktoren zur Steuerung von schulischen Veränderungsprozessen nach Hildebrandt, Schaefer und Lorentz (2017) verglichen und eingeordnet. Mit Hilfe von qualitativen Interviews wird das Heldenprinzip aus der Sicht von Expertinnen und Experten im Bereich der Schulentwicklungsberatung auf seine Anwendungsmöglichkeiten im schulischen Kontext eingeschätzt. Die Betrachtungen und Einschätzungen zeigen vielfältige Möglichkeiten auf, wie das Heldenprinzip, mit manchen Einschränkungen, als innovativer Ansatz von Schulentwicklung eingesetzt werden kann. Diese sind in unterschiedlichen Formaten und als Leitfaden für Innovationsdramaturgie in Schulen beschrieben.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulentwicklung, Change Management, Erneuerung, Heldenprinzip, Innovation, Wandel, Innovationsdramaturgie

»Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen,
durch die sie entstanden sind.«

Albert Einstein

1. Einleitung

Da es zur Natur von Veränderung gehört, dass sie garantiert immer stattfindet, stellt sich die Frage nach dem „Wie“. Doppler und Lauterburg (2014, S. 75f) regen dazu an, dass man Veränderung als Auswirkung von Kraftfeldern begreifen kann, deren Verständnis steuerndes Eingreifen ermöglicht. In sozialen Systemen wird Veränderung als Ergebnis unterschiedlicher Interessen und Bedürfnisse verstanden und die sinnvolle Gestaltung von Veränderung setzt voraus, Entwicklungen rechtzeitig zu erkennen, zu fördern und sie so zu gestalten, dass sie für die Beteiligten sozial verträglich sind.

Anders betrachtet schreiben Trobisch et al. (2012, S. 10), dass Veränderungsprozesse jeglicher Art dem menschlichen Dasein in allen Lebensbelangen immanent sind. Sie laufen nach einem universellen Grundmuster ab, das seit Jahrtausenden in Form von Mythen und Märchen tradiert wird und uns aus dem eigenen Leben vertraut ist. Campbell (1999) entdeckte und erforschte durch den weltweiten Vergleich von Mythen wiederkehrende Strukturen und Muster des menschlichen Daseins. So machte er mit dem Heldenmythos eine universale Entwicklungsfolge sichtbar (vgl. Schildhauer, Trobisch & Busch, 2013, S. 13). Im Heldenprinzip wird die Schrittfolge dieses universellen Veränderungsmusters in einer Art und Weise zugänglich gemacht, dass sie, einem Kompass gleich, zur Begleitung von jeglichen Veränderungsprozessen sowohl im individuellen als auch im organisationalen Kontext Anwendung finden kann. Angesichts großer aktueller gesellschaftlicher, globaler und technologischer Veränderungen, die sich in vielen Lebensbereichen manifestieren, ist auch der Bildungsbereich von diesen betroffen. Dies ist an Schulen konkret wahrnehmbar. Schumacher (2012) drückt es so aus, dass Schulen in ständiger Veränderung begriffen sind: durch Erneuerung von Unterrichtsmethoden, Einführung neuer Kommunikationsstrukturen oder die Schulqualität betreffende Änderungen, sowie strukturelle Erneuerungen. Damit sind Schulen in Bewegung (vgl. Schumacher, 2012, S. 129). Ob und wie das Heldenprinzip als mögliche übergeordnete Struktur zur Schul- und Organisationsentwicklung dabei dienlich sein kann, ist hier Gegenstand der Betrachtungen. Es geht dabei einerseits um die Klärung der Frage nach der Anwendbarkeit des Heldenprinzips und andererseits um Anwendungsmöglichkeiten desselben, im Kontext schulischer Veränderungsvorhaben. Die Forschungsfrage in diesem Artikel sucht Antworten darauf, inwieweit das Konzept des Heldenprinzips im schulischen Veränderungsmanagement als Ansatz innovativer Schulentwicklung Anwendung finden kann.

Um sich der Beantwortung dieser Forschungsfrage anzunähern, wird das Heldenprinzip in einem ersten Schritt begrifflich eingeordnet, beschrieben und dargestellt. Für die weitere Vorgehensweise wird im zweiten Schritt die grundsätzliche Frage nach der Anwendbarkeit durch Vergleiche mit anderen Modellen von Schulentwicklung und Transformationsmanagement gestellt. Dafür werden das Modell für Gelungene Transformation nach Heitger und Doujak (2003), sowie das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (2013) und das Modell der Gelingensfaktoren zur Steuerung von schulischen Veränderungsprozessen nach Hildebrandt, Schaefer und Lorentz (2017) herangezogen. In einem dritten Schritt werden, durch die Einschätzung der Anwendbarkeit des Heldenprinzips für schulisches Veränderungsmanagement von Expertinnen und Experten, weitere Antworten beschrieben. Schlussfolgernd aus den Vergleichen und Einschätzungen erfolgen im Anhang die Beschreibungen möglicher Anwendungsformate des Heldenprinzips und ein Leitfaden für innovative Schulentwicklung nach dem Heldenprinzip.

1.1. Methodisches Vorgehen

Vergleiche des Heldenprinzips mit anderen Modellen von Veränderungsprozessen im schulischen und außerschulischen Kontext sollen offenbaren, worin Parallelen und Unterschiede bestehen, um anhand der gewonnenen Erkenntnisse der Frage nach der Anwendbarkeit des Heldenprinzips nachzugehen. Die Auswahl der Modelle erfolgte dahingehend, möglichst unterschiedliche Dimensionen, die für schulische und außerschulische Entwicklungs- und Veränderungsprozesse eine wesentliche Rolle spielen, zu erörtern. Dabei fiel die Wahl auf die Dimensionen **Zeit und Dauer**, vertreten durch das Modell für Gelungene Transformationsprozesse nach Heitger und Doujak (2003), auf die Bereiche **Organisations- Personal- und Unterrichtsentwicklung** durch das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (2013) und darauf, **Gelingensfaktoren** für die Steuerung von Veränderungsprozessen nach Hildebrandt et al. (2017) zu beleuchten – mit der Intention, anhand dieser Dimensionen das Heldenprinzip in den Vergleichen möglichst umfassend im Hinblick auf die Forschungsfrage zu betrachten.

Erster Überblick über die besprochenen Modelle

Eine kurze Darstellung der beschriebenen Modelle dient einem ersten kurzen Überblick. Das **Heldenprinzip** nach Trobisch et al. (2012) kann als Modell für eine ganzheitliche Darstellung von Veränderungs- und Transformationsprozessen verstanden werden. Ein grundlegendes Merkmal dabei ist, dass sich die jeweiligen Protagonisten im Verlauf eines solchen Veränderungsprozesses von vertrautem, bekanntem Terrain in unbekannte, neue Felder begeben, oder begeben müssen. In den drei Abschnitten von Aufbruch, Abenteuer und Rückkehr, die das Heldenprinzip beschreibt, durchlaufen sie in elf Etappen ihren jeweiligen Entwick-

lungsweg. Jeglicher Veränderungs- und Entwicklungsprozess geht im Verständnis des Heldenprinzips von einem „Ruf“ aus und endet nach der Absolvierung der einzelnen Etappen mit der „Meisterschaft zweier Welten“. Darüber hinaus schafft das Heldenprinzip Zugänge zu kollektivem Wissen aus der Mythenforschung und eröffnet durch Methoden aus dem Bereich von Kunst und Kultur auch transrationale Annäherungen an Veränderungsvorhaben.

Die zusammengefasste Darstellung **gelungener Transformationsprozesse** findet sich bei Heitger und Doujak (2003) als Phasenmodell beschrieben, das auch auf der Ebene von zeitlichen Verläufen veranschaulicht, wie Transformationsprozesse in Unternehmen gelingen.

Im **Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung** von Rolff (2013) finden sich in den Bereichen von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung die Ansatzpunkte für schulische Veränderungsvorhaben.

Die sechs zentralen Gelingensfaktoren Wertschätzung, Commitment, Reflexion, Kommunikation, Beteiligung und Struktur bilden den Kern eines Modells für die Steuerung von Schulentwicklungsprozessen, das von Hildebrandt et al. (2017) beschrieben wird.

Beschreibung der Vorgangsweise

Nach einer vertiefenden Darstellung des Heldenprinzips wird das Phasenmodell für gelungene Transformationsprozesse nach Heitger und Doujak (2003) dem Heldenprinzip gegenübergestellt. Beide Ansätze betonen die Wichtigkeit einer ausreichenden Implementierungsphase als Erfolgsfaktor eines Transformationsprozesses. Dies ist auch für das Gelingen von schulischen Veränderungsprozessen hoch bedeutsam. „... *denn Nachhaltigkeit braucht Wachstumszeit*“ (Kantelberg & Speidel, 2017, S. 28).

Weitere Fragen von Vergleichbarkeit folgen: Wie weit lässt sich das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (2013) mit dem Heldenprinzip verbinden, indem Parallelen und Unterschiede gegenübergestellt werden, um sicherzustellen, dass der Komplexität schulischer Veränderungsprozesse Rechnung getragen wird? Lassen sich Gelingensfaktoren für die erfolgreiche Steuerung von schulischen Veränderungsvorhaben nach Hildebrandt, Schaefer und Lorentz (2017) mit dem Heldenprinzip verbinden, um die Erfolgchancen zu erhöhen?

In einem weiteren Schritt ergänzen und erweitern Interviews mit Expertinnen und Experten aus dem Bereich der Schulentwicklungsberatung als qualitative Sozialforschungsmethode die Erkenntnisse aus den Vergleichen. Die qualitative Forschungsmethode scheint geeignet, um die Komplexität der Forschungsfrage, nach Anwendbarkeit des Heldenprinzips im Kontext von Veränderungsprozessen an Schulen, entsprechend abzubilden. Es wurden vier qualitative, leitfadengestützte Interviews geführt. Die Auswahlkriterien der Interviewpartner/-innen bezogen sich auf deren langjährige Beratungserfahrung in der Begleitung von Schulentwicklungspro-

zessen und auf deren Kenntnisse des Heldenprinzips, die in einer zweitägigen Fortbildung gewonnen wurden. Ausgewertet wurden die Interviews nach der Methode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Inhaltsanalyse will festgehaltene Kommunikation analysieren, dabei systematisch, theorie- und regelgeleitet vorgehen mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. Mayring, 2010, S. 13). Die Interpretation der Ergebnisse bildet den Ausgangspunkt für die weiterführenden und abschließenden Überlegungen.

1.2. Begriffliche Einordnung von schulischem Veränderungsmanagement

Die Vielfalt der Ansätze zur Gestaltung von Veränderungsprozessen stützt sich je nach Kontext und Ausrichtung auf unterschiedliche Begrifflichkeiten und Vorgangsweisen (vgl. Doppler & Lauterburg, 2014; Janes, Prammer & Schulte-Derne, 2001; Rolff, 2013; Kantelberg & Speidel, 2017; Altrichter, Schley & Schratz, 1998).

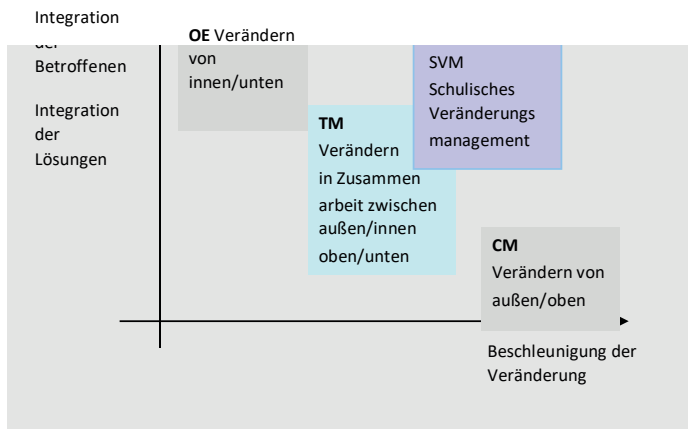
Die folgende Darstellung dient dazu, Begriffe zu klären, um sie diskutierbar und vergleichbar zu machen und Veränderungsvorhaben an Schulen in diesem Feld einzuordnen. Die Begriffe wie Change Management, Veränderungsmanagement, Organisationsentwicklung oder Transformationsmanagement werden mitunter synonym verwendet, dadurch entsteht eine begriffliche Unschärfe. Über Change Management schreiben Doppler und Lauterburg (2014, S. 89-100), dass dieses durch keine einheitliche Definition beschrieben werden kann, jedoch Einigkeit darüber besteht, dass es aus dem Ansatz der Organisationsentwicklung heraus entstanden ist. Im Wesentlichen unterscheiden Doppler und Lauterburg (2014) **Organisationsentwicklung** als Begriff für geplanten Wandel, **Change Management** als umgangssprachlich modernen Sammelbegriff für alles, was heutzutage an Veränderungen in Organisationen praktiziert wird und **Unternehmenstransformation** als fundamentale und ganzheitliche Neuausrichtung eines Unternehmens. Bei Janes, Prammer und Schulte-Derne (2001, S. 5ff) wird letzter Begriff als Transformationsmanagement (TM) bezeichnet. Dieses vereint die Vorzüge sowohl von Organisationsentwicklung (OE) als auch Change Management (CM).

Im Zusammenhang mit Schulentwicklung wird Change Management von Schuhmacher (2006, S. 130) als ganzheitliche Strategie des geplanten und systematischen Wandels beschrieben, die sowohl die Unternehmens- und Organisationskultur als auch individuelles Verhalten beeinflusst. Größtmögliche Beteiligung der Betroffenen und vielfältige Wechselwirkungen im System werden dabei berücksichtigt.

Kantelberg (2017, S. 6) bestätigt die Schwierigkeit einer einheitlichen Definition und führt Change Management als Containerbegriff an.

Nachstehende Grafik ist der Versuch einer Einordnung von schulischem Veränderungsmanagement in das Gefüge der oben angeführten Begriffe, wobei schulisches Veränderungsmanagement an der Position des oben beschriebenen Transformationsmanagements anzusiedeln ist.

ABBILDUNG1. Einordnung von schulischem Veränderungsmanagement in Anlehnung an Janes, Prammer, & Schulte-Derne (2001)



Schulisches Veränderungsmanagement (SVM) stellt, wie auch Transformationsmanagement, eine Mischung aus offenen und geschlossenen Prozessparametern dar. Es umfasst steuernde Vorgaben von außen/oben, z.B. gesetzliche Vorgaben, Steuerung durch Schulaufsicht,... sowie auch die Prozessbeteiligung der Betroffenen als wesentliches Element des Veränderungsprozesses von innen/unten z.B. Methodenwahl im Prozess, oder standortbezogene Konkretisierung und Umsetzung von Vorgaben,...

Das Heldenprinzip als Ansatz für Transformation und Wandel birgt die strukturellen und methodischen Voraussetzungen in sich, um die Bedingungen für diesen Zugang zu schulischem Veränderungsmanagement zu erfüllen.

Ausgehend von dieser begrifflichen Vielfalt im Bereich des Change Managements wird in den weiteren Ausführungen der Begriff schulisches Veränderungsmanagement als Sammelbegriff für die Gestaltung von schulischen Veränderungsprozessen, sowohl in Bezug auf partielle Veränderungsvorhaben innerhalb einer Schule als auch auf solche, die auf die Gesamtheit einer Einzelschule oder das Gesamtsystem abzielen, verwendet.

2. Theoretische Bezüge

Wie auch das Heldenprinzip es tut, beschreibt Scharmer (2013) mit der Theorie U Unternehmenswandel als tiefgreifenden Prozess der Veränderung. Auch Scharmer verwendet die Metapher vom Übertritt über eine Schwelle und spricht dabei davon, dass es zur Entstehung von Neuem, von Innovation nötig ist, sich mit der Aufmerksamkeit, im Denken und im Handeln in neue Gefilde vorzuwagen. Genau dies beschreibt er durch den Prozess des U. Im folgenden Zitat wird diese Parallele zum nachfolgend beschriebenen Heldenprinzip deutlich.

„Wir müssen die kollektive Fähigkeit herausbilden, den inneren Ort, aus dem heraus wir handeln, zu verändern. [...] Immer, wenn man an diese Grenze kommt, beginnt sich, wenn es gelingt „dran zu bleiben“, die Aufmerksamkeitsstruktur zu verändern, umzuformen, umzustülpen. Was wir über den tieferen Prozess des U gelernt haben, ist, dass sich etwas ändern muss – eine Schwelle muss überschritten werden, bevor etwas Neues kommen kann.“ (Scharmer, 2013, S.125)

Hier trifft sich das Heldenprinzip mit der Theorie U insofern, als beide einen Prozess von tiefgreifender Erneuerung beschreiben, der nur durch das Überschreiten einer Schwelle, die Bisheriges von noch Unbekanntem trennt, geschehen kann.

2.1. Darstellung des Heldenprinzips

Um die mögliche Relevanz und die Anwendbarkeit im Bereich der Schulentwicklung zu betrachten, bedarf es der Darstellung der Grundzüge des Heldenprinzips. Sie dient als Ausgangspunkt aller weiteren Überlegungen.

Das Heldenprinzip wurde, wie im vorliegenden Artikel beschriebenen, in dieser Form im Rahmen eines vom BMBF geförderten Forschungsprojektes der Universität der Künste Berlin, in Kooperation mit der Lumen GmbH Berlin (2009–2013), beforscht, entwickelt und wird weiterhin umgesetzt. Schildhauer et al. (2013) beschreiben z.B. ein Programm zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung als Führungskraft, genannt der Ring of Leadership, oder das Format eines Kreativlabors zur Weiterentwicklung von Innovationsansätzen, sowie ein narratives Element, sogenannte „Innovationsgeschichten“, in denen bildhaft und erlebnisorientiert vergangenes Veränderungsgeschehen assoziativ wiedergegeben wird, oder auch ein Teamentwicklungsformat nach dem Heldenprinzip, nach dem im Forschungsprojekt selbst gearbeitet wurde (vgl. Schildhauer et al., 2013, S. 61–74).

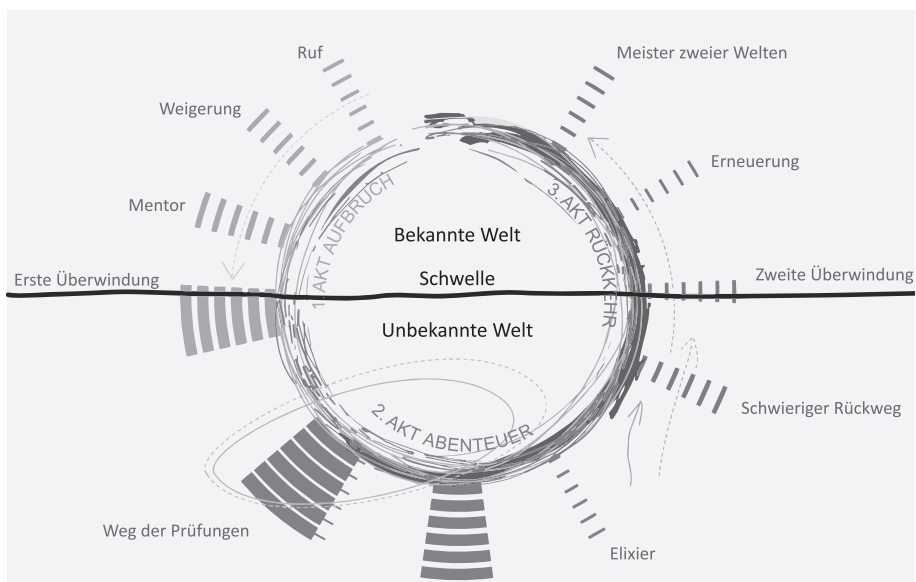
Die Grundstruktur des Heldenprinzips kann als Phasenmodell eines Veränderungsprozesses sowie auch in anderen Ansätzen von Veränderungsmanagement, beschrieben werden. Sie stützt sich, im Unterschied zu anderen Phasenmodellen, wie z. B. dem 8-Stufen-Veränderungsplan nach Kotter (vgl. Kotter, 1997, S. 34), dem 12-Stufen-Modell nach Doppler und Lauterburg (vgl. Doppler & Lauterburg, 1994, S. 91) oder dem Phasenmodell von Glasl (vgl. Glasl, 1993, S. 107f), maßgeblich auf die Forschungsergebnisse der vergleichenden Mythenforschung von Campbell (1999) die dieser in seinem Werk: „Der Heros in tausend Gestalten“ zusammengefasst hat. Es stellt eine übergeordnete Grundstruktur für die Dynamik von Veränderungsprozessen dar. Campbell (1994, S.15f) schreibt:

„Mythen sind Schlüssel zu den geistigen Entwicklungsmöglichkeiten des menschlichen Lebens. [...] Wir sind sosehr damit beschäftigt, um äußere Werte zu erreichen, dass wir darüber den inneren Wert vergessen, die Lust lebendig zu sein, um die es

eigentlich allein geht [...] Mythen helfen einem, einen inneren Draht zu dieser Erfahrung des Lebendig seins zu gewinnen.“

In Anlehnung daran ist die Sprache, die im Heldenprinzip verwendet wird, voll von Metaphern und Bildern, was dem Zugang aus der Mythologie und dem unbewusst Archetypischen entspricht. Da diese bildhafte Beschreibung und Darstellung ein wesentliches Merkmal des Heldenprinzips ist, wird sie in vorliegendem Artikel auch bei der Darstellung so beibehalten. Das Heldenprinzip stellt ein kollektives Wissen um Veränderung dar, das bewusst oder unbewusst Orientierung gibt und auch in der Arbeitswelt sowie im Bildungskontext für Erneuerung in Innovationsprozessen genutzt werden kann. Der Begriff **Held** steht dabei für die jeweiligen Protagonisten, wie z.B.: Teams, Einzelpersonen, Menschen in Organisationen oder Projekten, die für die Erneuerung motiviert und aktiviert werden müssen, um den Weg von einer lohnenden Vision hin zu einer veränderten Zukunft mit all seinen Schwierigkeiten und Mühen zu beschreiten. Das **Prinzip** meint die modellhafte Schrittfolge, das Grundmuster der drei Akte des Wandels: Aufbruch, Abenteuer und Rückkehr. Das Heldenprinzip stellt somit ein transrationales Referenzmodell dar, das Zugang schaffen kann zu noch unbekanntem Potentialen einer Persönlichkeit auf individueller Ebene, oder zu einer Unternehmenskultur auf Organisationsebene (vgl. Trobisch et al., 2012, S. 10f). Grafisch kompakt dargestellt und zusammengefasst findet sich dieses Konzept des Heldenprinzips im Internetauftritt folgendermaßen:

ABBILDUNG 2. Das Heldenprinzip als Kompass für den Wandel.
(<https://www.heldenprinzip.de/methodik.html>)



Die 11 Phasen des Heldenprinzips als Schrittfolge des Wandels

Die Grundstruktur des Heldenprinzips und sein Ablauf gliedern sich in die 11 Phasen von: Ruf, Weigerung, Mentor, erste Überwindung der Schwelle, Weg der Prüfungen, höchste Prüfung, Elixier, schwieriger Rückweg, zweite Überwindung der Schwelle, Erneuerung und Meisterschaft zweier Welten. Diese 11 Phasen des Heldenprinzips bilden gleichsam den roten Faden durch den Veränderungsprozess. (siehe Anhang 1)

Die drei Akte des Heldenprinzips

Diese Grundstruktur von Veränderung besteht aus drei Teilen. Zu Beginn erfolgt ein Aufbruch in eine neue Lebenssituation, Aufgabe oder neue Herausforderung. Daran schließt sich das Land der Abenteuer, in dem Neues erfahren wird, Prüfungen bestanden und Schwierigkeiten überwunden werden müssen, Auseinandersetzung mit Erfolgen und auch mit Scheitern stattfindet und alles mit ungewissem Ausgang. In der letzten Phase geht es um die Rückkehr, in der sich zeigt, ob die Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Abenteuern ins Bisherige integriert werden können und zu einem nachhaltigen Wandel beitragen können (vgl. Trobisch et al., 2012, S.31f). Diese Struktur zieht sich wie ein roter Faden durch das Veränderungsgeschehen.

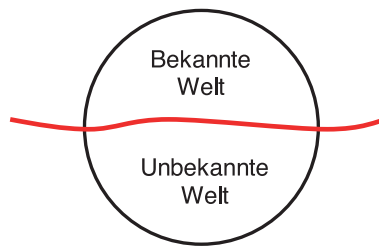


ABBILDUNG 3. Die drei Akte des Heldenprinzips

Den Aufbruch wagen	An Abenteuern wachsen	Die Rückkehr bewältigen
Den Ruf hören; verweigern und dennoch gehen	Ins Unbekannte gehen Scheitern und Bestehen	Loslassen und verbinden Erneuerung sein

Veränderung bedeutet immer auch Auseinandersetzung mit dem Unabsehbaren, gleichsam dem Verlassen einer bekannten und dem Betreten einer unbekannteren Welt. Das Wagnis Veränderung hat einen unbekannteren Ausgang. Hier müssen Herausforderungen bewältigt werden und der Protagonist muss sich in unbekanntem Terrain bewähren, um dann mit den gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnissen gestärkt und verändert den Rückweg anzutreten, also wieder Verbindung zu schaffen zu dem ihm Vertrauten und einen Integrationsprozess durchlaufen, der zu Erneuerung und gleichsam Meisterschaft der beiden Welten führt (Trobisch et al., 2012, S.29f). Die Schrittfolge des Heldenprinzips sieht vor, dass auf diesem Weg zweimal eine Schwelle überschritten wird. Erstmals ist der Übertritt über die Schwelle von der bekannten in die unbekanntere Welt nötig und dann nochmals beim Verlassen der Abenteuerwelt in die vertraute Welt. Für den Übertritt über die zweite Schwelle wird darauf verwiesen, dass dieser oft nicht so deutlich erkennbar, dennoch für den Integrationsprozess sehr wesentlich ist (vgl. Trobisch et al., 2012, S.29f).

ABBILDUNG 4. Bekannte/Unbekannte Welt



Zur Rolle von Kreativität und der künstlerisch ästhetischen Arbeitsweise des Heldenprinzips

Die Arbeit mit dem Heldenprinzip, wie Trobisch et al. (2012) sie beschreiben, stützt sich in ihrem Wesen auch auf künstlerisch ästhetische Interventionen, daher wird dem Thema dieser Arbeitsweise in vorliegendem Artikel vergleichsweise viel Platz eingeräumt. Diese kann mit ähnlichen Arbeitsweisen von Schulentwicklungskonzepten wie bei Schmieling-Burow (2009) oder Burow (2000) in Verbindung gebracht werden. Künstlerisch ästhetische Interventionen können dabei unterstützen, dass intuitiv unscharfe Bilder der Zukunftsvision der Beteiligten als Ressource in den Erneuerungsprozess eingebracht werden können. Dabei spielt Kreativität eine wichtige Rolle.

Kreativ sein aus neurobiologischer Perspektive heißt, sich mit spielerischer Entdeckerfreude und Gestaltungslust auf die Suche nach neuen Lösungen zu begeben. Nur wenn es gleichzeitig gelingt im Gehirn möglichst viele der gespeicherten, in neuronalen Netzwerken verankerten Erfahrungen abzurufen, sie miteinander zu verknüpfen und so zu assoziieren, dass dabei etwas Neues entsteht, wird es möglich, neue Lösungen für alte Probleme zu finden. Um diesen reichhaltigen Erfahrungsschatz abrufen zu können, ist der spielerische Umgang mit diesem gespeicherten Wissen Voraussetzung (vgl. Gerald Hüther, 2016, S. 32f). Genau das ermöglichen methodische Zugänge aus den Bereichen von Kunst und Ästhetik in der Schulentwicklungsarbeit. Schmieling-Burow (2009, S. 37) setzt hier an, wenn sie über die unterschätzte Bedeutung von Kunst und kreativem Gestalten in der Schulentwicklung schreibt:

„Wie unsere langjährige Arbeit zeigt, kann der Einbezug von Kunst in der Schulentwicklung dazu beitragen, dass Lehrerinnen aus Routinen ausbrechen, neue Möglichkeiten des personenzentrierten Lehrens und Lernens entdecken und sie die Schule als Ganzes in einem [sic] Ort belebender sinnlicher Erfahrungen verwandeln. In einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft können die Auseinandersetzung mit Kunst und die Anregung von ästhetischen Gestaltungsprozessen dazu beitragen, Fragmentierung zu überwinden, Sinn zu entdecken und eine Schulkultur kreativer Gestaltung anzustoßen.“

Die Freisetzung des kreativen Potentials ist hier nicht als Selbstzweck zur eigenen Erbauung gedacht, sondern stellt die individuelle Grundvoraussetzung zur Bildung so genannter „kreativer Felder“ innerhalb einer Organisation dar, die wiederum einen grundlegenden Beitrag zur Entwicklung von Innovation leisten (vgl. Burow, 2000, S. 123).

Von Interesse für das Entstehen von Innovation sind auch die Forschungen zur Theorie U von Scharmer (2013). Der Zugang zu den unterschiedlichen Formen des Wissens, die er bei seinen Überlegungen über das Denken und Handeln von der Zukunft her anstellt und die Schlussfolgerungen daraus, was günstige Voraussetzungen für den Austausch darüber sind, haben auch im Kontext von Schulentwicklung Relevanz. Sie lassen sich im Wesentlichen so zusammenfassen: Er unterscheidet verschiedene Formen des Wissens: (a) explizites Wissen -> *Informationswissen*, das verwaltbar ist: Tabellen, Daten, Fakten, Informationstechnologie; (b) implizites Wissen, das täglich angewandte Handlungswissen, das einfach gewusst wird, Verbesserung der Prozessqualität -> *verkörpertes Wissen*; (c) selbsttranszendierendes Wissen, das sich auf zukünftige Möglichkeiten bezieht, auf die Quelldimension des Wissens; zur Veranschaulichung dient ihm dafür das Bild des Künstlers vor der leeren Leinwand -> *noch nicht verkörpertes Wissen*.

Daran knüpft er die Frage, wie sich die Quellen des noch nicht verkörperten Wissens erschließen lassen. Wissen ist lebendig und findet immer in einem Kontext statt und kann daher nicht gemanagt werden. Es können Bedingungen geschaffen werden, die für diese drei Aspekte von „Wissensmanagement“ förderlich sind und vonseiten der Führungsperson her eingebracht werden können, wie Scharmer (2013) es bezeichnet: Führung vor der „leeren Leinwand“ (vgl. Scharmer, 2013, S. 91–94).

Vor dem Hintergrund der „leeren Leinwand“ von Scharmer (2013) wird die Intention von künstlerisch ästhetischen Interventionen in der Innovationsarbeit allgemein und an Schulen spezifisch noch deutlicher. Die ästhetisch künstlerischen Interventionen, wie sie in der Arbeit mit dem Heldenprinzip vorgesehen sind, bieten für Lern- und Entwicklungsprozesse an Schulen vielschichtige und ganzheitliche Möglichkeiten des Perspektivenwechsels, um den Erfahrungshorizont auf üblicherweise kognitive Zugänge zu schulischen Entwicklungsfeldern, durch sinnliche Wahrnehmungsebenen zu ergänzen in Form von Bildern, Artefakten, szenischen Darstellungen und anderen Formen kreativen Ausdrucks.

Beispiele für ähnliche Ansätze von schöpferischer Arbeit in der Schulentwicklung finden sich in Zugängen von bildhaftem Gestalten als Teil der Zukunftswerkstatt, für gesunde Schule (vgl. Burow, 2011, S. 172–194) oder dem Einsatz von narrativen Elementen zur Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses der Schulgeschichte, in der Beschreibung einer Zukunftskonferenz (vgl. Burow, 2011, S. 196f) sowie beim Art-Coaching für Führungskräfte, das zur Klärung von Zielen und der Entdeckung der inneren Berufung dient (vgl. Burow, 2011, S. 214–225).

3. Vergleichende Betrachtungen des Heldenprinzips

Die nachfolgenden Darstellungen und Vergleiche sollen deutlich machen, wo und wie das Heldenprinzip als Ansatz in der Schulentwicklung angesiedelt werden kann. Dabei werden die potentiellen Möglichkeiten für den Einsatz als Schulentwicklungsansatz herausgearbeitet.

3.1. Das Heldenprinzips als Phasenmodell von Veränderung

Durch seine Struktur der Schrittfolge kann das Heldenprinzip als Phasenmodell von Veränderung in der Schulentwicklung dienen. Stellt man die drei Akte des Heldenprinzips an deren Modellen von Veränderungsmanagement gegenüber, so wird deutlich, dass auch in anderen Ansätzen häufig drei Phasen im Verlauf eines Veränderungsprozesses unterschieden werden. Die Tabelle zeigt eine Gegenüberstellung von Heldenprinzip, dem 3-Phasen-Modell nach Lewin (vgl. Kostka, 2016, S. 10f), Organisationsentwicklung und Change Management (vgl. Rolff, 2013, S. 15f). Die drei Phasen unterscheiden sich jeweils in ihren Dimensionen sowie in ihrer Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung voneinander.

ABBILDUNG 5. Gegenüberstellung von Drei-Phasen-Modellen von Veränderung

Heldenprinzip Trobisch et al. (2012)	3-Phasen-Modell nach Lewin Kostka (2016)	Organisations- entwicklung Rolff (2013)	Change Management Rolff (2013)
Aufbruch	Auftauen (unfreezing) Input	Initiation	Strategie – Zielklärung, Zielvereinbarung; Wahl von Methoden/Konzepten
Abenteuer	Übergangsphase (moving) Transformation	Implementation	Struktur – dauerhafte Basis der Zielbearbeitung durch feste Teams/neue Organisati- onsformen
Rückkehr	Neu einfrieren (freezing) Output	Inkorporation/ Institutionalisierung	Kultur – Normen, Werte, Interaktionsformen

In der Fachliteratur finden sich je nach Schwerpunktsetzung weitere Phasenmodelle zur Darstellung von Veränderungsprozessen, die sich auf Dimensionen wie sozio-emotionale Normen und/oder auf individuelle oder organisatorische Verhaltensmuster beziehen (vgl. Kostka, 2016, S. 10f; Kotter, 1997, S. 34; Doppler & Lauterburg, 1994, S. 91; Glasl, 1993, S. 107f). Klug (2008) schreibt über seine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Phasenmodellen von Veränderungsprozessen, dass die Phaseneinteilung in den einzelnen Modellen je nach dem Fokus der unterschiedlichen Gesichtspunkte und Kriterien vorgenommen wird (vgl. Klug, 2008, S. 74).

Ein Phasenmodell für gelungene Unternehmenstransformation, das sich zwar in seinen Dimensionen vom Phasenmodell des Heldenprinzips wesentlich unterscheidet, soll hier beispielhaft genauer ausgeführt werden. Es entspricht wie das Konzept des Heldenprinzips einem nicht linearen Phasenmodell. Wie dieses, legt es, was sich besonders durch die zeitliche Dimension zeigt, einen starken Fokus auf die letzte Prozessphase der Implementierung. Insofern ist es für den Bereich der Schulentwicklung von Interesse. Heitger und Doujak (2003) haben aus dem Vergleich der Lebenskurven vieler Change Projekte, die einen ähnlichen Verlauf zeigten, das Phasenmodell einer gelungenen Transformation erstellt.

Was im Modell für gelungene Transformation die Phase der Implementierung darstellt, entspricht im Heldenprinzip den Phasen des 3. Aktes: „Schwieriger Rückweg“, „Zweite Überwindung der Schwelle“, „Erneuerung“ und „Meisterschaft zweier Welten“. Heitger & Doujak (2003) betrachten die Implementierungsphase zwar im Gegensatz zum Heldenprinzip als eine einzige Phase, streichen ihre Wichtigkeit aber durch die Betonung der zeitlichen Dimension heraus, indem sie ihr die verhältnismäßig längste Zeitdauer zuschreiben. Darin finden sich insofern Parallelen zum Konzept des Heldenprinzips, als dieses den 3. Akt der Rückkehr, der Integration widmet, um die erfolgte Veränderung in die Nachhaltigkeit zu bringen. Diesem Teil des Prozesses kommt in beiden Ansätzen eine hohe Aufmerksamkeit und Bedeutung zu. Für die Anwendung des Heldenprinzips in der Schulentwicklung ist dies insofern bedeutsam, da das Bewusstsein der Beteiligten gezielt darauf gelenkt wird, dass zur Etablierung von Neuerungen im Schulalltag, diese auch nach einer Erprobungs- und Evaluierungsphase weiter reflektiert und nachbearbeitet werden müssen.

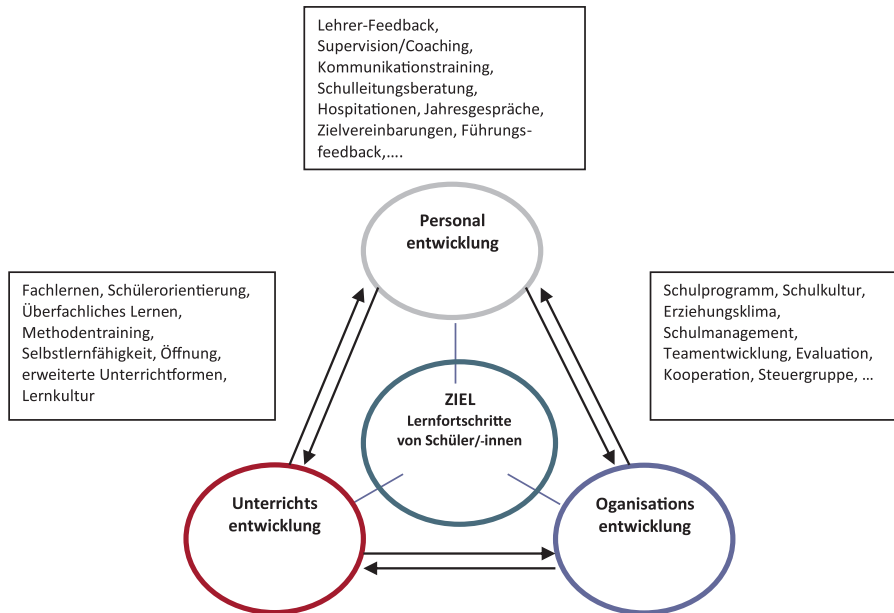
ABBILDUNG 6. Heldenprinzip und Modell gelungener Transformation (Fortsetzung umseitig)

Akte des Wandels	Phasen des Heldenprinzips Trobisch et al. (2012)	Phasenmodell gelungener Transformation Heitger/Doujak (2003)	Zeitliche Dimension in %	Bedeutung der Phasen
1. Akt Aufbruch	RUF	Routine unterbrechen Wir müssen uns verändern	10	Loslassen von Bisherigem, ein Zukunftsbild entsteht
	WEIGERUNG			
	MENTOR	Zukunftsbilder schaffen Architektur entwickeln, Route planen	10	
	1. ÜBERWINDUNG DER SCHWELLE	Mutig entscheiden, ins kalte Wasser springen	20	
2. Akt Abenteuer	WEG DER PRÜFUNGEN	Konsequent umsetzen, Lust auf Neues mit breitem Involvement verbinden	25	Umsetzung und Konkretisierung
	HÖCHSTE PRÜFUNG			
	ELIXIER			
3. Akt Rückkehr	SCHWIERIGER RÜCKWEG	Die Mühe der Hochebene meistern, Erfolge verankern	35	Implementierung
	2. ÜBERWINDUNG DER SCHWELLE			
	ERNEUERUNG			
	MEISTERSCHAFT ZWEIER WELTEN			

In der oben angeführten Tabelle sind Parallelen und Unterschiede beider Konzepte sichtbar herausgearbeitet. Die Zeitangaben in Prozentzahlen sind dabei nicht als absolute Zahlen, sondern als variable Orientierungswerte zu betrachten.

3.2. Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung und Heldenprinzip

ABBILDUNG 7. Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung angelehnt an Rolff (2013)

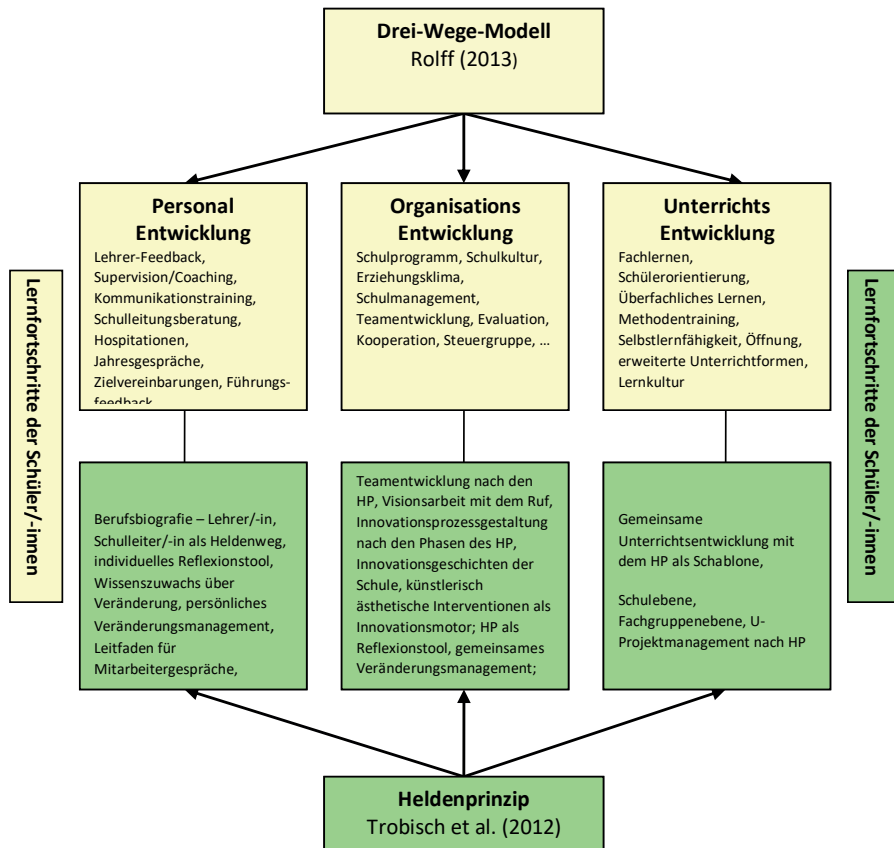


An welchem Punkt auch immer die Einzelschule ansetzt, es wirkt sich auf die ganze Schule, auf das Gesamtsystem der jeweiligen Schule aus. Das Ziel des Drei-Wege-Modells, nämlich die Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern, soll nach dem Motto „Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern“ (Rolff, 2013, S. 19) verfolgt werden.

Drei-Wege-Modell und Heldenprinzip

Schulentwicklung mit dem Konzept des Heldenprinzips kann wie das Drei-Wege-Modell an unterschiedlichen und auch parallel an mehreren Stellen gleichzeitig ansetzen. Die Einsatzmöglichkeiten sind, wie aus der vergleichenden Grafik sichtbar wird, vielfältig und vielschichtig. Es kann wie eine Schablone eingesetzt werden, die je nach Kontext und Zielsetzung oder Vorgabe entsprechend inhaltlich ausgerichtet wird und einen Rahmen für innovative Entwicklungsprozesse bildet.

ABBILDUNG 8. Heldenprinzip und Drei-Wege-Modell im Vergleich



Im Bereich von Personalentwicklung kann die Arbeit mit dem Heldenprinzip folgende Optionen eröffnen. Für die individuelle Berufsbiografie kann Lehrer/-in, Schulleiter/-in sein als Heldenweg verstanden und weiterentwickelt werden. Weiters kann das Heldenprinzip als individuelles Reflexionstool in größeren und kleineren Veränderungsprozessen dienen oder für den Wissenszuwachs über Veränderung allgemein. Auch für persönliches Veränderungsmanagement oder als Leitfaden für Mitarbeitergespräche ist es einsetzbar. Im Bereich von Organisationsentwicklung wiederum kann der Einsatz des Heldenprinzips wieder andere Möglichkeiten eröffnen. Dazu zählen Teamentwicklungsformate nach dem Heldenprinzip, Visionsarbeit mit dem Ruf, Innovationsprozessgestaltung nach den Phasen des Heldenprinzips, auch können Innovationsgeschichten der Schule zur Förderung eines gemeinsamen Verständnisses von Erneuerung verhelfen. Bei all diesen Formaten können künstlerisch ästhetische Interventionen als Innovationsmotor fungieren. Darüber hinaus kann das Heldenprinzip als Reflexionstool ge-

nützt werden und für gemeinsames Veränderungsmanagement unter Einbindung der Stakeholder. Bei der Unterrichtsentwicklung kann das Heldenprinzip zwar nicht mit didaktisch methodischen Inhalten dienen und kann doch folgende Einsatzmöglichkeiten finden. Für gemeinsame Unterrichtsentwicklung mit dem Heldenprinzip kann dieses als Schablone verstanden werden, die mit unterrichtsspezifischen Inhalten gefüllt wird und auf verschiedenen Ebenen wie die von Schule, Fachgruppe oder Jahrgangsstufe oder für unterrichtsspezifisches Projektmanagement zum Einsatz kommen kann.

3.3. Gelingensfaktoren für schulische Veränderung und Heldenprinzip

Der folgende Abschnitt stellt Gelingensfaktoren zur Etablierung von Erneuerung und Innovation an Schulen in Verbindung mit dem Heldenprinzip dar. Erfolgsfaktoren zum Gelingen von Veränderungsprozessen an Schulen werden vielfach beschrieben (Schuhmacher, 2012; Brägger & Posse, 2010; Hildebrandt, Schaeffer & Lorentz, 2017). Zur Verdeutlichung der Komplexität von Erfolg bei Schulentwicklungsprozessen folgt an dieser Stelle eine kleine Auswahl an Beispielen.

Nach Schuhmacher (2012) spielt die **Veränderungsbereitschaft der Lehrer/-innen** eine wesentliche Rolle und sie zählt zu den erfolgskritischen Faktoren für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen. Dazu gehören die Überzeugung der Sinnhaftigkeit von Veränderungsvorhaben und das daraus folgende Engagement für deren Realisierung. Eine weitere Rolle spielen dafür individuelle Merkmale, Organisationsbedingungen- und Organisationskultur, Führung, Inhalte von Veränderungsvorhaben und die Prozessgestaltung (vgl. Schuhmacher, 2012, S. 130f).

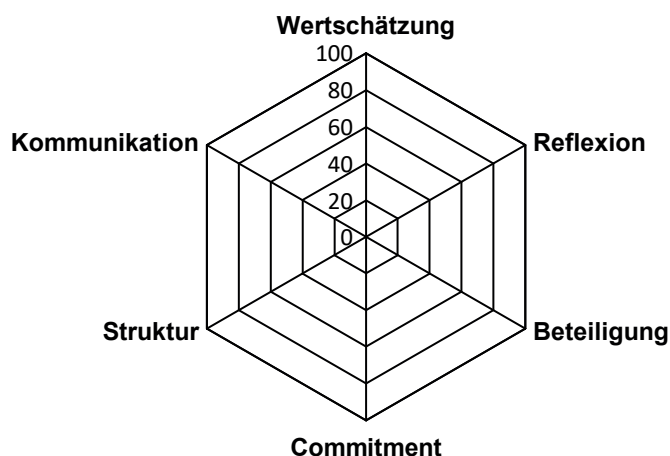
Sieland und Heyse (2012) führen wesentliche **Voraussetzungskriterien für Organisationswandel** an. Dazu zählen sowohl eine Vision, als auch, dass die benötigten Fähigkeiten für die angestrebte Veränderung bestehen oder entstehen können, dass es glaubwürdige Anreize dafür gibt, dass durch den Zielzustand eine Verbesserung eintritt, dass es ausreichend Veränderungsressourcen gibt, dass ein realisierbarer Handlungsplan umgesetzt wird und dass im gesamten Prozessverlauf offene Kommunikation und Partizipation vorherrschen (Brägger & Posse, 2010; zit. n. Sieland & Heyse, 2012, S. 1).

Es gilt, diese Kriterien und Bedingungen bei der Planung und Durchführung von Veränderungsvorhaben zu berücksichtigen. Wie unten beschrieben können sie durch gezielte Fragen im Prozessverlauf entlang der Struktur des Heldenprinzips hereingeholt werden. Die vorliegende Darstellung von Gelingensfaktoren für erfolgreiche Prozesssteuerung von Veränderungsvorhaben an Schulen (Hildebrandt, Schaeffer & Lorentz; 2017) kann gleichzeitig auch als Werkzeug eingesetzt werden. Es fungiert wie ein Netz, das vom Mittelpunkt ausgehend, zur Standortbestimmung dienen kann, indem in jeder Rubrik die entsprechenden Punk-

te markiert werden. Durch Verbinden der markierten Punkte und Einfärben der entsprechenden Felder kann sichtbar gemacht werden, inwieweit die genannten Gelingensfaktoren im Prozessverlauf bereits Berücksichtigung finden.

Gelingensfaktoren für erfolgreiche Prozesssteuerung von Veränderungsvorhaben an Schulen (nach Hildebrandt, Schaeffer & Lorentz, 2017)

ABBILDUNG 9. Gelingensfaktoren angelehnt an Hildebrandt et al. (2017)



Zu den Gelingensfaktoren zählen Wertschätzung als Ressourcenorientierung, Commitment als Bereitschaft zur aktiven, verbindlichen Mitarbeit zur Zielerreichung, Reflexion als individuelles und gemeinsames Lernen im mitunter unsicheren komplexen Veränderungsprozess, Kommunikation als Interaktion und Informationsaustausch zwischen den Prozessbeteiligten, Beteiligung als Entscheidungsfindung, Mitgestaltung und Informationsaustausch aller Beteiligten innerhalb der Schule und Struktur als vorhandene oder zu entwickelnde unterstützende Abläufe, Strukturierung und Gliederung der Schule als Organisation (vgl. Hildebrandt et al., 2017, S. 66-83).

Dieser Ansatz für schulisches Veränderungsmanagement kann nicht unmittelbar als Vergleich dem Konzept des Heldenprinzips gegenübergestellt werden, da die Parameter beider Modelle völlig unterschiedlichen Dimensionen von Veränderungsmanagement entsprechen. Beide können jedoch übereinandergelegt werden und in der Prozessgestaltung ergänzend wirken. Der Fokus richtet sich dabei darauf, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit die Gelingensfaktoren in der Arbeit mit dem Heldenprinzip wirksam werden können und wie die Arbeit mit dem Heldenprinzip jeweils die einzelnen Gelingensfaktoren gezielt fördern, berücksichtigen, mit einbeziehen und mitbearbeiten kann.

ABBILDUNG 10. Gelingensfaktoren und Heldenprinzip



3.4. Zusammenfassende Darstellung der Vergleiche

Die nachfolgende grafische Zusammenfassung der Vergleiche soll einen Überblick schaffen über die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten des Heldenprinzips als Ansatz für innovative Schulentwicklung. Hier werden die unterschiedlichen Ansatzpunkte zur Gestaltung von schulischem Veränderungsmanagement nochmals verdeutlicht und ihre Möglichkeiten aufgezeigt. In der Abbildung 11 findet sich die visualisierte Zusammenschau der Vergleiche des Heldenprinzips mit dem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff, (2013), den Gelingensfaktoren nach Hildebrandt et al. (2017) und den Phasenmodellen von Veränderung nach Lewin (Kostka, 2016) und Rolff (2013). Sie kann im Sinne eines Überblicks und einer Orientierung verstanden werden, für die vielfältigen Ansatzpunkte der Schulentwicklungsarbeit mit dem Heldenprinzip, die aus den einzelnen Elementen ersichtlich werden.

4. Ergebnisse aus den Interviews

Vor der Darstellung der Ergebnisse erfolgt die Beschreibung der Vorgangsweise bei der Datenauswertung und Ausführungen zur Wahl der Kategorien. Folgende Schritte kamen dabei zur Anwendung.

4.1. Datenauswertung und Kategorienbildung

Das Datenrohmaterial wurde zunächst in den einzelnen Interviews auf Aussagen zu Schlüsselwörtern, die grundlegende Aspekte des Heldenprinzips betreffen, überprüft und auf diese Aussagen reduziert, um daraus später Kategorien abzuleiten. Dieses dann vorliegende Material wurde in seinen Kernaussagen zusammengefasst. Diese Kernaussagen als Stichwörter formuliert, dienen der Kategorienbildung. An dieser Stelle erfolgte die tabellarische Auflistung der Kategorien, die aus den Kernaussagen aller Interviews herausgearbeitet wurde (Tabelle siehe Anhang). Daran schlossen sich Vergleich und Gegenüberstellung der Kategorien in den einzelnen Interviews. Die Kategorien wurden nach ihrer Häufigkeit in den Aussagen systematisiert und tabellarisch dargestellt. Anhand der Aussagen zu den einzelnen Kategorien wurden die Ergebnisse interpretiert.

4.2. Zusammenfassung der Interviewergebnisse

Im vorliegenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviews sichtbar gemacht, die entsprechend des Interviewleitfadens nach möglichen Potentialen und Hemmnissen für die Anwendung zur Prozessbegleitung von Veränderungsprozessen an Schulen aufgeschlüsselt sind. In der nebenstehenden Tabelle (Abbildung 12) sind die Einschätzungen der Expertinnen und Experten zusammengefasst und nebeneinander sichtbar gemacht.

Interpretation der Interviewergebnisse

Bei der Auswertung der Transkripte wurde deutlich, dass sich die Aussagen der Interviewpartner/-innen nicht streng nach dem Drei-Wege-Modell und den Gelingensfaktoren trennen ließen, obwohl sich die Fragen deutlich voneinander abgrenzten, indem darum gebeten wurde, jeweils einen der beiden Zugänge zu Schulentwicklung als Perspektive auf das Heldenprinzip anzuwenden. Die Antworten bezogen sich dennoch oft auf beide gleichermaßen. Grundsätzlich lässt sich aus der tabellarischen Darstellung der Ergebnisse feststellen, dass die Nennung von Potentialen in den Interviews mehr Raum eingenommen hatte als die Nennung von möglichen Hemmnissen und Schwierigkeiten. Dem Heldenprinzip wird somit insgesamt ein vielfältiges Potential im Bereich von schulischem Veränderungsmanagement eingeräumt.

ABBILDUNG 12. Tabellarische Zusammenfassung der Interviewergebnisse

Potentiale des Heldenprinzips: Kategorien:	B 1 Potentiale	B 2 Potentiale	B 3 Potentiale	B 4 Potentiale
Struktur des Heldenprinzips	<ul style="list-style-type: none"> Struktur des Heldenprinzips 	<ul style="list-style-type: none"> Struktur des Heldenprinzips 	<ul style="list-style-type: none"> Struktur 	<ul style="list-style-type: none"> Struktur
Heldenprinzip als Reflexionstool	<ul style="list-style-type: none"> Reflexion mit dem Heldenprinzip 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionsinstrument supervisorische Elemente 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexion anhand des Heldenprinzips
Verbindung persönliche Ebene und Organisationsebene	<ul style="list-style-type: none"> Gemeinsames und Individuelles parallel 	<ul style="list-style-type: none"> Verbindung von persönlicher Berufsbiografie und Organisationsentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> Die Verbindung von persönlichem Lernen und Organisations lernen 	
Ruf:	<ul style="list-style-type: none"> Individueller Ruf Gemeinsamer Ruf Der gemeinsame Aufbruch/ individuelle Wege 		<ul style="list-style-type: none"> Klärung von Motivation/Ruf 	<ul style="list-style-type: none"> Ruf
Ganzheitlicher Zugang		<ul style="list-style-type: none"> ganzheitlicher Zugang 		<ul style="list-style-type: none"> Commitment durch Methode Lustvolles Prinzip
Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts als Heldenweg	<ul style="list-style-type: none"> Unterrichtsentwicklung fördert Commitment 		<ul style="list-style-type: none"> Weiterentwicklung des eignen Unterrichts als Heldenweg Unterrichtsentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> Unterrichtsentwicklung
Heldenprinzip und Veränderung	<ul style="list-style-type: none"> Veränderung mittragen 		<ul style="list-style-type: none"> Schablone für Veränderung 	<ul style="list-style-type: none"> Wissen über Veränderungsprozesse ermöglichen
Persönlichkeitsentwicklung			<ul style="list-style-type: none"> Persönlichkeitsentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> Personalentwicklung:
Weitere wesentliche Aussagen	B 1	B 2	B 3	B 4
	<ul style="list-style-type: none"> Die gemeinsame Richtung Förderung des Gemeinsamen 	<ul style="list-style-type: none"> Teamentwicklung nach dem Heldenprinzip Heldenprinzip als Leitfaden für Mitarbeitergespräche Unterscheidung individuelle Ebene und kollektive Ebenen Standortbestimmung 	<ul style="list-style-type: none"> Mentoren Schulentwicklungsprozesse 	<ul style="list-style-type: none"> Organisationsentwicklung Mentor Fehlerkultur Belohnung Beteiligung Wertschätzender Prozess
Kategorie: mögl. Hemmnisse des Heldenprinzips	B 1 mögl. Hemmnisse	B 2 mögl. Hemmnisse	B 3 mögl. Hemmnisse	B 4 mögl. Hemmnisse
		<ul style="list-style-type: none"> Art der Darbietung ggf. Methoden 		<ul style="list-style-type: none"> Art der Darstellung in Form von Mythen Motivation wecken
Weitere Aussagen	B 1	B 2	B 3	B 4
	<ul style="list-style-type: none"> Balance Individueller Weg/ gemeinsamer Fokus 	<ul style="list-style-type: none"> Zeifaktor Komplexität Commitment herstellen Selbsterfahrung als Prozessbegleiter nötig 	<ul style="list-style-type: none"> Verbindung Leheralltag und Heldenprinzip Struktur Loslösung vom persönlichen Erleben 	<ul style="list-style-type: none"> Geduld für schwierigen Rückweg Widerstand in der Gruppe

In einigen Punkten sind sich alle Befragten einig, dass diese für die Begleitung von schulischen Veränderungsprozessen gewinnbringend eingesetzt werden können. Alle führen die Struktur des Heldenprinzips in ihren Aussagen an. Damit ist gemeint, dass diese sowohl zur Strukturierung des Prozesses dienen kann, anhand

der man den Veränderungsprozess aufsetzen kann, als auch zur Verdeutlichung von Veränderungsdynamik herangezogen werden kann (B1: Z.80-87; B2: Z.125-129; B3: Z.81-82; B4: Z.146, 148). Darüber hinaus schätzen alle das Heldenprinzip als gutes Reflexionsinstrument ein. Die Interviewpartner/-innen schreiben ihm sowohl auf der individuellen Ebene als auch auf der Organisationsebene Orientierungscharakter zu, um den jeweiligen Veränderungsprozess in der Gegenwart, aus der Vergangenheit und für zukünftige Entwicklungen zu beleuchten (B1: Z.98-100; B2: Z.110-111; B3: Z.40-42; B4: Z.171-172). Als wesentliche Stärke dieses Ansatzes wird die Verbindung von persönlichem Lernen und Organisationsentwicklung angesehen. Das Heldenprinzip wird betrachtet als Entwicklungsleitfaden im Sinne der Persönlichkeitsbildung und genauso parallel dazu der Organisationsentwicklung. Der Einzelne ist Held seines Entwicklungsweges als Lehrer/-in und die Schule ist Held des organisationalen Veränderungsprozesses, der in einer vergleichbaren Schrittfolge verläuft und damit für alle gut nachvollziehbar wird (B1: Z.34-37; B2: Z.38-39; B3: Z.23-25). So verstanden kann das Heldenprinzip auch als Schablone für Unterrichtsentwicklung dienen, individuell und auch gemeinschaftlich, die dann noch mit didaktischen Inhalten gefüllt wird (B3: Z.71-73). Der Ruf am Beginn eines Veränderungsprozesses wiederum wird ebenfalls mehrfach als positiver Aspekt angeführt. Ihn vielleicht gemeinsam zu erkunden, zu erkennen und klar zu benennen, kann als eindeutiger Ausgangspunkt einen schulischen Veränderungsprozess gut in Gang bringen (B1: Z.48; B1: Z.42-45; B4: Z.58-59; B3: Z.52-52).

Konkret genannte Ideen für Einsatzfelder des Heldenprinzips in der Schulentwicklung sind Teamentwicklung (B2: Z.23-24), Supervision (B3: Z.215), Formate zur Persönlichkeitsentwicklung (B3: Z.35-36), Klausurformat zur Erarbeitung des gemeinsamen Rufs (Visionsentwicklung) (B1: Z.150-154), als Leitfaden für Mitarbeitergespräche (B2: Z.65-67), sowie als generelle Prozessarchitektur eines Veränderungsprozesses an Schulen (B4: Z.167-168). Manche Aspekte des Heldenprinzips lösen bei den Befragten auch Bedenken aus.

Der Einsatz von künstlerischen, transrationalen Methoden wird einerseits in zwei Interviews als lustvolles Prinzip bezeichnet (B2: Z.59), das die Beteiligung erhöhen kann, andererseits aber auch als mögliches Hemmnis betrachtet, das Einzelne daran hindern könnte, sich auf das Prozessgeschehen einzulassen, weil es phasenweise auf kreativen Ausdruck ausgerichtet ist, wobei manch einer auch Hemmungen haben kann (B2: Z.53). Die weiteren möglichen Stolpersteine für die Arbeit mit dem Heldenprinzip in den Aussagen der Interviewpartner/-innen sind die Zeitkomponente (B2: Z.48), die Komplexität des Ansatzes (B2: Z.46-47) und die Art der Darbietung. Ob der Zugang zur Bildsprache der Mythen für alle Teilnehmenden erschlossen werden kann, ist durchaus ungewiss (B4: Z.91-92). In einem Interview wird auch deutlich ausgesprochen, dass die Prozessgestaltung mit der Struktur des Heldenprinzips, losgelöst vom persönlichen Erleben des Heldenwegs, nur schwer vorstellbar ist (B3: Z.149-150). Es wird auch die Balance

zwischen dem individuellen Entwicklungsweg und dem Fokus auf den gemeinsamen Veränderungsprozess als Herausforderung angesehen (B1: Z.66-67). Weitere mögliche Schwierigkeiten können durch Widerstand in der Gruppe, mit der man arbeitet, auftreten (B4: Z.196-197), oder dabei, die Geduld für den schwierigen Rückweg nicht zu verlieren (B4: Z.96-99). Diese beiden Bedenken haben aus Sicht der Autorin allgemeinen Charakter und sind nicht nur spezifisch mit dem Heldenprinzip verknüpft. Abschließend noch der Hinweis aus einem Interview, dass es für die Arbeit mit dem Heldenprinzip im schulischen Veränderungsmanagement, vonseiten der Prozessbegleiter/-innen, neben einer guten Kenntnis desselben auch umfangreiche Selbsterfahrung mit dem eigenen Heldenweg geben sollte (B2: Z.125-129). Im Anhang befindet sich eine Tabelle mit der Auflistung der wesentlichen Aussagen in Form von Zitaten der befragten Personen.

5. Anwendungsmöglichkeiten des Heldenprinzips als innovativer Ansatz für Schulentwicklung

Der Entscheidung, ob das Heldenprinzip als innovativer Ansatz für Schulentwicklung im Einzelfall Anwendung finden kann, muss die Frage vorausgehen, um welche Art von Veränderungsvorhaben es sich handelt. Die Wahl der Prozessgestaltung muss sich danach richten, ob die Optimierung von Vorhandenem oder Erneuerung und Innovation das Ziel des Veränderungsprozesses sind (vgl. Kantelberg, 2017, S.10). Die im Anhang beschriebenen Formate der Arbeit mit dem Heldenprinzip sind eindeutig auf Erneuerungsvorhaben ausgerichtet. Das ist gleichzeitig auch die Einschränkung für den Einsatz des Heldenprinzips. Darüber hinaus besteht die Herausforderung, die Struktur und die Wahl der Methoden im Prozessverlauf gut zu kommunizieren, so dass es für die Beteiligten nachvollziehbar ist, was ihr eigener Heldenweg als Lehrer/-in mit dem Entwicklungsprozess der Schule zu tun hat und wofür es die künstlerisch ästhetischen Methoden und Zugänge braucht. Ob man das Heldenprinzip als Element in einem Veränderungsprozess nützt oder ob das gesamte Prozessdesign darauf ausgerichtet ist, jedenfalls ist der Faktor Zeit bei laufendem Schulbetrieb möglicherweise eine Herausforderung, der mit berücksichtigt werden muss. Die Komplexität des Konzeptes Heldenprinzip stellt einen großen Mehrwert dar, kann sich jedoch auch als Schwierigkeit erweisen, wenn die Prozessziele nicht gut im Blick behalten werden. Das erscheint für den erfolgreichen Einsatz des Heldenprinzips sehr wesentlich. Was die Wahl der Prozessgestaltung angeht, muss diese aus einer Mischung von künstlerisch ästhetischen Interventionen und ergänzend dazu analytischen, handlungsrelevanten, reflexiven und evaluierenden Methoden bestehen. Können mögliche Stolpersteine wie mangelnde Veränderungsbereitschaft der Lehrer/-innen, übermäßige Skepsis den Methoden gegenüber, unzureichende Zeitressourcen oder unklare Zielsetzung ausgeräumt werden, sollte einer erfolgreichen Anwendung des Heldenprinzips als innovativer Ansatz in der Schul-

entwicklung nichts im Wege stehen. Nun gilt es noch konkrete Formate für Schulen zu entwickeln, Erfahrungen damit zu sammeln und diese auszuwerten. Im Anhang befinden sich Beschreibungen erprobter Formate aus dem Unternehmensbereich als Anhaltspunkte, sowie ein Leitfaden für Schulen, entlang dessen der Erneuerungsprozess einer Schule geplant werden kann. Er kann als komprimierte Zusammenfassung, Anregung, Inspiration und in gewisser Weise auch Anleitung dienen.

6. Conclusio

In den Vergleichen des Konzepts des Heldenprinzips als möglicher innovativer Ansatz für Schulentwicklung mit dem Phasenmodell von Heitger & Doujak (2003), dem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung von Rolff (2013) und den Gelingensfaktoren zur Steuerung von Schulentwicklung nach Hildebrandt et al. (2017) sowie den Einschätzungen der Expertinnen und Experten kann als Ergebnis festgehalten werden: Das Konzept des Heldenprinzips kann als struktureller Rahmen dienen, entlang dessen sich innovative Veränderungsvorhaben an Schulen umsetzen lassen.

Auf der Organisationsebene stehen Aspekte wie Ressourcenorientierung, Potentialentfaltung, eine gemeinsame Vision als Ruf, die Beteiligung aller schulrelevanten Personen, gemeinsame Lernerfahrungen in Erprobungsphasen und eine damit verbundene Fehlerkultur im Vordergrund. Auch die Standortbestimmung im Prozess und als Reflexionstool beim Thema Veränderung, sowie die Würdigung von Erfolgen und das Bewusstsein, dass Energie aufgewendet werden muss für die Integration des Neuen in den Alltag, sind wesentliche Optionen, die mit dem Heldenprinzip umgesetzt werden können. Das Heldenprinzip kann hier für unterschiedliche Formate als Schablone dienen. Auf der personenbezogenen Ebene kann es ähnlich einem Kompass für individuelle Entwicklungswege des Lehrer/-innendaseins, auch im Sinne von Unterrichtsentwicklung dienen.

Wie sich die Umsetzung in der Praxis ganz konkret gestaltet, bedarf noch der Entwicklung unterschiedlicher Formate, je nach Veränderungsvorhaben und Bedarf, in Kombination mit dem Einsatz spezifischer pädagogischer und didaktischer Inhalte, sowie weiterer bekannter Methoden für die Gestaltung von schulischem Veränderungsmanagement (Kantelberg & Speidel, 2017; Rolff, 2013; Altrichter, Schley & Schratz, 1998; Schumacher, Sieland, Nieskens & Bräuer, 2006).

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Schley, W., & Schratz, M. (Hrsg.). (2016). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Brägger, G., & Posse, N. (2010). Entwicklung guter gesunder Schulen. In P. Paulus, (Hrsg.), *Bildungsförderung durch Gesundheit: Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule* (S. 171–196). Weinheim: Beltz, Juventus.

- Burow, O. A., & Gallenkamp, Ch. (2017). *Bildung 2030. Sieben Trends, die Schule revolutionieren*. Weinheim: Beltz.
- Burow, O. A. (2000). *Ich bin gut – Wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow, O. A. (2011). *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Weinheim: Beltz.
- Campbell, J. (1999). *Der Heros in tausend Gestalten*. Frankfurt: Insel Verlag.
- Campbell, J., & Möhring, H. U. (1994). *Die Kraft der Mythen*. Zürich: Artemis.
- Doppler, K., & Lauterburg, C. (2014). *Change Management*. Frankfurt: Campus.
- Glasl, F., & Lievegoed, B. (1993). *Dynamische Unternehmensentwicklung – Wie Pionierbetriebe zu Bürokratien – zu Schlanken werden*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Heitger, B., & Doujak, A. (2003). Change als un:balanced transformation – ein Stück in 5 Akten. In Lobnig, H., Schwendenwein, J., & Zvacek, L. (Hrsg.), *Beratung in der Veränderung. Grundlagen – Konzepte – Beispiele* (S. 116–140). Wiesbaden: Gabler.
- Hüther, G. (2016). Quergedacht: Potentialentfaltung. *Corporate Governance Forum*, (1), 32–35.
- Janes, A., & Prammer, K. (2003). „Transformations-Management“ in der Beratung – Organisationen gemeinsam mit den KlientInnen verändern. In Lobnig, H., Schwendenwein, J., & Zvacek, L. (Hrsg.), *Beratung in der Veränderung. Grundlagen – Konzepte – Beispiele*. (S. 93–115). Wiesbaden: Gabler.
- Kantelberg, K., & Speidel, V. (2017). *Change Management an Schulen. Erfolgreich führen in Veränderungsprozessen*. Köln: Carl Link.
- Klug, Ch. (2008). *Erfolgsfaktoren in Transformationsprozessen öffentlicher Verwaltungen. Empirische Untersuchung zur Entwicklung eines Veränderungsmanagements*. Kassel: University Press.
- Kostka, C. (2016). *Change Management. Das Praxisbuch für Führungskräfte*. München: Carl Hanser.
- Kotter, J. P. (1997). *Chaos, Wandel, Führung – Leading Change*. Düsseldorf: Econ.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.G. (2013). *Schulentwicklung kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Scharmer, C.O. (2013). *Theorie U – Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Schildhauer, T., Trobisch, N., Scherübl, I., & Denisow, K. (2013). *Abschlussbericht zum BMBF Forschungsprojekt*. Berlin: Universität der Künste Berlin.
- Schmieling-Burow, Ch. (2009). OASE (Open Art Space): Schulentwicklung durch Kunst und kreatives Gestalten in großen Gruppen. *Journal für Schulentwicklung*, (1), 36–43.
- Schratz, M., & Schley, W. (2007). Leadership Kompetenz aufbauen: Zwei Workshop-Einheiten. *Journal für Schulentwicklung*, 11(1), 54–59.

- Schumacher, L., Sieland, B., Nieskens, B., & Bräuer, H. (2006). *Lehrergesundheit - Baustein einer guten gesunden Schule. Impulse für eine gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung*. Hamburg: Auflauf.
- Sieland, B., & Heyse, H. (2012). Schulentwicklung – vom Änderungsbedarf zum Handlungsplan. In L. Schuhmacher, B. Sieland, & B. Heyse (Hrsg.), *Handbuch Lehrergesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (S. 153–194). Köln: Carl Link.
- Trobisch, N., Schildhauer, T., & Busch, C. (2009-2013). *Realität und Magie vom Heldenprinzip heute*. Nordstedt Book on Demand.
- Trobisch, N., Denisow, K., Scherübl, I., & Kraft, D. (2012). *Heldenprinzip. Kompass für Innovation und Wandel*. Berlin: Universität der Künste Berlin.

Internetquellen:

Heldenprinzip – Ganzheitliches Change Management (o.J.). Basis.
<https://www.heldenprinzip.de/methodik.html>

Anhang

1. Die 11 Phasen des Heldenprinzips

1. In seiner gewohnten Welt vernimmt der Held den Ruf zur Veränderung. Etwas liegt im Argen, oder neue Horizonte öffnen sich.

Die erste Phase wird als Bedarf zur Veränderung beschrieben. Trobisch et al. (2012, S. 58-60) bezeichnen sie als der Ruf.

2. Obwohl der Held den Ruf gehört hat, halten ihn innere und äußere Widerstände zurück, den Weg ins Unbekannte zu wagen.

In der zweiten Phase, die Trobisch et al. (2012, S. 64-66) als die Weigerung bezeichnen, wird der Widerstand gegen die anstehende Veränderung thematisiert.

3. Ein Mentor stützt den Helden mit Rat, Tat und hilfreichen Gaben.

Inhalt der dritten Phase, mit der Bezeichnung der Mentor ist bei Trobisch et al. (2012, S. 70-72) ein, die bevorstehende Veränderung unterstützendes, förderndes Moment.

4. Vor dem Schritt ins Ungewisse muss sich der Held dem Schwellhüter stellen.

Als vierte Phase wird die erste Überwindung der Schwelle von Trobisch et al. (2012, S. 76-78) benannt, die die bewusste Entscheidung für die anstehende Veränderung bedeutet.

5. In der ungewissen Landschaft bewältigt der Held immer größere Herausforderungen; er lernt aus Erfolgen und Niederlagen.

In der fünften Phase führen Trobisch et al. (2012, S. 84-86) auf den so genannten Weg der Prüfungen, womit erste Erfahrungen und Lernfelder mit dem Veränderungsthema gemeint sind.

6. Der Held stellt sich mit ganzem Einsatz seinem tiefgreifendsten Kampf.

Die sechste Phase bezieht sich nach Trobisch et al. (2012, S. 90-93) auf die größte Herausforderung im Veränderungsgeschehen, dass mit die höchste Prüfung betitelt wird.

7. Der Held wird mit dem Elixier belohnt.

In der siebten Phase mit der Bezeichnung Elixier wird nun von Trobisch et al. (2012, S. 96-99) der Gewinn aus der bestandenen Herausforderungssituation beschrieben.

8. Gestärkt durch das Elixier macht sich der Held auf den Rückweg voller Widrigkeiten.

Die nächste, achte Phase trägt bei Trobisch et al. (2012, S. 104-107) den Titel der schwierige Rückweg und setzt sich mit dem Irrtum auseinander, bereits das Ziel erreicht zu haben.

9. Zwischen den Welten erkennt der Held seine Aufgabe: Beide Welten miteinander zu verbinden.

Als neunte Phase des Heldenprinzips, mit der Bezeichnung, die zweite Überwindung der Schwelle wird von Trobisch et al. (2012, S. 110-113) die bewusste Auseinandersetzung mit dem Integrationsprozess beschrieben.

10. Im ehemals Vertrauten orientiert sich der Held wie er das Gewonnene teilen und unter Beweis stellen kann.

Mit der zehnten Phase, der Erneuerung, wie Trobisch et al. (2012, S. 116-118) sie an dieser Stelle anführen, ist gemeint, dass das Erworbene bereits beginnt, Teil neuer Handlungsoptionen zu werden.

11. Den Meister zeichnet eine ganzheitliche Qualität im Denken und Handeln aus, da er beide Welten in sich integriert. Der Weg hat ihn und er seine Umwelt verändert.

In der letzten dieser Phasen, nach Trobisch et al. (2012, S. 122-124) als Meister zweier Welten beschrieben, hat sich die angestrebte Veränderung nun im Alltag etabliert.

2. Interviewleitfaden

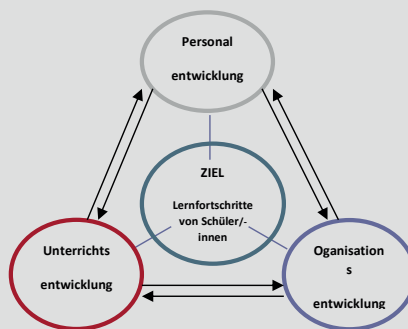
Interviewleitfaden für die Interviews mit Expertinnen und Experten:

Ich möchte dich in deiner Erfahrung als Schulentwicklerin ansprechen mit deiner Kenntnis des Heldenprinzips, das du in einer Fortbildungsveranstaltung kennen gelernt hast. Ich werde dich bitten 2 unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und aus der jeweiligen Perspektive heraus auf das Heldenprinzip als möglichen Ansatz zur Begleitung von Veränderungsprozessen in Schulen zu blicken.

Perspektive 1:

Drei-Wege Modell der Schulentwicklung

Nach Rolff (2013) nun die Beschreibung des 3-Wegemodells als Bezugsrahmen für Veränderungsmanagement in der Schule



Personalentwicklung:

Lehrer-Feedback, Supervision/Coaching, Kommunikationstraining, Schulleitungsberatung, Hospitationen, Jahresgespräche, Zielvereinbarungen, Führungs- Feedback,....

Organisationsentwicklung:

Schulprogramm, Schulkultur, Erziehungsklima, Schulmanagement, Teamentwicklung, Evaluation, Kooperation, Steuergruppe, ...

Unterrichtsentwicklung:

Fachlernen, Schülerorientierung, Überfachliches lernen, Methodentraining, Selbstlernfähigkeit, Öffnung, erweiterte Unterrichtsformen, Lernkultur

Rolff (2013)

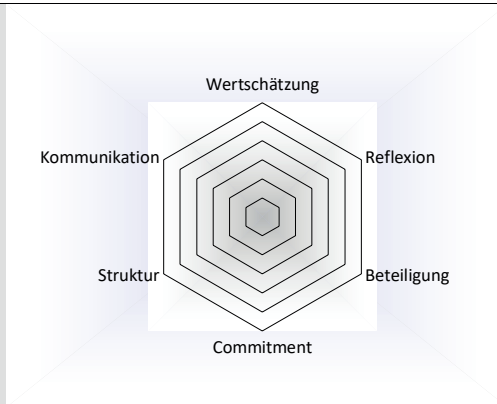
FRAGEN: Wenn du dir Veränderungsprozesse an Schulen in den von Rolff beschriebenen Bereichen Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung vorstellst, welche Ideen kommen dir in den Sinn, welche Möglichkeiten siehst du, was das Heldenprinzip in diesem Zusammenhang dafür leisten kann?

1. Was sind die konkreten Potentiale, die du im Heldenprinzip aus dieser Perspektive wahrnimmst?
2. Was siehst du als möglichen Schwierigkeiten und Hemmnisse bei der Arbeit mit dem Heldenprinzip aus dieser Perspektive zur Begleitung von Veränderungsprozessen an Schulen?

Perspektive 2:

Sechs Gelingensfaktoren

Hildebrandt, Schaefer und Lorentz (2017) beschreiben im ihrem Modell für erfolgreiche Schulentwicklung sechs Gelingensfaktoren genauer. (in Change Management an Schulen, 2017, S.62) Diese sechs Faktoren sollen wiederum als Hintergrundfolie für den Blick auf das Heldenprinzip dienen.

**Wertschätzung:**

Wertschätzung fragt nach den Stärken, Qualitäten und positiven Erfahrungen in Bezug auf die aktuellen Veränderungsschritte der Schule (Kantelberg, 2017, S. 66). Wertschätzung meint in diesem Kontext Ressourcenorientierung.

Commitment:

Commitment kann mit Einsatz, Engagement, (Selbst-) Verpflichtung übersetzt werden. In Zusammenhang mit Veränderungsprozessen ist es Ausdruck von Übereinstimmung mit dem Vorhaben und die Bereitschaft aktiv und verbindlich an der Zielerreichung mitzuwirken (vgl. Kantelberg, 2017 S. 69).

Reflexion:

Die Grundannahme für Veränderungsprozesse ist, dass diese nicht geradlinig verlaufen im Sinne von unterschiedlichen Erfahrungen machen, dass sie mitunter Unsicherheit und komplexe Situationen erzeugen und nur begrenzt steuerbar sind. In diesem Sinne ermöglicht Reflexion individuelles und gemeinsames Lernen, und fördert und fordert Beteiligung und Commitment.

Kommunikation:

Kommunikation wird hier sowohl verstanden als Information von Menschen, wie auch als Interaktion zwischen den Menschen innerhalb der Schule (Kantelberg, 2017, S.78).

Beteiligung:

Wenn Veränderung als kollektiver Problemlösungsprozess verstanden wird, der versucht Antworten auf drängende Fragen zu geben, dann wird deutlich, dass die Beteiligung der jeweils betroffenen Lehrer, ggf. auch Schüler und Eltern die Erfolgsaussichten eines Veränderungsvorhabens wesentlich erhöht im Sinne von Entscheidungsfindung, Mitgestaltung und Informationsaustausch (vgl. Kantelberg, 2017 S.74 ff).

Struktur:

Ein Veränderungsvorhaben kann nur dann erfolgreich auf den Weg gebracht werden, wenn es dafür unterstützende Strukturen und Abläufe in der Schule gibt, oder diese im Zuge dessen entwickelt werden (vgl. Kantelberg, 2017, S. 83)

FRAGEN: Wenn du dir Veränderungsprozesse an Schulen mit den von Hildebrandt et al. (2017) beschriebenen Gelingensfaktoren vorstellst, welche Ideen kommen dir in den Sinn, welche Möglichkeiten siehst du, was das Heldenprinzip in diesem Zusammenhang dafür leisten kann?

1. Was sind die konkreten Potentiale, die du im Heldenprinzip aus dieser Perspektive wahrnimmst?
2. Was siehst du als möglichen Schwierigkeiten und Hemmnisse bei der Arbeit mit dem Heldenprinzip aus dieser Perspektive zur Begleitung von Veränderungsprozessen an Schulen?
3. Gibt es Erfahrungen deinerseits mit dem Heldenprinzip in der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen, oder mit Elementen daraus?

3. Wörtliche Zitate nach Kategorien

Kategorien	Zitate:
Über die Struktur des Heldenprinzips	<p>B1: ...die Klarheit dieser Schritte im Heldinnenprinzip die Abfolge der Schritte dienlich sein. D.h. Ich kann die Leute, wir gehen einen Schritt gemeinsam, probieren etwas aus, treffen wir uns, bevor der nächste Schritt gegangen wird und erst, wenn wir bereit sind für den nächsten Schritt ahm, nehmen wir ihn auch. Also so könnt ich mir das vorstellen. Das wäre ein langfristiger Prozess für mich, aber ich glaube, wenn ich z.B. den Ruf als Leiter kriege, schaue ich mal ob der Ruf bei den anderen auch da ist, ahm, dann gehen wir einen Schritt gemeinsam, machen eine Konferenz, schauen wir uns den Ruf an, gibt's Verweigerung vielleicht?“ (B1: Z.80-87)</p> <p>B2: „Ich kann jetzt nur von meinen eigenen Erfahrungen sprechen, dass es für mich Struktur gegeben hat, sozusagen auf die einzelnen Abschnitte zu schauen, ah und ich kann mir vorstellen ohne es selbst angewendet zu haben an einer Gruppe oder einem Team, dass es auch dem Team Struktur geben kann.“ (B2: Z.125-129)</p> <p>B3: „Und jeweils die Struktur anzuwenden, ah, man müsste die natürlich auch entsprechend füllen, lässt sich ja total mit sehr guten Übungen, Konzepten und Anleitungen füllen. (B3: Z.81-82) ... als Schablone irgendwie nehmen, für Veränderungen...“ B3:Z.179)</p> <p>B4: „... das Heldenprinzip hilfreich, weil es eine klare Struktur hat... Welche Schritte gibt es und das gibt Sicherheit und auch Klarheit.“ (B4: Z.146,148)</p>
Über das Heldenprinzip als Reflexionstool	<p>B1: ... entwickle mich weiter in meiner Reflexionsfähigkeit und entwickle dadurch auch den Organisationszweig, die Organisation weiter. (B1: Z.98-100)</p> <p>B2: - ... eine gute Möglichkeit mit Hilfe des Heldenprinzips den Prozess zu reflektieren (B2: Z.110-111)</p> <p>B3: „Der gut nachvollziehbar ist, in entsprechenden Etappen ausweist mit diesen einzelnen Stationen, auch sich Gedanken machen kann, für sich auch reflektieren kann, also, auf den Weg zu einem guten Lehrer, das ist glaub ich ein sinnvolles Instrument.“ (B3, Z.40-42) ... Reflexionsinfo ... (B3: Z.177)</p> <p>Also ich würd das immer mit Persönlichkeitsentwicklung mit supervisorischen, reflexiven Elementen sinnvoll finden (B3:Z.228)</p> <p>B4: Wichtig ist die Reflexion im Heldenprinzip genauso wie überall, also das passt auch dazu. (B4: Z.171-172)</p>
Über die Verbindung persönliche Ebene und Organisationsebene	<p>B1: ... alle dieses Helden- und Heldinnenprinzip erleben, dann würd ich meinen, gehen die einmal in eine gemeinsame Startposition dann wieder individuell weiter (B1: Z.34-37) ... gemeinsam auf den Weg mache und andererseits das ich mich ganz stark mich selber im Fokus habe und dann auch immer wieder die Organisation wieder in den Fokus kriege, gemeinsam auf den Weg mache und andererseits das ich mich ganz stark selber im Fokus habe und dann auch immer wieder die Organisation wieder in den Fokus kriege (B1: Z.37-39)</p> <p>Die Individualität einerseits ist wichtig aber es wird durch die Abfolge dieses Heldinnenprinzip wieder zum Gemeinsamen! Ich schaue, dass alle einen Schritt mit mir gehen ... (B1:Z.91-93)</p>

	<p>B2: ...Personalentwicklung und Organisationsentwicklung, ahm, so die persönliche Berufsbiografie zu verbinden mit der Organisation in die man eingestiegen ist. (B2: Z.38-39)</p> <p>B3: Ja, ich mein, prinzipiell halt ich das Heldenprinzip natürlich dafür geeignet Veränderungsprozesse an Schulen zu begleiten, weil es eine Struktur bietet die an Schulen gut anwendbar ist. Und zwar vor allem deswegen weil es Organisationslernen mit persönlichen Lernen verbindet.(B3: Z.23-25)</p>
Über den Ruf:	<p>B1: ... jeder seinen Ruf kriegt (B1: Z.48); ...vielleicht sich mehrere Menschen dann, sich demselben Ruf treffen oder was auch immer ... hätte ich da überhaupt einen Gusto dann da wieder einzuschreiten meine Leitungsfunktion und mich zur Verfügung zu stellen, mit meinem Ruf. (B1: Z.62-63)</p> <p>B3: Ich glaub dass alle diese, diese Stationen wesentlich sind, den Ruf z.B. Anfangs das ist einfach ganz entscheidend, sich als Lehrer damit auseinanderzusetzen, was meine Motivation dafür war, Lehrer zu werden. B3: Z.52-52)</p> <p>B4: Ja ich finde es schon ein Potential zum Beispiel ganz am Anfang, wenn man an den Ruf denkt..., (B4: Z.58-59)</p>
Über den Ganzheitlichen Zugang	<p>B2: Das Methodische ...Chancen, weil es ein ganzheitlicher Zugang ist (B2: Z.58)</p> <p>- ...sehr lustbetont sein kann (B2: Z.59)</p> <p>- viel mehr sichtbar wird als wie auf verbaler Ebene (B2: Z.60)</p> <p>B4: ... lustvolle Prinzip viel Begeisterung hervorbringen, viel Miteinander, viel Wertschätzung da ist glaube ich ganz viel drinnen. (B4: Z.185-186)</p>
Über die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts als Heldenweg	<p>B3: „Und auch, wenn man das Modell von Rolf heranzieht, mit der Unterrichtsentwicklung verbindet, wo es darum geht auf einen Weg den man z.B. als junger Lehrer anfängt, im Lauf der Zeit halt die Erfahrungen zu machen und seinen eigenen Unterricht weiterzuentwickeln, also insofern ist das ein sehr dankbares Modell, ahm, find ich.“ (B3: Z.27-30)</p> <p>B4: ... Lehrerinnen und Lehrer und auch die Organisation, wenn die gut in einem Veränderungsprozess drinnen ist, und man das gut analysieren und reflektieren kann, dann geht einher die Unterrichtsentwicklung (B4: Z.51-53)</p>
Über die Art der Darbietung als mögl. Hemmnis	<p>B2: ... mit der Art der Darbietung vielleicht nicht so viel anfangen können (B2: Z.50)</p> <p>...die kreativen Prozesse ...Hemmungen haben, sich auf das einzulassen (B2: Z.53)</p> <p>B4: Veränderung ist sowieso ein schwieriges Thema, dass man sie da begeistern kann, es schaut ja so spielerisch aus, dass man da alle ins Boot bringt, weiß ich noch nicht, wie das geht. (B4: Z.86-88)</p> <p>... es gibt ja Leute, die Mythen sowieso ablehnen (B4: Z.91-92)</p>

4. Narrative Forschung für Innovationsgeschichten an Schulen

Interviewleitfaden narrative Forschung für Innovationsgeschichten an Schulen:

1. *Ruf: Was war die Idee, wie die Situation zu verändern ist?
Wohin sollte die Reise gehen?
Welche Gefühle und Gedanken zogen sie vom Gewohnten fort?*
2. *Weigerung: Welche Bedenken, Widerstände, Befürchtungen gab es zuerst?
Wo und wie zeigten sich die anfänglichen Hürden?
Welche verschiedenen Reaktionen gab es auf den Ruf?*
3. *Begegnung mit dem Mentor: Wer, oder was hat ihre Schule für die Veränderung gestärkt?
Welche Umstände oder Zufälle brachten neuen Schwung, oder stützten den Prozess?
Welchen Menschen haben Sie bzw. die Schule viel zu verdanken?*
4. *Erste Überwindung der Schwelle: Was war eine schier unüberwindliche Grenze, die es dennoch zu überwinden galt?
Wie zeigte sich, dass tatsächlich eine Schwelle vom Bekannten zum Unbekannten überwunden wurde?*
5. *Weg der Prüfungen: Was war das Unbekannte in dieser Landschaft?
Welche Unwägbarkeiten, Rückschläge und Überraschungen haben sie erlebt?
Welche Spannungen und Widersprüche gab es?
Was hat nicht sofort geklappt?
Was war befremdlich, ungewöhnlich, neu?
Welche Kompetenzen wuchsen ihnen auf dem Weg zu?*
6. *Höchste Prüfung: Wo brauchten sie die meiste Kraft?
Gab es in dem Prozess einen Augenblick, wo alles zur Disposition stand?
Wann kämpften sie mit mehr als all ihrer Kraft?*
7. *Elixier: Wofür haben sich die Mühen gelohnt?
Welche Empfindung löste die Belohnung aus?
Was war deren besondere Qualität?*
8. *Schwieriger Rückweg: Was stellte sich als kompliziert heraus nach all den Mühen?
Wodurch wurde ihnen bewusst, dass noch viel Arbeit zu bewältigen ist?
Welche Bedeutung hatte in dieser Phase das gefundene Elixier?*
9. *Zweite Überwindung der Schwelle: was sollte auf keinen Fall wieder verloren gehen?
Was sollte auf jeden Fall Bestand haben?
Welche und warum waren an dieser Stelle Entscheidungen zu treffen?*
10. *Erneuerung: Wie wird das Erreichte wirksam?
Was wollen sie anders machen?*
11. *Meister zweier Welten: Was ist heute das Besondere an ihrer Schule?
Was ist anders als vorher?
Was zeichnete die Akteure am Ende ihres Heldenweges aus?*

5. Leitfaden für innovative Schulentwicklung nach dem Heldenprinzip¹

1. AKT: AUFBRUCH					
PHASEN DES HP	WOFÜR	FRAGEN FÜR DIESE PHASE	WAS	WIE	WIRKUNGEN IM SYSTEM
RUF: <i>In seiner gewohnten Welt vermisst der Held den Ruf zur Veränderung. Etwas liegt im Argen, oder neue Horizonte öffnen sich.</i> Die Schule ist durch innere oder äußere Umstände zur Veränderung aufgerufen:	Entscheidungsfindung über die Zusammenarbeit, Klärung des Auftrags; Kick off mit allen Beteiligten-Commitment von allen für den Ruf zu kreieren, Atmosphäre für den Aufbruch schaffen;	Wo stehen wir Wohin wollen wir Wie kann der Weg sein?	Arbeitsprobe, Auftragsklärung, Bedarfserhebung, Kick off: HP kennen lernen, erleben, gemeinsam Vision entwickeln	Gemeinsam Artefakte erstellen jeweils zur Vision und zur Weigerung mit Rollentausch Reflexions- und Aneignungsschleife-Verbalisierung und Konkretisierung von Vision und Widerstand;	Unruhe, Ungewissheit Aufbruch, Neugier
WEIGERUNG: <i>Obwohl der Held den Ruf gehört hat, halten ihn innere und äußere Widerstände zurück, den Weg ins Unbekannte zu wagen</i> Es gibt Widerstand in der Schule die Veränderung anzugehen.	Würdigung des Bisherigen, Prüfung von Einwänden, produktiver Umgang mit Widerstand	Welche Entwicklung hat schon stattgefunden? Wer/ was behindert implizit/explicit die Veränderungsbereitschaft in der Schule? Wie wirkt sich das aus?	Kreativen Umgang mit Widerstand ermöglichen, Ausdrucksmöglichkeiten für Widerstände schaffen	Reflexions- und Aneignungsschleife-Verbalisierung und Konkretisierung von Vision und Widerstand Sammlung für mentorale Impulse – Was braucht es/ist hilfreich für nächste Schritte,,	Verlangsamung Druck Stillstand
DER MENTOR: <i>Ein Mentor stützt den Helden mit Rat Tat und hilfreichen Gaben.</i> Die Schule begegnet und sucht aktiv unterstützende Kräfte um bisher unbekannte Ressourcen wahrzunehmen und zu entwickeln	Stärkung und Auffüllen mit Ressourcen, um die Voraussetzungen für die Erneuerung zu schaffen;	Wer hat intern welche Kompetenzen, Kenntnisse Interessen und wie können diese einfließen? Welche Ressourcen, Kompetenzen, Fähigkeiten, Know-how wird noch benötigt? Wie kann das eingeholt werden?	Alles Nötige, um den Veränderungsprozess konkret zu starten: ggf. päd., didakt. Impulse, Wissen, Mut, Inspiration, Kreativität, Ressourcen auf allen Ebenen; Vertiefung des Verständnisses für schöpferische Methoden und Herangehensweisen;	Inhaltsebene: Impulse von Expertinnen und Feedback von Kindern, Eltern Kompetenzen, die noch nicht vorhanden sind, anregen, Kompetenzerwerb organisieren; Prozessebene: Experimentierfeld für Schritte über die Schwelle eröffnen: Bewegung, Darstellung Szenisch, bildlich,....	ggf. neue Personen erscheinen und neue Ressourcen werden genutzt, Ermutigung, Beschleunigung
ERSTE ÜBERWINDUNG DER SCHWELLE <i>Vor dem Schritt ins Ungewisse muss sich der Held dem Schwellenhüter stellen</i> Die bewusste Entscheidung der Schule für den Erneuerungsprozess wird an dieser Stelle noch einmal verdeutlicht.	Jeder hat eine klare Vorstellung davon, in welches Abenteuer er/sie geht und macht bewusst den entsprechenden Schritt über die Schwelle.	Was/wie passt zu unserer Schule um die beginnende Veränderung zu verdeutlichen und sichtbar zu machen? Wie können möglichst viele daran beteiligt werden? Wer macht was bis wann?	Erarbeitung des Projektplans für die Umsetzung eines entscheidenden Wegstückes zur neuen Schule.	Inhaltsebene: Erarbeitung der Maßnahmen in einzelnen Projektgruppen Erstellung und Strukturierung der Maßnahmen im Sinne einer übersichtlichen und visualisierten Projektplanung Prozessebene: Gemeinsame Rituelle Schwellenüberschreitung	Vorsicht Einschätzbarkeit Gemeinsamkeit Begeisterung

1 Der Leitfaden wurde von der Autorin in Kooperation mit Nina Trobisch erstellt.

2. AKT: ABENTEUER					
PHASEN DES HP	WOFÜR	FRAGEN FÜR DIESE PHASE	WAS	WIE	WIRKUNGEN IM SYSTEM
WEG DER PRÜFUNGEN: <i>In der ungewissen Landschaft der Prüfungen bewältigt der Held immer größere Herausforderungen Er lernt aus Erfolgen und Niederlagen</i> Die Schule konzentriert ihre Kräfte darauf sich immer wieder neuen Herausforderungen des eingeschlagenen Weges der Erneuerung zu stellen.	Die eingeführten Neuerungen werden erprobt, und ggf. weiterentwickelt, auf die vorhandenen Verhältnisse abgestimmt, adaptiert und angepasst;	Wo stehen wir jetzt? Was läuft gut? Was ist gewöhnungsbedürftig? Was haben wir gelernt? Was braucht Adaption? Wie geht es uns damit? Wie gelingt das miteinander? Was brauchen wir noch?	Reflexion der Umsetzung der Maßnahmen	Schöpferische, kreative Methoden der Reflexion	Austausch über die neue Themen, Methoden, Inhalte, gespannte/hohe Aufmerksamkeit Zweifel
HÖCHSTE PRÜFUNG: <i>Der Held stellt sich mit ganzem Einsatz seinem tiefgreifendsten Kampf.</i> Die Schule erkennt und bewältigt die zentrale Aufgabe/Entscheidung im Veränderungsprozess	Sicherstellung und Begleitung der größten Herausforderungen des neuen Weges	Woran erkennen wir, dass wir den Durchbruch erzielt haben?	Formate finden zu A Begleitung B Symbolische Art der Gestaltung C Ressourcenarbeit zur Vorbereitung / Nachbereitung der größten Herausforderungen.	Methoden je nach Format	Aufgeregtheit Anspannung, Druck,
ELIXIER: <i>Der Held wird mit dem Elixier belohnt</i> Die Schule hat Lösungsansätze für die angestrebte Veränderung gefunden und erprobt	Sichtbar machen der Erfolge	Was haben wir gemeinsam erreicht? Worauf sind wir stolz? Was haben wir in der Hand?	Feiern nach innen und außen	Form des Feierns ist mit allen Beteiligten abgestimmt	Freude, Stolz, Entspannung

3. AKT: RÜCKKEHR					
PHASEN DES HP	WOFÜR	FRAGEN FÜR DIESE PHASE	WAS	WIE	WIRKUNGEN IM SYSTEM
<p>SCHWIERIGER RÜCKWEG: <i>Gestärkt durch das Elixier macht sich der Held auf den Rückweg voller Widrigkeiten</i> Es gibt in der Schule Erfahrungen MIT DEN Neuerungen, doch immer wieder tauchen Zweifel, Fragen und Unverständnis auf.</p>	Erprobung, Prüfung und Reflexion des nun Vorhandenen (Bisheriges und Erneueres)	<p>Was wollen wir behalten? Wie bewährt sich das Neue? Wie können wir es stabilisieren Wie kann es zu unserem Alltag werden? Was stärkt uns in unserem weiteren Tun? Wie können die neuen Erfahrungen und Kompetenzen allen Beteiligten zugänglich machen?</p>	Reflexion und Prüfung des Erneuerungs geschehens entlang der angeführten Fragen	Reflexionsformat mit schöpferischen Methoden, angepasst an die Akteurinnen und Akteure des Erneuerungsprozesses	neuerliche Anspannung, Zweifel, Verlangsamung
<p>ZWEITE ÜBERWINDUNG DER SCHWELLE: <i>Der Held erkennt seine Aufgabe beide Welten miteinander zu verbinden.</i> Die Schule zeigt sich in ihrem Umfeld mit neuer Identität</p>	Entscheidungsfindung darüber, welche Neuerungen langfristig etabliert werden sollen	<p>Wie/ Wer sind wir jetzt und wo wollen wir damit hin? Was ist die neue Qualität unserer Schule? Wie soll unsere Arbeit? Kooperation/ Umgang miteinander sein? Wie wollen wir mit dem stetigen Veränderungsprozess umgehen?</p>	Projektplanung/ Umsetzungsplanung für die konkreten Erneuerungen in der Zukunft entlang der angeführten Fragen	Inhaltsebene: Erarbeitung von Maßnahmen zur Erstellung und Strukturierung einer übersichtlichen und visualisierten Projektplanung Prozessebene: Gemeinsame rituelle Schwellenüberschreitung	Interner und externer Austausch über die gesammelten Erfahrungen
<p>ERNEUERUNG: <i>Im ehemals vertrauten orientiert sich der Held wie er das Gewonnene teilen und unter Beweis stellen kann</i> Die Schule sichert ihre neuen Erkenntnisse Kompetenzen und Erfahrungen ggf. auch gegen Widerstand ab.</p>	Den veränderten Blick auf das Gewohnte schärfen, um daraus Handlungsweisen, Beziehungen und Strukturen für die neue Schule abzuleiten	<p>Wie können wir die neuen Qualitäten, Kompetenzen in den Alltag überführen? Welche strukturellen, personellen Schwierigkeiten müssen wir überwinden? Was bedeuten die bereits erprobten /installierten Veränderungen in den gewohnten Strukturen, Zeitplan, Inhalte, für Schüler, Eltern, Schulaufsicht, Finanzen.....</p>	Erarbeiten von Strukturen einer Balance von Bewährtem und Innovation	Format zur Balance von Bewährtem und Innovation entlang der Dimensionen: Rationalität Sinnhaftigkeit Emotionalität Innere Bilder Sozialität	Intensiver Austausch mit der Umwelt über Erfahrungen mit und zur Darstellung des Neuen
<p>MEISTER ZWEIER WELTEN: <i>Der Held zeichnet sich durch ein ganzheitliches Denken aus, weil er zwei Welten in sich integriert.</i> Die Schule hat die Neuerungen fix im Alltag integriert und ist lebendiger und innovativer geworden</p>	Würdigung, Prozessabschluss	<p>Was haben wir geschafft? Wie sind wir jetzt anders? Was zeichnet uns jetzt aus? Wie bewegen wir uns da? Was nehmen wir uns für den nächsten Prozess mit?</p>	Rückschau, Zusammenfassung	Gemeinsam vorbereitete freudvolle, rückblickende Abschlussveranstaltung	Ruhe, Sicherheit und gleichmäßige Anspannung im Wechsel



Wenn Zusammenarbeit zur Regel wird ...

Möglichkeiten kollegialer Kooperation im Schulentwicklungskonzept der neuen Autorität in Haltung und Handlung

Agnes Buttinger

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
agnes.buttinger@ph-linz.at

EINGELANGT 04 SEP 2018

ÜBERARBEITET 12 NOV 2018

ANGENOMMEN 22 NOV 2018

Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Frage nach den Möglichkeiten von kollegialer Kooperation im Lehrerberuf bei der Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ an Schulen in Haltungen und Handlungen. In Annäherung an das Thema „Kooperation von Lehrer/-innen“ werden die wichtigsten Erkenntnisse des Standes der Schulentwicklungsforschung aus dem deutschsprachigen Raum im Zeitraum von 2006–2014 zum Themenkomplex „Kooperation im Lehrerberuf“ (Massenkeil & Rothland, 2016) zusammengefasst dargestellt. Das Konzept der „Neuen Autorität“ wird in seinen sieben Dimensionen mit dem Fokus beschrieben, welche Optionen es auf der Haltungs- und Handlungsebene für kollegiale Kooperation eröffnet. Die inhaltsanalytisch ausgewerteten Ergebnisse der qualitativen Interviews, bei denen das konkrete Erleben und die Erfahrungen mit kollegialer Kooperation im Zusammenhang mit der Umsetzung von „Neuer Autorität“ an Volksschulen erhoben wurden, zeigen, dass es sich hierbei um eine elaborierte Form von Zusammenarbeit handelt. Die Einordnung in den Fachdiskurs macht eine Wechselwirkung von kollegialer Kooperation und „Neuer Autorität“ als Schulentwicklungsansatz deutlich. Dies lässt den Schluss zu, dass sich das Konzept der neuen Autorität mit seiner systemischen Qualität (vgl. Omer & v. Schlippe, 2016, S. 137) besonders durch seine Anforderung an eine intensive Zusammenarbeit von Lehrer/-innen als umfassender Ansatz für Schulentwicklung mit vielen möglichen Schwerpunktsetzungen auszeichnet.

SCHLÜSSELWÖRTER: kollegiale Kooperation, Neue Autorität, Schulentwicklung

1. Einleitung

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen und Entwicklungen wird im schulischen Kontext die Forderung nach mehr Kooperation von Lehrer/-in-

nen laut, um den Anforderungen der Zukunft in Schulen entsprechend entgegenzutreten zu können (Bondorf, 2013; Aldorf, 2016). Schulen beschreiten vielfältige Wege in Fortbildung und Schulentwicklung, um sich den Herausforderungen von Gegenwart und Zukunft zu stellen. Das pädagogische Konzept der „Neuen Autorität“ von Omer und von Schlippe (2010; 2015; 2016) findet im Bundesland Oberösterreich seit dem Jahr 2011 unter anderem durch das Beratungszentrum für Lehrer/-innen und Schulen der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und durch das Institut für „Neue Autorität“ (INA) in Form von Fortbildungsveranstaltungen und der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen in Schulen Eingang.

Im vorliegenden Artikel wird der Frage nachgegangen, welche Optionen für die kollegiale Kooperation von Lehrer/-innen dieses Konzept auf der Haltungs- und Handlungsebene eröffnet, wie Lehrer/-innen an Volksschulen Veränderungen im Bezug auf ihre Zusammenarbeit, vor dem Hintergrund von „Neuer Autorität“ erleben und ob sich daraus weiterführende Überlegungen für kollegiale Kooperation im Bereich von Schulentwicklung ergeben.

Der Begriff der Lehrerkooperation wird in zahlreichen Publikationen der Schulentwicklungsforschung und der Schuleffektivitätsforschung in seinen unterschiedlichen Dimensionen, Kategorien und Ebenen vielfältig beschrieben und unter unterschiedlichen Gesichtspunkten erforscht (Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer, & Kunz, 2006; Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006; Baumann, Bolz, & Albers, 2017; Aldorf, 2016; Bondorf, 2013; Massenkeil & Rothland, 2016). Im Hinblick auf diese Forschungen erfolgt ein kurzer Überblick über den aktuellen Forschungsstand und eine Begriffsklärung, anhand der das Konzept der „Neuen Autorität“ auf seine haltungs- und handlungsgemäßen Kooperationsmöglichkeiten für Lehrer/-innen beleuchtet wird. Im Anschluss kommen vier Lehrerinnen in Form von qualitativen Interviews zu Wort, deren Schulen sich im Rahmen eines mehrjährigen Schulentwicklungsprozesses mit dem Thema befasst und dieses in den Schulalltag integriert haben. Die Auswertungsergebnisse der qualitativen Interviews bilden die Grundlage für die weiteren Überlegungen zur Einordnung in den Fachdiskurs über kollegiale Kooperation in der Schulentwicklungsforschung und für die Schlussfolgerungen über die Wechselwirkungen zwischen „Neuer Autorität“ und kollegialer Kooperation.

2. Lehrerkooperation in der Schulentwicklungsforschung

Welche Aspekte, Dimensionen und Qualitäten von kollegialer Kooperation in der Schulentwicklung in der diesbezüglichen Forschung als bedeutsam und relevant erachtet werden, dient als Ausgangspunkt für die Betrachtungen zum Thema und macht eine Begriffsklärung vorab unabdingbar.

Begriffsklärung

Der Begriff der „Kooperation“ oder auch der „kollegialen Kooperation“ findet sich in der einschlägigen Literatur in unterschiedlicher Bedeutungsgebung. In der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Terminus „kollegiale Kooperation“ auf die Definition von Bauer und Kopka (1996, S.143): „Unter Kooperation verstehen wir das zielorientierte Zusammenwirken von mindestens zwei Lehrpersonen, die versuchen, gemeinsame Arbeitsaufgaben effektiver, effizienter und menschlich befriedigender zu bearbeiten, als dies jeder alleine tun könnte.“ Diese Definition von „kollegialer Kooperation“ ist aus Sicht der Autorin mit dem Konzept der „Neuen Autorität“ gut vereinbar, da es neben der Zielorientierung, Effektivität und Effizienz von Zusammenarbeit auch den Aspekt von menschlich befriedigendem Zusammenwirken berücksichtigt. Dies ist insofern relevant, da das Konzept der „Neuen Autorität“ als Schulentwicklungsansatz vorrangig auf die Haltungsebene abzielt, auf eine „WIR-Haltung“ (Omer & v. Schlippe, 2010, S. 30; Grabbe, 2010, S.40), die als ein Ziel bei der Arbeit mit „Neuer Autorität“ angestrebt wird.

Zusammenfassender Forschungsüberblick

Massenkeil und Rothland (2016) geben in ihrem Artikel einen systematischen Überblick über die empirische und qualitative Forschung im deutschsprachigen Raum aus den Jahren 2006 bis 2014 im Bereich der kollegialen Kooperation im Lehrerberuf. Diese hat eine vielfältige Forschungstradition. Mit ihr sind Bedeutungszuschreibungen verbunden wie: Koordination und Kohärenz im Handeln von Lehrer/- innen als Schulqualitätsmerkmal, oder Koordination im Kollegium als Bedingung von Innovations- und Umsetzungsbereitschaft für schulische Innovationen, oder auch Kooperation als Teil gemeinsamer Schulkultur und Voraussetzung gelingender Schul- und Unterrichtsentwicklung. Forschungsgegenstand sind im Wesentlichen Untersuchungen über individuelle und strukturelle Bedingungen von kollegialer Kooperation, ihre Prozesse und ihre Wirkungen (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 1).

Formen, Qualitäten und Niveaustufen von Kooperation

Im Fachdiskurs wird eine Unterscheidung von Ausprägungen, Formen und Qualitäten von Kooperation getroffen. Spieß (1996, S. 222) unterscheidet drei psychologische Formen von Kooperation in der Arbeits- und Organisationspsychologie:

- Pseudokooperation als Schein-Zusammenarbeit auf formaler Ebene
- Strategische Kooperation als zweckrational, geplant, zielgerichtet zum individuellen Nutzen
- Empathische Kooperation als zielgerichtetes Handeln im Einverständnis der Kooperationspartner

Gräsel et al. (2006, S. 209f) beschreiben drei unterschiedliche Formen der kollegialen Kooperation:

- Austausch als wechselseitiges Informieren und Materialaustausch;
- Arbeitsteilige Kooperation als Arbeitsteilung mit genauer Zielvereinbarung zur Effizienzsteigerung;
- Kokonstruktion als intensive prozessorientierte Zusammenarbeit zur Generierung von Wissen und Problemlösungen mit geteilter Zielvorstellung;

Steinert et al. (2006, S. 194) wiederum unterscheiden fünf Niveaustufen der kollegialen Kooperation auf der Ebene der Einzelschule:

- Fragmentierung – kaum Kooperation, hoher Individualisierungsgrad;
- Differenzierung – globales Zielkonzept, formaler Informationsaustausch;
- Koordination – globales Zielkonzept, umfassender Informationsaustausch über Fach/-Didaktik, Notenmaßstäbe, Selbstevaluation, schulinterne Fortbildung;
- Kooperation – bei Unterrichtsplanung- und Durchführung, gegenseitige Beratung, gemeinsame Fortbildung;
- Integration – detailliertes Zielkonzept, Abstimmung Jahrgangsstufen übergreifend;

Was diese unterschiedlichen Einstufungen von kollegialer Kooperation der verschiedenen Autorinnen und Autoren verbindet, ist, dass bei allen jeweils eine Abstufung von wenig ausgeprägter, bis hoch entwickelter Kooperation von Lehrer/-innen erkennbar ist.

Einflussfaktoren und Bedingungen von kollegialer Kooperation

Massenkeil und Rothland (2016, S. 13ff) beschreiben darüber hinaus auch noch Einflussfaktoren und Bedingungen von kollegialer Kooperation.

- Strukturell: Halbtagsschule, Ganztagschule;
- Arbeitsbezogen: zeitliche Struktur, räumliche Ressourcen, Ressourcenverteilung, Einfluss der Schulleitung, geteilte Ziele, externe Anlässe, Betonung der Freiwilligkeit;
- Personenbezogen: Lehrereinstellungen, Kompetenzen, demographische Aspekte;

Strukturell betrachtet gibt es keine nachweisbar signifikanten Unterschiede der Qualität von kollegialer Kooperation in einer spezifischen Schulform. Es zeigt sich jedoch, je niedriger der Bildungsabschluss der Schulform ist, desto höher und entwickelter ist die Zusammenarbeit im Kollegium (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 13).

Was die arbeitsbezogenen Einflussfaktoren betrifft, so lässt sich sagen, dass sich zeitliche und räumliche Ressourcen förderlich auf kollegiale Kooperation auswirken. Ohne entsprechendes Handeln der Schulleitung kann jedoch keine Zusammenarbeit entstehen.

Geteilte Ziele sind einerseits wichtige Gelingensbedingung für kollegiale Kooperation, oder auch Folge davon. Freiwilligkeit kann Voraussetzung für gelingende Kooperation sein, muss aber nicht Voraussetzung sein (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 13f).

Betrachtet man personenbezogene Einflussfaktoren, so ist die positive Bewertung von kollegialer Kooperation eine wichtige Gelingensbedingung. Teamorientierung und eine positive Haltung zu kollegialer Kooperation sind häufiger anzutreffen, als deren Umsetzung im Schulalltag vermuten lässt. Das Autonomiebestreben von Lehrer/-innen ist zu differenzieren in Gestaltungsfreiheit und Einblicksfreiheit. Was die Sozialkompetenz betrifft, attestieren sich angehende Lehrer/-innen selbst eine höhere Sozialkompetenz als Vergleichsgruppen von Studierenden anderer Fachrichtungen. Geschlechtsspezifisch betrachtet stufen sich Lehrerinnen diesbezüglich höher ein als Lehrer. Konfliktfähigkeit und soziale Frustrationstoleranz zeigen sich in den Forschungsergebnissen als Entwicklungsfelder. Die Studien zum Einfluss des Dienstalters auf die Kooperationspraxis von Lehrenden ist uneindeutig und lässt keine klaren Schussfolgerungen zu (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 14f).

Art und Qualität kollegialer Kooperation

Massenkeil und Rothland (2016) fassen zusammen, dass kollegiale Kooperation in ihrer Häufigkeit in den benannten Studien als unzureichend beschrieben wird. Es zeigt sich, dass je anspruchsvoller die Form der kollegialen Kooperation an Schulen ist, desto seltener wird sie auch praktiziert. In den Studien werden Kooperationsebenen als Dyaden, Fachgruppen, Klassenlehrerteams, Jahrgangsstufenteams, Steuergruppen oder auch professions- und schulübergreifend beschrieben. Es wird auch beschrieben, dass es innerhalb einer Schule durch kooperierende Gruppen zu einem übermäßigen Steuerungsbewusstsein oder zu einem exklusiven Kooperationsbewusstsein kommen kann, das sich mitunter hemmend auf den Austausch nach außen auswirkt (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 16f).

Wirkungen kollegialer Kooperation

In vielen Studien wird auf den Zusammenhang zwischen kollegialer Kooperation und Schulqualität hingewiesen, aber auch eine Wechselwirkung von kollegialer Kooperation und Schulentwicklung festgestellt. Was die Entlastungsfunktion von kollegialer Kooperation betrifft, ist die Befundlage in den einschlägigen Studien nicht eindeutig. Sie wird sowohl als belastend, durch hohen Zeitaufwand, wie auch entlastend, durch soziale Unterstützung und Beistand beschrieben. Im Bezug auf Professionalisierung zeigen die Untersuchungen kollegiale Kooperation sowohl als Element von Professionalisierung, als auch als Strategie von Professionalisierung, aber auch als Professionalisierungsdesiderat. Was die Frage des Zusammenhangs zwischen kollegialer Kooperation und Unterrichtsqualität angeht, lässt sich diese nicht eindeutig herstellen (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 17f).

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass sich gemeinsam geteilte Ziele, ein kooperationsförderndes Handeln der Schulleitung und zeitliche und räumliche Ressourcen positiv auf die kollegiale Kooperation innerhalb einer Schule auswirken.

3. Das Konzept der „Neuen Autorität“ im Überblick mit dem Fokus auf Optionen kollegialer Kooperation

Lehrer/-innen sind im Schulalltag immer wieder mit schwierigen und eskalierenden Erziehungssituationen, oder Elternkontakten konfrontiert, die ihre Autorität, in der Schule die Regeln zu bestimmen und deren Einhaltung durchzusetzen, infrage stellen. Das Konzept der „Neuen Autorität“ versucht auf die Frage eine Antwort zu geben, wie Lehrer/-innen beziehungsorientiert, gewaltlos und gestärkt ihre Autorität in der Schule wahrnehmen können (Steinkellner & Ofner, 2017, S. 47f). Im Konzept der „Neuen Autorität“ von Omer und von Schlippe (2010, 2015, 2016) wird Präsenz als zentraler Haltungs- und Handlungsaspekt zur Wiedererlangung oder Stärkung verloren gegangener Autorität von Erziehungspersonen betrachtet. Die zentralen Haltungen und die daraus resultierenden Handlungen vermitteln die Botschaft: Ich bin da. / Wir sind da. Wir nehmen Anteil. Ich bleibe da. / Wir bleiben da, auch wenn es schwierig ist. Ich bleibe nicht allein. / Wir bleiben nicht allein (Omer & v. Schlippe, 2010, S. 204). Diese zentrale Haltungs- und Handlungsmaxime von: Ich bleibe nicht allein. / Wir bleiben nicht allein, ist jener Aspekt dieser Präsenzbotschaft, der in der vorliegenden Arbeit als Fokus für die Darstellung und Beschreibung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ dient: Dieser Aspekt wirkt sich wesentlich auf die Kooperation zwischen Lehrer/-innen aus. Eine der wesentlichen Grundhaltungen und auch Voraussetzung zur Umsetzung von „Neuer Autorität“ an Schulen ist eine „WIR“-Haltung im Verständnis von: Verstärkung gegenseitiger Unterstützung gegen die Isolation der einzelnen Lehrperson und für die Wiederherstellung von Präsenz (Omer & v. Schlippe, 2010, S. 30). Sich als Teil eines Teams zu erleben, stärkt nicht nur die Position als Einzelperson, sondern erhöht auch die Wirksamkeit des Handelns. Steinkellner und Ofner (2017, S. 51) stellen im Überblick dar, dass sich das Konzept der „Neuen Autorität“ auf sieben „Säulen“ stützt.

ABBILDUNG 1. Die sieben Säulen der neuen Autorität (in Anlehnung an Steinkellner & Ofner, 2017, S. 51)



Keine der in Form von „Säulen“ dargestellten Dimensionen des Konzeptes der „Neuen Autorität“ ist auf der Handlungsebene in ihrer Umsetzung an Schulen ohne kollegiale Kooperation überhaupt denkbar. Kooperation zeigt sich, wie nachfolgend genauer beschrieben, vergleichbar einer Querschnittsmaterie innerhalb des Konzeptes der neuen Autorität.

Die Tatsache, dass eine von sieben „Säulen“ dieses Konzeptes als Unterstützungsnetzwerke und Bündnisse bezeichnet wird, betont den kooperativen Charakter dieses Konzeptes. Unterstützung und Bündnisse bezieht sich allerdings nicht nur auf gegenseitige Unterstützung und Kooperation von Lehrer/-innen sowie auf die Schulleitung, sondern auch auf die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen außerschulischen Netzwerkpartnern. Lemme und Körner (2018) beschreiben in ähnlicher Art die oben genannten Dimensionen in abgewandelter Form als Haltungs- und Handlungsaspekte von „Neuer Autorität“. Auf Grundlage der Ausführungen von Steinkellner und Ofner (2017) bzw. Lemme und Körner (2018) werden die Haltungs- und Handlungsaspekte in einem tabellarischen Überblick komprimiert dargestellt. Der Fokus richtet sich dabei auf die Aspekte von kollegialer Kooperation im Konzept der „Neuen Autorität“.

Die Haltungs- und Handlungsebenen werden der Übersichtlichkeit halber getrennt dargestellt, in der Praxis jedoch sind sie unabhängig voneinander undenkbar. Wenn die Interventionen nicht von den entsprechenden Haltungen getragen werden, können sie mitunter auch gegenteilig wirken und wenn den Haltungen nicht die entsprechenden Handlungen folgen, können sie nur bedingt wirksam werden. Der Tabelleninhalt stützt sich im Wesentlichen auf Lemme und Körner (2018, S. 73–136) und Steinkellner und Ofner (2017, S. 53–64).

Diese Darstellung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ zeigt, dass sich Kooperationsoptionen für Lehrer/-innen in den einzelnen Dimensionen der neuen Autorität nicht streng voneinander abgrenzen lassen und daher wiederkehrende Handlungsmöglichkeiten darstellen. An dieser Stelle soll noch einmal herausgestrichen werden, dass sich im Konzept der „Neuen Autorität“ der zentrale Aspekt der Einbeziehung von Unterstützer/-innen nicht auf die kollegiale Ebene beschränkt, in der vorliegenden Arbeit aber nur diese Form von schulinterner Unterstützung und Netzwerk in den Blick genommen wird. Der systematische Überblick bestätigt die Wichtigkeit von kollegialer Kooperation in der Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ sowohl auf der Haltungs- wie auf der Handlungsebene. Vielmehr wird deutlich, dass sich die Wirksamkeit dieses Konzeptes in seinen Dimensionen durch isoliertes Handeln einzelner Lehrer/-innen nur sehr beschränkt entfalten kann.

Überblick über die konkreten Optionen kollegialer Kooperation in den sieben Dimensionen/Säulen der „Neuen“ Autorität

Auf den folgenden Seiten wird das Konzept der „Neuen Autorität“ auf Handlungs- und Handlungsebene tabellarisch dargestellt.

Präsenz & wachsame Sorge	
Haltungsebene	Handlungsebene → konkrete Optionen kollegialer Kooperation
<p><i>Ich bin da.</i></p> <p><i>Ich bleibe da, auch wenn es schwierig ist.</i></p> <p><i>Ich gebe dir nicht nach.</i></p> <p><i>Ich gebe dich nicht auf.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Räumlich: Anwesenheit an gefährdenden Orten; Durchgängige räumliche Aufsicht in schwierigen Zeiten ▪ Zeitlich: Zeit nehmen, als Signal für hohe Wichtigkeit; ▪ Strukturell: die vereinbarten Regeln werden eingefordert und durchgesetzt; → Koordination von Pausenaufsichtsregelungen, z.B. Lehrerunterstützungsteams; ▪ Beziehungsorientiert: im Kontakt bleiben, gezielte Kooperationsangebote an das Kind → Schülerkontakt ggf. auf mehrere Lehrpersonen aufteilen ▪ Pragmatisch: eigene Handlungskompetenz erleben; → Erhöhen der Handlungsfähigkeit durch gemeinsam frühzeitiges Wahrnehmen von Präsenz nach vereinbarter Vorgangsweise ▪ Emotional moralisch: Wahrung eigener Handlungsüberzeugung; → Gegenseitiger Austausch und Berichten: Supervision, Intervention, Präsenzmentoren als Ansprechpartner für Präsenzthemen an der Schule;
<p>Auf den Punkt gebracht:</p> <p>Das gemeinsame Wahrnehmen von verschiedenen Ebenen von Präsenz an einer Schule ermöglicht ein gemeinsames Bewusstsein dafür und fördert koordinierte Vorgangsweisen.</p>	

Selbstkontrolle & Eskalationsvorbeugung	
Haltungsebene	Handlungsebene → konkrete Optionen kollegialer Kooperation
<i>Ich kann dich nicht kontrollieren. Ich will dich nicht besiegen. Ich kontrolliere mich und wage meine Schritte ab.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einüben von persönl. Deeskalationsstrategien wie: inneren Balance entwickeln und einüben → Gemeinsame spezifische Fortbildungen ▪ Ausstiegsmantre um sich nicht auf Machtkämpfe einzulassen; ▪ Aufschieben einer nötigen Reaktion, um Emotionen auf beiden Seiten abzukühlen → Lehrertandems zur Austauschmöglichkeit bei Eskalationssituationen bilden ▪ Möglichkeiten für beharrliches Dranbleiben schaffen → Informationsweitergabe zur Koordination von gemeinsamen Vorgangsweisen
Auf den Punkt gebracht:	
Gemeinsam erarbeitete Deeskalationsstrategien und Austauschmöglichkeiten darüber, erhöhen die Wahrscheinlichkeit für deeskalierende Handlungsweisen in schwierigen Situationen sowohl für Einzelpersonen, als auch für Lehrer/- inntteams.	

Unterstützungsnetzwerke & Bündnisse	
Haltungsebene	Handlungsebene → konkrete Optionen kollegialer Kooperation
<i>Ich bleibe nicht allein. Wir bleiben nicht allein. Veränderungen werden immer von mehreren Personen eines Netzwerkes initiiert und getragen.</i>	<p>Unterschiedliche Funktionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schutz → Koordinierte Erhöhung von zeitl. und räuml. Präsenz durch mehrere Personen ▪ Konfliktvermittlung → Nicht unmittelbar involvierte Person bei Gesprächen einbeziehen ▪ Beaufsichtigung → z.B. Präsenzerhöhung in der Klasse in Pausen; auf mehrere Schultern verteilt ▪ Begleitung → Koordinierte Vorgehensweisen z.B. gem. Ankündigung von Veränderung ▪ Zeugenschaft → Abhandlung heikler Situationen oder Gespräche zu zweit; ▪ Krisensituationen bewältigen → Beruhigung, Stärkung, gem. Bewältigungsstrategien entwickeln, durchführen ▪ Fokussierung des eigenen Handelns → Selbstreflexion durch Supervision, Intervention
Auf den Punkt gebracht:	
Das Kollegium kann grundsätzlich als Unterstützungsnetzwerk wahrgenommen und genutzt werden.	

Protest & gewaltloser Widerstand	
Haltungsebene	Handlungsebene → konkrete Optionen kollegialer Kooperation
<p><i>Wir wollen dich nicht besiegen.</i></p> <p><i>Wir kämpfen um dich, nicht gegen dich.</i></p> <p><i>Wir werden dein Verhalten nicht länger dulden.</i></p> <p><i>Wir werden alles uns Mögliche unternehmen, um es zu stoppen. Dabei werden wir dich nicht bedrohen, oder mit Gewalt reagieren. Wir werden jedenfalls handeln.</i></p> <p><i>Tragische Sicht.¹</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einigung auf die konkreten Verhaltensweisen, auf die mit Widerstand reagiert wird - Drei Körbe Modell² nach R. Greene (2001) → Die rote Linie, die vereinbarte Reaktionen hervorruft, wird durch den Einigungsprozess für den „Limitkorb“ mit allen Beteiligten festgelegt ▪ Präsenzmaßnahmen u. Beharrlichkeit → Gem. Planung und Durchführung von Präsenz- und Widerstandsmaßnahmen, gegenseitige emotionale, moralische Unterstützung der Beharrlichkeit besonders bei Stagnation des Veränderungsprozesses ▪ Ankündigungsschreiben → Gemeinsames Vereinbarten und Überbringen des Ankündigungsbriefes mit den künftigen Handlungen der Erziehungspersonen durch möglichst alle Beteiligten ▪ Dokumentation: z.B. durch pädagog. Tagebücher, Entwicklungspläne... → Problematische, nicht eingetretene kritische und prosoziale Verhaltensweisen des Kindes werden für alle Beteiligten (auch das Kind) transparent dokumentiert ▪ Schweigender Widerstand als Kontakt- und Kooperationsangebot in ruhigen Zeiten → Gegenseitige Ermutigung zu dieser Intervention, Rückmeldung und Reflexion, damit sie konstruktiv für den Prozess verläuft ▪ Besuche: z.B. bei Schulverweigerung, oder anderen Schulabsenzen → Gegenseitige Stützung und Stärkung bei der Kontaktaufnahme und Umsetzung

¹ **Tragische Sicht:**

Leiden ist Teil der menschlichen Existenz und dies bedingt die Welt so anzunehmen, wie sie ist. Es bedingt auch die Begrenztheit der Versuche, die Welt zu verbessern zu akzeptieren. Radikale Lösungen vergrößern tendenziell das Leiden und es gibt keine großen Heilsversprechen, aber es lohnt sich, kleine Veränderungen und Verbesserungen in den Blick zu nehmen und daran zu arbeiten, auch mit dem Bewusstsein, dass es keine radikalen Zukunftsperspektiven ohne Leiden geben wird (vgl. Omer, Alon & v Schlippe, 2010, S. 66-75).

² **Drei Körbe Modell:**

Dieses bezeichnet ein Tool, das ursprünglich von Green (2001) als Coaching Tool für Eltern entwickelt wurde, um beim Umgang mit problematischen Verhaltensweisen von Kindern, Prioritäten für Widerstandsmaßnahmen auf Elternerseite setzen zu können. Der „Limitkorb“ umfasst jene Verhaltensweisen, gegen die die Erziehungspersonen in Übereinstimmung vorrangig jedenfalls Widerstandsmaßnahmen setzen werden. So ist das Drei Körbe Modell auch für den Einigungsprozess in der Schule anwendbar, um festzulegen, was der „Limitkorb“ umfasst und wie darauf reagiert wird. Manchmal wird auch noch ein vierter Korb für Stärken und Potentiale hinzugefügt.

↳ Roter Korb: Limit – „NO GO“ Korb: Verhaltensweisen, die auf keinen Fall akzeptiert werden könne, weil es auch um Sicherheit geht

<p><i>gegenwärtig annehmen, wie es ist, Änderung wenn überhaupt nur durch Beharrlichkeit und Ausdauer und mit anderen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprechen in Ausrufezeichen - Wichtige Botschaften werden prägnant mit kurzer anschließender Sprechpause in den Raum gestellt. → gegenseitige Erinnerung, ggf. gemeinsame Vorbereitung derartiger Botschaften, gegenseitiges Feedback ▪ Schweigendes Gespräch: <ul style="list-style-type: none"> • Sorge und Nicht Duldung des Verhaltens wird einmalig max. zweimalig kurz und prägnant zum Ausdruck gebracht, danach ca. 3 Min. Schweigen. Ausdruck von Entschiedenheit und Kontaktangebot → Gemeinsame Durchführung und Stärkung, damit der konstruktive Charakter erhalten bleibt und deeskalierende Wirkung zeigen kann ▪ Sit-in³: Charakter wie schweigendes Gespräch, unterscheidet sich durch: wird angekündigt, wird bei groben Verstößen angewendet; Dauer: mindestens 10 min. Gemeinsame Planung und Durchführung zur Stärkung, damit Entschiedenheit, konstruktive Charakter und Deeskalation bei Erziehungspersonen erhalten bleibt
---	--

⊂ Gelber Korb: Kompromisskorb: Verhaltensweisen, die langfristig nicht akzeptabel sind, dzt. aber nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen.

⊂ Grüner Korb: Akzeptanzkorb: ärgerliches Verhalten, irgendwie nachvollziehbar

⊂ Weißer Korb: Stärken, Talente, pos. Verhaltensweisen

Hilf, aus der Problemtrance herauszukommen und das Kind, den Jugendlichen nicht aufzugeben.

³ **Sit-in:**

Das Sit-in ist eine Intervention des gewaltlosen Widerstands mit dem Ziel, sich den destruktiven Verhaltensweisen des Kindes geschlossen und entschlossen entgegenzustellen und Präsenz im Leben des Kindes aufzuweisen.

Botschaft der Präsenz: Wir geben nicht auf! Du kannst uns nicht abschütteln! Wir bleiben da! Wir wollen und können dich nicht besiegen!

Die Haltung bleibt interessiert, wohlwollend, beharrlich und zuversichtlich.

Wichtig dabei ist die **Selbstverankerung**

Setting: Zeitpunkt ist nicht in Phasen der Konfliktschüpfung, sondern in beruhigten Zeiten (Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist!).

Ort: In Schulen, (häuslicher Kontext im Zimmer des Kindes) usw.

Vorbereitung und „**Stoßdämpferhaltung**.“ Wichtig ist die Planung der Reaktionen auf vermutete Verhaltensweisen des Kindes.

Text: Wir können nicht länger akzeptieren, dass du.....tust (unannehmbares Verhalten aus dem Roten Korb genau beschreiben). Wir haben dir dies in der „Ankündigung“ schon mitgeteilt. Wir sind gekommen, um eine Lösung für das Problem zu finden. Wir können dich nicht verändern, aber du kannst es. Wir werden hier sitzen und auf Ideen von dir warten, wie du das Verhalten in Zukunft vermeiden kannst/wie du dein Verhalten ändern willst. Wir sind gerne bereit, mit dir über konstruktive Vorschläge zu reden und dir dabei zu helfen.

Auf den Punkt gebracht: Die konstruktive Wirksamkeit von Widerstandsmaßnahmen wird durch gemeinsames Handeln, sowie die gemeinsame deeskalierende Haltung verstärkt.	
Gesten der Wertschätzung & Versöhnung	
Haltungsebene:	Handlungsebene → konkrete Optionen kollegialer Kooperation
<i>Wir meinen es ernst und gut mit dir.</i> <i>Wir fühlen uns für gute Beziehungsangebote verantwortlich. Wir schätzen dich auch in schwierigen Zeiten, selbst wenn wir deinem grenzüberschreitendem Verhalten Widerstand entgegensetzen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verstärkerpläne, deren Ziele vom Kind festgelegt werden als Motivationsfaktor → Mitwirkung aller Beteiligten bei Verstärkerplänen ▪ Trennung von Verhalten der Person und ihren Bedürfnissen → gegenseitige Ermütigung für Gesten von Wertschätzung, bewusster Kontaktaufnahme ▪ Beziehungsfördernde Ermunterungen und ausgesprochenes Interesse für die Befindlichkeit des Kindes → Gegenseitige Erinnerung, Ermütigung, Ideenaustausch zu diesen Schritten ▪ Bei Bedarf auch Entschuldigung für eigenes Fehlverhalten
Auf den Punkt gebracht: Beziehungsförderndes Verhalten und gegenseitige Ermütigung dazu wird auch von nicht unmittelbar Beteiligten wahrgenommen.	

Eigenes Verhalten: Im Zimmer bleiben, nicht sprechen und auf jede Erklärung, Zurechtweisung, Beschuldigung und Drohung verzichten. Wenn es zu Provokationen von Seiten des Kindes kommt, diesen widerstehen. Sich auch auf keine Diskussion einlassen. Die Zeit, die Stille und die eigene Präsenz vermitteln die Botschaft des Gewaltlosen Widerstands. Sobald das Kind einen Vorschlag macht, diesen ernst nehmen, eventuell nachfragen/konkretisieren und das Zimmer verlassen. Kommt kein Vorschlag vom Kind, bleiben die Beteiligten so lange im Zimmer, wie sie das vorher vereinbart haben. Wenn sie der Ansicht sind, dass sich das unerwünschte Verhalten wiederholt, können sie jederzeit ein weiteres Sit-In planen. (vgl. Steinkellner, 2014, unveröffentlichte Seminarunterlagen)

Wiedergutmachung	
Handlungsebene → konkrete Optionen kollegialer Kooperation	
Haltungsebene	
<p><i>Wo Schaden entstanden ist, muss es Entschädigung geben. Wir lassen dich dabei nicht allein.</i></p> <p><i>Du musst die Verantwortung für dein Handeln übernehmen, wir unterstützen dich so, dabei, dass du es wieder in Ordnung bringen kannst und dein Ehrgefühl dabei gewahrt bleibt.</i></p> <p><i>Was in Ordnung gebracht ist, ist vom Tisch.</i></p>	<p>Begleitung des Wiedergutmachungsprozesses durch Gespräche, Reflexionsbögen, ggf. Elternkontakt, Unterstützung bei der Ideenfindung (Wiedergutmachungskartei), Umsetzung → Koordination für die Verantwortungsübernahme für die Begleitung des Prozesses und die Koordination mit anderen Lehrpersonen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beharrlichkeit bei der Umsetzung, ▪ ggf. abschließende Veröffentlichung der Wiedergutmachung → verbindliche Informationsweitergabe über die Durchführung der Wiedergutmachung
Auf den Punkt gebracht: Wiedergutmachung wird von allen Beteiligten als Mittel zur Tilgung von Schaden und gleichzeitig zur Rehabilitation des betreffenden Kindes anerkannt und unterstützt	

Transparenz & partielle Öffentlichkeit	
Handlungsebene	Handlungsebene → konkrete Optionen kollegialer Kooperation
<p><i>Wir erklären uns für unseren Umgang mit Gewalt und ähnlichen Phänomenen verantwortlich. Wir machen unsere Schritte und Vorgehensweisen den Beteiligten und Betroffenen transparent und übernehmen die Verantwortung für die verbindliche Einhaltung. Die Wirkung unserer Maßnahmen wird von uns reflektiert, ggf. adaptiert.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öffentlichkeit meint die betroffene und beteiligte Öffentlichkeit ▪ Ankündigungsbriefe an Schüler/ Eltern, Informationsbriefe über Vorkommnisse und Vorgehensweisen an Schüler, Eltern ▪ gemeinsame Beratung und Formulierung von Ankündigungen oder Infobriefe, zur Vorbereitung von Elternabenden und zur gegenseitigen Unterstützung, Elternabende ▪ Schulversammlungen zur Ankündigung von Maßnahmen oder auch zur Information über deren Durchführung ▪ Öffentliche Übergabe einer Wiedergutmachung als sichtbares Zeichen von Klärung, Veränderung → Ermutigung und Reflexion zur verbindlichen Umsetzung
<p>Auf den Punkt gebracht: Gemeinsames Vorgehen und Handeln und gegenseitige Unterstützung wird transparent nach außen wahrnehmbar.</p>	

4. „Neue Autorität“ und kollegiale Kooperation in Erfahrungen und konkretem Erleben von Lehrerinnen an Volksschulen

In diesem Teil werden qualitative Interviews mit Fragestellungen nach kollegialer Kooperation mit dem Hintergrund des Konzeptes der neuen Autorität ausgewertet, interpretiert und daraus Schlussfolgerungen gezogen.

Methodische Herangehensweise

In einer Reihe qualitativer Interviews mit jeweils zwei Schulleiterinnen und zwei Lehrerinnen aus zwei Volksschulen wurde erhoben, wie sich die mehrjährige Auseinandersetzung und Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ an der Schule auf verschiedene Aspekte von Schulkultur auswirkt. Die Auswahl der Befragten erfolgte danach, dass sowohl Schulleiterinnen als auch Lehrerinnen an Schulen arbeiten, in denen alle Lehrer/-innen das Konzept der neuen Autorität kennen. In mehreren schulinternen Fortbildungsveranstaltungen wurde es an diesen Schulen von externen Referentinnen und Referenten vorgestellt und Umsetzungsvarianten für die jeweilige Schule gemeinsam mit dem Kollegium erarbeitet.

Die Interviews wurden im Zuge der Erstellung eines Buchbeitrags von Buttlinger (2017) zum Thema „Neue Autorität“ und Schulhauskultur geführt. Durch Leitfaden gestützte qualitative Interviews wurde erhoben, ob und wie die Pädagoginnen ihr Alltagshandeln- und Erleben in der Schule durch das Konzept der „Neuen Autorität“ verändert wahrnehmen. Dabei wurde die Wirkung von „Neuer Autorität“ in den einzelnen Aspekten von Schulhauskultur entsprechend dem Konzept der „Neuen Autorität“ abgefragt. Die Fragestellungen zielten auf die Wahrnehmung von Veränderung in den jeweiligen Aspekten von Schulhauskultur ab:

- Präsenz – Rahmenbedingungen, Präventive Maßnahmen für ein positives Miteinander
- Deeskalation/Selbstkontrolle
- Transparenz - Öffentlichkeitsarbeit, Elternarbeit
- Beziehungsgestaltung - Wohlfühlen, Wiedergutmachungen, Feierkultur, Vernetzung
- Teamkultur - Kooperation, gemeinsame pädagogische Leitlinien
- Unterstützungskultur - Verbindlichkeitskultur
- Gewaltloser Widerstand - Konfliktkultur und Krisenmanagement

Für die vorliegende Arbeit wird das vorhandene Datenmaterial herangezogen und mit Fokus auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit neu ausgewertet. Diese Vorgehensweise wird gewählt, da der Interviewleitfaden Fragestellungen nach kollegialer Kooperation und Zusammenarbeit im Kollegium als eine Kategorie von Schulkultur beinhaltet und das Datenrohmaterial daher im Hinblick auf die Forschungsfrage hohen Informationsgehalt hat.

Die Auswertung erfolgt als zusammenfassende Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2003). Diese stellt eine qualitativ analytische Vorgehensweise dar, die auf Charakteristika quantitativer inhaltsanalytischer Methoden aufbaut. Hier kommen klar definierte und nachvollziehbare Analyseschritte und Analyseregeln zur Anwendung, die systematisches und nachvollziehbares Vorgehen ermöglichen. Dabei soll die Flexibilität erhalten bleiben, um den für qualitative Analysen notwendigen Gegenstandsbezug zu gewährleisten (Mayring, 2003, S. 67–84).

Diese Methode dient einerseits dazu, den geschilderten Kooperationsaspekten und Erfahrungen der Pädagoginnen gerecht zu werden und andererseits aus den Ergebnissen auch aussagekräftige Schlussfolgerungen ziehen zu können.

Als Vorgangsweise kamen folgende Schritte zur Anwendung:

1. Das Datenrohmaterial wurde zunächst in den einzelnen Interviews auf alle Aussagen zu Kooperation und Zusammenarbeit im Kollegium überprüft und reduziert.
2. Dieses Material wurde auf seine Kernaussagen zusammengefasst.
3. An dieser Stelle erfolgte die Kategorienbildung und tabellarische Auflistung der Kategorien, die aus den Kernaussagen herausgearbeitet wurde.
4. Vergleich und Gegenüberstellung der Kategorien
5. Systematisierung nach Häufigkeit der Aussagen
6. Anhand der Kategorien wurden die Ergebnisse interpretiert und dargestellt.

Die Aussagen beziehen sich darauf, ob und wie in den Erfahrungen und im Erleben der Befragten im Schulalltag die Haltungen, Kenntnisse und Einsatzmöglichkeiten von „Neuer Autorität“ im Bezug auf kollegiale Kooperation wirksam werden. Die auf der gegenüberliegenden Seite angeführte Tabelle stellt eine überblicksmäßige Zusammenfassung der diesbezüglichen Kernaussagen aus den Interviews dar.

Interpretation der Ergebnisse:

In einem ersten Schritt werden die tabellarischen Ergebnisse aus den Interviews anhand von Kategorien, Kernaussagen und exemplarischen Zitaten (siehe Anhang) beschrieben. Daran anschließend wird eine Einordnung vorgenommen, die sich auf die Dimensionen des Konzeptes der „Neuen Autorität“ und deren Haltungs- und Handlungsebenen bezieht.

Alle vier Befragten sprechen an, dass sie in schwierigen Situationen mit Kindern davon ausgehen können, dass sie Hilfestellungen von Kolleg/-innen oder der Schulleitung in Anspruch nehmen können und dies auch nützen (B1: Z.41-42; B2: Z.12-14; B3: Z.7-8). Das offene Ansprechen von Problemen im Kollegium wird von allen Befragten als weiterer wichtiger Aspekt von kollegialer Kooperation betrachtet (B1: Z.41-45; B2: Z.83-85; B4: Z.54-56). In allen Interviews wird angesprochen, dass ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem Konzept der „Neuen Autorität“ ist,

Kategorien	Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4
Gegenseitige Hilfe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hilfe, wenn es schwierig ist ▪ Vertrauen, um über ganz schwierige Kinder zu sprechen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gegenseitige konkrete Hilfestellungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gegenseitige Hilfestellung ▪ Gegenseitige Offenheit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sicherheit durch gegenseitige Hilfestellung
Vertrauen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ In heiklen Situationen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nichts bleibt im Verborgenen: Schwieriges wie Positives 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gute Vernetzung untereinander 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Offenes Ansprechen von Problemen
Abgesprochene Vorgangsweisen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gemeinsame Verantwortungen vereinbaren ▪ gemeinsame Verantwortung für die Schule 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ an einem Strang ziehen in Handlung und Haltung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einheitslich, was wir leben wollen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinsam erarbeiteter Ablauf für schwierige Situationen
Gemeinsame Verantwortung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gemeinsam erarbeitete Krisenpläne in den Klassen-Einhaltung ist verbindlich 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Viele Personen wissen genau Bescheid 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Denken: Wir und unsere Schule 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alle stehen dahinter ▪ Mit jedem Thema kann man kommen
Gemeinsame Unterrichts vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung von Parallelklassen. ▪ schwierige Kinder gehören der ganzen Schule 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhaltliche Zusammenarbeit in Parallelklassen und Austauschpartnerin als erste Ansprechperson ▪ schnell auf einen gemeinsamen Nenner kommen – präventiv / in Krisen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeit für Gemeinsamkeit ist wichtig ▪ Gemeinsame Unterrichts -vorbereitung ▪ Nicht unmittelbar Betroffene werden miteinbezogen ▪ Mitleiden / vieler 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Spürbare Zusammengehörigkeit vorhanden ▪ Offene Klassentüren ▪ Inhalte gemeinsam nach außen vertreten
Weitere wesentliche Aussagen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gemeinsame U- Vorbereitung - roter Faden für junge Kollegin ▪ Zusammenhalt ▪ alle wissen Bescheid 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gemeinsame Sprache für Klärungen ▪ Bescheid wissen auch für Pausenaufsicht 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gegenseitiges Nützen individueller Stärken 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideenaustausch ▪ Reflexion ▪ Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung von Parallelklassen

Tabelle 1: Darstellung der zusammengefassten Interviewergebnisse unter Berücksichtigung der der Haltungs- und Handlungsebenen, wie in der komprimierten Darstellung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ ersichtlich.

Legende: Schrift aufrecht: Kooperation bezieht sich vorwiegend auf: Handlungsebene;

Schrift kursiv: Kooperation bezieht sich auf Haltungsebene einschließlich daraus resultierender Handlungen

dass es gemeinsam vereinbarte Vorgehensweisen für herausfordernde Situationen gibt (B1: Z.49; B3: Z.25-26). Dies wird auch qualitativ als Ziehen an einem Strang erlebt. Ein weiteres von allen in den Interviews genanntes Merkmal kollegialer Kooperation ist die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung der Lehrer/-innen der gleichen Schulstufe (B1: Z.122-123; B2: Z.30-33; B3: Z.118-120; B4: Z.110-113). In zwei Interviews wird angesprochen, dass die Lehrer/-innen im Sinne einer vernetzten Arbeitsweise gut voneinander Bescheid wissen. Auch von Zusammenhalt und Zusammengehörigkeitsgefühl untereinander ist die Rede. Der Austausch untereinander als Ideenaustausch und Reflexionsmöglichkeit wird in zwei Interviews explizit als Wahrnehmung von kollegialer Kooperation angeführt. Als weitere Aspekte von Kooperation wird noch von Interviewpartnerinnen angesprochen, dass das Konzept der „Neuen Autorität“ eine gemeinsame Sprache ermöglicht, die erleichtert Vereinbarungen zu treffen. Darüber hinaus ist auch noch die Rede davon, dass individuelle Ressourcen anderen zur Verfügung gestellt werden und davon, dass in schulischen Belangen viele mitdenken. Was die gemeinsame Haltung angeht, die das Konzept der „Neuen Autorität“ auszeichnet, kommt diese unter anderen durch zwei Aussagen in den Interviews zum Ausdruck, die sich darauf beziehen, dass sich für schwierige Kinder alle zuständig fühlen und dass es ein Denken gibt, dass sich verstärkt auf das gesamte „WIR“ der Schule und weniger auf das Individuelle der einzelnen Klassen bezieht.

Bei der Zuordnung der Kategorien und Kernaussagen aus den Interviews zu den Haltungen und Handlungsoptionen der Dimensionen von „Neuer Autorität“ wird deutlich, dass eine Trennung nach Haltungs- und Handlungsebene bei vielen Aussagen schwer möglich ist. Viele der in den Interviews beschriebenen Handlungen sind zwar als kooperatives Geschehen auch außerhalb des Konzeptes der „Neuen Autorität“ vorstellbar, werden sicher auch vielerorts praktiziert, zeigen möglicherweise aber eine andere Wirkung, als wenn sie in das Gesamtkonzept der „Neuen Autorität“ eingebettet sind. Am Beispiel der Kategorie: **gegenseitige Hilfestellung als Kooperationsoption** ist das gut zu veranschaulichen. Gegenseitige Hilfestellung gilt in vielen Lehrerkollegien durchaus als wünschenswert und erstrebenswert. Wenn sich dahinter aber, wie im Konzept der „Neuen Autorität“ die Grundhaltung verbirgt: *Ich bin da, ich bleibe da, auch wenn es schwierig wird* und *ich bleibe nicht allein*, dann bleibt die Inanspruchnahme von kollegialer Unterstützung nicht auf der Ebene einer individuellen Bitte hängen, sondern wird zur allgemein akkordierten und angestrebten Bewältigungsstrategie für herausfordernde Situationen im Schulalltag. Damit ist die Option gegenseitiger Hilfestellung sowohl auf der Haltungs- wie auch auf der Handlungsebene angesiedelt und kann in diesem Sinne viele konkrete Unterstützungshandlungen umfassen, die unterschiedliche Dimensionen von „Neuer Autorität“ betreffen können.

Durch die Kategorien **Vertrauen** (offenes Ansprechen von Schwierigkeiten) und **gemeinsame Verantwortung** wird in den Interviewergebnissen, die im Kon-

zept der „Neuen Autorität“ verankerte **WIR-Haltung** deutlich. Dies wiederum wird auf der Handlungsebene in den Interviews beispielsweise durch Austausch und Reflexion, aber auch Abstimmung und Entwicklung von gemeinsamen Vorgangsweisen beschrieben, die in den Dimensionen Präsenz, Deeskalation, Transparenz, Wiedergutmachung und auch Unterstützung und Netzwerke wirksam werden können. Die **Absprache von Vorgangsweisen**, so sie herausfordernde Erziehungssituationen betrifft, wird zur Handlungsoption für kollegiale Kooperation im Sinne der „Neuen Autorität“, wenn sie geprägt ist durch die Grundhaltungen von **Beziehungsorientierung und Gewaltlosigkeit**, die im Konzept der „Neuen Autorität“, in den Dimensionen Gesten von Wertschätzung und Versöhnung und Protest und gewaltloser Widerstand, immanent sind. In den Interviews wird auch beschrieben, dass sich die **Verbindlichkeit** für die Einhaltung derartiger Absprachen, durch die gemeinsame Ausrichtung nach „Neuer Autorität“ erhöht und diese einerseits die Wirksamkeit des Handelns stärkt, andererseits auch die individuelle Handlungssicherheit erhöht.

Was die Kategorie **gemeinsame Unterrichtsplanung** angeht, ist diese auf der Handlungsebene ein Form von kollegialer Kooperation völlig unabhängig davon, ob an der Schule „Neue Autorität“ praktiziert wird. Erst wenn sich auch in der täglichen Unterrichtsgestaltung und im Vollzug des Unterrichts die Grundhaltungen beispielsweise aus den Dimensionen **Wertschätzung, Versöhnung, Transparenz und Präsenz** widerspiegeln, wird die gemeinsame Unterrichtsplanung zur Option kollegialer Kooperation im Sinne „Neuer Autorität“.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die kollegiale Kooperation in der Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ im schulischen Alltag, wie die Ergebnisse der Interviews zeigen, vorwiegend folgende Bereiche betrifft:

- gemeinsame Haltungen,
- geteilte Verantwortung bei Erziehungsschwierigkeiten,
- gemeinsam abgestimmte transparente Vorgehensweisen in schwierigen Situationen,
- gegenseitige Unterstützung bei erzieherischen und anderen Herausforderungen
- Austausch und Reflexion von Erziehungs- und anderen schulischen Fragen
- gemeinsame Unterrichtsplanung

Im Konzept der „Neuen Autorität“ als Schulentwicklungsansatz kann kollegiale Kooperation somit zweifellos als wesentliche Entwicklungsaufgabe mit vielfältigen Ansatzmöglichkeiten betrachtet werden.

5. Einordnung der Ergebnisse und weiterführende Überlegungen

Terhart und Klieme (2006) skizzieren in ihren Ausführungen über Kooperation im Lehrerberuf, dass Schulen kollegiale Kooperation dringend brauchen und zeigen Wege auf, die Kooperation begünstigen. Dazu zählen andere organisatorische

Strukturen, ein anderes konzeptionelles und praktisches Herangehen an Unterricht, und sowohl einfache, wie komplexe Formen von Kooperation, die unter Umständen als Arbeitserleichterung, als Unterstützung in schwierigen Situationen oder gar als neue befriedigendere Form der gesamten Arbeitsorganisation betrachtet werden können (Terhart & Klieme, 2006, S.165). Wie aus den Interviewergebnissen ersichtlich, knüpft die Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ in den Aussagen der Befragten an durchaus komplexe Formen von Kooperation an. Auf der Handlungsebene geschieht dies etwa in Form von gemeinsam geplantem Unterricht und abgesprochenen Vorgangsweisen besonders für schwierige Erziehungssituationen. Auf der Haltungsebene wird es durch eine WIR-Haltung als gemeinsame Verantwortung, gegenseitige Hilfestellung und Zusammenhalt deutlich.

Ordnet man diese Art der kollegialen Kooperation von Lehrpersonen bei den am Anfang des vorliegenden Artikels beschriebenen Konzeptionen von Kooperation in der Schulentwicklungsforschung ein, so wird deutlich, dass es sich beim Konzept der „Neuen Autorität“ um eine elaborierte Form von Zusammenarbeit im Kollegium handelt.

Bei den fünf Niveaustufen kollegialer Kooperation nach Steinert et al. (2006) sind die oben beschriebenen Bereiche von Kooperation auf der höchsten Niveaustufe, der Integration, einzuordnen. Bei den drei unterschiedlichen Formen der kollegialen Kooperation nach Gräsel et al. (2006) wiederum entsprechen die Ergebnisse der Kooperationsform der Kokonstruktion.

TABELLE 2. Gegenüberstellung der Interviewergebnisse mit Integration und Kokonstruktion

Kollegiale. Kooperation laut Interviewergebnissen	Integration nach Steinert et al.(2006)	Kokonstruktion nach Gräsel et al. (2006)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinsame Haltungen, ▪ geteilte Verantwortung bei Erziehungsschwierigkeiten ▪ gemeinsam abgestimmte Vorgehensweisen in schwierigen Situationen ▪ gegenseitige Unterstützung/Hilfestellung bei erzieherischen und anderen Herausforderungen ▪ Austausch und Reflexion von Erziehungs- und anderen schulischen Fragen ▪ gemeinsame Unterrichtsplanung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Absprache bei Hausübungen, ▪ gut koordinierte Zeitpläne für Zusammenarbeit, ▪ gegenseitige Unterrichtsbesuche ▪ gemeinsame Erarbeitung von Strategien zur Bewältigung von berufl. Schwierigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ intensive Prozessorientierte Zusammenarbeit zur Generierung von Wissen und Problemlösungen mit geteilter Zielvorstellung

In Tabelle 3 werden zur Veranschaulichung exemplarisch Zitate aus den Interviews nach Kategorien angeführt.

TABELLE 3. Exemplarische Zitate aus den Interviews nach Kategorien

Gegenseitige Hilfe	„Man kann sich sicher sein, dass man auf irgendeine Art Hilfe bekommt“ (B4: Z.56).
Vertrauen	„Man kann über alles offen reden oder nachfragen und wenn etwas nicht funktioniert, das wird nicht als Schwäche gesehen, sondern als: da ist Hilfe erforderlich und wie können wir das gemeinsam angehen“ (B3: Z.8-10).
Abgesprochene Vorgangsweisen	„Ja, jedenfalls der gemeinsam erarbeitete Ablauf für schwierige Situationen. Wir haben da für Verhaltensweisen aus dem roten Korb ganz genaue Abläufe vereinbart. Da kann man dann Punkt für Punkt nachschauen, was vereinbart ist“ (B4: Z.69-71).
Gemeinsame Verantwortung	„Was ich schon klar der Auseinandersetzung mit „Neuer Autorität“ zuschreibe ist ein stärkeres an einem Strang ziehen. Das zeigt sich nicht nur in den gemeinsamen Handlungen und Reden, sondern auch dass viele gedanklich mittragen, was vereinbart wird.“ (B2: Z.143-146).
Alle wissen Bescheid	„Die Kinder wissen, dass in unserer Schule alle Bescheid wissen, das verwundert sie auch manchmal.“ (B1:Z.152-153).
Zusammenhalt/ Zusammengehörigkeit	„Offene Klassentüren sind bei uns jetzt eine Selbstverständlichkeit und der Zusammenhalt unter den Lehrern.“ (B1: Z.133-134). „Bei besonderen Anlässen wird spürbar, dass eine Zusammengehörigkeit vorhanden ist. ... Ich fühle mich aufgehoben und wohl.“ (B4: Z.86-87).
Austausch und Reflexion	„Das wird auch gut genutzt, um sich darüber auszutauschen, wie etwas gelaufen ist und darüber zu reflektieren. Das hilft mir sehr. Ganz egal, welches Problem man hat, man findet immer jemanden, der einem hilft.“ (B4: Z.115-118).
Gemeinsame Sprache	„... wir haben nun eine gemeinsame Sprache, die hilft rasch Klärungen herbei zu führen. Das ist für mich sehr positiv, zumal Konflikte ja meist überraschend hereinbrechen.“ (B2: Z.86-89).
Individuelle Stärken untereinander nützen	„Untereinander werden sehr gut die spezifischen Kompetenzen der einzelnen Lehrerinnen genutzt, um sich für einzelne Kinder konkrete Hilfestellungen zu holen. Individuelle Stärken werden von allen gut genutzt.“ (B3: Z.128-130).
Gemeinsame Haltungen	„Schwierige Kinder gehören nicht dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin, sondern schwierige Kinder gehören der ganzen Schule, da nehmen wir uns alle an“ (B1: Z.39-40). „Generell war das Denken vielmehr ich und meine Klasse. Jetzt ist es wir und unsere Schule und das wird wirklich gelebt“ (B3: Z.12-13).

Stellt man die Frage, ob diese hoch entwickelte Form der Zusammenarbeit im Kollegium Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ ist, oder ob sie sich durch die Implementierung des Konzeptes dahin entwickelt, findet man Antworten in den Ausführungen von Fussangel (2008): „Kooperation kann aus der Perspektive der Schuleffektivitätsforschung zugleich als eine Bedingung und Folge der geteilten Werte und Ziele einer Schule gesehen werden. Sie ist notwendig für die Entwicklung einer gemeinsamen Vision, gleichzeitig intensiviert sie die Zusammenarbeit, wenn alle auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten“ (Fussangel, 2008, S. 49f). Schlussfolgernd kann festgestellt werden, dass im Bezug auf kollegiale Kooperation eine Wechselwirkung entsteht, wenn entlang eines Schulentwicklungskonzeptes, wie es die „Neue Autorität“ mit geteilten Werten, Zielen und vielen unterschiedlichen konkreten Kooperationsoptionen der Lehrer/-innen darstellt, eine Vision, eine Leitlinie, eine gemeinsam getragene Veränderung entwickelt wird.

Weiter gefragt, wie und ob sich diese gemeinsam erarbeitete Problemlösungskompetenz eines Lehrer/-innenkollegiums im Umgang mit Erziehungsherausforderungen, auf andere Aspekte von Schulentwicklung, wie die Unterrichtsentwicklung auswirkt, lassen sich auch hier Ansätze in der Schulentwicklungsforschung finden. Steinkellner und Wiesner (2017) führen im Mittelpunkt eines Qualitätsrahmens für Schule und Unterricht möglichst störungsfreie Lernerfahrungen und tatsächlich vorhandene Lernleistungen der Schüler als Kernaufgabe an (Steinkellner & Wiesner, 2017, S. 308). Für die Annäherung an diese Kernaufgabe sehen sie das Konzept der Wachsamkeit nach Omer (2015) mit seinen drei Stufen von Aufmerksamkeit als Prozessmodell, Leitidee und Grundhaltung zur Schaffung eines Rahmens von evidenzbasierter Schulentwicklung, das auf grundlegende Aspekte von Kooperation und Reflexion, als geeignet an.

6. Conclusio

Dem in vorliegender Arbeit beleuchteten spezifischen Aspekt von kollegialer Kooperation im Schulentwicklungskonzept der „Neuen Autorität“ kommt im Rahmen der einschlägigen Forschung eine durchaus wichtige Rolle zu. Wenn Terhart und Klieme (2006) in ihren Ausführungen die Frage stellen, unter welchen organisatorischen, situativen, fachlichen und personenbezogenen Konstellationen Lehrkräfte kooperieren, kann aus der Perspektive des Konzeptes der „Neuen Autorität“ abschließend festgehalten werden: Die Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ an Schulen erfordert und ermöglicht vielfältige Optionen von kollegialer Kooperation. Hier eröffnet sich ein breites Entwicklungsfeld sowohl im Bereich von Haltungen in den Dimensionen von „Neuer Autorität“, als auch in der kollegialen Zusammenarbeit auf der konkreten Handlungsebene, beispielsweise von Unterrichtsplanung- und -gestaltung über Krisenmanagement bis zu Präventionsarbeit u.v.a.m. Die hohe Be-

deutung, die kollegialer Kooperation in der Schulentwicklungsforschung zugeordnet wird, bestätigt sich im Zusammenhang mit einer erfolgreichen Umsetzung von gemeinsamen Zielen und Haltungen im Rahmen des Konzeptes der „Neuen Autorität“. Dies prägt und verändert das Verständnis von Zusammenarbeit im Lehrerkollegium wesentlich, wobei dem Konzept der „Neuen Autorität“ dabei so etwas wie eine „Katalysatorfunktion“ zukommt. Ob dies in weiterer Folge auf Unterrichtsentwicklung und Schülerleistungen Wirkungen zeigt und ggf. in welcher Art und Weise, sind Forschungsfragen, deren Weiterverfolgung lohnenswert erscheinen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob ausreichend erforscht ist, welche Haltungen von Lehrerinnen und Lehrern grundsätzlich elaborierte Formen kollegialer Kooperation begünstigen und vor allem, wie diese an Schulen verankert werden können.

Literaturverzeichnis

- Aldorf, A. M. (2016). Wissenschaftliche Grundlagen und theoretische Bezüge. In *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung* (S. 19–86). Wiesbaden: Springer.
- Baumann, B., Bolz, T., & Albers, V. (2017). *Systemsprenger in der Schule: Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bauer, K. O., Kopka, A., & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit: eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Beltz.
- Bondorf, N. (2013). *Profession und Kooperation: Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkooperation*. Wiesbaden: Springer.
- Buttinger, A. (2017). Neue Autorität und Schulhauskultur. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 135–178). Wien: Berger.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation*. Dissertation. Wuppertal: Universität Wuppertal.
- Grabbe, M. (2010). *Bündnisrhetorik und Resilienz im gewaltlosen Widerstand. Werkstattbuch Elterncoaching: elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Green, R. (2001). *The explosive child*. New York: Quill.
- Lemme, M., & Körner, B. (2018). *Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung*. Heidelberg: Carl Auer.
- Massenkeil, J., & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–28.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Omer, H., & von Schlippe, A. (2010). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., Alon, N., & von Schlippe, A. (2007). *Feindbilder – Psychologie der Dämonisierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. (2015). *Wachsamer Sorge. Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2015). *Autorität durch Beziehung: die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2016). *Autorität ohne Gewalt: Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. »Elterliche Präsenz« als systemisches Konzept*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spieß, E. (1996). *Kooperatives Handeln in Organisationen: Theoriestränge und empirische Studien*. München: Hampp.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Steinkellner, H., & Ofner, S. (2017). Die sieben Säulen der „Neuen Autorität.“ In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 47–66). Wien: Berger.
- Steinkellner, H., & Wiesner, Ch. (2017). Anforderungen an eine zielorientierte Führungskultur. Die Wachsamer Sorge als Prozessmodell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 180–248). Wien: Berger.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- Wachtel, P., & Wittrock, M. (1990). Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 263–271.



Der Berufseinstieg und die ersten Dienstjahre von Lehrerinnen und Lehrern

Nina Brlica

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
nina.brlica@ph-linz.at*

EINGELANGT 13 MAR 2018

ÜBERARBEITET 07 OKT 2018

ANGENOMMEN 22 NOV 2018

Wie gestaltet sich der Berufseinstieg für Lehrerinnen und Lehrer im Pflichtschulbereich? Welche möglichen Schwierigkeiten und Hürden ergeben sich und welchen Stellenwert hat Fortbildung für die Lehrerneulinge? Diesen Fragen widmet sich eine qualitative Studie. Mittels 30 Leitfadeninterviews mit Lehrpersonen innerhalb der ersten fünf Dienstjahre kann gezeigt werden, dass der Einstieg in den Lehrberuf nicht zwingend schwierig sein muss. Insbesondere im Volksschulbereich gibt es für die meisten genügend Unterstützung, um die anfänglichen Herausforderungen auch zu bewältigen. In der Neuen Mittelschule zeigt sich ein differenziertes Bild, hier spielt eine große Rolle, welche Aufgaben man bekommt. Teamteaching erleichtert vielen den Einstieg, während das Unterrichten von Fremdfächern einigen Schwierigkeiten bereiten. Abgesehen von der Fragestellung, wie die Lehrpersonen den Berufseinstieg erlebten, war auch die Bereitschaft zum Besuch von Fortbildungen von Interesse für diese Studie und es zeigte sich, dass diese bei den jungen Lehrkräften sehr groß ist.

SCHLÜSSELWÖRTER: Berufsbeginn, Lehrpersonen, Praxisschock

1. Einleitung

Mehr als anderen Berufen wird dem Lehrberuf nachgesagt, dass – so gut und praxisorientiert eine Ausbildung auch immer sein mag – sich in der Realität des Schulalltags und des täglichen Unterrichts vieles anders gestaltet und oftmals ungeahnte Herausforderungen und Notwendigkeiten entstehen. Man spricht vom so genannten Praxisschock, wobei dieser keineswegs alle trifft. Die Installierung von Mentorinnen und Mentoren sowie das Angebot von Supervision kann die einzelnen auch unterstützen und in Problemfällen helfen. Als dauerhafte Unterstützung und Begleitung für ein langes Lehrerdasein kann und sollte auch die Fortbildung angesehen werden.

Aber wie ergeht es den Lehrerinnen und Lehrern nun tatsächlich beim Start in der Arbeitsrealität? In einer qualitativen Studie wurde der Frage nachgegan-

gen, wie Lehrerinnen und Lehrer den Berufseinstieg erleben, welche etwaigen Schwierigkeiten sie zu meistern, welche Hürden sie zu überwinden haben und wie sie das bewerkstelligen. Dazu wurden 30 qualitative Leitfadeninterviews unter Beachtung der wichtigsten Kriterien wie Offenheit, Flexibilität, deduktive wie induktive Kategorienbildung und Subjektbezogenheit geführt (Lamnek, 2005; Flick, 2000). Das qualitative Forschungsparadigma wurde aufgrund eben dieser Subjektbezogenheit gewählt, wonach die Befragten ihre Relevanzsysteme definieren und ihre Wirklichkeit beschreiben. Nach Flick (2008) soll qualitative Forschung Lebenswelten von innen heraus beschreiben. Dies stellt auch für diese Studie den wichtigsten Parameter da, dass die Betroffenen selbst definieren, was gute Arbeitsbedingungen und was Schwierigkeiten für sie bedeuten. Außerdem eröffnet die Offenheit eines qualitativen Forschungsdesigns die Möglichkeit, eine breite Vielfalt an unterschiedlichen Einstellungen und Erfahrungen und auch Ambivalenzen aufzunehmen und zu bearbeiten.

Mittels Schneeballsystem konnten die Interviewpartnerinnen und -partner gefunden werden, das bedeutet, dass man mit einer für die Stichprobe passenden Person beginnt und diese dann nach weiteren möglichen Personen für eine Befragung fragt und diese wiederum nach weiteren Personen fragt und man sich so Stück für Stück ein Sampling erarbeitet (Merkens, 1997, S.102). Es ergab sich eine relativ ausgewogene Stichprobe von Lehrpersonen im oberösterreichischen Pflichtschulbereich, nämlich elf Volksschullehrerinnen, 13 Lehrkräfte aus der Neuen Mittelschule, darunter zwei männliche, zwei Sonderschullehrerinnen (beide in der NMS (= Neue Mittelschule) tätig), zwei Religionslehrerinnen (eine katholische und eine islamische), eine Muttersprachenlehrerin (Bosnisch-Serbisch-Kroatisch) sowie einen Lehrer einer Polytechnischen Schule. Das ausschlaggebende Kriterium war, dass sie sich alle innerhalb der ersten fünf Dienstjahre befanden.

Befragte Lehrerinnen und Lehrer: 30 Befragte, alle innerhalb der ersten fünf Dienstjahre, 27 weiblich, drei männlich, fünf mit Migrationshintergrund.

- Volksschule: elf Lehrerinnen
- Neue Mittelschule: elf Lehrerinnen und zwei Lehrer
- zwei Sonderschullehrerinnen (in der NMS)
- eine Muttersprachenlehrerin
- zwei Religionslehrerinnen (eine katholisch, eine islamisch)
- ein Lehrer einer Polytechnischen Schule

Die Auswertung erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015; 2016). Diese möchte:

- Kommunikation analysieren (und nicht Sprache/Texte an sich in Abgrenzung zur systematischen Textanalyse oder zur Inhaltsanalyse der Medienwissenschaft).
- fixierte Kommunikation analysieren.

- dabei systematisch vorgehen.
- dabei regelgeleitet vorgehen.
- dabei auch theoriegeleitet vorgehen.
- das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.

Die Inhaltsanalyse Mayring (2015, S.13ff.) besteht aus den drei Grundformen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

- (1) **Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung:** Material reduzieren (bzw. Brauchbares herausfiltern), etwaige neue Kategorien finden (induktiv), paraphrasieren und generalisieren
- (2) **Explikation:** erläutern, wenn nötig zusätzliches Material
- (3) **Strukturierung:** bestimmte Aspekte herausfiltern bzw. zuordnen und unter Ordnungskriterien/Kategorien einen Querschnitt durch das Material legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einschätzen

Die Interviews wurden sämtlich anonymisiert, alle hier genannten Namen sind erfunden.

Als wichtige deduktive Kategorien wurden für diese Studie nun – wie in den diversen anderen Studien zum Berufseinstieg von Lehrpersonen – das Erleben des Berufseinstieges und etwaige Schwierigkeiten und Herausforderungen sowie die Zufriedenheit mit dem Lehrberuf und die Beurteilung der Ausbildung gewählt (siehe Cloetta & Hedinger, 1981; Knauder, 1996; Wimmer, 2011; Smit, 2014; Lamy, 2015), ebenso die wichtigsten Eigenschaften für Lehrpersonen (Messner & Reusser, 2000). Die Auswertungskategorien zur Wahl des Lehrberufes und zu etwaigen Lehrervorbildern konnte induktiv gewonnen werden, da sich gleich bei den ersten Interviews zeigte, dass diese Kriterien durchaus Relevanz haben.

2. Wahl des Lehrberufes

Wie kam es nun dazu, dass die Befragten sich für den Lehrberuf entschieden? Bereits hier zeigt sich ein durchaus differenziertes Bild. Von den 30 Interviewten begann ein gutes Drittel die Ausbildung klassisch gleich nach der Matura, ein knappes Drittel entschied sich zunächst für ein anderes Studium (Jus, Wirtschaftspädagogik, Publizistik, Sozialpädagogik, Ernährungswissenschaft sowie Lehramtsstudien) und davon beendete ein Drittel dieses auch. Das letzte knappe Drittel kam überhaupt erst am zweiten Bildungsweg zum Lehrberuf, die ersten Berufe waren beispielsweise Kindergärtnerin (ohne Matura), Verkäuferin, Bürokräft, Bankmitarbeiterin, wobei drei Befragte als erste Berufsausbildung eine Lehre absolviert und damit auch noch keine Studienberechtigung hatten.

Als häufigste Gründe für die Wahl des Lehrberufes werden genannt, dass es schon in der Kindheit der Wunschberuf war und dass sie gerne Lehrerin gespielt

haben und dass sie immer schon gut mit Kindern umgehen konnten (z.B. Nora Z6ff., Veronika Z6ff. und Jana Z15ff.). So erzählt die VS-Lehrerin Nora:

„Ja, ich hab schon als Kind Lehrer gespielt mit meinen Freundinnen, und hab das aber zwischenzeitlich wieder bisschen aus den Augen verloren und ich war im Gymnasium und hab dann überlegt, was will ich werden und dann war natürlich überall in den Medien, als Lehrer kriegst keine Arbeit, kriegst keinen Job, nur in Großstädten und ich bin dann deshalb in die HAK gegangen, weil ich dann gesagt hab, dann kann ich arbeiten oder studieren und ja, nach der Matura war mir dann wieder klar, dass ich eigentlich wirklich Lehrer werden will und nicht ins Wirtschaftliche gehen mag.“

Erfahrungen mit Kindern in der Jungschar oder als Sporttrainer/-in oder auch in der Verwandtschaft spielen bei einigen eine mitentscheidende Rolle (z.B. Paul Z18ff. und Markus Z7ff.).

Ein Fünftel der Befragten kommt aus einer Lehrerfamilie, wobei manche sich zunächst diesem vermeintlichen „Schicksal“ entgegenstellen wollten, wie zum Beispiel die Volksschullehrerin Ruth, die vorher diverse andere Ausbildungswege probierte. Lachend meint sie: *„Das ist eine gemeine Frage, ich hab genügend Lehrer in meiner Familie, um zu wissen, dass ich das niemals machen wollte.“*

Die Sonderschullehrerin Veronika wiederum berichtet von der Ahnenforschung ihrer Mutter und von einem früheren verwandten Ahnenforscher, wonach sich in der Familiengeschichte gewisse Merkmale häufen und eben auch der Lehrberuf, weshalb man ihrer Ansicht nach durchaus von einem gewissen „Lehrergeng“ sprechen kann. Bei denjenigen, die sich erst nach mehreren Jahren im Erstberuf entschlossen haben, Lehrerin oder Lehrer zu werden, hat der Wunsch nach einer sinnvollen Tätigkeit eine deutlich größere Bedeutung (z.B. Aischa Z258ff., Jutta Z.231ff., Doris Z127ff.).

3. Lehrervorbilder

Alle Befragten hatten und haben vorbildliche Lehrerinnen und Lehrer „im Hinterkopf“, also vorbildliche Lehrpersonen aus ihrer eigenen Schulzeit. Eine einzige Lehrerin meint, dass sie keine vorbildlichen Lehrerinnen und Lehrer hatte, allerdings war ihr die eigene Mutter, die Sonderschullehrerin ist, immer ein Vorbild in der Art, wie sie ihren Beruf lebt (Susanne Z203ff.). Drei weitere Interviewpartnerinnen erwähnen unter anderen Lehrervorbildern auch die eigene Mutter (Veronika Z.90ff, Lotta Z385ff. und Anita Z198ff.).

Von den befragten Volksschullehrerinnen geben alle bis auf eine einzige an, dass ihnen die eigene Volksschullehrerin als Vorbild dient, und diese einzige berichtet, dass sie mit ihrer Volksschullehrerin nicht gut zurecht kam, allerdings mit einer anderen Volksschullehrerin aus der Schule, mit der sie über die Musikerzie-

hung in Kontakt war, verstand sie sich ausgezeichnet, sodass der Kontakt auch heute noch aufrecht ist (Clara Z297ff.).

Manche wählten auch ihre ehemalige Lehrerin als Praxislehrerin (z.B. Christina Z574ff.). Die anderen Befragten (NMS u.a.) erinnern sich an Lehrerinnen und Lehrer aus den weiterführenden Schulen wie Hauptschule, Gymnasium, HTL etc. als vorbildhaft. Hier werden häufig Klassenvorstände angegeben oder Lehrkräfte mit den nun eigenen Fächern. Das heißt, Volksschullehrerinnen hatten vorbildliche Volksschullehrerinnen, Fachlehrerinnen und -lehrer wiederum vorbildliche Fachlehrerinnen und -lehrer. Hier gibt es auch eine Geschlechterkomponente: die drei befragten Lehrer haben männliche vorbildliche Lehrer, die Lehrerinnen meist weibliche. Bei Markus war zum Beispiel das große Vorbild sein Klassenvorstand in der Hauptschule, der auch die gleichen Fächer unterrichtete, wie er jetzt:

„Das war eigentlich so bissl auch das Zugpferd mitunter noch, an dem hab ich mich so festgehalten und ich hab mir immer gedacht, wenn ich mal Lehrer bin, wenn dieser Wunsch in Erfüllung geht, dann möchte ich das so ähnlich machen wie der.“

Bei der Spartenzuordnung gibt es eine Ausnahme: Die drei Lehrerinnen, die als Kinder aus einem anderen Land nach Österreich gekommen sind (eine nun VS, eine NMS, eine islam. Religion) schwärmen alle von ihrer Volksschullehrerin, die sie herzlich aufgenommen und ihnen in einer schwierigen verunsichernden Lage sehr geholfen hat. So berichtet zum Beispiel Alima, NMS-Lehrerin:

„Meine Volksschullehrerin, die mich sehr geprägt hat, weil ich selber in der Volksschulzeit als Migrantin hergekommen bin, mit kein Wort Deutsch und die hat mich sooo unterstützt und der bin ich eigentlich sehr dankbar dafür, dass ich jetzt diesen Weg gehen konnte.“

4. Wichtige Eigenschaften für den Lehrberuf

Eine nicht unwesentliche Frage, die im öffentlichen Diskurs immer wieder auftaucht, aber auch an den pädagogischen Hochschulen nicht zuletzt im Zusammenhang mit Aufnahmeverfahren auftritt, ist jene nach den wichtigsten Lehrer-eigenschaften. Bei der Befragung wurden am häufigsten fünf Eigenschaften als besonders wichtige für Lehrerinnen und Lehrer aufgezählt.

1. Liebe zu Kindern (z.B. Jana Z91ff., Doris Z370ff., Anita Z239ff.)
2. Geduld (z.B. Lotta Z439ff., Maria Z157ff., Tanja Z.73f.)
3. Gerechtigkeitssinn/Fairness (z.B. Nora Z496ff., Valentina Z241ff., Kerstin Z296ff.)
4. Spaß/Humor (z.B. Lotta Z439ff., Ulrike Z147ff., Tanja Z73f.)

5. Empathie/Einfühlungsvermögen (z.B. Markus Z131ff., Susanne Z483f., Christina Z585ff.)

Die Liebe zu Kindern wurde offenbar nicht nur deswegen am häufigsten genannt, weil sie ja tatsächlich als eine Art Grundvoraussetzung für einen pädagogischen Beruf angesehen werden kann, sondern auch, weil manche Befragten diese Eigenschaft bei Kolleginnen und Kollegen etwas vermissen. Das ärgert zum Beispiel die NMS-Lehrerin Andrea richtiggehend: „Was mich ganz viel ärgert, das sind Leute, die auf die PH gehen wegen Juli und August und das sind leider viel zu viele.“ Ihrer Meinung nach spielt es auch eine enorm große Rolle, dass man für den Beruf und für seine Fächer eine Leidenschaft in sich spürt. Nur so könne man einerseits selbst das Beste für den Unterricht geben, auch wenn das nicht immer dementsprechend gewürdigt wird, und andererseits verhindern, dass man selbst abstumpft oder gar „ausbrennt“, so Andrea, „und einfach, dass man es mag, nicht dass man es so halb mag, sonst hältst es nicht 40 Jahre aus, aber das ist in jedem Beruf so.“

Ganz ähnlich sieht das auch die islamische Religionslehrerin Sara. Sie nimmt auch den Lehrkörper in die Pflicht, für eine gute Lernatmosphäre zu sorgen und die Verantwortung für die Lehrer-Schüler-Kommunikation zu übernehmen.

„Das erste wäre einmal die Liebe zum Beruf, dass man wirklich mit Freude jeden Tag in die Schule geht und sich jeden Tag aufs Neue einstellt, so, heute möchte ich etwas bei den Kindern erreichen, das ist einmal das Erste. Natürlich gibt es immer wieder Situationen, wo man selber vielleicht nicht so gut drauf ist, wo ein Schüler vielleicht den Unterricht so stört, dass man halt selber die Fassung verlieren möchte. Aber ganz wichtig ist, dass man wirklich sich im Klaren ist, dass wir als Pädagogen die Erwachsenen sind und dass ich als erwachsene Person für die Kommunikation zwischen mir und dem Kind erstens einmal verantwortlich bin, weil ich es bewusst mache und das Kind eben vieles aus seiner Emotion heraus macht und zweitens, dass wir uns eigentlich freiwillig ausgesucht haben, Lehrer zu sein und die Kinder haben es sich nicht ausgesucht, die gehen vielleicht nicht freiwillig in die Schule, die sind schulpflichtig. Und ich glaub einfach, wenn man so eine positive Atmosphäre in der Klasse hat und das muss ein Lehrer können, das muss eine Eigenschaft sein, dass man wirklich Freude haben kann und persönlich ganz wichtig ist mir auch dieser wertfreie Umgang mit den Schülern.“
(Sara, islam. Religionslehrerin)

Die Freude am Beruf wurde auch von mehreren Befragten erwähnt, ebenso wie Respekt, Wertschätzung, Offenheit, Selbstbewusstsein und nicht zuletzt Fachwissen (z.B. Nora Z496ff., Sabrina Z420ff., Teresa Z119ff., Birgit Z448ff., Sara Z219ff. und Kerstin Z296ff.).

Messner und Reusser (2000, S.166) geben als die bekanntesten Kriterien für die berufliche Eignung verschiedene Aspekte der Lehrerpersönlichkeit an wie zum Beispiel die soziale Kontaktfähigkeit und Sensibilität, die Darstellungsfähigkeit, die Flexibilität, die Lernbereitschaft, die Initiative und Selbstständigkeit und nicht zuletzt die Belastungsfähigkeit. Allerdings sei die prognostische Gültigkeit dieser Kriterien empirisch kaum gesichert auch im Hinblick auf die Stabilität dieser Merkmale und die Möglichkeit der positiven Beeinflussung durch die Ausbildung.

5. Berufseinstieg

Wie war er nun wirklich, der Einstieg in den Lehrberuf? Es zeigt sich ein differenziertes Bild, insgesamt betrachtet können fast zwei Drittel der Befragten (19 Personen) auf einen durchaus positiven Start in den Lehrberuf, den sie selbst als gut oder sogar sehr gut bezeichnen, zurückblicken. Ein knappes Drittel (elf Personen) wiederum hatte tatsächlich mit Schwierigkeiten zu kämpfen.

Hier finden sich allerdings deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen. Bei den Volksschullehrerinnen hatten fast alle (neun von elf) einen guten Einstieg in der Schule, sei es als Sprachförderlehrerin in Teilzeitanstellung, sei es als Klassenlehrerin mit mehr Verantwortung und Arbeitsvolumen, was drei der Betroffenen als durchaus positiv betrachteten ganz unter dem Motto „Lieber gleich ganz“. Eine davon war Ruth, die gleich eine eigene Vorschulklasse bekam und diese Herausforderung mit großem Engagement annahm:

„Voll fein, das war echt voll gut, ich hab da wahnsinnig Glück gehabt, weil erstens hab ich die schönste Klasse der Schule, den besten Raum und ich hab eine Klasse gekriegt, die voll vorbereitet war.“

Dass im System Schule Personalentscheidungen oftmals sehr kurzfristig getroffen werden, kam Ruth zugute, denn die vorige Vorschullehrerin hatte zwar um Versetzung angesucht, aber erst zu Schulbeginn erfahren, dass diesem Gesuch auch stattgegeben wurde, dementsprechend war für den Start des Schuljahres schon alles vorbereitet. Ein weiteres „Glück“ stellte für Ruth die Tatsache dar, dass aufgrund der vielen Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache in der Klasse auch viele Sprachförderstunden zur Verfügung stehen und die Sprachförderlehrerin sie dann sozusagen einweisen konnte. Diese fruchtbare Zusammenarbeit war aber zeitlich begrenzt, da die Sprachförderlehrerin schwanger war. Dennoch haben genau diese Umstände Ruth den Anfang als Klassenlehrerin enorm erleichtert:

„Das war echt voll schön, weil du musst halt am Anfang, wenn du eine Klasse übernimmst, ein System aufbauen innerhalb der Klasse, wie das halt so funktioniert, welches Heft ist wofür, wie ist der Wochenrhythmus und ich bin halt superengagiert gekommen“

und hab mir nicht viel angetan, also ich hab mir voll viel angetan, aber ich hab nicht viel Angst gehabt.“

Für Valentina stellte es wiederum eine große Erleichterung dar, dass sie mit etwas reduzierter Stundenanzahl und lediglich Sprachförderstunden einsteigen konnte:

„Die haben mir den Einstieg voll schön gemacht. (...) Und ich glaub halt schon, dass das für den Einstieg schon was anderes ist, als wenn man gleich eine eigene Klasse hat. (...) Drum sag ich, der Einstieg war super, weil wenn man da so ganz frisch dazukommen, dann ist man wahrscheinlich eh gleich einmal überfordert.“

Nur zwei Volksschullehrerinnen begegneten Schwierigkeiten an ihrem ersten Arbeitsplatz. Clara begann ebenso als Sprachförderlehrerin und war als Teilzeitkraft nur dreimal die Woche an der Schule, allerdings musste sie für drei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf jeweils ein eigenes Programm für die ganze Woche vorbereiten.

„Sie haben mich ganz nett aufgenommen, aber es ist schon voll reingegangen, das erste Jahr war wirklich der Sprung ins kalte Wasser. (...) Da war ich fertig, da hat spätestens mein Mann entschieden, ok, Lehrersein ist gar nicht so einfach. Ja, und dann ist es eh besser geworden und ich glaub auch, dass es vielen so geht, grad wenn du mit einer Klasse anfängst, das kann ich mir gar nicht vorstellen.“

Einen problematischen Start erlebte auch Jutta, die die ersten paar Monate als Krankenstandsvertretung nur Werken unterrichtete und dann eine eigene vierte Klasse bekam, die als äußerst anstrengend galt.

„Die Betonung liegt auf äußerst! Da waren so auffällige Kinder drin, die Kombination war einfach auch ein Wahnsinn. Die Kollegen haben mir erzählt, dass man schon geredet hat, die Lehrerin, die die Klasse mal kriegt, ist arm. Dann komm ich, sicher bin ich schon älter und hab schon Kinder und Erfahrung auch als Kindergärtnerin und Horterzieherin, aber das war dann trotzdem ein Sprung ins kalte Wasser.“

Jutta wollte zunächst wie ihre Vorgängerin mit Wochenplänen arbeiten und merkte, dass das bei dieser Klasse nicht zielführend ist und sie überhaupt keine Kontrolle über die Arbeit der Schülerinnen und Schüler hatte und stellte dann von einem Tag auf den anderen den ganzen Unterricht um, begann sehr viel frontal zu unterrichten, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu erhöhen. *„Das war dann wirklich ganz viel Frontalunterricht, weil das war noch der Weg, wo man am ehesten arbeiten hat können.“*

Deutlich schwieriger gestaltete sich der Einstieg in den Lehrberuf für die befragten NMS-Lehrerinnen und Lehrer. Hier hatte fast die Hälfte gewisse Probleme zu Beginn, wobei es den Anschein macht, als hätte dies sehr viel mit Zufall und Glück zu tun, wo man hinkommt, wie man dort aufgenommen wird und vor allem welche Aufgaben einem zunächst übertragen werden.

Was den Lehrerinnen und Lehrern in der Neuen Mittelschule den Anfang sehr erleichtern kann und bei vielen zu einem angenehmen Berufsstart führt, ist das in der NMS charakteristische Team-Teaching. Hier kann man viel von den erfahreneren Kolleginnen und Kollegen profitieren und wenn man gut harmoniert, hat man als Neuling auch moralische Unterstützung durch den Teampartner und die Teampartnerin. Gleichzeitig bekommen die Neulinge auch genügend Freiraum, um etwas im Unterricht auszuprobieren und zum Kennenlernen des Fachunterrichts in der Praxis und zum Mitplanen.

So erlebten mehrere Berufseinsteigerinnen in der NMS, die noch keinerlei Unterrichtserfahrung hatten, einen sehr angenehmen Start (z.B. Sandra Z197ff., Kerstin Z95ff. und Alima Z348ff.), während zwei Befragte aus dem NMS-Bereich mit sehr viel Vorerfahrung dennoch vor großen Herausforderungen und Schwierigkeiten standen. Der Turn- und Mathematiklehrer Paul machte sich nicht die geringsten Sorgen bezüglich seines Beginns im Lehrberuf, da er während seiner Schul- und Studienzeit schon sehr viel Erfahrung als Fußballtrainer und Nachhilfelehrer gesammelt hatte. Ihm konnte eigentlich nichts mehr passieren, so seine Überzeugung, aber dann passierte es doch. In seinem ersten Job kam er an eine Polytechnische Schule, wo er mit der Aufgabe betraut wurde, einer Gruppe von Flüchtlingskindern Deutsch beizubringen, etwas völlig Neues für ihn.

Die Englischlehrerin Susanne unterrichtete, bevor sie ihr Studium beendete und in die Schule ging, einige Jahre in der Erwachsenenbildung und fühlte sich demnach auch nicht wirklich als Neuling in ihrem Beruf. Ihr erster Job führte sie aber an eine Schule, wo sie als Krankenstandsvertretung für einen Englischlehrer fungierte, der nicht gerne Englisch unterrichtete und demnach diverse andere Fächer innehatte.

„Mein Einstieg war total schräg, weil ich was gekriegt hab, womit ich gar nicht gerechnet hab, weil ich total viele Fremdfächer unterrichte (...), jetzt unterrichte ich Turnen, Physik, Chemie, Zeichnen, technisches Werken. (...) Ich habe das ganze Paket übernommen. Wie mich die Chefin angeschaut hat beim ersten Gespräch und gesagt hat, wir fangen am Montag an mit zwei Stunden Physik und Chemie in der vierten, da hab ich mir gedacht, oh, mein Gott, Physik und Chemie!“ (NMS-Lehrerin Susanne)

Mithilfe des Kollegiums schafft sie, die Fremdfächer zu unterrichten, wobei ihr eine Physiklehrerin immer zu Wochenbeginn Versuche zeigt, die sie dann in ihrem Unterricht nachmacht.

„Das ist anspruchsvoll, das ist zeitaufwendig, aber noch schlimmer ist eigentlich fast Werken und Zeichnen, weil ich so das Gefühl hab, mir fehlen so viele Ideen, die du wahrscheinlich hättest, wenn du das gemacht hast. (...) Und ich bin auch gänzlich un kreativ und hab zwei linke Hände und technisches Werken ist eigentlich, alles andere ist ok, aber technisches Werken find ich ganz schlimm.“ (NMS-Lehrerin Susanne)

Fremdfächer zu unterrichten, ist offenbar eine der größten Herausforderungen in der NMS (z.B. Susanne Z877ff. und Andrea Z261ff.).

Zwei Lehrerinnen berichten von ihrem Unbehagen mit Turnen als Fremdfach und ihren Ängsten, dass sich jemand verletzt und dass sie es nicht wagen, beispielsweise klassische Turngeräte wie Pferd und Bock zu verwenden (Ulrike Z209ff. und Maria Z6ff.). Bei einer geschah dann tatsächlich gleich zu Beginn ein Unfall, bei dem sich ein Mädchen die Hand brach.

Eine andere Problematik, die bei allen Neulingen mehr oder weniger stark auftritt, ist der Mangel an Informationen und die Notwendigkeit, ständig jemanden fragen zu müssen. Aischa erzählt beispielsweise, dass das Organisatorische so schwierig war an der großen NMS, an der sie gleich mit einer Vollzeitstellung begonnen hatte. Sie hatte oft das Gefühl „in der Luft zu hängen“ und dass sie aus der Kollegenschaft „die Informationen fast herausprügeln“ müsste.

Einen interessanten Berufsstart erlebte auch Ulrike das erste Mal in einer Stadtschule: *„Ich hab letztes Jahr angefangen und ich bin ja nur so Landschulen gewohnt, also da hab ich mal ziemlich einen Kulturschock gehabt, das war nicht leicht am Anfang, also grad mit konsequent sein und streng sein, da hab ich gemerkt, das fehlt mir voll, weil ich es noch nie so gebraucht habe.“* Sie konnte als Vertretung allerdings nur ein paar Monate bleiben und als nächste Stelle wurde ihr angeboten, in einer Sonderschule in einer Klasse für schwerbehinderte Kinder zu unterrichten, wofür sie sich gänzlich ungeeignet hielt und was sie sehr unglücklich machte. Auch das Schnuppern in dieser Klasse brachte keine Erleichterung, der Umgang mit Schülern und Schülerinnen, die weder sprechen noch gehen können, war ihr so fremd und sie konnte es sich einfach nicht vorstellen, sodass sie diese Stelle ablehnte, obwohl ihr rundherum alle zusprachen, sie solle es doch probieren. Zu ihrem Glück fand sie Verständnis bei ihrem Direktor, welcher sich dann dafür einsetzte, dass sie doch noch eine Stelle als NMS-Lehrerin bekam.

Von einem extrem „steilen“ Einstieg berichtete die NMS-Lehrerin Andrea, welche sich für alles bewarb, was ihr möglich erschien, sodass sie dann an einem Freitag von ihrer ersten Arbeitsstelle erfuhr, welche sie ab Montag anzutreten hatte. Allerdings befand sich die betreffende Schule in einem anderen Bezirk und so weit von ihrem Heimatort entfernt, dass sich Andrea gezwungen sah, bereits am Sonntag nach dem positiven Bescheid anzureisen und zunächst einmal in einem Hotel unterzukommen. Glücklicherweise war die betreffende Schulleiterin zu einem Erstgespräch am Sonntag bereit, sodass Andrea am Montag nach einer langen

Vorbereitungsnacht im Hotel bereits ihren Unterricht beginnen konnte. Da ihr niemand sagen konnte, wie lange sie diese Vertretungsstelle innehaben würde, das Hotel aber gleichzeitig keine Dauerlösung sein konnte, mietete sie sich dann vor Ort eine Ferienwohnung.

*„Ja, wenn du nichts hast, du kannst ja nicht sagen, ich komme erst in einer Woche oder so und das war eigentlich schon ein bisschen hart. Ich hätte dann auch noch beim Bezirksinspektor angerufen, ob ich nicht vielleicht doch erst am Donnerstag oder so kommen kann, nein, Montag, war ihnen komplett egal. Und ich hab eine recht liebe Direktorin gehabt, da hab ich eben ganz viel Deutsch und Biologie gehabt, sie selber hat Biologie und Mathe gehabt und ich hab von den Kollegen alles gekriegt, aber du kommst am Anfang wenig zum Schlafen, du arbeitest jeden Tag bis 2 Uhr in der Früh und es passt dann noch nicht, weil dir einfach die Routine und die Ruhe auch fehlt, weil du willst es perfekt machen und das war dann recht anstrengend. (...) Das war wirklich ein Sprung ins kalte Wasser, das war nicht lustig im ersten Jahr.“
(NMS-Lehrerin Andrea)*

Bei den sonstigen Lehrerinnen und Lehrern gestaltete sich der Arbeitsbeginn auch sehr gemischt. Der Lehrer einer polytechnischen Schule erlebte einen angenehmen Einstieg, zumal er bereits Kollegen von der Ausbildung her kannte und als Techniker einen Sonderstatus genoss. Von den beiden Sonderschullehrerinnen in der NMS wurde die eine sehr gut vom Kollegium aufgenommen und gestützt, während die andere einer Klassenlehrerin zugeteilt wurde, welche der Vorgängerin nachtrauerte und die neue Kollegin nicht positiv aufnehmen konnte und wollte. Die Situation war für Veronika so unangenehm und zunehmend unhaltbar, dass sie sich Hilfe in Form von Supervisionsseminaren an der PH holte und dort in der Gruppe auch ihr „Problemfall“ bearbeitet wurde und sie sich schließlich entschloss, der Kollegin einen Brief zu schreiben, um in weiterer Folge mit ihr ins Gespräch zu kommen, was die Beziehung der beiden tatsächlich verbesserte.

Die beiden Religionslehrerinnen hatten einen herausfordernden Start vor allem aufgrund der vielen Stunden und beide – sowohl die islamische als auch die katholische – mussten zunächst in mehreren Schulen unterrichten (Volksschule und Neue Mittelschule bzw. Neue Mittelschule und zwei Polytechnische Schulen). Während die katholische Religionslehrerin ihre Aufgaben noch als große Herausforderung ansehen und bewältigen konnte, weil es nicht so viele Stunden waren (weniger als Vollzeit), war das „Paket“ für die islamische Religionslehrerin, welches sie von ihrem Vorgänger übernehmen musste, doch zu groß (mehr als Vollzeit), noch dazu, wo es noch keine islamischen Religionsbücher gab und der Vorbereitungsaufwand enorm war. Außerdem befand sich letztere wie es bei islamischen Religionslehrerinnen und -lehrern nicht selten der Fall ist, noch im Studium und hatte bereits eine eigene Familie. Dementsprechend reduzierte Sara nach zwei ex-

trem stressigen Jahren ihre Stundenzahl und beschränkte sich auf eine Volksschule, wo sie sich im Kollegium sehr gut aufgenommen und wohl fühlt.

Die Muttersprachenlehrerin Sophia hat immer noch ein enormes Pensum zu erfüllen, sie unterrichtet in neun verschiedenen Schulen und ihr Unterricht erstreckt sich meist auf den ganzen Tag. Der Beginn war sehr hart, da sie auch noch damit zu kämpfen hatte, dass viele sich nicht auf eine neue Lehrerin und einen anderen Stil einstellen wollten und gleichzeitig der Muttersprachenunterricht auf freiwilliger Basis stattfindet, sodass auch hier Überzeugungsarbeit zu leisten ist, damit die Kinder überhaupt diesen Unterricht besuchen. Sophia musste vorher mehrere Jahre auf diese Möglichkeit, Muttersprache zu unterrichten sprich auf eine freie Stelle warten und dann, wie offenbar üblich, ganz schnell einspringen. Sie erzählt: „Der Beginn war sehr sehr stressig. Weil ich habe nicht gewusst, dass ich diesen Job bekommen werde und heute habe ich in einer Firma gearbeitet, morgen arbeite ich in der Schule und das war sehr sehr schwierig, dann habe ich meine Kolleginnen und Kollegen, die Muttersprache unterrichten, angerufen und sie haben zu mir gesagt, du wirst das sicher schaffen, du brauchst nur Zeit. Und es war so. Nach zwei, drei Monaten war es bisschen besser, jetzt hab ich meine Routine, aber am Anfang war so stressig.“ Sie hat noch immer einen großen Aufwand mit dem Unterricht, dem Vorbereiten und den vielen Fahrten von Schule zu Schule, aber es ist nun gut bewältigbar, sie räumte allerdings ein, dass sie nicht weiß, wie sie das einmal schaffen wird, wenn sie eigene Kinder hat.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass alle Befragten, welche zu Beginn eine schwere Zeit und gewisse Probleme und Schwierigkeiten zu meistern hatten, diese Hürden genommen haben, sich der Herausforderung gestellt und nicht aufgegeben haben und in allen Fällen die Situation verbessert werden konnte. Teilweise geschah dies quasi automatisch durch die Routine wie bei Sophia oder dadurch, dass die problematische Stelle ohnehin nur befristet, eine Vertretungsstelle, war, teilweise aber wurde ganz gezielt vorgegangen, um die unangenehme problembehaftete Situation zu verbessern, indem Unterstützung gesucht und mit dieser Hilfe dann Lösungen gefunden wurden.

In Niederösterreich wurde die Berufseinstiegsphase im Rahmen der „PädagogInnenbildung NEU“ beforscht und als Ergebnis ein Lehrgang für Berufseinsteiger/-innen – als Alternative zur klassischen Berufseinstiegsphase – konzipiert. Eine besondere Rolle spielen bei der Sozialisierung im Lehrberuf Mentorinnen und Mentoren und natürliche oder installierte professional learning communities (Pind-Roßnagl 2015). Als Sozialisierung werden nach Lempert (2007, S.18) alle Einflüsse auf die Persönlichkeit, die Kompetenzen und Orientierungen verstanden, explizite und formelle wie implizite und informelle.

6. Zufriedenheit mit dem Lehrberuf und der Ausbildung

Nachdem alle, die in den ersten Monaten oder Jahren mit Schwierigkeiten zu kämpfen hatten, diese überwinden konnten, gaben alle Befragten an, nun zufrieden oder gar sehr zufrieden in ihrem Lehrberuf zu sein.

Die Befragten scheinen ihre berufliche Tätigkeit als erfüllend zu empfinden und abgesehen von gewissen kleinen Ärgernissen, wie bürokratische Angelegenheiten Freude daran zu haben und es zu genießen, dass sie mit Kindern arbeiten können und ihre Arbeit sehr abwechslungsreich ist (z.B. Alima Z468ff., Aischa Z636ff., Lotta Z114ff.). Fast zwei Drittel der Befragten können sich außerdem nicht daran erinnern, bislang jemals wirklich mit ihrem Beruf gehadert oder an ihrer Berufswahl gezweifelt zu haben. Sehr eindrucksvoll beschreibt dies der NMS-Lehrer Markus:

„Eigentlich noch keine Minute. Nein, mir fällt jetzt konkret kein Punkt ein, natürlich es gibt immer schwierige, ich geh sicher nicht jeden Tag gleich gern in die Schule, das muss ich schon ganz offen und ehrlich sagen, dass ich immer den gleichen Spaß dabei habe, das, glaub ich, gibt es in keinem Beruf, aber der Grundgedanke, und beim Aufstehen, das Grundsätzliche ist immer gleich und heute taugts mir und dann taugts mir vielleicht weniger, aber generell überwiegt absolut das, dass ich sag, ich mach das gern und ich will das auch mein Leben lang machen.“

Gründe, warum es zu Zweifeln kam, waren folgende:

- Konkurrenzdenken unter Kolleginnen (Sabrina Z541ff.)
- Probleme mit Kolleginnen (Veronika Z369ff., Clara Z425ff.)
- eine überkritische Praxislehrerin bereits in der Ausbildung (Barbara Z478ff., Maria Z166ff.)
- schwierige Kinder (Tanja Z427ff.)
- das lange Vorbereiten und der hohe eigene Anspruch (Alima Z192ff., Kerstin Z309ff., Jana Z102ff.)
- die Mühe und Anstrengung, die Arbeit mit Kindern macht – auch im Vergleich zur Erwachsenenbildung (Susanne Z445ff., Anita Z333ff.).

Etwas mehr als ein Drittel kann sich allerdings gut vorstellen, später einmal auch einen anderen Beruf auszuüben, zum Beispiel Beratung und Coaching, etwas mit Kunsttherapie, Büroarbeit, etwas mit Therapiehunden, Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen oder mit Seniorinnen und Senioren, etwas mit politischer Bildung (z.B. Clara Z718ff., Anita Z385ff., Ruth Z453ff.). Ein knappes Drittel möchte das Lehrerdasein nicht mehr missen, hält es aber nicht für ausgeschlossen, eventuell später auch noch eine andere Tätigkeit zusätzlich auszuüben wie zum Beispiel Erwachsenenbildung und dabei auch die Lehre an einer Pädagogischen Hochschule (z.B. Barbara Z360ff., Paul Z861ff., Vera Z400ff.).

Ein weiteres gutes Drittel der Befragten kann sich beruflich nichts anderes mehr vorstellen als den Lehrberuf (z.B. Ulrike Z161, Valentina Z519ff., Sandra Z188f.), darunter natürlich insbesondere diejenigen, die davor schon einen anderen Beruf ausgeübt hatten und ganz bewusst einen zweiten Bildungsweg eingeschlagen und den Beruf gewechselt hatten, wie zum Beispiel die nun begeisterten Lehrerinnen Doris und Aischa.

„Ich war im ersten Dienstjahr so euphorisch und hab jedes Mal der Frau Direktor gesagt, wie schön es nicht war, wie die Kinder brav waren und dass die so anspringen auf mein Material, ich bin immer so beruhigt, ich hab viel Material, und im zweiten Jahr hat das nicht nachlassen, obwohl mir die Leute gesagt haben, ja, wirst es schon sehen, im zweiten Jahr. Ich bin jetzt im fünften Dienstjahr und ich bin noch immer euphorisch wie damals im ersten Dienstjahr. Es ist einfach meins, und was man gern tut, macht man gut.“ (VS-Lehrerin Doris)

„Also ich denk mir immer wieder, ich hab nie so viel gelacht in der Arbeit wie mit den Kindern, ich find sie einfach so witzig und ich mag sie auch sehr gern, alle Kinder, mir ist noch nie ein Kind begegnet, wo ich mir nicht irgendwie denk, eigentlich ist er eh lieb und wenn man dann mit den Kindern redet, weiß man eh, woher das kommt. Und ich glaub auch, darum hab ich auch fast keine disziplinären Probleme, weil sie das irgendwie merken, also ich bin auch sehr wertschätzend zu den Kindern und die merken das dann, glaub ich. Mir würd nie etwas Abfälliges einem Kind gegenüber rausrutschen, also hoffe ich mal.“ (NMS-Lehrerin Aischa)

Auf die Ausbildung angesprochen gehen alle Befragten auf Kritikpunkte ein. Natürlich war nicht alles schlecht, viel Gutes und Brauchbares dabei, aber erwähnt wird vor allem das Negative. Die VS-Lehrerinnen kritisieren insbesondere die vielen Seminare im Bereich Persönlichkeitsbildung mit viel Redundanz, die man eher zusammenfassen sollte zu einem oder wenigen größeren Blöcken (z.B. Lotta Z114ff., Clara Z1024ff., Doris Z1271ff.). Die NMS-Lehrer und -Lehrerinnen beurteilen den Fachunterricht mehrheitlich als interessant, aber zu oberflächlich. Alle sind sich einig, was die Praxis betrifft, das einzige, wo sie mit Sicherheit wissen, dass es ihnen enorm geholfen hat (z.B. Paul Z726ff., Vera Z722ff., Aischa Z295ff.).

7. Fortbildungsverhalten

Weiters von Interesse war das Fortbildungsverhalten der neuen Lehrpersonen. Besuchen die Lehrer/-innen in den ersten Dienstjahren Fortbildungen oder haben sie dafür gar keine Zeit und Energie? Welche Art Fortbildungen wünschen sich die neuen Lehrer/-innen?

Alle Befragten besuchen Fortbildungen und zeigen sich diesbezüglich auch sehr motiviert. Manche buchen die ersten Fortbildungsseminare, noch bevor sie ihre erste Arbeitsstelle haben (z.B. Sandra Z409ff.).

Das Interesse richtet sich verständlicherweise sehr nach den jeweiligen Aufgabenbereichen. Volksschullehrerinnen, welche Sprachförderung betreiben, bilden sich besonders hier weiter und besuchen Seminare zu Sprachförderung und DaF/DaZ. Klassenlehrerinnen wiederum interessierten sich für Seminare wie Elternarbeit, Klassenführung etc., machen aber auch gerne Fortbildungen zu den Bereichen im breiten Spektrum der Volksschullehre, wo sie sich eher unsicher fühlen und gerne noch mehr dazu lernen, sei es Musikerziehung, Sport, Leseförderung oder Mathematik etc. Wenn sie Kinder mit besonderen Verhaltensauffälligkeiten in der Klasse haben, werden gerne Seminare dazu besucht (z.B. Clara Z1044ff. und Jutta Z454ff.).

Bei den NMS-Lehrerinnen und Lehrern oder den Religionslehrerinnen stehen an erster Stelle Fortbildungen zu den jeweiligen Fachbereichen, insbesondere Sport-Fortbildungen erfreuen sich hoher Beliebtheit. Seminare, die keinen Fachbezug haben, wie zum Beispiel Lerndesign oder Teamentwicklung werden eher kritisch gesehen und teilweise als sinnlos empfunden (z.B. Markus Z474ff.).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass den Lehrerinnen und Lehrern nicht der Wille und auch nicht unbedingt die Zeit für Fortbildungen fehlen. Wenn spezielle Seminare für „Junglehrer“ nicht sehr stark frequentiert werden, hat das eher andere Gründe, vor allem:

1. Andere Themen sind gerade dringender und werden aktuell mehr gebraucht (z.B. Interview mit Jutta Z454ff., Jana Z339ff., Lotta Z606ff., Ruth Z943ff., Clara Z1040ff., Barbara Z877ff., Teresa Z652ff., Kerstin Z697ff., Sandra Z409ff.).
2. Gerade in den ersten Dienstjahren befinden sich viele Lehrer/-innen noch nicht an der Schule, wo sie gerne sein würden, sprich viele haben einen relativ langen Dienstweg und möchten dann bei Fortbildungen nicht unbedingt auch noch nach Linz fahren, wenn es nicht sein muss. Es gibt hier ein großes Bedürfnis nach Schilfs und Schülfs (z.B. Interview mit Andrea Z543ff., Markus Z474ff., Maria Z436ff.).
3. Zeitmanagement spielt sehr wohl eine Rolle, in dem Sinne, dass manche ihre erste Stelle zu einem Zeitpunkt antreten, wo die Anmeldefrist für Fortbildungen schon verstrichen ist. Viele suchen um Versetzung an und wissen lange nicht, welche Aufgaben sie im nächsten Schuljahr innehaben werden, hier herrscht oft große Planungsunsicherheit, welche sich auf die Buchung von Fortbildungen auswirkt (z.B. Interview Paul Z790ff., Alima Z455ff., Anita Z869ff., Susanne Z838ff.).

8. Diskussion der Ergebnisse

Die Tatsache, dass ein Drittel der Befragten anfangs mit Schwierigkeiten umzugehen hatte, welche nun aber allesamt gelöst sind, lässt sich auch im Sinne der transaktionalen Stresstheorie von Richard Lazarus interpretieren, wonach die subjektive Bewertung einer potentiellen Stresssituation eine entscheidende Bedeutung für die weiteren Handlungen und für mögliche Stressreaktionen hat. Was für manche bloß eine Herausforderung darstellt, empfinden andere womöglich als Bedrohung oder gar Schädigung bzw. als Verlust. Lazarus differenzierte weiters zwischen primären und sekundären Einschätzungen einer potentiellen Stress-Situation bzw. zwischen Ereignis- und Ressourceneinschätzung (Lazarus, 1987; 1990; 2000; Kramis-Aebischer, 1995).

Hier zeigt sich eindeutig, dass Neulinge schwierige Situationen eher erwarten, dementsprechend anders bewerten und in den allermeisten Fällen zunächst einmal als Herausforderung ansehen. Gleichzeitig sind sie in der Anfängerposition auch noch eher gewillt, Hilfe zu suchen und anzunehmen als möglicherweise in späteren Jahren. Mit der Kraft des Neubeginns legen die Berufseinsteigerinnen und -einsteiger meist all ihre Energie in ihre neuen Aufgabenbereiche.

Eine Studie aus Luxemburg bei Lehrpersonen im ersten Dienstjahr bringt ähnliche Ergebnisse im Hinblick auf die Bewältigung der beruflichen Anforderungen: „Die befragten Lehrpersonen scheinen die Herausforderungen des Berufseinstieges durchaus erfolgreich zu bewältigen.“ (Lamy, 2015, S.361)

Die große Zufriedenheit der Befragten ist auch zurückzuführen auf ihre intrinsische Motivation am Lehrberuf. Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan basiert intrinsische Motivation auf der Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit erfüllt haben (Deci & Ryan, 1993; Deci & Ryan, 2008). Wenn auch die Ausbildung kritisch betrachtet wird, so sehen sich alle Befragten durchaus in der Lage, in der Schule zu unterrichten, zu planen und im Kollegium zu bestehen, so sie einigermaßen freundlich aufgenommen werden.

Interessant ist auch, wie Schule einerseits einem starken Wandel unterworfen ist und andererseits die größten Probleme von Berufseinsteiger/-innen möglicherweise doch relativ konstant bleiben. Eine Schweizer Studie zur Berufssituation junger Lehrer/-innen der Primarstufe aus den späten 1970er Jahren brachte in einigen Punkten sehr ähnliche Ergebnisse: Die größten Schwierigkeiten bereitet die Leistungsbeurteilung, gefolgt von Problemschülern und Problemschülerinnen sowie der Elternarbeit und den Fremdfächern (Cloetta & Hedinger 1981). Das Unterrichten von Fremdfächern, der Umgang mit schwierigen Schülern und vereinzelt auch die Leistungsbeurteilung wurden bei der vorliegenden Studie auch als Schwierigkeiten genannt (z.B. Ulrike Z209ff., Alima Z224ff., Andrea Z261ff. und Maria Z6ff.).

Insgesamt erleben die Befragten bei der Schweizer Studie den Berufseinstieg sehr unterschiedlich stark problembehaftet. Die Ausbildung wird ebenso kritisch

beurteilt und der Mehrwert hauptsächlich in den praktischen Bereichen gesehen (Cloetta & Hedinger 1981). Die Autoren Cloetta und Hedinger grenzen sich aber deutlich von diesen Wünschen an die Ausbildung ab. „Das Seminar darf sich aber diesem Anspruch nicht völlig unterwerfen, hier könnten ja andere Ausbildungsangebote wie eine Berufseinführungsphase oder eine Weiterbildungsphase wichtige und vielleicht teilweise auch wirksamere Ergänzungen leisten.“ (Cloetta & Hedinger 1981, S.93)

Ganz ähnliche Schlüsse zieht Elfriede Schludermann, die die österreichische Schulrealität und Lehrerausbildung ebenso in den 1970er Jahren untersuchte, auch wenn die neuen Lehrpersonen besonders jene Ausbildungsinhalte schätzen, welche sie dann in der Praxis umsetzen können, darf sich die Ausbildung nicht vollkommen an den in der Praxis bestehenden Problemen orientieren, weil diese Anpassung an die vorgefundene Situation in weiterer Folge auch ihre Festigung bedeuten würde. Weiterentwicklungen in Erziehung und Unterricht wären dann kaum möglich. Außerdem ergab diese Studie ebenso wie die aktuelle, dass viele Lehrer/-innen zu Beginn einen langen Dienstweg auf sich nehmen müssen und besonders unter den administrativen Aufgaben leiden (Schludermann, 1983).

Eine Erhebung zum Befinden der Lehrkräfte an österreichischen Schulen im Auftrag des Unterrichtsministeriums von 1995 ergibt ebenfalls, dass junge Lehrer/-innen ihre Ausbildung am meisten kritisieren, während Dienstältere die Aus- und Fortbildung wesentlich positiver sehen. Diese allerdings zeigen die „höchsten Befindlichkeitsstörungen“. Insgesamt ergab diese Fragebogenstudie für die psychischen und physischen möglichen Beeinträchtigungen keine überhöhten Belastungswerte im Lehrberuf, sehr wohl aber beim Burnout-Erleben (L&R Sozialforschung, 1995).

Die Studie zu Burn-out im Lehrberuf von Hannelore Knauder geht insbesondere auch auf Berufseinsteigerinnen und -einsteiger ein. Die Autorin fand mehrere Faktoren, warum gerade Lehrpersonen relativ anfällig für dieses Ausbrennen zu sein scheinen, so zum Beispiel Autonomieverlust, fehlende Anerkennung, kaum vorhandene Aufstiegsmöglichkeiten und mangelndes Kompetenzgefühl, wenn man Fremdfächer unterrichten muss oder mit anderen Situationen umgehen muss, für die man sich nicht qualifiziert fühlt. Gerade die neuen Lehrpersonen sollten auf die Belastungen des Arbeitsalltags vorbereitet werden und mit Fähigkeiten „zur psychischen Selbstversorgung“ ausgestattet sein. Sehr hilfreich wäre hierbei, wenn die interne Hierarchie nach Dienstalter etwas aufgebrochen werden kann und die schwierigen Aufgaben nicht nur den Neuen übertragen werden (Knauder, 1996). Die große Bedeutung von Unterstützung durch das Kollegium für neue Lehrkräfte an österreichischen Hauptschulen erkannte auch Wimmer. Wem es an diesem Sozialkapital mangelt, der kann als Ausgleich sein Humankapital durch außerschulische Erfahrungen, z.B. im Bereich der Sozialarbeit, erhöhen (Wimmer, 2011).

Eine länderübergreifende Studie zur Lehrerkompetenz im ersten Berufsjahr ergab, dass lediglich jene Lehrpersonen, welche bereits vor der Lehrerausbildung ein

anderes Studium absolviert hatten, im ersten Berufsjahr einen deutlichen Kompetenzzuwachs verzeichnen konnten (Smit, 2014).

In einer deutschen Studie zur Belastung beim Start in den Lehrberuf zeigte sich, dass Stressmanagement-Training den Lehrerneulingen hilft, die emotionale Belastung zu reduzieren, während „classroom management-training“ wie erwartet die Selbstwirksamkeit erhöht, aber ebenso die emotionale Belastung mindert und sich insgesamt also als effektivere Unterstützungsmethode erwies. Die Untersuchungsgruppe ohne Training durchlief in der Regel im ersten Dienstjahr die Phasen des Praxisschocks wie Leistungs- und Motivationsabfall, Erschöpfung und dann Gewöhnung (Dicke, 2014).

9. Fazit

Beim Einstieg in den Lehrberuf erleben die Neulinge nicht unbedingt einen Praxisschock, vor allem in der Volksschule fühlen sich viele gut aufgehoben und eingeführt. In der Neuen Mittelschule sieht die Lage etwas anders aus, Teamteaching kann den Einstieg stark erleichtern, Fremdfächer hingegen stellen eine große Herausforderung dar. Auch wenn die Ausbildung im Rückblick sehr kritisch gesehen wird, fühlen sich die neuen Lehrerinnen und Lehrer den Anforderungen gewachsen und können etwaige Schwierigkeiten mit oder ohne Unterstützung von anderen bewältigen. Die Fortbildung wird als wichtig erachtet, aber auch kritisch betrachtet und sorgfältig gewählt.

Literatur

- Cloetta, B., & Hedinger, U.K. (1981). *Die Berufssituation junger Lehrer. Eine empirische Untersuchung über Probleme, Einstellungen, Befinden und Schulsituation von Berufsanfängern an Primarschulen des Kantons Bern*. Bern: Paul Haupt.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- Dicke, T. (2014). *The Development of Strain and Resources in Beginning Teachers: Predictors, Interrelations and Individual Differences*. Dissertation an der Universität Duisburg-Essen.
- Flick, U. (2000). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Hamburg: roro.
- Knauder, H. (1996). *Burn-out im Lehrberuf. Verlorene Hoffnung und wiedergewonnener Mut*. Graz: Leykam.

- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Notizen zu Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern-Stuttgart-Wien: Paul Haupt.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. (4. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-Based Stress Measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 3–13.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist*, 55(6), 665–673.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141–169.
- Lempert, W. (2007). Theorien der beruflichen Sozialisation: Kausalmodell, Entwicklungstrends und Datenbasis, Definitionen, Konstellationen und Hypothesen, Desiderate und Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103(1), 12–40.
- L&R Sozialforschung (Hrsg., 1995). *Eine empirische Erhebung zum physischen und psychischen Zustandsbild*. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK, Bildungsforschung 9, Innsbruck-Wien: Studienverlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (12. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (6. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Merkens, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97–106). München: Juventa.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- Pind-Roßnagl, S. (2015). Kompetenzentwicklung von Berufseinsteiger/innen in Niederösterreich. Eine Professionalisierungs- und Unterstützungsmaßnahme im Rahmen des verpflichtenden Fortbildungsangebots. *Open Online Journal für Research an Education, Special Issue #3*, 1–12.
- Schludermann, E. (1983). *Schulrealität und Lehrerausbildung. Eine Studie zur schulpraktischen Situation junger Pflichtschullehrer*. Wien: Pädagogischer Verlag Eugen Ketterl.
- Smit, R. (2014). Individual differences in beginning teachers' competencies - a latent growth curve model based on video data. *Journal for educational research online*, 6(2), 21–43.
- Wimmer, E. (2011). *Lehrer(innen) (gem)einsam? Junglehrer(innen) an Hauptschulen und ihre Ressourcen zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen*. Dissertation an der Universität Passau.



Leben in Antinomien

Bewältigungsdispositionen aus arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern

Verena Hainschink, Rim Abu Zahra-Ecker

*Institut für Ausbildung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
verena.hainschink@ph-linz.at*

EINGELANGT 12 JUN 2018

ÜBERARBEITET 21 OKT 2018

ANGENOMMEN 22 NOV 2018

Pädagogisches Handeln beinhaltet zu jeder Zeit und in jeder Umgebung konstitutive Widersprüche bzw. Antinomien, die nicht aufgehoben werden können, sondern denen nur reflexiv begegnet werden kann. Die widersprüchlichen, oft unvereinbaren Erwartungen der verschiedenen Stakeholdergruppen an Lehrende können balanciert, jedoch nicht aufgelöst werden. Der professionelle Umgang von Pädagoginnen und Pädagogen mit Antinomien beinhaltet vor allem das Wahrnehmen und Reflektieren derselben. Dennoch können Antinomien und Dilemmata des Berufsalltages zu erheblichen Belastungen für Lehrer/-innen führen, da auch den persönlichen Dispositionen und der Lehrer/-innenrolle eine große Bedeutung zukommt. Im Text wird die Verknüpfung von Antinomien mit dem Konzept der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) nach Schaarschmidt et. al. vorgenommen. Dabei zeigt sich u.a. die besondere Bedeutung der erlebten Widerstandskraft gegenüber Belastungen für einen „gesunden“ Umgang mit Antinomien im Lehrberuf. Das AVEM „G“ („Gesundheitsideal“, als eines von vier empirisch identifizierten Mustern), das neben der Widerstandskraft auch u.a. über erhöhte offensive Problembewältigung und gesunde Distanzierungsfähigkeit verfügt, sollte ausreichende Voraussetzungen beschreiben, viele der berufsimmanenten Antinomien gut auszuhalten. Daraus wird im ersten Ansatz abgeleitet, was „antinomieresistente Lehrpersonen“ auszeichnet, um diese Erkenntnisse im pädagogischen Ausbildungskontext anwendbar zu machen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Antinomien, Belastungen im Lehrberuf, Lehrer/-innenpersönlichkeit, AVEM

1. Einleitung

Bereits zu Zeiten der Reformpädagogik waren sich Professionswissenschaftler/-innen des beginnenden 20. Jahrhunderts der Widersprüche im Lehrberuf bewusst (Kerschensteiner, 1927; Bernfeld, 1926; Litt, 1926; Zeidler, 1919), wiewohl der Begriff Antinomie damals noch nicht definiert oder verwendet wurde. Widersprüchliche Anforderungen an das Lehrer/-innenhandeln kennzeichnen jegliche reformpädagogische Welle. Das liegt daran, dass hier immer, der Aufbruchsstimmung geschuldete, hochgeschraubte Erwartungen vorherrschen und Visionen entwickelt werden, die aber grundsätzlich Enttäuschungen und neue Widersprüche hervorbringen und oft auch sogar die schon vorhandenen verschärfen. Gesellschaftliche Modernisierung, Rationalisierung, Pluralisierung und Individualisierung sind nicht endende Prozesse und beeinflussen auch immer die Gestaltung von Schule und Bildung (Helsper, 1996, S. 537 ff). Das war zu Zeiten der Reformpädagogik schon so und kennzeichnet bis heute professionelles pädagogisches Handeln und die Diskussion um die pädagogische Professionalisierung. Spannungen von Kontrolle und Autonomie, Nähe und Distanz, Nicht-Technologisierbarkeit pädagogischen Handelns, die Stellung der Lehrperson zwischen Eltern, Schülerinnen, Schülern und Schulaufsicht und das daher ungeklärte Arbeitsbündnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern, etc. führen dazu, dass Professionelle in immer komplexeren, interaktiven Situationen handeln müssen. „Professionelle [sind] dabei in konstitutive Handlungsdilemmata involviert, die nicht aufgehoben, sondern nur reflexiv gehandhabt werden können.“ (Helsper, 1996, S. 528)

Diese im pädagogischen Handeln konstitutiven Widersprüche führen dazu, dass der Lehrberuf einer der anstrengendsten Berufe überhaupt ist und der Lehrer/-innenalltag sehr viel mehr Kraft erfordert als der übliche Arbeitstag. Schaarschmidt (2004) hat in der Studie „Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“ keinen anderen Beruf mit vergleichbar kritischen Beanspruchungsverhältnissen auffinden können.

Ein Grund für diese überdurchschnittliche Beanspruchung liegt natürlich auch in den vielfältigen Aufgaben, die eine Lehrperson bewältigen muss, an den teils widersprüchlichen Erwartungen, die an das Rollenset gestellt werden, an mangelnden Ressourcen und ungünstiger Infrastruktur und schließlich auch an den Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern. Diesen Beruf auszuüben erschöpft sich also bei weitem nicht in der Beherrschung des Unterrichtsstoffes und dessen methodisch/didaktischer Aufbereitung (Schaarschmidt, 2004, S. 15).

Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf den Umgang professioneller Lehrpersonen mit konstitutiven Antinomien. Nicht jede Lehrperson erlebt die Anforderungen und Widersprüchlichkeiten zu jeder Zeit als belastend. Auch gibt es große Unterschiede in der Intensität der wahrgenommenen Beanspruchung. Manchen Lehrerinnen und Lehrern gelingt es, sich besser zu positionieren, die

Spannungsfelder besser auszuhalten und widersprüchliche Anforderungen nicht zur Belastung werden zu lassen. Es ist davon auszugehen, so die Hypothese, dass solche Lehrpersonen ganz bestimmte spezifische Dispositionen, Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzen, Einstellungen und Werte haben. Das Ziel ist es, eben diese zu identifizieren, um diese Erkenntnisse in die Praxis und Theorie der Lehrer/-innenbildung einfließen zu lassen. In einem ersten Schritt wird in diesem Artikel dafür das Muster G, das „Gesundheitsideal“ aus der AVEM-Studie von Schaarschmidt et. al. (2001, 2004, 2010, 2013) auf Grundlage des Antinomiekonzepts von Helsper (1996, 2002, 2004, 2016) analysiert. Dadurch können Kategorien günstiger Merkmale festgemacht werden, die als Ausgangspunkt der Beschreibung antinomieresistenter Lehrpersonen dienen. In einem weiteren Schritt soll die Signifikanz dieser Kategorien und die günstige Positionierung im antinomischen Spannungsfeld professionellen Lehrer/-innenhandelns mittels einer Befragung von Lehrpersonen des Musters G empirisch abgesichert werden. Dabei soll der Katalog um weitere Merkmale aus der Persönlichkeitsforschung, wie etwa dem Konzept der „Big Five“ und der Selbstwirksamkeitserwartung, erweitert werden.

2. Theoretische Grundlagen

Antinomien im Lehrberuf

Bräu (2015, S. 137) spricht in diesem Zusammenhang von „Antinomien des Lehrerhandelns“. Die Professionalität liegt dabei im balancierenden Umgang mit diesen Widersprüchen und nicht im Versuch diese vollständig zu umgehen oder aufzulösen.

Helsper (2004, S. 55) definiert Antinomien als „widersprüchliche Erwartungen der Gesellschaft, der Eltern, der Kinder, der Schule oder des Schulsystems, die sich als Spannungen pädagogischen Handelns äußern“.

Lehrpersonen geraten dabei in Situationen, die sich im Grunde nicht vereinbaren lassen, die nicht gleichzeitig oder nicht im selben Ausmaß bzw. in der gleichen Intensität behandelt werden können (Schlömerkemper, 2011, S. 299).

Interaktives pädagogisches Handeln erfordert eine ständige Positionierung zwischen einander oft ausschließenden verschiedenen Polen. Dabei haben sämtliche Positionen ihre Berechtigung, können aber nie gleichzeitig eingenommen werden. Diese ständige Neupositionierung muss in der Lehrer/-innenrolle gefestigt werden, aber andererseits muss diese auch in jeder Situation flexibel modifiziert werden (Keller-Schneider 2010b, S. 14).

Keller-Schneider (2010 a/b) hat in einer Studie die Entwicklungsanforderungen an Lehrpersonen, vor allem, aber nicht nur, an Berufseinsteiger/-innen ermittelt und anschließend die Kategorien Rollenfindung, Vermittlung, Führung und Kooperation/Mitgestaltung gebildet (2010a, S. 7). Die in den Kategorien subsumierten Teilaufgaben, die gelöst werden müssen, können besonders für Berufseinstei-

ger/-innen zu Beanspruchungen führen. Beispiele dafür sind „Unterricht planen“ oder „eine Klasse führen“. Lehrpersonen erwerben im Laufe der Zeit differenzierte Handlungskompetenzen um diese Aufgaben zu bewältigen, einige bleiben mitunter aber auch ein ganzes Lehrer/-innenleben belastend. In der Kategorienbeschreibung verknüpft Keller-Schneider die Entwicklungsanforderungen mit Antinomien. Beispielsweise muss im Prozess der Rollenfindung als Berufsperson ständig die Antinomie Nähe und Distanz ausbalanciert werden (ebd. S. 84). Die Teilaufgabe „Unterricht planen“ bedarf hingegen wahrscheinlich selten oder gar nicht einer Positionierung im Spannungsfeld der Widersprüche. Dies soll verdeutlichen, dass Antinomien auf einer Metaebene angesiedelt sind. Sie spielen sicherlich in verschiedensten Bereichen der (Entwicklungs-)anforderungen an Lehrpersonen mit, haben aber auch einen universalistischen Geltungsbereich. Sie sind transformierbar auf andere Professionen und das Erlernen des Ausbalancierens ihrer gegensätzlichen Pole ist ein Bestandteil von Professionalisierung.

Strukturtheoretische und symbolisch-interaktionistische Zugänge sehen die Widersprüchlichkeiten im Lehrer/-innenhandeln als Kernproblem, definieren diese in der Literatur aber unterschiedlich. Bei Schütze (1996) werden sie konzeptionell als Paradoxien gefasst. Helsper (2001, 2004) greift viele Überlegungen Schützes auf und entwickelt ein umfassendes Antinomien-Konzept. Viele Studien und Autoren (Rothland, 2013; Keller-Schneider, 2010b; Pieschl, 2009) beziehen sich weitgehend auf Helspers konstitutive Antinomien der ersten Ebene.

Helsper (2002) beschreibt die Antinomien, auch in ihrer Abgrenzung zu Widersprüchen, Dilemmata und Paradoxien und steigert das Konzept weiter in Modernisierungsantinomien (S. 75ff).

Dafür zentriert er die Struktur des Lehrer/-innenhandelns um den Begriff der Antinomie und differenziert dabei vier Ebenen:

(1) Konstitutive, nicht aufhebbare, sondern nur reflexiv zu handhabenden Antinomien: Begründungsantinomie, Praxisantinomie, Subsumtionsantinomie, Ungewissheitsantinomie, Vertrauensantinomie und Autonomieantinomie sind in der autonomen Lebenspraxis angelegt. Aus der Beziehungsstruktur resultieren Organisationsantinomie, Differenzierungsantinomie, Sachantinomie und Näheantinomie und Autonomieantinomie.

(2) Die zweite Ebene sind Widersprüche des Lehrer/-innenhandelns, die aus den Formen der gesellschaftlichen Organisation des Bildungswesens resultieren. Diese bilden den Handlungsrahmen, in dem sich Strukturprobleme ausbilden, die für die konkrete Ausgestaltung der konstitutiven Antinomien des pädagogischen Handelns bedeutsam sind (ebd. S. 75).

(3) Auf der direkten Handlungs- und Interaktionsebene sind Handlungs-dilemmata und -ambivalenzen zu unterscheiden. Hier werden die konstitutiven Antinomien als spezifisch ausgeformte Strukturvarianten handelnd ausgestaltet. Auf dieser institutionellen interaktiven Handlungsebene verortet Helsper „pragmati-

sche Paradoxien“ als besonders dramatische Verstrickungen in die konstitutiven Antinomien. Dies sind u.a. Schulzwang, Schuldisziplinierung, Organisationsroutinen und Selektionswesen (ebd. S. 75).

(4) Auf der Metaebene werden alle diese Spannungen gerahmt durch Modernisierungsantinomien, die durch die fortschreitende Modernisierung und Pluralisierung der Gesellschaft entstehen und eine Ausdifferenzierung professionellen pädagogischen Handelns erfordern (ebd. S. 75). Hier nennt Helsper Zivilisations-, Individualisierungs-, Rationalisierungs- und Differenzierungs- bzw. Pluralisierungsantinomien.

Der Umgang mit Antinomien

Tenorth (2006) spricht im Zusammenhang mit der Subsumtionsantinomie von einer „Pädagogik als paradoxe Technologie“. Der Lehrberuf ist weitgehend nicht technologisierbar, das heißt, dass es keine Punkt-zu-Punkt Zurechnung von Absicht und Wirkung gibt. Das hat damit zu tun, dass für die pädagogische Arbeit „Nicht-Algorithmizität“ charakteristisch ist. Deshalb gibt es auch keine in der praktischen Ausbildung vielfach geforderte Rezeptologie und deshalb können Lehrpersonen auch nicht durch Computer ersetzt werden. Das bedeutet aber nicht, dass es überhaupt keine Technologie gibt. Tenorth (2006, S. 588) bezeichnet dieses pädagogische Handlungsrepertoire als „paradoxe Technologie“, „[...] weil sie angesichts der Struktur von Unterricht und Lernen ganz besondere Probleme zu lösen hat: das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen und das, Überraschungsfähigkeit, zur Routine werden zu lassen.“

Schütze (1996, S. 214) spricht im selben Zusammenhang von „Fallbearbeitungsparadoxien“. Einerseits bedarf es sehr wohl einer subsumtiven Einordnung des Falles unter wissenschaftlichen Kategorien, andererseits aber muss eine Lehrperson in der Lage sein, die Logik des Einzelfalles zu verstehen. Ansonsten läuft sie Gefahr einer unzulässigen Typisierung, die dem Einzelfall nicht gerecht wird.

Kernprobleme professionellen pädagogischen Handelns sind Antinomien vor allen deshalb, weil sie nie aufhebbar sind. Das Ausbalancieren antinomischer Spannungen und das Handhaben individueller pragmatischer Paradoxien kann nur reflexiv analysiert werden. Dabei ist es wichtig, die dabei eventuell entstehenden virulenten Fehlerkonstellationen als Normalfall zu akzeptieren. Sie sind Ziel der reflexiven Bearbeitung und dienen als Basis für weitere Rekonstruktionen.

Antinomien, Widersprüche und Paradoxien bilden das alltägliche Geschäft des Lehrer/-innenhandelns. Für Schütze (1996) ist demnach professionelles Handeln, auch bei noch so idealen Rahmungen, immer riskant, denn „die systematischen Fehlerpotenziale sind zusammen mit den unaufhebbaren Kernproblemen professionellen Handelns immer und unvermeidbar gegeben. Nur wenn der Pro-

fessionelle sich offen mit den unaufhebbaren Kernproblemen seines Arbeitsfeldes auseinandersetzt, kann er die Fehlerpotenziale der Profession bewusst und wirksam kontrollieren“ (Schütze, 1996, S. 252).

Aufheben oder vermeiden wird er sie aber nie können. Helsper spricht von der Anforderung einer Gelassenheit „im Umgang mit dieser Gewissheit der Ungewissheit“ (Helsper, 2002, S. 90). Oder wie Tenorth es ausdrückt - die „Überraschungsfähigkeit zur Routine werden zu lassen“ (s.o.).

Auch Rothland (2007, S. 33) betont die Bedeutung der Fähigkeit, die Antinomien bewusst wahrzunehmen und den Umgang mit den Antinomien stets zu reflektieren. Nur dann kann es gelingen, die Widersprüchlichkeiten auszubalancieren und eine gewisse Professionalität im Lehrer/-innenhandeln zu erzielen.

All diese Antinomien, Widersprüche, Dilemmata und Paradoxien, mit denen sich Lehrer/-innen in ihrem Berufsalltag konfrontiert sehen, können zu erheblichen Belastungen führen, die nicht ausschließlich durch ein professionelles Handlungsrepertoire aufgelöst oder bearbeitet werden können. Auch persönliche Dispositionen und der reflexive Umgang mit der Lehrer/-innenrolle, spielen dabei eine große Rolle.

Antinomien und Lehrer/-innenrolle

In der Ausübung ihrer Berufstätigkeit sind Lehrpersonen Akteure in einem spezifischen Rollenset mit teils sehr widersprüchlichen Erwartungen von Eltern, Schülerinnen/Schülern, Kolleginnen/Kollegen, Vorgesetzten und der Gesellschaft als solche an die einzelnen Rollen konfrontiert. Die Komposition dieser Rollen ist ein dynamischer Prozess, bei dem durchaus die Möglichkeit besteht, bei deren Ausgestaltung mitzuwirken. Voraussetzung dafür ist, dass sich eine Lehrperson ganz bewusst reflexiv mit den widersprüchlichen Rollenerwartungen auseinandersetzt und erkennt, wie festgelegt bzw. variabel die einzelnen Rollenerwartungen sind, um diese nach „persönlichen oder schulspezifischen Prioritäten auszubalancieren“ (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 37).

Diese professionelle Reflexionsfähigkeit fördert die Ambiguitätstoleranz gegenüber Antinomien. Damit ist die Fähigkeit gemeint, Inter- und Intra rollenkonflikte, welche aus widersprüchlichen Rollenerwartungen resultieren, besser oder weniger gut auszuhalten. Außer Streit steht, dass die zahlreichen antinomischen Anforderungen Auswirkungen auf Lehrpersonen haben. Besonders bei den im Unterricht stattfindenden Rollenwechseln zwischen Wissensvermittler/-in, Lernberater/-in und Beurteiler/-in werden Antinomien von Lehrpersonen oft als enorme Belastung wahrgenommen (Rothland 2007, S. 48).

So haben Forneck & Schriever (2000, S. 61f) im Zuge einer Studie herausgefunden, dass für Lehrer/-innen der Sekundarstufe die Beurteilung eine enorme Belastung darstellt.

In diesem Zusammenhang kann auch die Nähe zu den Schülerinnen und Schülern durchaus problematisch für die Lehrperson werden. Es ist wichtig eine gewisse Nähe zu den Kindern aufzubauen, um sie in Problemsituationen unterstützen und beraten zu können. Doch andererseits ist es die Pflicht der Lehrperson, sich professionell zu distanzieren, um bei Benotungen eine objektive Haltung einzunehmen (Barth, 1997, S. 97).

Versuchen die Lehrer/-innen stets den Rollenerwartungen von Schülerinnen/Schülern, Eltern, Kolleginnen/Kollegen, der Schulleitung und der Gesellschaft gleichermaßen gerecht zu werden, setzen sie sich der Gefahr der Selbstüberforderung aus. Weiters führt die schwierige Aufgabe, möglichst allen beteiligten Personen gerecht zu werden, mitunter rasch zu psychischen Belastungen (ebd. S. 97).

Antinomien und Lehrer/-innenpersönlichkeit

Praktizierende Pädagoginnen und Pädagogen, befragt nach der Herkunft ihres Handlungswissens, geben in den seltensten Fällen eine solide theoretische Ausbildung als Quelle an. Meist wird erfolgreiches pädagogisches Professionshandeln der Berufserfahrung zugeschrieben und/oder der Lehrer/-innenpersönlichkeit. Letztere Annahme lässt wenig Spielraum für Entwicklung und Kompetenzzuwachs im Lehrer/-innenhandeln. Im Sinne von ‚man hat es oder man hat es nicht‘, ist man zur Lehrperson berufen oder geboren. Tatsache ist aber, dass Pädagoginnen und Pädagogen meist nicht wissen, wie sie ihr unbewusstes Handlungswissen, ihr tacit-knowing-in-action, erworben haben. Es steht ihnen kognitiv nicht zur Verfügung und ist daher auch nicht replizierbar.

Bauer (1998) empfiehlt daher anstelle von Lehrer/-innenpersönlichkeit den Begriff des „professionellen Selbst“. Er versteht darunter ein überdauerndes organisierendes Zentrum, zu dessen Kern Werte, Ziele, eine Fachsprache, Fach- und Berufswissen und eben auch habitualisierte Handlungsrepertoires gehören (S. 352f).

„Lehrerinnen und Lehrer mit einem professionellen Selbst sind intrinsisch motiviert, sich lebenslanglich weiterzubilden. Es gibt keinen Stillstand und kein Ende der professionellen Entwicklung“ (ebd. S. 353).

Eine Methode für diese professionelle Entwicklung stellt die pädagogische Kasuistik dar. Allerdings entsteht ein professionelles Selbst nur dann, wenn sich eine Lehrperson nicht nur reflexiv mit ihren Unzulänglichkeiten auseinandersetzt, sondern diese auch als bearbeitbar erlebt werden (ebd. S. 355).

In Bezug auf konstitutive Antinomien wie Vertrauens-, Subsumptions- und Näheantinomie, hält Helsper (2002) aber dagegen, dass deren Ausgestaltung von konstitutiven Strukturen des eigenen Selbst, welche bereits in der kindlichen Sozialisation erworben werden, abhängt. „...die jeweiligen subjektiven Dispositionen im Umgang mit den grundlegenden Antinomien [sind] Ausdruck eines sozialisationserworbenen Selbst, das [...] durch weitere Sozialisations- und Bildungs-

prozesse, vor allem aber durch die selbstreflexive Arbeit am eigenen Selbst, auch transformiert und weiterentwickelt werden kann“ (S.92).

Das Konzept eines separierten professionellen Selbst erscheint vor diesem Hintergrund fragwürdig. Beispielsweise lässt sich Empathiefähigkeit zwar durchaus trainieren und verfeinern, beruht aber auf den konstitutiven sozialisatorisch erworbenen Strukturen des eigenen Selbst. Belastungen, die bei der Ausgestaltung von Antinomien mit diesem Hintergrund entstehen, sind schwer bearbeitbar. Darin liegt auch die Begründung für die Bedeutung der Biografiearbeit in der pädagogischen Ausbildung.

3. Methoden

Inzwischen liegen viele Studien vor, die sich mit konstitutiven Antinomien im Lehrberuf beschäftigen, vor allem im schulpädagogischen Kontext (Helsper, 1996; Schütze & Breidenstein, 2008; Rothland & Terhart, 2011; Schlömerkemper, 2017). Auch gibt es viele Studien im Bereich der Belastungsforschung im Lehrberuf (Schaarschmidt & Fischer, 2001; Keller-Schneider, 2010; Klusmann, Kuntner, Voss, & Baumert, 2012; Schaarschmidt & Kieschke, 2013; van Dick & Stegmann, 2013; Cramer & Binder, 2015). Ein immer wiederkehrender Kritikpunkt an der Belastungsforschung des Lehrberufs ist die einseitige Fokussierung auf Persönlichkeitsdispositionen von Lehrpersonen und deren Unvermögen der Bewältigung von Beanspruchungen. Unterschiedliche Arbeitsbedingungen und institutionelle Rahmenbedingungen werden nicht oder zu wenig berücksichtigt, können aber ebenfalls als belastend empfunden werden (Krause & Dorsemagen, 2014, S.1006).

In allen genannten Studien ist das Forschungsinteresse Belastung und Beanspruchung durch verschiedene Settings und Faktoren im Lehrberuf. Im Bereich der Belastungsforschung ist die Thematik nur bei Keller-Schneider explizit mit dem Antinomien-Konzept von Helsper verknüpft. Sie untersucht die Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen und verwendet im Bereich der Kontextmerkmale Hespers konstitutive Antinomien der ersten Ebene.

Die Absicht der Forschung in diesem Artikel und den daran anschließenden Untersuchungen ist nicht den Fokus auf belastende und beanspruchende Faktoren und Dispositionen zu richten. Hier geht es nicht um psychische und physische Auswirkungen von Beanspruchungen von Lehrpersonen, sondern um eben jene personalen Dispositionen, die es Lehrpersonen ermöglichen, die durch konstitutive Antinomien verursachten Spannungen, auszuhalten und nicht als beanspruchend oder belastend zu empfinden. Vielmehr ist hier die zentrale Frage was die Merkmale von antinomieresistenten Lehrpersonen sind. Welche Dispositionen, Einstellungen, Eigenschaften und Werte weisen sie auf? Worin unterscheiden sich ihre Strategien, auf die sie bei der Entwicklung ihrer Professionalität, ihrer antinomischen Hand-

lungsstruktur erfolgreich zurückgreifen? Dafür wird im Folgenden exemplarisch die AVEM-Studie zuerst vorgestellt und dann der Zusammenhang der positiven Merkmale des Musters G, dem Gesundheitsideal, in den vier Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandskraft, beruflich bedingte Emotionen und Berufsmotivation mit den drei konstitutiven Antinomien Nähe-, Autonomie- und Sachantonomie analysiert. Das Ergebnis ist eine erste Klassifizierung jener Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale, die antinomieresistente Lehrpersonen beschreiben.

Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)

Die Ergebnisse der Studie von Schaarschmidt et. al. (2001) - „Psychische Gesundheit im Lehrberuf“ - lassen sich mit der Problematik der konstitutiven Antinomien verknüpfen.

Bei dieser Studie handelt es sich um eine großangelegte Untersuchung von mehr als 20.000 Lehrerinnen und Lehrern, sowie einiger Vertreter/-innen anderer Berufsgruppen, welche ebenfalls ein erhöhtes Maß an psychosozialer Beanspruchung aufweisen, bezüglich ihres arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters (AVEM). Schaarschmidt und sein Team haben in mehreren Wellen eine umfassende Datenerhebung zur psychischen Gesundheit im Lehrberuf durchgeführt. Dabei wurde besonderes Augenmerk auf Persönlichkeitsmerkmale gelegt, die einen gesundheitsförderlichen Umgang mit den Anforderungen des Berufes erleichtern (Rothland, 2013, S. 81).

Mittels eines Fragebogens werden elf Dimensionen des Lehrberufs erfasst, welche sich drei inhaltlichen Bereichen, nämlich Arbeitsengagement, Widerstandskraft und beruflich bedingten Emotionen, zuordnen lassen (Schaarschmidt & Fischer, 2010, S. 9). In diesen Merkmalen schlagen sich sowohl in den Beruf eingebrachte persönliche Voraussetzungen als auch Wirkungen der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen nieder.

Schaarschmidt identifiziert vier Muster (G, S, A, B) des Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. Muster G (Gesundheitsideal) zeichnet sich durch hohes Engagement, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, ein positives Lebensgefühl und gute soziale Eingebundenheit aus. Muster S (Schonung) hat ausgeprägte Schonungs- bzw. Schutztendenz gegenüber beruflicher Anforderungen. Risikomuster A zeigt exzessives Engagement bei eher eingeschränktem Lebensgefühl und verminderter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen. Beim Risikomuster B ist das Erleben von Überforderung, Erschöpfung und Resignation vorherrschend (Schaarschmidt & Fischer, 2010, S. 14).

Besonders problematisch ist, dass für die Lehrer/-innenschaft eine ungünstige Musterkonstellation vorliegt, mit je 30% A- und B-, aber nur 16% G-Muster-Anteil (ebd. S. 15). Beim 22. Bundeskongress für Schulpsychologie (2016) erklärt Schaarschmidt, dass heutige Ergebnisse darauf hinweisen, dass sich der B-Anteil nicht

verringert und der G-Anteil nicht erhöht hat. Veränderungen lassen sich dagegen für die Muster S und A feststellen. Für ersteres ist ein Anstieg, für letzteres eine Abnahme zu verzeichnen. Diese Entwicklung gilt vorrangig für die jüngeren Lehrkräfte.

4. Ergebnisse

Im Zusammenhang mit der Bewältigung von Antinomien liegt besonderes Augenmerk auf dem Bereich der erlebten Widerstandskraft gegenüber Belastungen. Gekennzeichnet ist diese durch die Dimensionen Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung sowie innere Ruhe und Ausgeglichenheit (Schaarschmidt 2004, S.22). Alle diese Merkmale finden sich auch in anderen Konzepten als Voraussetzung für Gesundheit oder als deren Ausdruck (Becker 1986). Besonders zu erwähnen ist hier auch Antonovsky's Konzept des Kohärenzsinn (1987). Hier spielt das subjektive Empfinden der Problemlösefähigkeit die wichtigste Rolle für psychische Gesundheit. Ähnlich der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1977) geht Antonovsky davon aus, dass auf der Grundlage einer optimistischen Lebenseinstellung bessere Copingstrategien entwickelt werden (Schaarschmidt & Fischer, 2010, S.10).

Aus der AVEM-Studie (Schaarschmidt 2010, S.11) ergibt sich, dass das Muster G überdurchschnittlich ausgeglichen ist, sich weiters durch erhöhte offensive Problembewältigung und eine geringe Resignationstendenz auszeichnet und über eine gesunde Distanzierungsfähigkeit verfügt. Demnach könnte eine in besonderem Maße in sich ruhende Lehrperson mit hoher Problemlösungskompetenz und Resignationstoleranz, welche sich darüber hinaus auch gut abgrenzen kann, eventuell auch berufsimmanente Antinomien besonders gut aushalten.

Einen Hinweis darauf ergibt sich in der AVEM-Studie bei der Untersuchung des Zusammenhangs von den Mustern mit der berufsbezogenen Motivation. Schaarschmidt (2004, S.36) bildet die Motivgruppen „Engagement für die Schüler/-innen“, Leistungsorientierung“ und „Erholungsbedürfnis“. Die Probanden schätzten die Motive hinsichtlich der Komponenten Wichtigkeit und Realisierbarkeit ein.

Die beiden ersten Motivgruppen („Engagement für Schüler/-innen“ und „Leistungsorientierung“) lassen sich mit einigen Antinomien im Lehrberuf in Beziehung bringen: Beispielsweise kann eine starke Ausprägung der Wichtigkeit dieser beiden Motivgruppen in den Widersprüchlichkeiten der Näheantinomie problematisch werden. Diese ist gekennzeichnet durch das Aufeinandertreffen diffus-emotionaler und spezifisch-distanzierter Beziehungslogiken. Dieses Aufeinandertreffen erzeugt eine diffus-emotionale Dynamik, der Professionelle nicht ausweichen sollten, da sie sonst Gefahr laufen, als „ganze“ Person und nicht als Rollenträger zu agieren, die Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern emotional aufzuladen und die reflexive Distanz zu verlieren (Helsper, 2016, S.56).

Sich für Schüler/-innen zu engagieren bedeutet, sich emotional auf sie einzulassen, sie zu mögen, sich um sie zu sorgen und ihre Vertrauensperson zu sein. Andererseits bedeutet es aber auch sie zu fordern, Grenzen zu setzen, deren Nicht-Überschreitung konsequent einzufordern und hohe Leistungsanforderungen durchzusetzen (Motivgruppe „Leistungsorientierung“). Letzteres gipfelt schließlich in der Beurteilungspraxis. In diesem Kontext stellen sich die beiden Motivgruppen zueinander als antinomisches Dilemma dar. Es stellt sich nämlich die Frage, wie viel notwendige emotionale Nähe in der Lehrer/-in-Schüler/-in-Beziehung vertragen institutionell und gesellschaftlich geforderte Beurteilungs-, Bewertungs-, Selektions- und Normierungspraxen und wie viel Distanz, die eben diese Praxen erfordern, hält eine gute Lehrer/-in-Schüler/-in-Beziehung aus.

Engagement für Schüler/-innen beinhaltet auch ihre Autonomie zu fördern und dahin gehend unterstützend zu intervenieren. Dabei besteht aber auch die Gefahr Abhängigkeiten zu stärken, schon vorhandene Autonomie zu negieren und dadurch Heteronomie zu erzeugen. Andererseits schreiben Professionelle ihren Klienten Autonomie und Selbständigkeit zu, wo diese noch der Unterstützung und des Halts bedürfen. Sie verstricken sich dabei mitunter in den Widersprüchen der Autonomieantinomie (Helsper 2002, S. 85).

Die Leistungsorientierung droht sich auch in der Sachantinomie aufzulösen. Orientiert sich die/der Professionelle zu stark an der abstrakt-wissenschaftlichen Form der Sache, läuft sie/er Gefahr die Schüler/-innen nicht zu erreichen und die Vermittlung schlägt fehl. Orientiert sie/er sich aber zu sehr an biografischen und lebensweltlichen Hintergründen der Lerner, könnte die Sache und die Zumutung des fremden, sachhaltigen Neuen verloren gehen (Helsper, 2016, S. 56).

Schaarschmidt (2004) folgend, kann man postulieren, dass das Muster G in Bezug auf die Motivgruppen „Engagement für Schüler/-innen“ und „Leistungsorientierung“ am besten mit den Widersprüchlichkeiten dieser konstitutiven Antinomien umgehen kann. Für G gilt nämlich, dass dem Engagement als auch der Leistungsorientierung hohes Gewicht und zugleich gute Realisierbarkeit zugesprochen werden. Das Muster S hingegen misst beiden wenig Bedeutung zu, wobei Realisierungsmöglichkeiten zumindest in Ansätzen gesehen werden. Für A ist charakteristisch, dass die Leistungsorientierung einen hohen Stellenwert hat, aber die Möglichkeit der Durchsetzung sehr gering gesehen wird. Dem Engagement für Schüler/-innen wird wenig Bedeutung beigemessen. Am problematischsten stellt sich die Einschätzung des Musters B dar. Hier wird sowohl die Wichtigkeit des Engagements für die Schüler/-innen als auch die Wichtigkeit der Leistungsorientierung gering eingeschätzt und darüberhinaus auch deren Realisierbarkeit sehr pessimistisch gesehen (Schaarschmidt, 2004, S. 36).

Die Berufsmotivation der Lehrpersonen des Musters G also, liegt u.a. in einer hohen Leistungsorientierung und hohem Engagement für ihre Schüler/-innen. Darüber hinaus sind sie auch noch überzeugt, dass beides gut realisierbar

ist. Neben eines generell hohen Arbeitsengagements und positiver Emotionen im Berufsalltag zeichnen sich Zugehörige zum Muster G auch aus durch eine ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen. Diese ist definiert durch eine niedrige Resignationstendenz bei Misserfolg, der Fähigkeit zur offensiven Problembewältigung, hohe innere Ruhe und Ausgeglichenheit sowie einer „gesunden“ Distanzierungsfähigkeit. Gesunde Distanzierungsfähigkeit meint dabei, die Fähigkeit, das rechte Maß zu treffen. Zu sehr auf Distanz zu gehen, lässt sich mit dem Arbeitsengagement nicht mehr vereinbaren und sich nicht distanzieren zu können, bedeutet bald einen Mangel an innerer Ruhe und Ausgeglichenheit.

5. Zusammenfassung

Die antinomieresistente Lehrperson

Die Analyse des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters G liefert eine Teilantwort auf die Frage, wer die Lehrpersonen sind, die sich mehr oder minder bewusst auf den Spannungslinien zwischen Antinomien besonders belastungsschonend positionieren können. Vor allem für einen pädagogischen Ausbildungskontext ist interessant, was diese professionellen Lehrer/-innen auszeichnet. Was ihre persönlichen Dispositionen sind, was ihre Motivationen, ihre Einstellungen und Werte.

Aus dem Antinomiekonzept wissen wir, dass diese Widersprüche unlegbar und unaufhebbar pädagogische Realität sind. Sie sind Tatsachen, die in den Handlungskompetenzen einer jeden Lehrperson wirken, egal welchen Sektors und Institutionstyps. Da Antinomien aus fortschreitender Modernisierung und Pluralisierung der Gesellschaft entstehen, sind sie unaufhebbar und man kann sie nur reflexiv handhaben. Jede Lehrperson ist de facto an irgendeiner Stelle im Spannungsbogen der antinomischen Widersprüche positioniert. Der Unterschied ist, ob sie unbewusst durch ihr interaktives pädagogisches Handeln an diesen Positionen strandet, oder ob dies bewusst durch Reflexion geschieht. Davon ausgehend, dass der Mensch ein selbstreferentielles System darstellt (Maturana & Varela, 1987; Luhmann, 1993), darf man annehmen, dass die Ergebnisse der Reflexionsprozesse möglichst viabel sind und diese Lehrpersonen, im Unterschied zu den nicht oder wenig Reflexiven, auch die Belastung durch Antinomien möglichst geringhalten können.

Eine Grundkompetenz belastungsresistenter Lehrpersonen ist demnach eine hohe Reflexionsfähigkeit. Weiters wissen wir aus der AVEM-Studie, dass das Muster G Ausdruck von Gesundheit und Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit ist (Schaarschmidt & Fischer 2010, S. 11). Die zugehörigen, „gesunden“ Lehrpersonen zu diesem Muster sind durch ihre Arbeit am wenigsten belastet und beansprucht. Da Antinomien in der pädagogischen Realität determinant sind und daher einen Einfluss auf die elf Dimensionen der AVEM-Studie haben, kann angenommen werden, dass Lehrpersonen des Musters G Merkmale und Ei-

genschaften besitzen, die ihnen zu einer hohen Ambiguitätstoleranz bezüglich Antinomien und Paradoxien verhelfen. Über Personen dieses Musters wissen wir, dass sie prinzipiell sehr engagiert sind und die Ausübung ihres Berufes emotional positiv besetzt ist. Sie sind motiviert durch Leistungsorientierung UND einem hohen Engagement für ihre Schüler/-innen und glauben auch an die Realisierbarkeit von beidem. Außerdem zeichnet sie eine offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Gelassenheit, eine geringe Resignationstendenz und eine gesunde Distanzierungsfähigkeit aus.

Diese Liste der aus den Ergebnissen der AVEM-Studie ermittelten Merkmale einer Klassifizierung antinomieresistenter Lehrpersonen erhebt natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Aber wir wissen, dass Lehrpersonen des Musters G im Berufsalltag am wenigsten belastet sind, das heißt, dass sie sich auch, bewusst oder unbewusst, auf den einzelnen Spannungsbögen konstitutiver Antinomien gut positionieren können. Im nächsten Schritt sollen nun diese Positionen beschrieben werden. Dafür werden Fragebatterien zu Ausprägungen von Merkmalen der Antinomien entwickelt und anschließend Lehrpersonen des Musters G dazu befragt. Ziel ist es, die Positionen, welche antinomieresistente Lehrpersonen einnehmen, empirisch beschreiben zu können. Im nächsten Schritt wird die Klassifizierung antinomieresistenter Lehrpersonen erweitert, indem Zusammenhänge des Musters G mit anderen Konzepten der Persönlichkeitsforschung ermittelt werden.

Kieschke (2003) hat dazu beispielsweise in einer Studie mit studentischer Stichprobe den Zusammenhang der AVEM-Muster mit dem Big-Five-System der Persönlichkeitsbeschreibung untersucht und herausgefunden, dass sich das günstigste Bild erwartungsgemäß für das Muster G zeigt. Demnach sind die Dimensionen Extraversion, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit als günstige Persönlichkeitsmerkmale in den Kanon der Voraussetzungen von antinomieresistenten Lehrpersonen aufzunehmen. In diesen Dimensionen haben Personen des Musters G nämlich die jeweils höchsten Ausprägungen. In der Skala Neurotizismus haben sie hingegen den geringsten Wert (Schaarschmidt & Fischer 2010, S. 46). Letzteres lässt vermuten, dass ein weiteres Merkmal emotionale Stabilität ist.

Weiters liegt die Vermutung nahe, dass diese Lehrer/-innen auch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung haben (Schwarzer & Jerusalem 2002).

Das Ergebnis soll eine empirisch belegte genaue Klassifizierung antinomieresistenter Lehrpersonen und deren Positionen auf den Spannungsbögen der konstitutiven Antinomien sein, welche für theoretische und praktische Konzepte der Lehrer/-innenbildung nutzbar wird.

Literatur

Barth, A-R. (1997). *Burnout bei Lehrern: Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

- Bauer, K. O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 343–361.
- Becker, P. (1986). Arbeit und seelische Gesundheit. In P. Becker & B. Minsel (Hrsg.), *Psychologie der seelischen Gesundheit, Band 2: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten* (S. 1–90). Göttingen: Hogrefe.
- Bernfeld, S. (1926). *Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung*. Jena; Neuauflage (1973): Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bräu, K. (2015). Schüler-Lehrer Gespräch: Lernberatung. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 125–140). Wiesbaden: Springer.
- Breidenstein, G., & Schütze, F. (2008). *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Cramer, C., & Binder, K. (2015) Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 101–123.
- Dick, R. van, & Stegmann, S. (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 43–59). Wiesbaden: Springer.
- Forneck, H., & Schriever, F. (2000). *Die individualisierte Profession. Untersuchung der Lehrer/-innenarbeitszeit und -belastung im Kanton Zürich*. http://www.mvz.ch/dokumente/Arbeitszeit_MLP_Forneck_2000.pdf
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–570). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, M., W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki, & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2010a). Berufseinstieg – Patentrezepte greifen nicht! *Die Grundschulzeitschrift*, 231, 4–11.

- Keller-Schneider, Manuela (2010b). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Kerschensteiner, G. (1927). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Kischke, U. (2003). *Arbeit, Persönlichkeit und Gesundheit. Beiträge zu einer differentiellen Psychologie beruflichen Belastungsgeschehens*. Berlin: Logos.
- Klussmann, U., Kuntner, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung von angehenden Lehrkräften: Die Effekte von Persönlichkeit, praktischer Erfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 275–290.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Alexander, T. (2014). Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, H., & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 987–1013). Münster: Waxmann.
- Litt, T. (1927). *Führen oder wachsen lassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig: Teubner.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maslach, Ch., Jackson, S.E., & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maturana, H., & Varela, F. (2009). *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Perkhofer-Czapek, M., & Potzmann, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrerberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer.
- Pieschl, S. (2009). *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Kassel: university press.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim und Basel: Beltz
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (2010). *AVEM Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt: Pearson.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (2013). *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81–97). Wiesbaden: Springer.

- Schlömerkemper, J. (2006). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. In W. Plöger (Hrsg.), *Die Kompetenz des antinomischen Blicks* (S. 281–308). Schöningh: Verlag für Wissenschaft.
- Schlömerkemper, J. (2011). Schulinspektion mit antinomischen Blick. *Schulverwaltung, Fachzeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz*, 16(11), 299–300.
- Schlömerkemper, J. (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–276). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.) *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, 44, Beiheft, S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Rothland, M., & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (Hrsg.) (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeidler, K. (1919). *Vom erziehenden Eros*. Hamburg; Neuauflage: Hamburg: Freideutscher Jugendverlag.

