

Schwerpunkt **LEHRERINNEN-PERSÖNLICHKEIT**



Ausgabe 12 2017

ph:script

Pädagogische Hochschule Salzburg
Beiträge aus Wissenschaft und Lehre

Sehr geehrte Leserinnen und Leser!



Wieder ist es der Redaktion von ph.script gelungen, eine neue Nummer der Zeitschrift mit einem aktuellen Thema vorzulegen.

Immer wieder tauchen Vorstellungen vom lehrerlosen Klassenzimmer auf – befördert durch die immer weiter voranschreitende Digitalisierung. Als positives Beispiel wird dann oftmals Australien genannt, wo Unterricht für Kinder, die besonders abgelegen wohnen, digital stattfindet.

Das australische Beispiel mag aufgrund der besonderen Bedürfnisse interessant sein.

Allerdings besteht Lernen nicht nur in der Vermittlung von „Input“ oder Wissen. Studien zeigen, dass die Persönlichkeit der Lehrerin/ des Lehrers in diesem Vermittlungsprozess eine besonders große Rolle spielt und wohl auch in Zukunft das menschliche Miteinander nicht gänzlich durch digitale Medien ersetzt werden kann und soll.

Die Beiträge im vorliegenden Heft beleuchten das Thema „LehrerInnenpersönlichkeit“ aus unterschiedlichen Perspektiven. Ich hoffe, dass auch für Sie interessante Beiträge dabei sind.

Rektorin Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elfriede Windischbauer

Editorial

Die Beiträge in der vorliegenden Ausgabe von ph-script definieren die Persönlichkeit von Lehrenden vor unterschiedlichen Hintergründen. So facettenreich die Dimensionen des Persönlichen ohnehin sind, so herausfordernd stellt sich die Aufgabe dar die LehrerInnenpersönlichkeit in ihrer psychologischen, soziologischen, pädagogischen sowie fachspezifischen Komplexität konstitutiv zu erfassen.

Welche Faktoren wesentliche Lenkstellen für eine LehrerInnenpersönlichkeit bedeuten, um ein erfolgreiches und gelingendes Unterrichten zu ermöglichen, wird in den einzelnen Artikeln ergründet und reflektiert. Dass die Grundthematik dabei nicht nur den Aktualitätsanspruch geltend macht, sondern auch dem zukunftsweisenden Denkansatz hinsichtlich der Persönlichkeit von Lehrenden in einer neuen Schulwirklichkeit eine unabdingbare Richtung gibt, leuchtet ein.

Die einleitenden Beiträge befassen sich einerseits aus der Forschungsperspektive

sowie aus dem theoretischen Blickwinkel, andererseits aus dem praktischen und fachspezifischen Ansatz heraus mit der LehrerInnenpersönlichkeit. Im Auftakt stellen sich Elisabeth Seethaler und Barbara Pflanzl in ihrem Leitartikel die Frage nach einer erfolgsorientierten und schließlich erfolgreichen Haltung in der Unterrichtstätigkeit. Neben dem theoretischen Ansatz zur modellhaften Darstellung des Phänomens der LehrerInnenpersönlichkeit werden entsprechend eine Auswahl an empirischen Forschungsergebnissen und die daraus hervorgehende Bedeutung für die Professionalisierung in der Lehramtsausbildung dargelegt.

In seinem Essay bezüglich der LehrerInnenpersönlichkeit setzt sich Robert Schneider mit dem grundlegenden Aspekt der Identitätssuche sowohl in sozialwissenschaftlicher als auch in bildungstheoretisch-philosophischer Hinsicht auseinander, wobei das Streben nach Selbsterkenntnis in der imperativen Maxime „Erkenne dich selbst“ ihre Bestätigung findet.

„Was zeichnet erfolgreiche Studierende – und was erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer aus?“, wollen Tuulia Ortner und Julia Leiner wissen und gehen dieser Frage in ihrem Forschungsbeitrag auf den Grund, indem sie exemplarisch Ergebnisse einer empirischen Anforderungsanalyse, durchgeführt 2016 mittels Interview und Fragebogen im Verbund Cluster Mitte, unterbreiten. Der Forschungsbeitrag von Ulrike Kipman befasst sich mit dem Einfluss emotionaler Faktoren sowie unterschiedlicher Persönlichkeitsfaktoren auf die Kompetenz des Problemlösens, wobei die Aufgabenstellungen aus einer Kombination sowohl analytischer als auch dialektischer Problemtypen bestehen. Monika Perkhofer-Czapek und Linda Huber untersuchen in ihrem Artikel „Die begabende LehrerInnen-Persönlichkeit – ein Mythos?“, ob und inwieweit das Begabungspotenzial von SchülerInnen von der Haltung, von den pädagogischen Überzeugungen sowie von den Einstellungen der sie unterrichtenden LehrerInnenpersönlichkeiten abhängt.

Mit dem DISG-Persönlichkeitsprofil im Grundriss beschäftigt sich Helmut Roth in seinem Theoriebeitrag und reflektiert darin, wie ein positives Miteinander von Lernenden und Lehrenden gelingen kann. Auch Gabriele Danninger bezieht sich in ihrem Beitrag auf die Wirkfaktoren der LehrerInnenpersönlichkeit, wobei Lösungs-, Stärken- und Ressourcenorientiertheit im Mittelpunkt ihrer Betrachtung stehen.

Die anschließenden vier Artikel weisen den praktischen Aspekt der behandelten Thematik auf. Angela Faber und Renate Messner-Kaltenbrunner stellen bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen in der LehrerInnenbildung vor, die zur positiven Entwicklung der Persönlichkeitsbildung sowie zur Professionalisierung im Lehrberuf beitragen sollen. Walter Buchacher hat ein Tool für Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation,

Führung und Teamkultur in Form von Vignetten generiert und gibt Einblick in die evaluierten Ergebnisse. „Wer bin ich jetzt?“, hinterfragt Anton Lettner die künftige Situation individueller LernbegleiterInnen der Neuen Oberstufe und geht auf die LehrerInnenpersönlichkeit in dieser ihrer zukünftigen und spezifischen Funktion ein. Ulrike Wegenkittel wiederum behandelt in ihrem Praxisbericht den förderlichen Persönlichkeitsprozess von Lehrenden mithilfe des Einsatzes von produktiver Deutschdidaktik und Dramapädagogik.

Es folgen drei Theoriebeiträge, die sich mit relevanten Aspekten der LehrerInnenbildung im fachspezifischen und überfachlichen Kontext befassen. Zur Frage, ob Sportunterricht trotz seiner Komplexität tatsächlich so kompliziert sein muss, stellen Benjamin Niederkofler und Elvira Kronbichler in ihrem Beitrag ihre Überlegungen an und reflektieren darin die Qualitätsentwicklung im Fach Bewegung und Sport im Hinblick auf die aussichtsreiche kompetenzorientierte Lehramtsausbildung. Christoph Bramann beleuchtet in seinem Artikel den Umgang mit dem Schulbuch aus dem Fach Geschichte und plädiert für einen gewissenhaften und reflektierten Einsatz desselben in der FachlehrerInnenausbildung. Die Intention des Beitrags von Thomas Waldenberger ist es den Stellenwert von humanistischer Bildung in einer kontinuierlich medial beeinflussten Gesellschaft zu veranschaulichen und die entsprechende Bedeutung zu bedenken, die diesbezüglich der Bildungseinrichtung Schule beigemessen werden kann.

Den abschließenden Beitrag liefert Stefanie Huber mit ihrem Erfahrungsbericht über das in ihrer Bachelorarbeit behandelte und erforschte Selbstmanagement-Training des Züricher Ressourcen Modells ZRM im Rahmen der Grundschule.

Claudia Christiane Lang

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	1
EDITORIAL	1
INHALTSVERZEICHNIS	3
SCHWERPUNKTTHEMA: LEHRERINNEN-PERSÖNLICHKEIT	
LehrerInnenpersönlichkeit	
Elisabeth Seethaler, Barbara Pflanzl	5
LehrerInnenpersönlichkeit ohne Selbst? Ein bildungstheoretisches Plädoyer für eine Akzentuierung von personaler Identität und pädagogischem Selbst	
Robert Schneider	12
Was zeichnet erfolgreiche Studierende – und was erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer aus?	
Tuulia Ortner, Julia Leiner	17
Emotionale Intelligenz, kognitive Fähigkeiten und Problemlösen?	
Ulrike Kipman	22
Die begabende LehrerInnen-Persönlichkeit: ein Mythos?	
Linda Huber, Monika Perkhofer-Czapek	27
Das DISG-Modell als Werkzeug zur (Selbst)-Reflexion des Verhaltens bzw. der Persönlichkeit von LehrerInnen	
Helmut Roth	31
Systemische Betrachtung von Wirkfaktoren im Unterricht in Theorie und Praxis	
Gabriele Danninger	36
Starke Persönlichkeiten braucht der Lehrberuf!	
Angela Faber, Renate Messner-Kaltenbrunner	40
Erfinderisches Problemlösen für Persönlichkeitsentwicklung und Teamkultur mit Lösungsmodellen auf Vignetten	
Walter Buchacher	45

Inhaltsverzeichnis

Wer bin ich jetzt? Kompetenzanforderungen an Individuelle LernbegleiterInnen Anton Lettner	52
Die Rolle der LehrerInnen-Persönlichkeit im Kontext der Dramapädagogik Ulrike Wegenkittl-Neumayer	57
ASPEKTE DER LEHRERINNENBILDUNG	
Sportunterricht ist komplex, aber ist er wirklich so kompliziert? Elvira Kronbichler, Benjamin Niederkofler	63
Arbeiten mit dem Geschichtsschulbuch? Zur paradoxen Stellung eines Leitmediums in Unterricht und Lehrkräfteausbildung Christoph Bramann	69
Formale und informelle Bildung im multimedialen Zeitalter Thomas Waldenberger	77
ARBEITEN VON STUDIERENDEN	
Der ressourcenorientierte Blick auf das Kind Stefanie Huber	81
AUTORINNEN/AUTOREN	87

LehrerInnenpersönlichkeit

Theorien – Forschungsergebnisse – Folgerungen
für die Lehramtsausbildung

Elisabeth Seethaler, Barbara Pflanzl

Der folgende Artikel gibt einen Einblick in theoretische Grundlagen und Forschungsergebnisse zum Begriff Persönlichkeit in der LehrerInnenbildung. Dazu werden das Fünf-Faktoren-Modell/ die Big Five, das Person-Umwelt-Modell und das Konzept der Selbstwirksamkeit beschrieben. Empirische Befunde zeigen dazu, dass sich Persönlichkeitsmerkmale von erfolgreichen Lehrpersonen innerhalb einer Bandbreite bewegen und dass eine hohe soziale Orientierung für den LehrerInnenberuf typisch und günstig ist. Ferner belegen die bisherigen Forschungsergebnisse die Relevanz der Selbstwirksamkeit für Unterrichtserfolg, Arbeitsengagement und LehrerInnengesundheit.

Einleitung

LehrerInnenpersönlichkeit – ein Begriff, der in der Alltagspsychologie und Pädagogischen Psychologie oft verwendet und diskutiert wird. Hertrampf und Herrmann (1999) befragten in diesem Zusammenhang Lehrende, was diese unter LehrerInnenpersönlichkeit verstehen. Die Befragten gaben an, dass es sich um „ein Ensemble von Eigenschaften“ handle, welche „erstens zentral für eine erfolgreiche Berufsausübung sind, sich zweitens nicht trennscharf umreißen lassen und drittens den Charakter des Nichterlernbaren tragen“ (Hertrampf & Herrmann, 1999, S. 53). Und wie würden Sie LehrerInnenpersönlichkeit beschreiben?

In diesem Beitrag möchten wir einen Einblick in theoretische Modelle zur LehrerInnenpersönlichkeit geben, exemplarisch von empirischen Forschungsergebnissen berichten und deren Relevanz für die Lehramtsausbildung ansprechen.

Theoretische Grundlagen

Das oben angeführte Verständnis von LehrerInnenpersönlichkeit lässt sich unseres Erachtens dem alltagspsychologischen Persönlichkeitskonzept der naiven Dispositionstheorie zuordnen, wonach Dispositionen vererbbar (nicht erlernbar) und änderungsresistent sind (Asendorpf, 2007, S. 5).

Diese naive Theorie stellt eine Rekonstruktion der Alltagspsychologie dar, womit gemeint ist, dass alltagspsychologische Argumente so ablaufen, als ob sie auf dieser Theorie beruhen würden. Tatsächlich kann diese Theorie aber von den handelnden Personen nicht wiedergegeben werden, vielmehr wird intuitiv argumentiert (Asendorpf, 2007, S. 3). Theorien in empirischen Wissenschaften sind im Gegensatz dazu Systeme von Aussagen, die es ermöglichen Beobachtung zu beschreiben, zu erklären und darüber hinaus auch vorherzusagen. Psychologische Persönlichkeitstheorien sind dabei Systeme von Aussagen über die individuelle Besonderheit von Menschen (Asendorpf, 2007, S. 7).

Diese psychologischen Persönlichkeitstheorien können abhängig von deren theoretischen Leitsätzen, Fragestellungen und Methoden zu sieben Paradigmen gebündelt werden: der Begriff des Wissenschaftsparadigmas; das psychoanalytische Paradigma; das behavioristische Paradigma; das Eigenschaftsparadigma; das Informationsparadigma; das neurowissenschaftliche Paradigma; das dynamisch-interaktionistische Paradigma und das evolutionspsychologische Paradigma (ausführliche Darstellung siehe Asendorpf, 2007, S. 15-124). Bevor wir im Folgenden exemplarisch auf LehrerInnenpersönlichkeitstheorien eingehen, werden wir den wissenschaftlichen Begriff der LehrerInnenpersönlichkeit näher beleuchten.

LehrerInnenpersönlichkeit – ein wissenschaftlicher Begriff

Der Begriff der LehrerInnenpersönlichkeit als Spezifikum des Persönlichkeitsbegriffes geht historisch auf Getzels und Jackson (1963) sowie auf Start (1966) zurück. Wie das Wort verstanden wird, ist unter anderem davon abhängig, ob LehrerInnenpersönlichkeit aus einer normativen oder deskriptiven Sichtweise beschrieben wird. Aus der normativen Sichtweise standen dabei Persönlichkeitseigenschaften wie Fleiß, Ehrlichkeit, sittlicher Charakter und mehr im Vordergrund. Es handelte sich um „formulierte Tugendkataloge, denen Lehrkräfte entsprechen sollten“ (Mayr, 2016, S. 88). Dies implizierte eine klare Vorstellung davon, wie die erfolgreiche Lehrperson zu sein hätte. Diese Herangehensweise, den guten Lehrer bzw. die gute Lehrerin normativ abzubilden und die damit verbundene Vorstellung eine ideale Lehrperson zu identifizieren, wurde in den 1980er-Jahren fallen gelassen. Heute werden der deskriptiven Sichtweise folgend vielmehr Dispositionen beschrieben, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrberuf bedeutsam sind (Mayr, 2010, S. 234). „Persönlichkeit wird demnach als Eigenschaft konzeptualisiert“ (Costa und McCrae, 1987 zit. nach Cramer & Binder, 2015, S. 103). Damit entfällt festzulegen, wie LehrerInnen zu sein haben, sondern es geht im Hinblick auf den LehrerInnenberuf vielmehr um Eigenschaften, die als berufsbedeutende Merkmale belegt werden können und die sich naturgemäß auch innerhalb einer bestimmten Bandbreite bewegen. Passend dazu definieren Mayr und Neuweg (2006, S. 183) die LehrerInnenpersönlichkeit als ein „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrberuf bedeutsam sind.“

Im Folgenden werden drei – in der LehrerInnenbildungsforschung vielfach diskutierte und empirisch untersuchte – Modelle im Kontext der LehrerInnenpersönlichkeit vor-

gestellt: Das Fünf-Faktoren-Modell/die Big5, das Person-Umwelt-Modell sowie das Konzept der Selbstwirksamkeit.

Das Fünf-Faktoren-Modell und die Big Five

Das Fünf-Faktoren-Modell nach McCrae und Costa (1999) und die Big Five nach Goldberg (1990) werden trotz ihrer unterschiedlichen Herkunft oft synonym verwendet (Mayr, 2014, S. 192). Beide Modelle sind dem Eigenschaftsparadigma zuzuordnen. Dieses Paradigma versucht den Eigenschaftsbegriff der Alltagspsychologie zu präzisieren und im Weiteren für diagnostische Zwecke zu nutzen (Asendorpf, 2007, S. 36). Demgemäß wurden bei der Entwicklung der Big Five Personen anhand von Eigenschaftsbezeichnungen eingeschätzt (lexikalischer Ansatz). Das dadurch entstandene Material wurde faktorenanalytisch überprüft, wobei sich fünf Eigenschaftsdimensionen zeigten (Goldberg, 1990). Das Fünf-Faktoren-Modell nach McCrae und Costa (1999) basiert auf Befunden aus dem lexikalischen Ansatz und theoretischen Überlegungen. Infolgedessen wurden die Bezeichnungen der fünf Eigenschaftsdimensionen eingeführt: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Im Fünf-Faktoren-Modell werden aber auch Unterfaktoren (Facetten) erfasst, die weitere statistische Analysen ermöglichen (Asendorpf, 2007, S. 157; Mayr, 2014, S. 192). Die fünf Faktoren bestätigten sich bei empirischen Studien in unterschiedlichen Kulturen und erwiesen sich über den Verlauf des Lebens als relativ stabil (Mayr, 2010, S. 235; Pervin, Cervone & John, 2005, S. 320-321).

Das Person-Umwelt-Modell

Das Person-Umwelt-Modell von J. L. Holland (1997) beschreibt allgemeine Interessen als grundlegende Persönlichkeitsorientierungen und ist in der LehrerInnenbildungsforschung weit verbreitet. Es lässt sich unseres Erachtens dem dynamisch-interaktionisti-

schen Paradigma (Asendorpf, 2007, S. 97) zuzuordnen, da die Person-Umwelt-Wechselwirkung eine grundlegende Annahme dieser Theorie darstellt.

Eine Grundannahme dieses Modells ist, dass sich sechs Bereiche (siehe Tabelle 2) unterscheiden lassen, auf die das Interesse – die Orientierung – von Personen gerich-

FAKTOR	FACETTEN
Neurotizismus (N)	Ängstlichkeit/Reizbarkeit/Depression/Soziale Befangenheit/Impulsivität/Verletzlichkeit
Extraversion (E)	Herzlichkeit/Geselligkeit/Durchsetzungsfähigkeit/Aktivität/Erlebnishunger/ Frohsinn
Offenheit für Erfahrungen (O)	Offenheit für Fantasie/... für Ästhetik/... für Gefühle/... für Handlungen/... für Ideen/... das Normen- und Wertesystem
Verträglichkeit (V)	Vertrauen/Freimütigkeit/Altruismus/Entgegenkommen/Bescheidenheit/Gutherzigkeit
Gewissenhaftigkeit (G)	Kompetenz/Ordnungsliebe/Pflichtbewusstsein/Leistungsstreben/Selbstdisziplin/Besonnenheit

Tabelle 1: Faktoren und Facetten des Fünf-Faktoren-Modells (nach Asendorpf & Angleitner, 2004 zit. nach Mayr, 2016, S. 90)

INTERESSENSRICHTUNG	BEVORZUGTE TÄTIGKEIT
Praktisch-technische Orientierung (R – Realistic)	Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu sichtbaren Ergebnissen führen, z.B. zu technischen, handwerklichen oder landwirtschaftlichen Produkten
Intellektuell-forschende Orientierung (I – Investigative)	Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen mit Hilfe systematischer Beobachtung und Forschung
Künstlerisch-sprachliche Orientierung (A – Artistic)	offene, unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte sprachlicher, bildnerischer oder musikalischer Art ermöglichen
Soziale Orientierung (S – Social)	Tätigkeiten, bei denen man sich mit anderen in Form von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen kann
Unternehmerische Orientierung (E – Enterprising)	Aktivitäten, die andere Personen beeinflussen, sie zu etwas bringen, sie führen und auch manipulieren
Konventionelle Orientierung (C – Conventional)	strukturiertes und regelhaftes Umgehen mit Daten, z.B. Aufzeichnungen führen, Dokumentationen anlegen, mit Büromaschinen arbeiten, also ordnend-verwaltende Tätigkeiten ausführen

Tabelle 2: Allgemeine Interessen nach Holland (nach Bergmann & Eder, 2005 zit. nach Mayr, 2016, S. 91)

tet sein kann. Es wird davon ausgegangen, dass eine hohe Übereinstimmung zwischen Person und Umwelt positive Auswirkungen auf den Menschen hat. Dementsprechend werden auch berufliche Umwelten nach dem gleichen Merkmalsystem beschrieben. Demnach gibt es praktisch-technische, intellektuell-forschende, künstlerisch-sprachliche, unternehmerische und konventionelle Berufe (Holland, 1997). Aufgrund der Interessen sucht sich eine Person dem Modell folgend Umwelten, in denen sie ihre Fähigkeiten am besten einsetzen bzw. entfalten kann. Wenn dies gegeben ist, fühlt sich diese Person in ihren gewählten beruflichen oder außerberuflichen Umwelten wohl (Mayr, 2014, S. 199).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit definieren Warner und Schwarzer (2009, S. 629) als

(...) subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche mit einem Schwierigkeitsgrad, der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.

In diesem Sinne werden Selbstwirksamkeitserwartungen als subjektive Überzeugungen einer Person verstanden. Das Individuum schätzt seine eigenen Kompetenzen ein, die es ihm ermöglichen eine bestimmte Situation zu meistern oder ein bestimmtes Verhalten auszuüben (Bandura, 1997, S. 37; Kocher, 2014, S. 77). Wesentlich dabei ist, dass es sich um subjektive Einschätzungen der jeweiligen Person handelt. Diese müssen nicht mit den tatsächlichen Fähig- und Fertigkeiten übereinstimmen, eine Über- oder Unterschätzung des eigenen Handlungspotentials ist möglich (Bandura, 1982, S. 125).

Das von Bandura (1997, S. 34) entwickelte Konzept der Selbstwirksamkeit stellt ein Teil-

konstrukt seiner sozial-kognitiven Theorie dar. Aus dieser Perspektive verfügen Individuen über ein Selbst-System. Gedanken, Gefühle, Motivation und Handlungen werden über das Selbst-System überprüft und kontrolliert. Für die daraus entstehende Verhaltenssteuerung unterscheidet Bandura (1997, S. 34) hinsichtlich der Selbstwirksamkeit zwei Komponenten: Die Selbstwirksamkeitserwartung und die Handlungsergebniserwartung. Erstere übt Einfluss auf Letztere, denn nur wenn ein Individuum davon ausgeht, dass seine Handlung wirksam wird, nimmt es diese auch in Angriff (Bandura, 1997, S. 22). Trotzdem sind die beiden Erwartungsmuster zu differenzieren, auch wenn sich empirisch mittelstarke Zusammenhänge nachweisen lassen (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 13). Die Wirksamkeitserwartungen nehmen im Konzept die führende Stellung ein. Begründet wird dies dadurch, dass sie als Schlüsselfaktor für die Handlungskompetenz einer Person gesehen werden (Bandura, 1997, S. 39). Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer werden durch die Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 36-37). Die LehrerInnen-Selbstwirksamkeit bezieht sich auf das Erleben im pädagogischen Berufsfeld (Jerusalem, 2005, S. 440; Meyer, 2008, S. 4; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 39). Sie hat sich in den letzten Jahrzehnten empirisch für Erfolg und Wohlbefinden im Lehrberuf als bedeutsam erwiesen (vgl. Kap. 3). Auch wenn Bandura (1997, S. 79) darauf verweist, dass die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen mitunter ein mühsames Unterfangen sein kann, ist wesentlich zu beachten, dass diese durchaus veränderbar sind.

Empirische Befunde zur Persönlichkeit im LehrerInnenberuf

Empirische Studien zu dem Fünf-Faktoren-Modell (Big Five) und dem Person-Umwelt-Modell folgen dem Persönlichkeitsansatz und gehen damit von einer relativen Stabilität der LehrerInnenpersönlichkeit aus (Mayr

& Neuweg, 2006, S. 183). Die Befunde der letzten Jahrzehnte bestätigen die Bedeutung beider Modelle für Erfolg, Verhalten und Befinden im LehrerInnenberuf (Mayr, 2010). So weisen hoch resiliente Lehrpersonen hohe Werte in der Gewissenhaftigkeit, der Verträglichkeit, der Extraversion sowie der Offenheit für Erfahrungen auf, wohingegen sie geringe Werte im Neurotizismus zeigen (Eckert & Sieland, 2016). Eine über zehn Jahre laufende Längsschnittstudie an Grund-, Haupt- und Sonderschullehrkräften belegt, dass sich Extraversion und Gewissenhaftigkeit „auf die im Beruf beschrittenen Lernwege und auf die Kompetenz in verschiedenen Aufgabenfeldern (...) auswirken“ (Mayr, 2016, S. 94). Aus derselben Studie wird ersichtlich, dass Lehrkräfte mit höheren Werten in der Extraversion, Gewissenhaftigkeit und in der Belastbarkeit leichter Unterrichtserfolge erleben. Um im Studium gute Prüfungsleistungen zu erreichen und wirkungsvolle Lernstrategien anzuwenden, sind Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Neues bedeutsam (Mayr, 2016, S. 94). Grundsätzlich haben sich bisher – mit Ausnahme des Neurotizismus – alle Faktoren aus dem Fünf-Faktoren-Modell als günstig für die Ausübung des LehrerInnenberufs erwiesen, wenngleich Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Offenheit besonders bedeutsam sind (Mayr & Neuweg, 2006). Hohe Werte auf der Dimension Neurotizismus hingegen weisen auf ein stärkeres Belastungserleben bzw. auf eine größere Burnout-Neigung hin, nicht nur im LehrerInnenberuf, sondern auch in anderen Berufsfeldern (Cramer & Binder, 2015, S. 113). Gleichzeitig ist wichtig zu berücksichtigen, dass es hinsichtlich dieser Eigenschaftsdimensionen nicht um ein „Je mehr desto besser“ geht und der Zusammenhang nicht immer linear gesehen werden kann (Mayr, 2010, S. 242). Vielmehr ist entscheidend, dass sich die Merkmale innerhalb einer Bandbreite bewegen und den kritischen Wert nicht über- oder unterschreiten. Empirische Studien zum Person-Umwelt-Modell zeigen, dass eine hohe soziale Orientierung für den Leh-

rerInnenberuf typisch und zugleich günstig ist. Zur Relevanz von allgemeinen Interessen für die Bewährung im Studium und Beruf gibt es hingegen kaum Befunde (Mayr, 2014, S. 201).

Im Unterschied zum Persönlichkeitsansatz nimmt der kompetenzorientierte Ansatz in der LehrerInnenbildung auch die veränderbaren (erlernbaren) Fähigkeiten in den Blick. Dieser Ansatz beinhaltet dem Modell nach Baumert und Kunter (2006) folgend u.a. Wissen, Überzeugungen, Motivation und berufliche Selbstregulation. Dementsprechend kann das beschriebene Konzept der Selbstwirksamkeit dem kompetenzorientierten Ansatz zugeordnet werden. In Bezug auf Selbstwirksamkeit zeigen empirische Studien, dass Lehrpersonen mit hoher Selbstwirksamkeit ihren Unterricht interessanter und anspruchsvoller gestalten. Sie wagen mehr Neues, zeigen mehr Geduld und Zuwendung bei lernschwachen SchülerInnen und stehen ihnen beim Erreichen der eigenen Lernfortschritte unterstützend zur Seite. Des Weiteren haben sie eine höhere Motivation, fühlen sich einem erfolgreichen, anspruchsvollen Unterricht verpflichtet und weisen einen bedeutenden Schutzfaktor gegen Burnout auf. (Dauber & Döring-Seipel, 2010, S. 33; Schmitz, 2000, S. 193; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40)

Aus einer Studie von Molter, Noefer, Stegmaier und Sonntag (2013, S. 29) wird deutlich, dass entwicklungsbezogene Selbstwirksamkeit nicht nur für das Lernen wichtig ist, sondern auch für den erfolgreichen Umgang mit unsicheren/unvorhersehbaren Arbeitssituationen und für interpersonelle Anpassung. Den Zusammenhang von Eigenverantwortung und freiwilligem Arbeitsengagement haben Bierhoff, Lemiech und Rohmann (2012, S. 87) überprüft. Auch hier finden sich signifikante Zusammenhänge zwischen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit sowie auch zwischen freiwilligem Arbeitsengagement und Selbstwirk-

samkeit. Nicht nur für die Lehrpersonen ist eine hohe LehrerInnen-/Selbstwirksamkeit bedeutend. Bisherige Befunde zu SchülerInnenleistungen belegen bei Moeller (2007, S. 5), Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 35) oder Warner und Schwarzer (2009, S. 629), dass SchülerInnen mit einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung leichtere Aufgaben bevorzugen, eine geringere Anstrengungsbereitschaft aufweisen und ein schlechteres Ausmaß an Durchhaltevermögen haben. Zander, Kreuzmann und Wolter (2014, S. 214) führten eine Studie mit 448 SchülerInnen aus 21 Grundschulen in Berlin durch. Die Ergebnisse zeigen, dass eine geringere Fehlerangst und eine positive Orientierung aus Fehlern zu lernen mit einer hohen allgemeinen Selbstwirksamkeit bei SchülerInnen verbunden ist.

Wie wichtig Selbstwirksamkeit auch hinsichtlich einer erfolgreichen Klassenführung im Rahmen der Schulpraxis bereits für Lehramtsstudierende ist, belegen die Ergebnisse einer Längsschnittstudie mit Lehramtsstudierenden einer Pädagogischen Hochschule (Seethaler, in Druck).

Folgerungen für die Lehramtsausbildung

Die Lehramtsausbildung erhebt den Anspruch auf eine professionelle Qualifizierung. Dies beginnt bereits mit der Eignungsfeststellung, die gesetzlich wie folgt formuliert ist: „Unter ‚Eignung‘ (wird) das Vorliegen jener Dispositionen und Kompetenzen (verstanden), die es erwarten lassen, dass die Aufnahmewerberin bzw. der Aufnahmewerber die Ausbildung erfolgreich durchlaufen, auf Grundlage dieser Ausbildung den Lehrberuf kompetent und berufszufrieden ausüben und sich kontinuierlich im Beruf weiter

entwickeln wird“ (BGBl. II, 2013, § 2 Z 3). Um welche Dispositionen und Kompetenzen es sich dabei konkret handelt, bleibt offen. Die angeführten Prädiktoren sind allgemein gehalten. Diese bedeutsamen Merkmale zu identifizieren, zu beschreiben und deren Veränderbarkeit oder Stabilität sowie ihre Wirkungen in der LehrerInnenberufsausübung aufzuzeigen, bleibt zu klären. Wenn wir nun dem Persönlichkeitsansatz folgen und von einer relativen Stabilität der Persönlichkeit ausgehen, so ergeben sich daraus für uns als Hochschule nach Mayr und Neuweg (2006) folgende Aufgaben: Studieninteressierte sollten durch Beratungen und/oder Aufnahmeverfahren vor dem Studium die Möglichkeit erhalten abzuklären, ob ihre Interessen und personalen Potentiale für den LehrerInnenberuf passen.

Wenn wir dem kompetenzorientierten Ansatz folgen und damit von einer relativen Veränderbarkeit der Persönlichkeit ausgehen, so haben wir als Hochschule die Aufgabe die persönliche Weiterentwicklung zu fördern und ein günstiges Lernumfeld zu schaffen (Mayr & Neuweg, 2006).

Daraus wird unseres Erachtens deutlich, dass sich die theoretischen Überlegungen keinesfalls gegenseitig ausschließen. Vielmehr finden sowohl der Persönlichkeitsansatz als auch der kompetenzorientierte Ansatz seine praktische Anwendung und es bleibt an uns als Institution und Hochschullehrende, dem gesetzlichen Auftrag nachzukommen, durch „die Schul- bzw. Berufspraxis sowie durch wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung und Lehre die Befähigung zur verantwortungsbewussten Ausübung von Berufen im Bereich pädagogischer Berufsfelder (...) zu vermitteln.“ (HG 2005 § 8 Z 6)

Literatur

- Asendorpf, J. B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- BGBI. II (2013). 336. Bundesgesetz: Hochschul-Zulassungsverordnung – HZV. Republik Österreich.
- Bierhoff, H.-W., Lemiech, K. & Rohrmann, E. (2012). Eigenverantwortung, Selbstwirksamkeit und Freiwilliges Arbeitsengagement. *Wirtschaftspsychologie*, 1, 83-90.
- Cramer, C., & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 101-123.
- Dauber, H. & Döring-Seipel, E. (2010). Salutogenese in Lehrberuf und Schule. Konzeption und Befunde des Projekts SALUS. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(10), 32-35.
- Eckert, M. & Steland, B. (2016). Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 147-165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1963). The teachers' personality and characteristics. In N. L. Gage (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 506-582). Chicago: Rand McNally.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative Description of personality: The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Hertrampf, H. & Herrmann, U. (1999). „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (S. 49-72). Band 2. Weinheim: Juventa.
- Hochschulgesetz. (2005). Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihrer Studien. I. d. F. v. 10.07.2017. Abgerufen am 22.05.2017 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environment*. (4. Aufl.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. Band 2 (S. 438-445). Göttingen: Hogrefe.
- Kocher, M. (2014). Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang. In R. Becker et al. (Hrsg.), *Empirische Erziehungswissenschaft*. Band 51. Münster: Waxmann.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin, & O. P. John (Hrsg.), *Handbook of personality* (S. 139-153). New York: Guilford.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 87 – 102). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf* (S. 189-215). (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2010). Lehrerpersönlichkeit. In J. Mägedefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen* (S. 232-248). Kempten: Klinghardt.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innenforschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich, & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Münster: Lit.
- Meyer, J. (2008). *Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen. Die Bedeutung von Lehrer-Selbstwirksamkeit für die Implementation von Innovationen in Schulen*. Saarbrücken: Dr. Müller.
- Moeller, J. (2007). Selbstvertrauen. Wie es entsteht und wie man es fördern kann. *Schulmagazin* 5-10, 75(11), 5-8.
- Molter, B., Noefer, K., Stegmaier, R. & Sonntag, K. (2013). Die Bedeutung von Berufserfahrung für den Zusammenhang zwischen Alter, entwicklungsbezogener Selbstwirksamkeit und Anpassung an organisationale Veränderungen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 57, 22-31.
- Pervin, L. A., Cervone, D. & Oliver, P. J. (2005). Persönlichkeitstheorien. (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Schmitz, G. S. (2000). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* (Online Publikation.) Berlin: Freie Universität. Abgerufen am 20.5.2017 unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29/index.html>
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. German Journal of Educational Psychology*, 14(1), 12-25.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik (Themenheft)*, 44, 28-53.
- Seethaler, E. (in Druck). Lehrer-/Selbstwirksamkeit und Klassenführung – eine Längsschnittstudie. Sind lehrer-/selbstwirksame Lehramtsstudierende erfolgreicher in ihrem pädagogischen Handeln? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*.
- Start, K. B. (1966). Personality measures and their relation to teaching ability. *British Journal of Educational Psychology*, 36(2), 382-400.
- Warner, L. M. & Schwarzer R. (2009). Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nikolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 629-640). Weinheim: Beltz.
- Zander, L., Kreutzmann, M. & Wolter, I. (2014). Constructive handling of mistakes in the classroom: The conjoint power of collaborative networks and self-efficacy beliefs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 205-223.

LehrerInnenpersönlichkeit ohne Selbst?

Ein bildungstheoretisches Plädoyer für eine Akzentuierung von personaler Identität und pädagogischem Selbst

Robert Schneider

Wer alles durchschaut, sieht nichts mehr.

(Lewis, 1943/2015, S. 82)

*Dieser Beitrag versteht sich als eine kritische Ergänzung des etablierten, mehrheitlich sozialwissenschaftlich getönten Diskurses zur LehrerInnen-Persönlichkeit (z.B. Mayr, 2014). Die dazu erforderliche **Orientierung im Denken** (Mittelstraß, 1989) speist sich aus Bildungstheorien im Naheverhältnis zu Existenz- und Personphilosophien (z.B. Sturma 2008; auch Berning 2007). Die erkenntnisleitende These dabei ist, dass die Pädagogische Psychologie aufgrund ihrer paradigmatischen Wurzeln zu einem zentralen pädagogischen Aspekt nicht vorzudringen vermag: zur **Selbsterforschung als Lebensform** (Platon, 1957/2009a, S. 38).*

Γνώθι σεαυτόν

„Erkenne dich selbst“ (Platon, 1957/2009b, S. 158) mahnte die Inschrift am Tempel des Apollon in Delphi, um einerseits vor Anmaßung zu warnen, andererseits als Appell an die Menschen, ihre Autorenschaft als Person auszuüben. Diese rekurriert auf ein *Wer*, das durch Praxis als jemand in Erscheinung zu treten vermag:

Wer jemand ist oder war, können wir nur erfahren, wenn wir die Geschichte hören, deren Held er selbst ist, also seine Biografie; was immer wir sonst von ihm wissen mögen und von den Werken, deren Verfasser er ist, kann uns höchstens darüber belehren, was er ist oder war. (Arendt, 1958/2014, S. 231-232)

Arendt weist damit auf einen komplexen Umstand (Wer und Was) hin, der mit den *Begriffen* Person und Persönlichkeit zu tun hat. Selbst in der Philosophie besteht über die Verwendung beider Begriffe kein Konsens. Mit *Persönlichkeit* wird in dieser Untersuchung hier die empirisch sichtba-

re Weise bezeichnet, wie sich eine Person bzw. ein Selbst im Entwicklungsprozess zu artikulieren vermag (Stern, 1923b, S. 6). Nicht zufällig kann Fichte (1796/1971, S. 61) den Leib als Ausdruck „unserer Persönlichkeit“ und „umfassende Sphäre (s)einer Tätigkeit“ (Fichte (1796/1971, S. 62) entwickeln. Schon Kant fasst den Begriff der Persönlichkeit in den Kategorien seiner *Kritik der reinen Vernunft* (1781/87/1974, S. 116-118) als Relation (und Subsistenz) und nicht als Quantität oder Qualität. Diesem Denken durchaus nahe konzipiert Fichte (1800/2000, S. 83, Hervorh. RS) die „Persönlichkeit meines Ich“ zu „einer wirkenden und reellen *Kraft* dieser Person“.

In dieser Tradition lässt sich auch Hartmanns (1949/1955, S. 311) Differenzierung lesen:

Person ist jeder Mensch, darin gleichen sich alle; (...) Persönlichkeit dagegen (...) ist das an einem Menschen, was er für sich allein hat, was nicht an anderen wiederkehrt, das Einmalige und Einzige an einer Person. (auch Stern, 1923a, S. 12-13; 1923b, S. 20-21, S. 34-35)

Bildung als Selbst-Welt-Verhältnis

Während für Hartmann (1949/1955, S. 316) Persönlichkeit und Person gewissermaßen „sekundäre(r) Substanzen“ darstellen, lässt sich mit Blick auf Kant und Fichte folgern, dass beide Begriffe eine *Form von Verhältnis* bezeichnen, das sowohl nach innen als auch – leiblich vermittelt – nach außen artikuliert wird.

Die Systematische Pädagogik hat für Selbst-Welt-Verhältnisse dieser Art den Begriff (und die Theoriefamilie) *Bildung* entwickeln können (Humboldt, 1792/2010, S. 235-236). Diese Relationen ermöglichen, „auf die rechte Weise betrieben, (...) eine eigne und neue Ansicht der Welt und dadurch eine eigne und neue Stimmung seiner selbst“ (Humboldt, 1792/2010, S. 239). Benner (1980, S. 486) führt diesen Gedanken weiter aus und definiert die Selbst-Bestimmung eines Menschen als Praxis, die

erstens in einer Imperfektheit des Menschen ihren Ursprung, ihre Notwendigkeit hat, diese Not wendet, die Imperfektheit aber nicht aufhebt, und (...) zweitens den Menschen in einer Weise bestimmt, dass diese Bestimmung durch die Tätigkeit selber erst hervorgebracht wird, also nicht unmittelbar aus der Imperfektheit resultiert.¹

Die Frage nach dem Anteil von Anlage und Umwelt wird – dem Argument folgend – zugunsten einer relationalen Position aufgelöst.

Persönlichkeit (oder gar Person) lässt sich demnach nicht wie eine Sache vermessen, sondern bezeichnet eine Form von kontinuierlichen² Person-Welt-Verhältnissen, die – wenn überhaupt – so lediglich in Standbildern als Fragmente festgehalten werden

können. Das hatte Frankl (1946/2013, S. 127) schon früh im Sinn, wenn er empirische „Gesetze“ als „massen-psychologische Wahrscheinlichkeiten“ beschreibt, die Gültigkeit haben, soweit „ein Durchschnittstypus psychologisch berechenbar ist. Dieser (...) ist aber eine wissenschaftliche Fiktion und keine reale Person.“ Ähnlich argumentierend hat Kiel (2011, S. 751) für Forschungen zum LehrerInnen-Handeln in jüngerer Zeit festgehalten, dass der „Komplexität auf der Phänomenebene“ versucht wird „mit einer Komplexität auf der Methodenebene“ beizukommen. Er konstatiert insofern eine LehrerInnen-Bildung, die PädagogInnen „zum Gebilde, aber nicht zu(m) Gebildeten“ (Kiel, 2011, S. 753) mache (grundlegend dazu auch Lewis, 1943/2015, S. 71-72).

LehrerInnen-Persönlichkeit als Artikulation selbstsorgender Narration

Um diese Gedanken zu differenzieren, soll Canettis (1974/2017) *Der Ohrenzeuge* herangezogen werden: Darin *beschreibt* der Nobelpreisträger – ganz Theophrast folgend – fünfzig Charaktere. So unterschiedlich diese auch sind – vom „Ruhmprüfer“ über den „Gottprotz“ bis hin zur „Silberreinen“ pointiert Canetti satirisch-scharf verschiedene Charakterzüge von Menschen und schafft es dabei, dass Lesende sich in allen Darstellungen – wenn auch unterschiedlich deutlich – wiederfinden können. Es scheint so zu sein: Wo nicht gemessen, sondern erfahren und gelebt wird, greifen Schlussmechanismen im Modus der Mathematik (Han 2014, S. 94) nur bedingt. Vielmehr ist es die Narration, die auf einzelne Teilaspekte verweisend dieselben verständlich in sich bündelt (Han, 2014, S. 94-95).

Die Deutung der Identitätsbildung als Erzählung wurde schon zu Beginn mit Arendt

¹ Dadurch wird auch die Frage nach dem Verhältnis von Anlage und Umwelt – dem Argument hier folgend – zugunsten einer (relationalen) praxeologischen Position aufgelöst und durch die Theorien der Bildsamkeit und Selbsttätigkeit (Üb)ersetzt (Benner, 2005, S. 59-70). Folglich sind Positionen, die entweder eine Determination des Menschen durch seine Anlagen oder dessen Umwelt einnehmen, als „parapädagogisch“ (Benner, 2005, S. 70) zu bezeichnen.

² Zeit ist in diesem Sinne eine Eigenschaft des Werdens (vgl.), und insofern nicht diskret darstellbar (Waldenfels 2017, S. 110).

(1958/2014) aufgezeigt: Die Vorstellung eines Lebens als Person konstituiert sie in *vita activa* dadurch, dass jemand „bereit ist, in diesem Miteinander auch künftig zu existieren, und das heißt, wer bereit ist, im Miteinander unter seinesgleichen sich zu bewegen. Aufschluss zu geben darüber, wer er ist“ (Arendt, 1958/2014, S. 220). Doch Wer oder Was offenbart sich denn in dieser Praxis?

Ricoeurs (1990/2005, S. 154-155, 174) „nicht-reduktionistische“ (Ricoeur 1990/2005, S. 182) Auffassung der personalen Identität als ein Narrativ und eine Dialektik des Selbst zwischen Selbigem und Selbstheit ist dabei hilfreich: „Es ist die Identität der Geschichte, die die Identität der Figur bewirkt.“ (Ricoeur, 1990/2005, S. 182) Dabei scheidet Ricoeur (1990/2005, S. 144) den idem-Aspekt der Identitätserzählung (Selbes) vom dynamisch-konstruktiven ipse-Teil (Selbstheit).³ So entsteht eine „Dialektik von Innovation und Sedimentierung“ (Ricoeur, 1990/2005, S. 152). Folglich eröffnet sich – neben der leiblichen Verfasstheit – die Möglichkeit über den sogenannten Charakter i.S.v. Aristoteles eine Person mittels der „Gesamtheit der dauerhaften Habitualitäten“ (Ricoeur, 1990/2005, S. 150) als dieselbe zu identifizieren und wiederzuerkennen.⁴ (Ricoeur, 1990/2005, S. 150, Hervorh. i.O.) Auf der anderen Seite „kann die Erzählung wieder ausbreiten“ (Ricoeur, 1990/2005, S. 152), was „die Sedimentierung (nach einzelnen Merkmalen, Anm. RS)) zusammengezogen hat“. Dem stabilen und bewahrenden Charakter stellt Ricoeur (1990/2005, S. 147-148) die *befreiende* Perspektive der Selbstbehauptung zur Seite, die er als „Selbst-Ständigkeit“ (Ricoeur, 1990/2005, S. 202) bezeichnet.

Die Form dieser Dialektik lässt sich als Praxis i.S. tugendhaften Handelns (z.B. Aristoteles, 1985, S. 26-27) verstehen. Foucault (1984a/2010, S. 283) kennzeichnet diese Lebensform (siehe *paideia* i.S. Platons, 1957/2006, S. 178-179) als „Zirkularität des moralischen Lebens und der gelernten Tugend“. Geglückte (gelungene) Praxis meint dann Handlungen, die nicht primär ein Von-außen-sich-Einstellendes fokussieren, sondern sich *aktualisieren* (Aristoteles, 1985, S. 4, 10-11). Was *tauglich* heißt, ist von Person und Situation bzw. deren Wechselwirkung maßgeblich bedingt (siehe dazu etwa Pattry, 2004). „Tugendhaft sein heißt“, so Dewey (1916/1993, S. 457) dazu stimmig, „dass man völlig und ganz das wird, was zu werden man durch das Zusammenwirken mit anderen bei den Aufgaben des Lebens fähig ist.“

Das Selbst als Link zwischen gelingender Lebens- und Berufspraxis

Was bedeutet dies nun vor dem Hintergrund der Überlegungen zur LehrerInnen-Persönlichkeit im Konnex mit pädagogischer Professionalität?

Wenn eben die „Aufgaben des Lebens“ genannt wurden, dann sind jene des alltäglichen Lebens von denen des beruflichen – im Besonderen, nicht aber dem Grunde nach⁵ – zu scheiden. Bauer (z.B. 1998) hat die Aufgaben des beruflichen Wirkens von PädagogInnen in ein „professionelles Selbst“ (Bauer, 1998, S. 352) überführt, welches stabil sei und im Kern berufstypische Werte, Kenntnisse, Handlungen und eine spezifische Sprache beinhalte. Dieses Selbst interagiere mit einem mehr oder weniger kanonisierten

3 Dazu pointiert Waldenfels (2017, S. 94): „mit den ‚Sachen selbst‘ (... sind) nicht ‚dieselben Sachen‘ gemeint“. Gerade diese dialektische Konzeption der personalen Identität um das Selbst erlaubt es, fremde Anteile in den Prozess zu integrieren oder sich von diesem zu distanzieren, ungeachtet davon, ob diese im anderen oder jemeinigen Selbst lokalisiert werden. Ricoeur (1990/2005, S. 206) pointiert dies als „Dialektik von Besitz und Besitzlosigkeit“ und als Konstitutionsform eines Ich als ein Selbst.

4 Das gilt im Übrigen sowohl inter- als auch intrapersonell.

5 Viele Situationen können mit „Umgangswissen“ (Benner, 2012, S. 50) – in Abgrenzung von Wissenschafts- und Professionswissen – bewältigt werden. Dies ist kein Plädoyer für eine Deprofessionalisierung des LehrerInnen-Berufs, wohl aber dafür, immer wieder die Frage zu stellen, in wie weit berufliches (institutionalisiertes) Handeln von LehrerInnen auch als Praxis in diesem Sinne verstanden werden kann (Benner, 2012, S. 50-53). Folglich ist nach der beruflichen Tätigkeit zu fragen, die mit Weber (1919/2002, S. 494) auf „allgemeine Voraussetzung(en)“ verweist und durchaus im Gegensatz zu anderen Wissensformen stehen kann. Für ÄrztInnen dekliniert er dies, beginnend mit folgender Feststellung, durch (Weber, 1919/2002, S. 495): „Die allgemeine ‚Voraussetzung‘ des medizinischen Betriebs ist, trivial ausgedrückt, dass die Aufgabe der Erhaltung des Lebens rein als solchen und der möglichststen Verminderung des Leidens rein als solchen ‚bejaht‘ werde.“ Was (s) wollen LehrerInnen im Kern (wollen)? Alleine die formalen Vorgaben (z.B. SchUG, § 17, Abs. 1) eröffnen ein breites Feld kritisch-reflexiver Auseinandersetzung dazu.

Handlungsrepertoire, wobei gilt: „Ein fehlendes Handlungsrepertoire ist ein zentrales Hindernis bei der Verwirklichung von Professionalität; es selbst ist jedoch *nicht* die treibende Kraft, die eine individuelle Professionalisierung auslöst und in Gang hält.“ (Bauer, 1998, S. 352, Hervorh. RS) Das werde durch das professionelle Selbst geleistet, das aus der Auseinandersetzung mit der eigenen Unvollkommenheit (entsteht), wenn diese nicht nur wahrgenommen, sondern auch als bearbeitbar erlebt wird.“ (Bauer, 1998, S. 355)

Und eben an dieser Stelle wird nun bedeutsam, was dargelegt wurde: Der Mensch, der seine Bestimmbarkeit in Selbst-Welt-Verhältnissen in Bestimmtheit immer wieder transformiert, ist als Person nicht loszulösen von seiner beruflichen Tätigkeit. Virulent ist diese Fähigkeit – in ein Verhältnis zu sich selbst treten zu können – aber zusätzlich deshalb, weil diese bei *Selbst(!)*-Erkundungsverfahren ebenso wie bei Bauers (1998, S. 352) „professionellem Selbst“ implizit vorausgesetzt wird. Auf diese Schlüsselposition weist schon Roth (1971, S. 180) hin, wenn er Mündigkeit als Interdependenz von sachrichtigem, sozialangemessenem und eben selbstbestimmtem bzw. -verantwortetem Handeln und diese als *Kompetenz* auffasst.

Diese Form von Bezug beschreibt Foucault (1984b/2015, S. 280) als *ethos*: eine „Seinsweise des Subjekts und eine bestimmte, für die anderen sichtbare Weise des Handelns.“ Er konkretisiert diese als „anspruchsvolle, vorsichtige, ‚experimentelle‘ Haltung (...); man muss jeden Augenblick, Schritt für Schritt, das, was man denkt, und das, was man sagt, mit dem konfrontieren, was man tut und was man ist.“ (Foucault 1984b/2015, S. 265) Platon (1957/2006, S. 179) hat dafür den Begriff der *paideia* verwendet, an dem sich selbst die moderne Pädagogik immer noch abmüht.

Dieser Bezug zum jemeinigen Selbst „ist ein Prinzip, das für alle gilt, für alle Zeit und für das ganze Leben.“ (Foucault, 1984c/2015, S. 66) Sie transformiert „die Existenz in eine Art permanente Übung“, so Foucault (1984c/2015, S. 67) weiter, für die es zwar auch Methoden gebe (siehe Foucault, 1984a/2010, S. 282), dennoch „das Hauptziel, das man sich vorsetzen soll, in sich selbst, im Verhältnis seiner zu sich, zu suchen ist.“ (Foucault, 1984c/2015, S. 89) Es handelt sich also weniger um Selbsterkenntnis denn um *Selbsterprobung* als Einüben (Foucault, 1984c/2015, S. 86-88). *Dieses* Selbst-(Welt-)⁶ Verhältnis ist aber, was die Bildungstheorie mit ‚Bildung‘ bezeichnet und der dazu korrespondierende Begriff ‚Praxis‘ meint.

Schließlich kann das als ein Plädoyer dafür gewertet werden, dass neben einer sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der LehrerInnen-Persönlichkeit auch eine bildungstheoretische protegirt werden sollte. Keinesfalls handelt es sich um einen Appell dafür, sämtliche Eignungsinstrumente in der Studieneingangsphase künftiger LehrerInnen ad acta zu legen. Womit es sich vielmehr auseinanderzusetzen lohnt, ist die Ergänzung einer Perspektive als LehrerInnen-*Bildung*, die eben die darin genannte Form von Selbst-Welt-Verhältnissen ernst nimmt und nicht auf deren Apriori ‚vergisst‘: der achtsame und ‚sorgende‘ Umgang mit dem erstpersönlichen⁷ Selbst.

LehrerInnen-Bildung, Lewis (1943/2015, S. 80; dazu auch Buber, 1923/2006, S. 15) folgend, sollte ihr *Tao* nicht verlassen, d.h. ihr Verständnis als bildende Praxis:

Wenn sie erklärte, würde sie nicht wegerklären. Wenn sie von Teilen spräche, behielte sie das Ganze im Auge. Während sie sich mit dem Es beschäftigte, würde sie nie vergessen, was Martin Buber die Du-Situation nennt.

⁶ Für diese Verflechtung siehe Ricoeur (1990/2005, S. 231-234), obschon die Selbstsorge ontologischen Vorrang hat (Foucault, 1984b/2015, S. 282).

⁷ Gemeint ist das eigene Selbst und somit das Selbstverhältnis der Person.

Literatur

- Arendt, H. (1958/2014). *Vita activa. Oder: Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Aristoteles (1985). *Nikomachische Ethik*. In G. Bien (Hrsg.), *Aristoteles. Nikomachische Ethik* (S. 1-261). Hamburg: Meiner.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 3, S. 343-359.
- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, S. 485-497.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Beltz: Juventa.
- Berning, V. (2007). *Die Idee der Person in der Philosophie*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Buber, M. (1923/2006). Ich und Du. In: M. Buber, *Das dialogische Prinzip* (S. 5-136). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Canetti, E. (1974/2017). *Der Ohrenzeuge. Fünfzig Charaktere*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Dewey, J. (1916/1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Fichte, J.G. (1796/1971). Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre. In I. H. Fichte (Hrsg.), *Fichtes Werke. Zur Rechts- und Sittenlehre I* (Bd. 3, S. 1-385). Berlin: DeGruyter.
- Fichte, J.G. (1800/2000). *Die Bestimmung des Menschen*. Hamburg: Meiner.
- Foucault, M. (1984a/2010). Enkrateia. In U. Bröckling (Hrsg.), *Michel Foucault. Kritik des Regierens. Schriften zur Politik* (S. 271-285). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1984b/2015). Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Michel Foucault. Analytik der Macht* (S. 274-300). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1984c/2015). *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit*. (Bd. 3) Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Frankl, V.E. (1946/2013). *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. München: Piper.
- Han, B.-Ch. (2014). *Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hartmann, N. (1949/1955). Das Ethos der Persönlichkeit. In N. Hartmann (Hrsg.), *Kleinere Schriften. Abhandlungen zur Systematischen Philosophie* (Bd. 1, S. 311-318). Berlin: DeGruyter.
- Humboldt, W.v. (1792/2010). Theorie der Bildung des Menschen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Werke. Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (Bd. 1, S. 234-240). Darmstadt: WBG.
- Kant, I. (1781/87/1974). Kritik der reinen Vernunft. In W. Weischedel (Hrsg.), *Gesammelte Werke* (Bd. 3 u. 4). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kiel, E. (2011). Forschung zum Lehrerhandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 748-754). Münster: Waxmann.
- Lewis, C.S. (1943/2015). *Die Abschaffung des Menschen*. Einsiedeln: Johannes.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 189-215). Münster: Waxmann.
- Mittelstraß, J. (1989). *Glanz und Elend der Geisteswissenschaften*. In: Oldenburger Universitätsreden, 27. Oldenburg: o.V., S. 5-33.
- Patry, J.-L. (2004). Der Pädagogische Takt – Brücke zwischen Theorie und Praxis. Ein Essay. In A. A. Bücher (Hrsg.), *Erziehung – Therapie – Sinn* (S. 145-168). Münster: Waxmann.
- Platon. (1957/2009a). Apologie. In U. Wolf (Hrsg.), *Platon. Werke* (Bd. 1, S. 11-43). Reinbek: Rowohlt.
- Platon. (1957/2009b). Alkibiades I. In U. Wolf (Hrsg.), *Platon. Werke* (Bd. 1). Reinbek: Rowohlt, S. 127-179.
- Platon. (1957/2006). Nomoi. In U. Wolf (Hrsg.), *Platon. Werke* (Bd. 4, S. 143-574). Reinbek: Rowohlt.
- Ricoeur, P. (1990/2005). *Das Selbst als ein Anderer*. München: Wilhelm Fink.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie* (Bd. 2). Hannover: Schroedel.
- Schulunterrichtsgesetz – SchUG*. Online verfügbar unter: https://www.justizline.at/Schulunterrichtsgesetz_SchUG.html (Zugriff: 26/07/2017)
- Stern, W. (1923a). *Ableitung und Grundlehre des kritischen Personalismus*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Stern, W. (1923b). *Die menschliche Persönlichkeit*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Sturma, D. (2008). *Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität*. Paderborn: mentis.
- Waldenfels, B. (2017). *Platon. Zwischen Logos und Pathos*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Weber, M. (1919/2002). Wissenschaft als Beruf. In D. Kaesler (Hrsg.), *Max Weber. Schriften 1894 – 1922* (S. 474-511). Stuttgart: Kröner.

Was zeichnet erfolgreiche Studierende – und was erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer aus?

Ergebnisse einer Anforderungsanalyse im Verbund Cluster Mitte

Tuulia Ortner, Julia Leiner

Dieser Beitrag berichtet Auszüge aus Ergebnissen einer empirischen Anforderungsanalyse, die im Wintersemester 2016 mittels Online-Befragung und Telefoninterviews im Verbund Cluster Mitte durchgeführt wurde. Ziel war es, standortspezifische Merkmale erfolgreicher Studierender und Lehrender zu erfassen.

Einleitung

Wenn es darum geht, sich den Anforderungen und Merkmalen einer erfolgreichen Lehrperson aus empirischer Sicht zu nähern, erlauben unterschiedliche methodische Herangehensweisen Einblick in verschiedene Perspektiven. Als *Anforderungen* werden im Kontext beruflicher Eignung zunächst jene Merkmale von Personen bezeichnet, „die bedeutsam dafür sind, dass sie die erforderliche Leistung erbringen oder mit dem zu besetzenden Arbeitsplatz, dem Aufgabenfeld, der Ausbildung bzw. dem Studium oder dem Beruf zufrieden sind“ (§. 6; Deutsches Institut für Normung, 2016).

Üblicherweise werden drei Wege unterschieden, um Anforderungen zu ermitteln (z.B. Schuler & Höft, 2004). Die so genannte *personenbezogen-empirische Methode* sieht vor, statistische Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen von Personen, die sich bereits in einer bestimmten Tätigkeit oder Ausbildung befinden, mit festgesetzten Erfolgskriterien zu berechnen. Dieser Ansatz führte im Hinblick auf persönlichkeitspezifische Anforderungen bereits zu wegweisenden Erkenntnissen, wie etwa dem Befund, dass akademische Leistungen im Lehramtsstudium mit dem individuellen Ausmaß an Gewissenhaftigkeit und mit der Offenheit für Erfahrung (aus dem Fünf-Faktoren-Modell, Costa & McCrae, 1985) in Zusammenhang stehen und dass die Zufriedenheit im Lehrberuf mit emotionaler Stabilität, Extraversion, Offenheit für Erfah-

ungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit in Beziehung steht (Mayr, 2014). Die zweite, als *arbeitsplatzanalytisch-empirisch* bezeichnete *Methode* der Anforderungsanalyse (Krüger, Utte & Rowold, 2013) geht davon aus, dass sich Anforderungen aus Tätigkeiten ableiten lassen. Die Methode basiert auf teil- oder vollstandardisierten Fragebogen und Arbeitsanalyseverfahren, die im engeren Sinne eine Arbeitsanalyse erlauben.

Der dritte Ansatz, die *erfahrungsgeleitet-intuitive Methode* (Schuler & Höft, 2004), ermöglicht es schließlich, unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungsgrundlagen der ExpertInnen einfließen zu lassen. Obgleich diese Methode früher kritisiert wurde, da zumeist über ein gemeinsames Brainstorming eine Sammlung von Merkmalen generiert wurde (Pässler, Hell & Schuler, 2011), so birgt sie doch die Möglichkeit, subjektive und spezifische Eindrücke, Erlebnisse und Erfahrungen von Studierenden, Lehrenden und anderen Expertinnen und Experten berücksichtigen zu können. Im Wintersemester 2016/2017 fand an den Standorten im Verbund Cluster Mitte eine solche erfahrungsgeleitet-intuitive Erhebung von Anforderungen an Studierende und Lehrende im Lehramt statt, die in Anlehnung an die Methode der kritischen Ereignisse (*Critical Incident Technique*; Flanagan, 1954) konkrete zu Erfolg oder Misserfolg führende Merkmale und Verhaltensweisen erfasste, um daraus ein Profil erfolgskritischen Verhaltens zu erstellen.

Anforderungen an das Studium und den Lehrberuf im Verbund Cluster Mitte

Insgesamt 125 Personen, zusammengesetzt aus 41 Studierenden, 50 Lehrenden, sieben Mitgliedern der Rektorate, 12 Alumni sowie 28 Personen ohne spezifische Funktions- beziehungsweise Positionsangaben aus den Partnerhochschulen des Verbunds Cluster Mitte dokumentierten ihre Erfahrungen im Rahmen einer Online-Befragung zumindest in Auszügen¹. Diese Befragung zielte nicht auf spezifische Fächer, sondern auf das Lehramtsstudium allgemein ab. Ebenso wurde nicht der Lehrberuf innerhalb eines bestimmten Schultyps adressiert, sondern die Lehrtätigkeit im Allgemeinen.

Folgende Fragestellungen sollten im Zuge der Online-Erhebung im Verbund Cluster Mitte untersucht werden:

- Welche Merkmale und Eigenschaften zeichnen *erfolgreiche Studierende* im Lehramtsstudium aus – und was zeichnet erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer aus?
- An welchen konkreten Indikatoren ist *Erfolg* und an welchen *Misserfolg* im Lehramtsstudium erkenn- und messbar?

Die am häufigsten genannten inhaltlich relevanten Begriffe waren im Hinblick auf erfolgreiche Studierende wie auch im Hinblick auf erfolgreiche Lehrende „Freude“, „Interesse“, „Humor“ und „Kompetenz“ und werden in Abbildung 1a) und 1b) dargestellt.

Nach Abschluss der Erhebung wurden die Daten mittels eines Kategoriensystems reduziert und sortiert. Inhaltliche Bewertungen der Antworten führten zur Zusammenfassung gleicher oder ähnlicher beziehungsweise inhaltlich homogener Angaben. Mehrdeutige, unkonkrete oder missverständliche Antworten



Abbildung 1a)



Abbildung 1b)

Abbildungen 1a) und 1b): Darstellung (in Form von Wordclouds) der von Expertinnen und Experten im Verbund Cluster Mitte am häufigsten genannten Begriffe zur Beschreibung 1a) eines/einer besonders erfolgreichen Studenten/Studentin 1b) einer besonders erfolgreichen Lehrperson.

ten wurden zunächst ausgesondert. Soweit möglich, wurde per E-Mail- oder Telefoninterviews versucht, eine Spezifikation der Angaben zu erhalten.

¹ Im Hinblick auf die Mitglieder im Verbund Cluster Mitte verteilen sich die Teilnehmenden an der Befragung wie folgt auf die Institutionen: Mozarteum Salzburg (10 Teilnehmende), Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (10 Teilnehmende), Paris Lodron Universität Salzburg (15 Teilnehmende), Pädagogische Hochschule Salzburg (33 Teilnehmende), Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein (32 Teilnehmende). Allen Teilnehmenden und insbesondere Priv. Doz. Ulrike Greiner und Dr. Elisabeth Seethaler sei an dieser Stelle nochmals für die Unterstützung herzlich gedankt!

Erfolg im Studium – eine Frage der Motivation!

Die Teilnehmenden der Befragung wurden unter anderem dazu aufgefordert an eine konkrete Person zu denken, die besonders erfolgreich im Studium ist, wobei anschließend angegeben werden sollte, welche Verhaltensweisen und Merkmale dieselbe auszeichnen. Diese Frage sollte es ermöglichen Aspekte zu erfassen, die jenseits von Idealvorstellungen und Stereotypen erfolgreich Studierender im konkreten Einzelfall zutreffen. Es wurden dazu insgesamt 605 Nennungen erfasst, von denen 472 zu 30 Kategorien zusammengefasst wurden (siehe Abbildung 2). Zur besseren Übersicht werden die Cluster mit den 10 häufigsten Nennungen dargestellt. Besonders oft erwähnt wurden die Attribute (*Leistungs-*)*Motivation* (Beispiele: *geht mit Engagement an Aufgabenstellungen heran, sehr engagierte umfassende Vorbereitungen, arbeitet über das Notwendige hinaus*) und *Interesse*, welches sowohl fachlich-inhaltliches als auch tätig-

keitsspezifisches Interesse an der Arbeit mit Menschen einschloss (Beispiele: *Interesse an der Arbeit mit Menschen, Interesse an konkreten, selbst gewählten Themenstellungen, kulturelles Interesse, Interesse an der Fachdidaktik*). Darüber hinaus wurden Sozialkompetenz (Beispiele: *Verständnis für andere Menschen, soziales Gespür, Fähigkeit auf Menschen zuzugehen, guter Draht zu anderen*), die *Organisationsfähigkeit* (Beispiele: *macht detaillierte Planungen, ist immer sehr gut vorbereitet, kann Unterrichtsplanungen anfertigen, Selbstorganisation*) und *Reflexionskompetenz* (Beispiele: *Schule und Unterricht theoriebezogen-kritisch reflektieren, selbstkritisch, reflektiert, setzt sich mit seiner Person auseinander, reflektiert eigenes Verhalten*) häufig genannt, dazu das Persönlichkeitsmerkmal *Offenheit* im Sinne von Aufgeschlossenheit. Eine konkrete Person, die besonders erfolgreich studiert, zeichnete sich ebenso aus durch die *Vernetzung gelernter Inhalte (logisches Denken)*, *Lernbereitschaft* und durch *Sozialkompetenz, Empathie* und *Zielorientiertheit*.

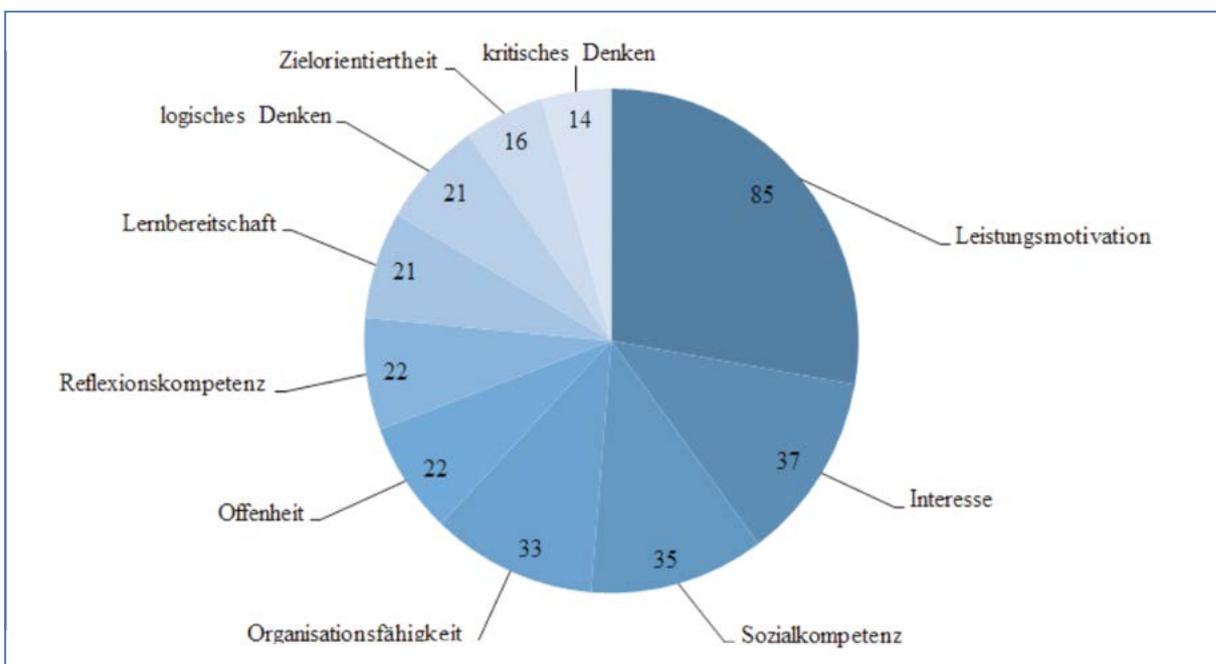


Abbildung 2: Die 10 am häufigsten genannten Merkmale einer beziehungsweise eines konkret besonders erfolgreichen Studierenden (Zahlen stehen für die Anzahl der Nennungen)

Als Kriterien für Erfolg eben jener konkreter Personen, an welche die Teilnehmenden dachten, wurden erwähnt (Häufigkeit der Nennungen in Klammern): *gute Noten* (22), die *erzielten Leistungen/Bewertungen in der Berufspraxis* (11) und *Freude bzw. Zufriedenheit an den spezifischen Tätigkeiten als Lehrkraft* (10). Ferner angegeben wurden *Beteiligung am Unterricht* (6), zum Beispiel in Form von Mitarbeit, Gesprächen, Diskussionen, *Erlerntes wird aktiv zur Anwendung gebracht* (5), sowie *Leistungen bei (wissenschaftlichen) Arbeiten im Studium* (5) als Erfolgskriterien.

Dachten die Befragten an eine im Studium wenig erfolgreiche Person, wurden folgende Aspekte am häufigsten erwähnt: *wenig Motivation, geringe Fachkompetenz, hohe Unsicherheit*, gekennzeichnet durch unbeholfenes und zögerliches Verhalten, sowie *geringe Beteiligung am Unterricht, unstrukturierte Arbeitsweise* und *geringe Anwesenheit*.

Als Kriterien, an denen der Misserfolg einer bzw. eines wenig erfolgreichen Studierenden erkennbar wird, wurden angeführt (Häufigkeit der Nennungen in Klammern): *schlechte Noten* (22) beziehungsweise *Beurteilungen im Studium sowie in der Berufspraxis* (7), *geringe Fachkompetenz* (6), das *Scheitern bei der Planung und Durchführung von Unterricht* (4), die *Summe an Fehlzeiten* (4), *Anzahl der Prüfungsantritte* (3) und *geringe Mitarbeit* (3) sowie *längere Studienzeiten* (2).

Erfolg als Lehrperson bedarf pädagogischer Kompetenz und Empathie!

Fragen nach konkreten Merkmalen und Verhaltensweisen besonders erfolgreicher Lehrerinnen und Lehrer im Verbund Cluster Mitte führten in der Erhebung zu insgesamt 719 Nennungen. Erinnernten sich die Befragten an besonders positive Beispiele in ihrer Vergangenheit, also an besonders erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer, dann wurde am

häufigsten die *pädagogische Kompetenz* (60 Nennungen; Beispiele: *geht auf einzelne SchülerInnen ein; berücksichtigt die Interessen der Lernenden, kennt SchülerInnen und kann individuell auf sie eingehen, überlegte sich, wie SchülerInnen "ins Boot" geholt werden können, schafft ein gutes Fundament für Vertrauen*) angeführt, *Empathie* (58) im Sinne von Einfühlungsvermögen, *Fach- und didaktische Kompetenz* (45 und 34), *Fairness* im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (33) sowie hohe Ausprägung in *Extraversion* (33) und *Freude am Beruf* (33). Daneben wurde erwähnt, dass die erinnerten Lehrkräfte anderen Menschen und ihren Schülerinnen und Schülern mit *Wertschätzung* begegneten (28), *Interesse* an ihnen und ihrer Weiterentwicklung zeigten (26), *durchsetzungsfähig* (26), *offen* (25) und *engagiert* (20) waren und ihren *Beruf mit Leidenschaft* (20) ausübten.

Schlussfolgerungen

Die Anforderungen, welche als relevant für das Lehramtsstudium benannt werden, und jene, die für die Praxis als relevant erachtet werden, sind nicht deckungsgleich - das überrascht nicht, da das Studium besondere Anforderungen an Studierende stellt, wobei im Hinblick auf die Ziele der Wissens- und Kompetenzerwerb überwiegen. Während in den vorliegenden Daten insbesondere gewissenhafte, fleißige und motivierte Studierende als besonders erfolgreich wahrgenommen werden, die sich „über das Notwendige hinaus“ engagieren sowie Interesse am Fach und an der Tätigkeit als Lehrkraft zeigen, zeichnen sich erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis zunächst durch berufs- und fachspezifische Kompetenzen sowie zwischenmenschliche Weitsichtigkeit aus. Nichtsdestotrotz zeigten sich auch in dieser Befragung Überschneidungen in den Anforderungen sowie in den Erfolgsmerkmalen, dazu zählen etwa empathische Fähigkeiten, Engagement, Offenheit, Fachkompetenz und Leidenschaft für die Lehrtätigkeit.

Im Hinblick auf allgemeine Modelle der Studierfähigkeit, wie etwa dem Hamburger Modell zur allgemeinen Studierfähigkeit (Bosse & Trautwein, 2014), weisen die im Verbund Cluster Mitte ermittelten Anforderungen für das Studium Lehramt inhaltlich einen starken Bezug zu den in diesem Modell als „personale Ressourcen“ bezeichneten Merkmalen auf. Dazu zählen etwa die Leistungsmotivation und das Interesse. Darüber hinaus besteht aber auch ein Zusammenhang mit sozialen und organisatorischen Anforderungen des Modells. Allerdings beinhalteten die häufigsten fünf Nennungen keine kognitive Fähigkeiten oder Kompetenzen. Dies steht im Widerspruch zu meta-analytisch abgesicherten empirischen Belegen zur Bedeutung kognitiver Merkmale (Fähigkeiten, Wissen, Kompetenzen) für die Bewährung im Studium allgemein (z.B. Hell, Trapmann & Schuler, 2008) sowie zu ihrer Bedeutung im Lehramtsstudium (z.B. Hanfstingl & Mayr, 2007) im Speziellen. Die bereits in anderen Studien berichtete Bedeutsamkeit der Gewissenhaftigkeit (Bohndick & Buhl, 2014; Mayr, 2014) wird hingegen durch die häufigen Nennungen im Bereich der Leistungsmotivation und der Organisationsfähigkeit wiedergegeben.

Im Hinblick auf Merkmale erfolgreicher Lehrpersonen stehen, im Einklang mit dem Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006), pädagogische und didaktische Fähigkeiten, im Sinne eines *Professionswissens*, im Vordergrund: Unterschieden werden dabei pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen, welche zwei der drei häufigsten Nennungen im Hinblick auf erfolgreiche Lehrpersonen im Verbund Cluster Mitte integrieren. Der Beruf als Lehrerin oder Lehrer zeichnet sich durch besonders hohe Belastungen sowie hohe Prävalenz bezüglich Burnout aus (z.B. Stoeber & Rennert, 2008; Schaarschmidt, 2005). Auffallend ist, dass bei dieser Anforderungsanalyse solche

Merkmale oder Aspekte, welche die besondere Bedeutung der Beanspruchungen im Lehrberuf ansprechen (z.B. Belastbarkeit), nicht thematisiert wurden. Hohes Stresserleben steht etwa mit zahlreichen negativen Auswirkungen, wie zum Beispiel erhöhter Fluktuation, geringerem professionellen Engagement sowie weniger Zufriedenheit und Wohlbefinden, in Zusammenhang (Watt & Richardson, 2013). Allerdings finden sich Merkmale, die mit den Verhaltensweisen der besonderen Verausgabung des so genannten Risikomusters Typ A in Zusammenhang stehen, wie etwa das Ausüben des Berufs mit Leidenschaft und besonderem Engagement (Arold, Schaarschmidt & Kieschke, 2000).

Literatur

- Arold, H., Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2000). Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte. In H. Ackermann (Hrsg.), *Schulleiter-Handbuch*, Bd. 93 (S. 62–72). München: Oldenbourg.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bohndick, C., & Buhl, H. M. (2014). Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(1-2), 63–68.
- Bosse, E., & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41–62.
- Costa, P.T., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO personality inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources
- Deutsches Institut für Normung (2016). *Anforderungen an berufsbezogene Eignungsdiagnostik*. Berlin: Beuth.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327–358.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(2), 48–56.
- Hell, B., Trapmann, S., & Schuler, H. (2008). Synopse der Hohenheimer Metaanalysen zur Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs und Implikationen für die Auswahl- und Beratungspraxis. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. (S. 43–54). Göttingen: Hogrefe.
- Krüger, C., Utte, A. & Rowold, J. (2013). Arbeits- und Anforderungsanalyse. In J. Rowold (Hrsg.), *Human Resource Management* (S. 72–85). Berlin: Springer.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, 2. Aufl. (S. 189–215). Münster: Waxmann.
- Pässler, K., Hell, B., & Schuler, H. (2011). Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 639–654.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., Arold, H., & Kieschke, U. (2000). Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte. Information über ein Forschungsprojekt an der Universität Potsdam. *Unveröffentl. Manuskript*.
- Schuler, H., & Höft, S. (2004). Berufseignungsdiagnostik und Personalauswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. D/III/3 (S. 131–245). Göttingen: Hogrefe.
- Stoeber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisal, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping: An international journal*, 21(1), 37–53.
- Watt, H. M., Richardson, P.W., & Devos, C. (2013). (How) does gender matter in the choice of a STEM teaching career and later teaching behaviours?. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 5(3), 187–206.

Emotionale Intelligenz, kognitive Fähigkeiten und Problemlösen?

Ulrike Kipman

Dieser Beitrag widmet sich dem Einfluss emotionaler Faktoren auf die Problemlösekompetenz. Es wurde der Einfluss der emotionalen Intelligenz und damit konfundierter Faktoren wie Selbstwirksamkeit oder proaktive Einstellung sowie der kognitiven Fähigkeiten auf die Problemlösekompetenz bei verschiedenartigen Problemtypen untersucht. Kognitive Fähigkeiten sind zur Lösung von analytischen Problemen am wichtigsten, emotionale Faktoren sind bei synthetischen und dialektischen Problemstellungen notwendig, um diese zu lösen.

Allgemeines

Emotionale Intelligenz gilt neben dem Problemlösen als Schlüsselfertigkeit des 21. Jahrhunderts.

Verschiedene Studien ergaben eine nur schwache Korrelation zwischen der emotionalen Intelligenz und den Problemlösefähigkeiten ($r < .20$). Es ergab sich auch, dass emotionale Intelligenz und kognitive Fähigkeiten additiv zur Güte der Problemlöseleistung beitragen, d.h. dass Personen mit gut ausgeprägter emotionaler Intelligenz stärker von ihren kognitiven Fähigkeiten profitieren als solche, die weniger gute Fähigkeiten im Bereich der Emotionalen Intelligenz vorweisen können. Es scheint, als würden sie die Informationen bei Problemlöseaufgaben besser und schneller verknüpfen (Asendorpf, 2009). Ein weiteres spannendes Ergebnis betreffend Unterschieden in der Problemlösestrategie ist: Emotional intelligente Personen informieren sich in wenig komplexen Situationen weniger als in hoch komplexen Situationen über wesentliche Faktoren im Zusammenhang mit der Problemstellung, wohingegen emotional wenig intelligente Personen sich in wenig komplexen Situationen mehr als in hoch komplexen Situationen informieren. Das bedeutet, dass emotional intelligente Personen offenbar längere Ausdauer beim Lösen von problemhaltigen Aufgaben zeigen und sich auch besser darauf einlassen können. Im Vergleich dazu sind emotional weniger intelligente Personen

offenbar an schnellen Lösungen interessiert und haben nicht die nötige Ausdauer, sich umfassend und systematisch mit Problemfragen zu beschäftigen (Otto, Döring-Seipel & Lantermann, 2002, S. 425). Andere Forschungen zeigten zusätzlich, dass hoch beeinflussbarkeitsdisponierte Personen bei induzierter negativer Emotion ungeeigneteres Problemlöseverhalten und eine schlechtere Leistung zeigen als niedrig beeinflussbarkeitsdisponierte Personen. Die negative Emotion kann also nicht gleichermaßen ausgeblendet werden, sondern blockiert die Gruppe der beeinflussbarkeitsdisponierten Personen beim Lösen der Problemstellungen (Otto & Lantermann, 2004, S. 38).

Auf der Basis der oben zusammengestellten Forschungsergebnisse wurde ein Versuchsdesign erstellt, in dem verschiedenste emotionale Faktoren und Persönlichkeitsfaktoren in Bezug auf die Problemlösekompetenz erhoben und analysiert wurden. Unterschiedliche Problemtypen wurden gewählt, da zu vermuten war, dass analytische Probleme andere Kompetenzen erfordern als dialektische Fragestellungen. In dieser Studie interessierte daher die Kombination aus beiden Faktoren im Hinblick auf verschiedene Problemtypen.

Problemtypen

Dörner (1976) unterscheidet zwischen analytischen, synthetischen und dialektischen Problemen.

Diese unterscheiden sich in der IST-SOLL-Relation:

Analytische Probleme: IST-SOLL ist eindeutig festgelegt und die Lösung ist durch eine Reihe von bekannten Operationen erreichbar.

Synthetische Probleme: IST-SOLL ist eindeutig festgelegt, die Operationen sind aber nicht bekannt.

Dialektische Probleme: IST oder SOLL ist schlecht bzw. unvollständig definiert, die Operationen sind bekannt oder unbekannt.

Man unterscheidet – ausgehend von den oben angeführten Typen – zwischen der Interpolationsbarriere (Anfangs- und Zielzustand sind bekannt und der Zielzustand sollte durch neue Kombination bereits erlernter Verfahren gefunden werden), der Synthesbarriere (Anfangs- und Zielzustand sind bekannt, die Mittel, die der/die Problemlöser/in kennt, sind aber nicht ausreichend, um das Problem zu lösen, weshalb er/sie zur Lösung des Problems neue Verfahren entwerfen muss) und der dialektischen Barriere (Anfangs- oder Zielzustand ist nicht oder nur unvollständig bekannt, die Mittel zur Problemlösung sind aber bekannt. Zur Lösung des Problems sind das Überprüfen der Widersprüche und das Optimieren erforderlich) (Sell & Schimweg, 2002).

Als Daumenregel gilt, dass analytische Probleme vorwiegend in der Mathematik auftreten, synthetische Probleme bei Denksportaufgaben und dialektische Probleme in komplexen Situationen (z.B. Teamarbeit zur Bewältigung eines Technikproblems).

In einer Studie an der Pädagogischen Hochschule wurde der Einfluss verschiedener Facetten der emotionalen Intelligenz und der Einfluss von kognitiven Fähigkeiten auf die Problemlösekompetenz analysiert.

Im Speziellen wurde beforscht, bei welchen Problemtypen kognitive Fähigkeiten zum Ziel führen bzw. von großer Bedeutung sind, bei welchen Problemtypen emotionale Fähigkeiten eine große Rolle spielen. Zusätzlich wurde analysiert, wie groß der Einfluss der jeweiligen (emotionalen und kognitiven) Fähigkeiten auf die Problemlösekompetenz tatsächlich ist.

Die Studie

Die Erhebung wurde an der Pädagogischen Hochschule in Salzburg durchgeführt und insgesamt nahmen 126 Lehramtstudentinnen und -studenten der Primarstufenausbildung teil. Die schriftliche Datenerhebung erfolgte mittels Fragebögen (Erhebung der Faktoren zur emotionalen Intelligenz) und mittels Wiener Testsystem¹ (Erhebung der kognitiven Fähigkeiten). Die Bearbeitungsdauer betrug ca. 90 Minuten.

Folgende Fragestellungen wurden geprüft:

- Welchen Einfluss haben emotionale Faktoren und damit konfundierte Persönlichkeitsmerkmale im Vergleich zu kognitiven Fähigkeiten auf die Problemlösekompetenz?
- Gibt es – was die Einflussgrößen betrifft – Unterschiede zwischen verschiedenen Problemtypen?

Es wurden folgende Konstrukte zur emotionalen Intelligenz erhoben: (1) Bewusstheit, (2) Dekodierung, (3) Skripte, (4) Empathie, (5) Zustand, (6) Emotionsbewältigung, (7) Beziehungsfähigkeit, (8) Emotionale Selbstwirksamkeit, (9) Selbstwirksamkeit, (10) Proaktive Einstellung, (11) Coping, (12) Selbstregulation (Die Instrumente sind auf der Homepage der Universität Berlin mitsamt Informationen zu Reliabilität und Validität genau beschrieben).

Die ersten acht Subskalen folgen der Theorie der acht Fertigkeiten emotionaler Kompe-

¹ Erschienen im Schuhfriedverlag

tenz von Carolyn Saarni (2002), die Konstrukte (9), (10), (11) und (12) wurden zusätzlich im Rahmen der Erfassung der emotionalen Intelligenz miterhoben, da diese – nach Voranalysen der Autorin – ebenfalls Persönlichkeitsfaktoren erheben, die mit dem Begriff „emotionale Intelligenz“ in Verbindung stehen.

Zudem wurde noch das Konstrukt (12) kognitive Fähigkeiten (Intelligenz) mit einem klassischen Matrizentest (SPM - Informationen dazu finden sich in der Psyndex-Datenbank²) erhoben, da sich die Fragestellung auf den Einfluss beider Komponenten – also der emotionalen Intelligenz und der kognitiven Fähigkeiten – auf die Problemlösekompetenz bezieht.

Zur Messung der kognitiven Fähigkeiten wurden die SPM herangezogen. Dies vor allem deshalb, weil die SPM ein verhältnismäßig kurzes Verfahren sind und eine verlässliche Aussage über die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten machen kann.

Die Problemlösekompetenz wurde mit drei Aufgaben gemessen. Die Teilnehmer/innen mussten die Antwort in allen Lösungsschritten dokumentieren und dazu laut sprechen („lautes Denken“). Es wurden zwischen 0 und 3 Punkten vergeben: 0 Punkte für keine Lösung und keine sinnvolle Heuristik, ein Punkt für sinnvoll verwendete heuristische Hilfsmittel, aber keine Lösung, 2 Punkte für sinnvoll verwendete heuristische Hilfsmittel, Strategien und/oder Prinzipien, aber keine richtige Lösung und 3 Punkte für einen korrekten Lösungsweg.

Nachstehend die drei gestellten Probleme (Sell & Schimweg, 2002, S. 15-30):

Analytisches Problem:

Alfred ist 24 Jahre alt. Er ist doppelt so alt wie Bruno war, als Alfred so alt war, wie Bruno jetzt ist. Wie alt ist Bruno?

Synthetisches Problem:

Vier Forscher wollen über eine Brücke gehen. Einer braucht **5 Minuten**, einer **10 Minuten**, einer **20 Minuten** und einer **25 Minuten**. Die Brücke trägt 2 Personen gleichzeitig, aber die Gruppe hat nur eine Taschenlampe, d.h. sie muss wieder an den Anfangspunkt zurückgebracht werden, damit die nächste Gruppe starten kann. Keiner kann vorausgehen, weil es dunkel ist. Die Gruppe hat 60 Minuten Zeit, um die Brücke zu überqueren. Geht sich das aus und, wenn ja, wie?

Dialektisches Problem:

Auf einer geraden Fläche stehen hintereinander fünf Stühle. Frau Fünf setzt sich auf den hintersten Stuhl, Frau Vier davor, dann Frau Drei, Frau Zwei und Frau Eins. Otto sagt: „Ich habe hier 8 Mützen, vier sind rot, 2 grün und 2 weiß. Jede der Damen bekommt eine Mütze aufgesetzt, die drei restlichen Mützen werden versteckt.“ Keine der Damen sieht die eigene Mütze. Unter welchen Bedingungen kann welche Frau die Farbe ihrer Mütze richtig nennen?

Analysen

Es wurden einfache und multiple lineare Regressionsanalysen berechnet, um den Einfluss der vorher beschriebenen 12 Prädiktorvariablen auf die Problemlösekompetenz zu erfassen. Abhängige Variable war die Leistung bei den Problemlöseaufgaben getrennt für die drei Aufgabentypen. Zusätzlich wurde ein Pfadmodell mit 3 Stufen berechnet, bei dem der Einfluss von der *emotionalen Intelligenz* unter Konstanthaltung der *kognitiven Fähigkeiten* und umgekehrt analysiert wurde. Es wurde also der Einfluss der emotionalen Intelligenz (verschiedenste Facetten) auf die Lösungswahrscheinlichkeiten und -häufigkeiten der Problemlöseaufgaben ebenso wie der Einfluss der kognitiven Fähigkeiten auf die Lösungswahrscheinlichkeiten und -häufigkeiten der

² <https://www.zpid.de/index.php?wahl=PSYNDEX>

EINFLUSSVARIABLE	BETAKOEFFIZIENT	SIGNIFIKANZ
Selbstwirksamkeit	.790/.350/.242	.000/.000/.011
Bewusstheit	.090/-.008/.085	.349/.931/.378
Dekodierung	.096/.183/-.163	.316/.055/.089
Skripte	.239/.318/.182	.012/.001/.057
Empathie	.125/.200/.141	.193/.036/.141
Zustand	.158/-.104/.210	.098/.281/.028
Emotionsbewältigung	.175/.078/.142	.068/.419/.139
Beziehungsfähigkeit	.332/.194/.513	.000/.043/.000
Emotionale Selbstwirksamkeit	.101/.395/-.061	.293/.000/.529
Proaktive Einstellung	.742/.371/.290	.000/.000/.002
Selbstregulation	.798/.383/.299	.000/.000/.002
Coping	.710/.480/.271	.000/.000/.008
IQ	.778/.380/.235	.000/.000/.014

Tabelle 1: Ergebnisse der Regressionsmodelle

Problemlöseaufgaben mithilfe von verschiedenen Regressionsmodellen gemessen und zusätzlich in einem kombinierten Modell mit der Problemlösefähigkeit (analytisch, synthetisch und dialektisch) in Beziehung gesetzt.

Die acht Komponenten nach Saarni wurden aufgrund eines massiven Multikollinearitätsproblems in der Regressionsanalyse zu einem Kennwert zusammengefasst.

Ergebnisse

Der Einfluss der oben beschriebenen Komponenten wird für die einfachen Regressionsmodelle in der nachstehenden Tabelle für die drei Problemtypen (analytisches Problem/synthetisches Problem/dialektisches Problem) angeführt:

Das Ergebnis zeigt, dass die emotionale Intelligenz abhängig vom Problemtyp mehr oder weniger der Problemlösung dient. Die emotionalen Faktoren proaktive Einstellung,

Selbstregulation, Coping, Beziehungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit hatten bei allen drei Problemtypen einen signifikanten Einfluss auf die Lösungswahrscheinlichkeit. Die emotionale Selbstwirksamkeit stand nur mit der Lösung des synthetischen Problems in einem signifikanten Zusammenhang, die Variable Zustand nur mit der Lösung des dialektischen Problems. Skripte hatten einen signifikanten Einfluss auf die Lösung des analytischen Problems und des synthetischen Problems, nicht aber auf die Lösung des dialektischen Problems (hier war nur noch eine Tendenz messbar). Ein ähnlicher Verlauf ergibt sich bei den Copingstrategien, bei der Selbstwirksamkeit, der Selbstregulation und bei der proaktiven Einstellung. Die Beziehungsfähigkeit ist beim dialektischen Problem deutlich wichtiger als beim analytischen Problem und beim synthetischen Problem.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Einfluss der kognitiven Fähigkeiten: Er nimmt mit der Offenheit des Problems

ab von .779 beim analytischen Problem auf .235 beim dialektischen Problem.

Das kombinierte Modell zeigt den Einfluss der kognitiven Fähigkeiten unter Konstanzhaltung der emotionalen Intelligenz:

Der Einfluss der Kognition beträgt $\beta = .886$ ($p = .000$) beim analytischen Problem, sinkt auf $\beta = .346$ ($p = .001$) beim synthetischen Problem und verschwindet beim dialektischen Problem ($\beta = .151$, $p = .175$). Umgekehrt wird der Einfluss der emotionalen Komponenten unter Konstanzhaltung der kognitiven Fähigkeiten immer größer. Die Varianzaufklärung beider Komponenten beträgt zwischen 7.2% (dialektisches Problem) und 63.4% (analytisches Problem), die Varianzaufklärung der beiden Faktoren alleine ist bei allen drei Problemtypen geringer, wobei die geringste Differenz beim dialektischen Problem (1.6%) und die größte beim analytischen Problem (55.7%) zu finden ist.

Schlussfolgerung

Für alle drei Problemtypen ist eine Kombination aus emotionaler Intelligenz und guten

kognitiven Fähigkeiten ideal. Mit der Offenheit der Problemstellung steigt die Wichtigkeit emotionaler Faktoren und sinkt der Einfluss der kognitiven Fähigkeiten auf die Lösungswahrscheinlichkeit. Die kognitiven Fähigkeiten haben in allen drei Fällen einen signifikanten Einfluss auf die Lösungswahrscheinlichkeit. Selbstregulation, Coping und Proaktive Einstellung haben einen ähnlich hohen Einfluss auf die Problemlösekompetenz wie die kognitiven Fähigkeiten, sind demnach also maßgeblich dafür, dass Personen sich auf ein Problem einlassen können.

Literatur

- Asendorpf, J. B. (2009). *Persönlichkeitspsychologie*. Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Otto, J. H., Döring-Seipel, E. & Lantermann, E.-D. (2002). Zur Bedeutung von subjektiven, emotionalen Intelligenzkomponenten für das komplexe Problemlösen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23 (4), 417-433.
- Otto, J. H. & Lantermann, E.-D. (2004). Wahrgenommene Beeinflussbarkeit von negativen Emotionen, Stimmung und komplexes Problemlösen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25 (1), 31-46.
- Sarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sell, R. & Schimweg, R. (2002). *Probleme lösen. In komplexen Zusammenhängen denken* (6. korrigierte Auflage). Berlin: Springer.

Die begabende LehrerInnen-Persönlichkeit: ein Mythos?

Linda Huber, Monika Perkhofer-Czapek

Im wissenschaftlichen Diskurs wird Begabung als Potenzial für herausragende Leistungen verstanden. Um Begabungen entfalten zu können, bedarf es neben bestimmten Persönlichkeitsfaktoren förderlicher Bedingungen im Umfeld. Der folgende Artikel geht der Frage nach, inwieweit bzw. ob bestimmte personale Merkmale von LehrerInnen – ihre Haltung, ihre pädagogischen Überzeugungen und Einstellungen – für die Entfaltung des Begabungspotenzials ihrer SchülerInnen förderlich sind.

Begabung und begabend

In der pädagogischen Praxis haben der Begriff der Begabung und ihre Förderungen zunehmend an Bedeutung gewonnen. Den theoretischen Forschungshintergrund bilden dynamische Begabungsmodelle, in denen Begabung als „individuelles Fähigkeitspotenzial für herausragende Leistungen“ (Heller, 2000, S. 41) verstanden wird. Exemplarisch soll hier das Integrative Begabungs- und Lernprozessmodell von Fischer (2015) genannt werden (vgl. Abb. 1).

Hinsichtlich der Potenziale identifiziert Fischer (2015) eine Bandbreite an Begabungsformen, wie z.B. verbale und numerische Fähig-

keiten, aber auch sozial-emotionale oder psychomotorische Begabungen. Im Zentrum des Modells steht die Transformation von Potenzialen in Performanz, d.h. was die SchülerInnen aus ihren Interessen, Stärken und Chancen machen. Dieser Prozess wird laut Fischer (2015) von Persönlichkeitsfaktoren beeinflusst, die in positiver und negativer Wechselwirkung mit Umweltfaktoren stehen. Somit handelt es sich bei Begabungen nicht um statische Dispositionen, vielmehr entwickeln sie sich in Interaktion mit einem fördernden sozialen Umfeld. Bildungseinrichtungen sind daher im Sinne der Gestaltung von pädagogischen Lernumwelten eine wichtige Komponente in der Entwicklung von Begabungen.

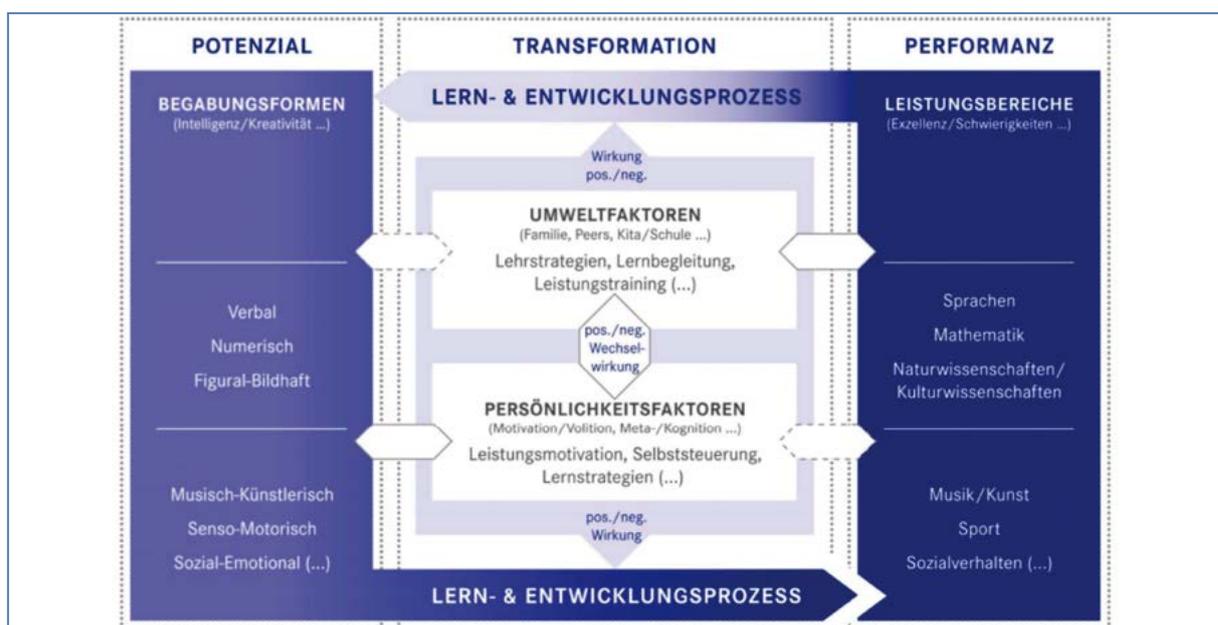


Abbildung 1: Integratives Begabungs- und Lernprozessmodell (Fischer, 2015, S. 25)

Der Begriff des „Begabens“ stammt von Roth (1952) und wird von ihm nicht als Eigenschaft, sondern als Prozess der Begabungsentfaltung verstanden. Oswald (2006, S. 20) konkretisiert den Begriff in Hinblick auf Lehrpersonen. Begabende Lehrpersonen seien anregend und „bewirken, dass wir uns frei und sicher fühlen, dass wir über uns selbst hinauswachsen und zu unserem Erstaunen viel bessere Leistungen als sonst vollbringen, dass wir (ungeahnte) Ideen und Einfälle produzieren und uns selbst als kreativ erleben.“ Eine begabende LehrerInnen-Persönlichkeit könnte demnach eine bestimmte Haltung haben, die günstige Bedingungen für die Verwirklichung der Potenziale der SchülerInnen schafft.

LehrerInnen-Persönlichkeit

Die Bedeutung der LehrerInnen-Persönlichkeit für einen gelungenen Bildungsprozess wird in den letzten siebzig Jahren aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert. Im Verständnis des ExpertInnenparadigmas wird der Begriff „LehrerInnen-Persönlichkeit“ von Mayr und Neuweg (2006) deskriptiv verwendet als „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (S. 1). Neben der Persönlichkeitsdimension im engeren Sinn umfasst diese Definition auch Fähigkeits- und Leistungsmerkmale, d.h. intellektuelle und verbale Fähigkeiten, Kreativität uvm. sowie Einstellungen, Interessen und Haltungen (Mayr & Neuweg, 2006, S. 1).

Wenngleich das Forschungsinteresse der letzten Jahre zur Rolle von LehrerInnen für die (akademische) Entwicklung von SchülerInnen (Kaffanke, 2007, S. 17) eher auf dem Handeln von LehrerInnen im Unterricht liegt, so lassen sich dennoch Rückschlüsse auf deren Persönlichkeitsstruktur und Einstellungen (Dollase, 2013, S. 86) ziehen. Exemplarisch seien hier folgende personale Merkmale genannt (Hattie, 2009):

- Interesse an den SchülerInnen und ihrem Lernfortschritt
- Hohe (Leistungs-)Erwartungen – Zutrauen in die Fähigkeiten der SchülerInnen
- positive Beziehungsgestaltung durch Zuwendung, Empathie, Respekt, Ermutigung
- Bereitschaft, die Perspektive der SchülerInnen einzunehmen
- evaluative Orientierung: LehrerInnen als selbstkritische LernerInnen in Bezug auf Wirkung des Unterrichts und auf Lernprozesse/-erfolge der SchülerInnen
- fehlerfreundliche Ausrichtung; Fehler als (Reflexions-)Grundlage für den nächsten Lern(entwicklungs)schritt
- Liebe zum Fach

Begabende LehrerInnen-Persönlichkeit

In der Forschungsliteratur zum Thema „LehrerInnen-Persönlichkeit im Zusammenhang mit Begabungsförderung“ werden von ExpertInnen, Lehrpersonen oder SchülerInnen folgende für die Bildungskontexte relevante Persönlichkeitsmerkmale genannt, die wir zu einem Merkmalspool, gegliedert nach den Aspekten „Persönlichkeitsmerkmale“ (Eigenschaften), „persönlich-soziale Merkmale“ (Einstellungen) und „professionelle Merkmale“ (Haltung), zusammenfassen.

Bei der auf der folgenden Seite dargestellten Tabelle gilt es zu berücksichtigen, dass die als „begabend“ eingeschätzten Merkmale abhängig von Alter, Begabungsprofil, Interessen und Leistungsorientierung divergieren können. So schätzen tendenziell z.B. SchülerInnen mit Begabungsschwerpunkt in MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft; Technik) vor allem die Förderung von wissenschaftlicher Tätigkeit und Leistungsorientierung im Unterricht mit Wettbewerbsorientierung und Liebe zum Detail, während SchülerInnen mit kreativen Begabungsschwerpunkten LehrerInnen mit individueller Bezugsnormorientierung und Wahlfreiheiten im Unterricht bevorzugen oder SchülerInnen mit verbalem Schwerpunkt Wert auf die

Persönlichkeitsmerkmale	Persönlich-soziale Merkmale	Professionelle Merkmale
<p>Die Lehrperson...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ist eine starke Persönlichkeit mit gesundem Selbstbewusstsein (Strip & Hirscher, 2010, Krampfl, 2010) ■ hat Sinn für Humor (Vialle & Quigley, 2002, Gage & Berliner, 1996, Runow & Perleth, 2008) ■ verfügt über Reife und Lebenserfahrung (Kaffanke, 2007) ■ ist selbst hochbegabt bzw. hat eine überdurchschnittlich hohe Intelligenz (Bishop, 1976, Kaffanke, 2007, Runow & Perleth, 2008) ■ hat ein breites Interessenspektrum, ist innovativ und kreativ (Vialle & Quigley, 2002, Runow & Perleth, 2008, Wamser, 2017) ■ ist strukturiert und organisiert (Gage & Berliner, 1996) ■ hat geringes Bedürfnis nach Selbstdarstellung (Bishop, 1968) ■ ist leistungsorientiert (Bishop, 1976, Runow & Perleth, 2008) ■ scheut sich nicht davor, Fehler zu machen (Vialle & Quigley, 2002) ■ hat eine selbstreflexive Grundhaltung und verfügt über gute Fähigkeit zur Introspektion (Bishop, 1968, Strip & Hirsch, 2000, Wamser, 2017) ■ ist bereit, Ergebnisse der Selbstevaluation zur permanenten Weiterentwicklung zu nützen (Wamser, 2017) ■ ist einführend, wertschätzend und geduldig (Bishop, 1968, Strip & Hirsch, 2000, Krampfl, 2010, Runow & Perleth, 2008) ■ sieht sich als lebenslangeN LernerIn (Bishop, 1968, Vialle & Quigley, 2002, Krampfl, 2010, Wamser, 2017) ■ verfügt über hohe Flexibilität und Offenheit in Bezug auf Unterrichtsinhalte und -ziele (Heller, 2001, Wamser, 2017) 	<p>Die Lehrperson...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ist verständnisvoll, nachsichtig, sensibel und hilfsbereit (Bishop, 1968, Vialle & Quigley, 2002, Runow & Perleth, 2008, Krampfl, 2010) ■ verfügt über hervorragende kommunikative Fähigkeiten (Vialle & Quigley, 2002, Wamser, 2017) ■ hat Interesse an den Begabungen der SchülerInnen, an deren Persönlichkeit und Lernfortschritt (Krampfl, 2010) ■ nimmt SchülerInnen als Individuen wahr und orientiert sich nicht am Kollektiv Klasse (Runow & Perleth, 2008, Krampfl, 2010) ■ pflegt eine Beziehung, die durch gegenseitigen Respekt gekennzeichnet ist (Strip & Hirsch, 2000, Krampfl, 2010) ■ hat Ausdauer und Durchhaltevermögen im Umgang mit SchülerInnen (Strip & Hirsch, 2000) ■ ist gerecht und fair (Gage & Berliner, 1996) ■ begeistert sich für die Belange der SchülerInnen (Bishop, 1968) 	<p>Die Lehrperson...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ erlebt Begabungen der SchülerInnen als Herausforderung und nicht als Belastung (Birx, 1988, Krampfl, 2010) ■ hat eine positive Einstellung gegenüber besonders fähigen SchülerInnen und beachtet deren Bedürfnisse (Heller, 2001, Vialle & Quigley, 2002) ■ sieht sich primär als LernbegleiterIn/ LernunterstützerIn/ BeraterIn und sekundär als WissensvermittlerIn (Vialle & Quigley, 2002, Heller, 2001, Krampfl, 2010, Wamser, 2017) ■ erkennt Stärken und Schwächen der SchülerInnen (Runow & Perleth, 2008) ■ gestaltet eine schülerInnenzentrierte Lernumgebung und stellt unterschiedliche Lernangebote bereit (Vialle & Quigley, 2002) ■ ermöglicht den SchülerInnen individuelle Lernwege und inhaltliche Schwerpunkte (Wamser, 2017) ■ fördert Kreativität und Freude an kritischem Denken, wissenschaftlicher Tätigkeit und forschendem Lernen (Bishop, 1976, Kaffanke, 2007, Runow & Perleth, 2008) ■ würdigt ungewöhnliche Lösungsansätze und Erfolge der SchülerInnen (Birx, 1988, Runow & Perleth, 2008) ■ lässt eine (nicht unbedingt schulfachbezogene) Interessensprofilierung zu und stellt im Unterricht Querverbindungen über das Fach hinaus her (Birx, 1988, Heller, 2001, Runow & Perleth, 2008) ■ unterrichtet mit Liebe zum Detail (Runow & Perleth, 2008) ■ ist bereit, sich fachlich weiterzuqualifizieren (Heller, 2001)

kommunikative Fähigkeiten und das vielseitige Interesse der Lehrperson legen und Querverbindungen über das Fach hinaus schätzen. SchülerInnen mit figural-räumli-

chem Begabungsschwerpunkt mögen es hingegen, wenn die Lehrperson ihre Stärken und Schwächen erkennt (Runow & Perleth, 2008, S. 27-45).

Fazit

Bei der Identifikation der personalen Merkmale von LehrerInnen, die die Entfaltung der Potenziale der SchülerInnen unterstützen, gibt es aus unserer Sicht Unschärfen in Bezug auf folgende Aspekte:

Inwieweit lassen sich als allgemein lernwirksam identifizierte Persönlichkeitsmerkmale von LehrerInnen von speziell begabenden unterscheiden? Wie groß ist die Schnittmenge von personalen Merkmalen, die dem Lernen dienen, und denen, die im Zusammenhang mit der Ermöglichung der Begabungsentfaltung stehen? Worin liegt der Unterschied? Steenbuck (2011) sieht eine hohe Übereinstimmung der Merkmale von Begabungspotenzial entfaltendem und von lernwirksamem Unterricht. Aus seiner Sicht liefern allgemeine Qualitätsmerkmale lernförderlichen Unterrichts die Voraussetzung für begabungsförderlichen Unterricht. Die Unterscheidung liegt aus seiner Sicht im Grad der Ausprägung einiger Merkmale, die unter dem Aspekt der Begabungsförderung besonders bedeutsam erscheinen. Von einem begabungsförderlichen Unterricht profitieren alle SchülerInnen, auch diejenigen mit besonderen Begabungen. Somit könnte man folgern, dass jeder lernförderliche Unterricht, der die Bedürfnisse des Einzelnen berücksichtigt und auf Individualisierung/Differenzierung setzt, per se begabend ist. Wozu braucht es das Attribut „begabend“ für LehrerInnen, wenn Begabungsförderung als Kinderrecht/Unterrichtsprinzip/genuine Aufgabe von Schule gesehen wird?

Inwieweit können personale Merkmale von LehrerInnen isoliert von unterrichtlichem, pädagogischem Handeln betrachtet werden? Inwieweit bedingt das eine das andere? Inwieweit zeigt sich im Handeln die Persönlichkeit und inwieweit beeinflusst die Persönlichkeit das Handeln? (Krampfl, 2010, S. 118). Dollase meint dazu: „Früher glaubte man, dass Einstellungen nicht so wichtig seien wie

Verhaltensweisen – heute weiß man, dass die richtigen Einstellungen auch die richtigen Verhaltensweisen leichter nach sich ziehen können“ (2013, S. 86). Derzeit sind jedoch kaum empirisch begründete Aussagen zur Komplexität psychischer Prozesse und der Beziehung zum Handeln zu finden (Mayr & Neuweg, 2006, S. 3). Zu guter Letzt gilt es bei der Nennung von begabenden personalen Merkmalen von LehrerInnen zu bedenken, dass deren Gewichtung stark von personalen Merkmalen der SchülerInnen abhängt.

Literatur

- Bishop, W.E. (1980). Successful teachers of the gifted. In J.S. Renzulli & E. P. Stoddard (Hrsg.), *Under One Cover: Gifted and Talented Education in Perspective* (S. 152-160). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Birx, E. (1988). *Mathematik und Begabung: Evaluation eines Förderprogramms für mathematisch besonders befähigte Schüler*. Hamburg: Dr. R. Krämer.
- Dollase, R. (2013). Lehrer-Schüler Beziehungen und die Lehrerpersönlichkeit – wie stark ist ihr empirischer Einfluss auf Leistung und Sozialverhalten? In J. Krautz & J. Schieren (Hrsg.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik* (S. 85-94). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fischer, C. (2015). Potenzialorientierter Umgang mit Vielfalt. Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung. In C. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule. Münstersche Gespräche zur Pädagogik*, 31. (S. 21-36). Münster: Waxmann.
- Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Heller, K.A. (2000). Begabungsdefinition, Begabungserkennung und Begabungsförderung im Schulalter. In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 39-70). Bad Honnef: Bock.
- Heller, K.A. (2001). Hochbegabtenförderung im nationalen und internationalen Bereich. In DGhK (Hrsg.), *Labyrinth*, (68), S. 4-10.
- Kaffanke, E. (2007). Begabte(n)Lehrer. Gefragt sind Persönlichkeit, Lebenserfahrung und Sensibilität. In DGhK (Hrsg.), *Labyrinth*, (94), S. 17-23.
- Krampfl, R. (2010). *Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit in der Begabungsförderung*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der LehrerInnenforschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die LehrerInnenbildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Wien: Lit Verlag.
- Oswald, F. (2006). *Das Überspringen von Schulstufen: Begabtenförderung als Akzeleration individueller Bildungslaufbahnen*. Wien: Lit Verlag.
- Runow, V. & Perleth, Ch. (2008). *Abschlussbericht zur Studie „Förderung von Hochbegabten - Welche Lehrkräfte wünschen sich die Hochbegabten?“ („Wunschlehrerstudie“)*. özbF (Hrsg.), Abgerufen am 07.04.2017 von <http://docplayer.org/5693424-Abschlussbericht-zur-studie-foerderung-von-hochbegabten-welche-lehrkraefte-wuenschen-sich-die-hochbegabten-wunschlehrerstudie.html>
- Roth, H. (1952). Begabung und Begaben. Die Sammlung, 7, S. 395-407. Wiederabdruck in T. Ballauff & H. Hettner (Hrsg.), (1967). *Begabungsförderung und Schule* (S. 18-36). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Steenbuck, O., Quitmann, H. & Esser, P. (Hrsg.). (2011). *Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Strip, C.A. and Hirsch, G. (2000). *Helping Gifted Children Soar: A Practical Source for Parents and Teachers*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Vialle, W. & Tischler, K. (2009). Gifted students' perceptions of the characteristics of effective teachers. In D. Wood (Hrsg.), *The Gifted Challenge: Challenging the Gifted* (S. 115-124). Merrylands, Australia: NSWAGTC Inc.
- Vialle, W. & Quigley, S. (2002). Selective Students' Views of the Essential Characteristics of Effective Teachers. In P.L. Jeremy (Hrsg.), *Association for Active Educational Researchers Conference*. Brisbane: University of Wollongong.
- Wamser, R. (2017). *Die Kunst des Begabens*. Landesschulrat Steiermark. Abgerufen am 23.07.2017 von <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/documents/Die-Kunst-des-Begabens.docx>

Das DISG-Modell als Werkzeug zur (Selbst)-Reflexion des Verhaltens bzw. der Persönlichkeit von LehrerInnen

Helmut Roth

Der vorliegende Artikel gibt einen komprimierten Überblick über die Grunddimensionen des DISG-Modells und beschreibt in diesem Kontext einige relevante Aspekte, die sich auf den pädagogischen Alltag und auf das Zusammenspiel von Lehrkräften und SchülerInnen positiv auswirken können. Das DISG-Modell fußt auf den Verhaltensdimensionen Dominant D, Initiativ I, Stetig S und Gewissenhaft G und kann als hilfreiche Schablone für Verhaltensreflexion bezeichnet werden. Hierfür wird auch ein adäquater Wortschatz zur Verfügung gestellt, wobei dabei der Fokus auf eigenen Stärken sowie auf Stärken der anderen AkteurInnen im System liegt.

Das DISG-Modell ist ein Instrument zur Selbsteinschätzung und Selbstreflexion in Bezug auf das eigene Verhalten, auf die eigenen Stärken sowie auf die Umstände, die als motivierend erlebt werden.

Denn „je besser Menschen sich selbst und andere mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen kennen, desto besser können sie entscheiden, wie sie sich selbst und andere zur besseren Entfaltung bringen“ (Geier & Downey, 2016, S. 6). So kann das DISG-Modell für den pädagogischen Alltag als Hilfestellung und Feedback in zwei Richtungen gesehen werden: zum einen für die Lehrpersonen selbst, zum anderen auch in der reflektierten und differenzierten Wahrnehmung bezüglich der anvertrauten SchülerInnen.

Geschichte des DISG-Modells

Den Ursprung findet dieses Modell in den Überlegungen und Beobachtungen von Moulton William Marston, der in den 1920er-Jahren ein Buch mit dem Titel „Emotions of Normal People“ (Marston, 1928) verfasste. Wie bereits der Titel verrät, interessierte Marston weniger der damalige und allgemein übliche Forschungsschwerpunkt, der vor allem auf pathologische Aspekte von menschlichem Verhalten und Emotionen fokussiert war. Vielmehr galt sein besonderes

Interesse den alltäglich auftretenden Emotionen und dem dabei sichtbar werdenden Verhalten eines Menschen. In seinem Buch beschreibt Marston deshalb auch Verhaltensdimensionen, die als Vorläufer der heutigen, im DISG-Modell beschriebenen, Kategorien interpretiert werden können.

Die Theorie von Marston postuliert, dass menschliches Verhalten und die dazugehörigen Handlungen auf Emotionen basieren „und eine biosoziale Reaktion auf ein unterstützendes oder feindliches soziales Umfeld zeigen“ (Geier & Downey, 2016, S. 176).

John G. Geier begann seine Forschungen zum menschlichen Verhalten in den frühen 1960er-Jahren. Die Ergebnisse wurden in der Minnesota-Studie zusammengefasst und mündeten in einem Fragebogen zur Selbsteinschätzung, der unter dem Begriff „Personal Profil“ veröffentlicht wurde (Geier & Downey, 2016, S. 181-183).

Ein zentrales Ergebnis dieser Studie ist die Erkenntnis, dass „Menschen andere Menschen anhand ihrer verhaltensbeschreibenden Eigenschaften unterscheiden, die diese in jeweiligen Situationen zeigen“ (Geier & Downey, 2016, S. 184). Die Studien Geiers bilden die Grundlage für unterschiedliche Weiterentwicklungen des DISG-Modells, die seitdem von verschiedenen AnbieterInnen

in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen veröffentlicht wurden und kontroversiell diskutiert werden.

DISG-Modell nach Geier

Geier beschreibt, wie schon Moulton William Marston, das Verhalten „normaler“ Menschen und differenziert deren Reaktionen auf das Umfeld, abhängig davon, wie dieses wahrgenommen wird: Wird also das Umfeld als freundlich und angenehm oder stressig und herausfordernd gesehen? Und reagiert der Mensch auf Grund dieser Wahrnehmung bestimmend oder eher zurückhaltend auf die äußerlichen Gegebenheiten?

		Wahrnehmung des Umfeldes	
		anstrengend, stressig	angenehm, nicht stressig
Reaktion auf das Umfeld	bestimmend	 D dominant	 I initiativ
	zurückhaltend	 G gewissenhaft	 S stetig

Abb. 1: Übersicht des persolog®-Verhaltensmodells nach Geier zu den Dimensionen D,I,S und G
 Foto: Roth

Angelehnt an Marston führt Geier in diesem Kontext vier unterschiedliche Verhaltensstile weiter aus:

D – steht für „dominant“ und beschreibt eine Person, deren Reaktion auf ein jeweiliges Umfeld eher bestimmt ist und die dieses Umfeld als eher anstrengend erlebt. Herausforderungen werden angenommen, Kontrolle möchte übernommen und Ergebnisse erzielt werden (Buchacher & Wimmer, 2010, S. 94).

I – steht für „initiativ“: Auch bei dieser Verhaltensdimension ist die Reaktion auf das Umfeld eher bestimmt, allerdings wird das Umfeld weitgehend als freundlich und angenehm wahrgenommen. Personen mit dieser Verhaltensdimension möchten andere motivieren, beeinflussen und überzeugen – es ist wichtig, gehört zu werden und sich ausdrücken zu können.

S – steht für „stetig“: Hierbei kann eine eher zurückhaltende Reaktion auf ein angenehm oder freundlich erlebtes Umfeld beobachtet werden. Ein Bedürfnis nach Harmonie, Stabilität und geordneten Beziehungen sowie der Wunsch, andere zu unterstützen, werden sichtbar.

G – steht für „gewissenhaft“: Die zu beobachtende Reaktion auf das Umfeld ist ebenfalls zurückhaltend, allerdings wird dieses eher als anstrengend erlebt. Personen mit dieser Verhaltensdimension möchten Schwierigkeiten vermeiden und richtig handeln. Genauigkeit und Präzision sind von großer Bedeutung (Seiwert & Gay, 1996, S. 15).

Stärken und motivierendes Umfeld

Nun zeigt jeder Mensch Verhaltenstendenzen aus allen vier beschriebenen Dimensionen. Die Kombination dieser zu beobachtenden Faktoren ist bei jeder Person einzigartig. Trotzdem lassen sich meist Haupttendenzen beobachten, die den unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden können.

Betrachtet man die verschiedenen Verhaltensdimensionen aus einer stärkenorientierten Perspektive, kann man parallel dazu der

Frage nachgehen, welches spezifische Umfeld sich auf die unterschiedlichen Stärken motivierend oder positiv auswirkt.

So sind Personen mit einer Verhaltenspräferenz im Bereich D entschlossenkräftig, willensstark, wetteifernd, entscheidungsfreudig, unabhängig und ergebnisorientiert. Damit diese Stärken bestmöglich zum Einsatz kommen, ist ein Umfeld notwendig, in dem Herausforderungen und große Projekte bewältigt werden können. Zudem sollten eine Entscheidungsfreiheit und ein großer Handlungsspielraum gegeben sein, die möglich machen, klare Ziele zu verfolgen und schnelles Handeln umzusetzen.

Liegt die Haupttendenz des Verhaltens eher im Bereich der Dimension I, können Stärken unter anderem mit gesellig, kontaktfreudig, beeinflussend und fröhlich beschrieben werden. Ebenso charakterisiert diese Verhaltensdimension die Fähigkeit, eine begeisternde Atmosphäre zu schaffen und Gefühle offen mitzuteilen. In diesem Fall ist ein motivierendes Umfeld gekennzeichnet von der Möglichkeit flexibel zu handeln, soziale Anerkennung zu erhalten, Netzwerke zu schaffen und Gelegenheit zur Kommunikation zu haben.

Bei einer Verhaltenstendenz im Bereich S lassen sich Stärken wie Geduld, Unterstützung, Beständigkeit, Zurückhaltung, Loyalität und Treue beobachten. Das optimale Umfeld für Menschen mit dieser Verhaltensdimension ist stabil und beständig sowie geprägt von Kooperation und Zusammenarbeit. Wenig Veränderungen, persönliche Anerkennung, ein kleines überschaubares Team und gute Beziehungen ermöglichen ein harmonisches Umfeld, in dem Menschen mit dieser Verhaltensdimension aufblühen.

Ist die Haupttendenz des Verhaltens in der Dimension G zu finden, wird das Verhalten geprägt von Genauigkeit, kritischem Denken, Qualitätsbewusstsein, Diplomatie, De-

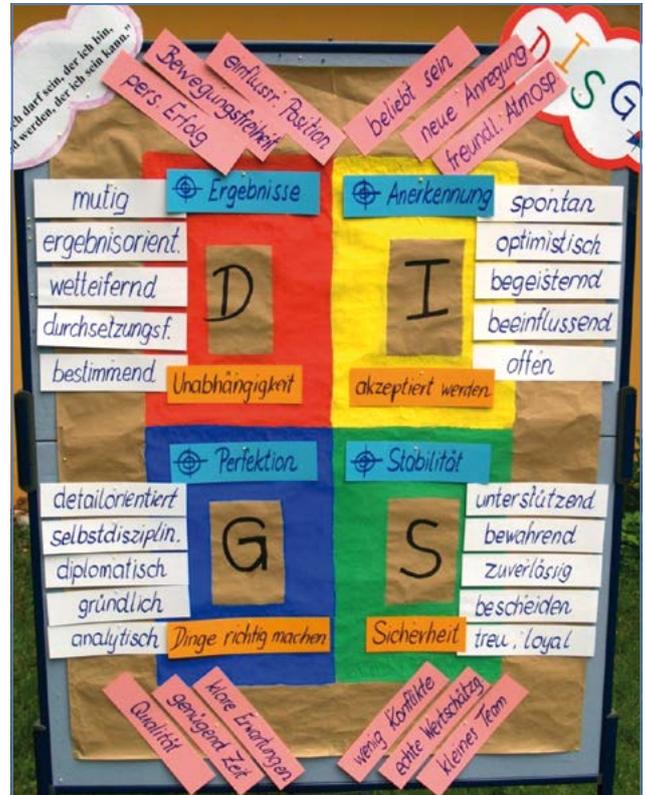


Abb. 2: Übersicht zu Stärken und motivierenden Umständen. Foto: Roth

tailfreude, Vorsicht und dem Wunsch Standards einzuhalten. Zur Höchstform gelangen Personen mit dieser Verhaltensdimension, wenn Anerkennung für geleistete Arbeit, eine klare Aufgabenverteilung, Gelegenheit zum Nachfragen, ein geordnetes Umfeld, ein ruhiger Arbeitsplatz und Begründung für Veränderung gegeben sind. Ebenso wichtig ist, dass Qualität und Genauigkeit ohne Zeitdruck hergestellt werden können (Knoblauch, Hüger & Mockler, 2003, S. 109-110).

Als Lehrperson stellt sich nun die Frage, welche Auswirkungen diese Verhaltensdimensionen im Schulalltag haben und wie diese im Kontext der Klassenführung bestmöglich zum Einsatz kommen können. Auch welchen Einfluss ein passgenauer Einsatz dieses Modells für die SchülerInnen und deren individuelle Entwicklung hat, ist von großem Interesse.

Das DISG-Modell und (Klassen-)Führung

In diesem Kontext werden die speziellen Führungsqualitäten der unterschiedlichen Verhaltensdimensionen hervorgehoben, die für den Schulalltag förderlich sein können.

An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass vor allem das passgenaue Zusammenspiel von den differenzierenden Haupttendenzen hinsichtlich SchülerInnen und LehrerInnen von entscheidender Bedeutung ist. Im bewussten Wahrnehmen und Verstehen der individuellen Unterschiedlichkeiten kann dieses Modell der Lehrperson Hilfestellung darin bieten, Bedürfnisse zu erfassen und Stärken zu fördern.

Eine Lehrperson mit einem hohen Faktor in der Komponente D (dominant) will möglichst rasch Resultate erreichen, wobei ihr Verhalten von Entschlusskraft geprägt ist.

„Voller Dynamik und Energie stellen sie sich Herausforderungen in den Weg“ (Dauth, 2012, S. 25). Möchte eine Person mit der Dimension D ihre Führungseffektivität steigern, kann sie beispielsweise in bewusstes Zuhören investieren. Zudem besteht für sie die Entwicklungsmöglichkeit, TeampartnerInnen und SchülerInnen in Entscheidungen einzubinden.

Ist das Führungsverhalten eher initiativ, so besteht die besondere Begabung dieser Person darin, mit ihrer offenen und einladenden Kommunikation andere zu ermutigen und zu motivieren. Ebenso ist eine große Stärke dieser Führungskraft, ein positives Arbeitsklima zu schaffen. Der Entwicklungsspielraum dieser Dimension liegt darin, sich Konflikten bewusst zu stellen und Situationen realistisch einzuschätzen.

Das stetige Führungsverhalten ist in der besonderen Fähigkeit charakterisiert, ein harmonisches und sicheres Umfeld zu schaffen, in dem eine wertschätzende Kommunika-

tion gepflegt wird. Gemeinsam, kooperativ und verlässlich werden Ergebnisse erzielt, die aber immer die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen im Blick behalten. Eine herausfordernde Entwicklung für Personen mit dieser Haupttendenz liegt darin, auch gegen Widerstände zu führen, erwünschte Ziele klar voranzutreiben und deren Erreichung mithin zu kontrollieren.

Personen mit gewissenhaftem Führungsverhalten zeichnen sich dadurch aus, dass sie ruhig und klar arbeiten sowie Risiken und Schwierigkeiten vermeiden. Sie wenden gerne Logik an und lieben es, „Dinge richtig“ zu machen (Buchacher, 2015, S. 200). Ein Entwicklungsfeld für Führungskräfte mit einem hohen G-Anteil kann darin liegen, Überlegungen offen zu kommunizieren und schneller zu Entscheidungen zu gelangen.

Kinder und die DISG Verhaltensdimensionen

Als pädagogische Führungskraft ist der individuelle Einsatz von Lenkung und Leitung zum Wohl der Kinder von besonderer Bedeutung. Was kann dies hinsichtlich der positiven Führung konkret bedeuten, wenn die Kinder durch Lehrpersonen mit unterschiedlichen Verhaltensdimensionen geführt werden? Hier scheint ausschlaggebend, dass das pädagogische Führungsverhalten an die Haupttendenzen der Kinder angepasst wird.

So ist für ein Kind mit einer hohen D-Komponente wichtig, dass die Grenzen klar abgesteckt sind. Allerdings ebenso relevant ist, dass das Kind über Entscheidungs- und Handlungsspielräume verfügen kann, in denen offene Gestaltungsmöglichkeiten gegeben sind.

Kinder mit einem hohen I-Faktor reagieren hingegen sehr positiv auf Anerkennung und Kommunikation, benötigen aber unter Umständen Unterstützung in organisatorischen Angelegenheiten.

Das stetige Kind darf zu mehr Bestimmtheit ermutigt werden. Es wird zu Höchstleistungen durch ein verlässliches und sicheres Umfeld in kleinen, überschaubaren Gruppen ermutigt.

Kinder mit gewissenhaften Verhaltens-tendenzen denken bereits früh analytisch (Seiwert & Gay, 2015, S. 111). Sind ein unge-störtes Arbeitsumfeld, ausreichend Zeit und genügend Geduld bei der Beantwortung von Fragen gegeben, wird ein Kind mit ho-hem G-Anteil aufblühen.

Conclusio

Das DISG-Modell zeichnet sich durch seine schnelle Verständlichkeit und hohe Praxis-tauglichkeit aus. Es bietet so konkrete Hil-festellung einerseits für die Entwicklung der

personalen Kompetenz, im Speziellen der (Selbst)-Reflexionskompetenz, andererseits für die Entfaltung der sozialen Kompetenz in der LehrerInnenausbildung sowie in Fort- und Weiterbildung im Bildungssystem.

Literatur:

- Buchacher, W., Kölblinger, J., Roth, H. & Wimmer, J. (2015). *Das Resilienz-Training. Für mehr Sinn, Zufriedenheit und Motivation im Job*. Wien: Linde.
- Buchacher, W. & Wimmer J. (2010). *Das Selbstcoaching-Seminar. Ich nehme meine Zukunft selbst in die Hand*. Wien: Linde.
- Dauth, G. (2012). *Führen mit dem DISG® Persönlichkeitsprofil. DISG® - Wissen Mitarbeiterführung*. Offenbach: Gabal.
- Gay, F. (2006). *Das persolog® Persönlichkeits-Profil. Persönliche Stärke ist kein Zufall*. Remchingen: Gabal.
- Geier, J. & Downey, D. (2016). *persolog® Persönlichkeits-Modell. Trainerleit-faden Teil 1*. Remchingen: persolog.
- Marston, W.M. (1928). *Emotions of normal people*. London: Harcourt, Brace & Co.
- Seiwert, L. & Gay, F. (2015). *Das 1x1 der Persönlichkeit*. Remchingen: persolog.
- Knoblauch, J., Hüger J., & Mockler M. (2003). *Dem Leben Richtung geben. In drei Schritten zu einer selbstbestimmten Zukunft*. Frankfurt: Campus.

Systemische Betrachtung von Wirkfaktoren im Unterricht in Theorie und Praxis

Gabriele Danninger

Im Mittelpunkt dieser Abhandlung steht die systemische Haltung der LehrerInnenpersönlichkeit. Dabei wird systemisches Denken und Handeln, welches sich aus systemischen und konstruktivistischen Sichtweisen ableiten und begründen lässt, diskutiert. Als Basis für die systemische Betrachtung der Wirkfaktoren der LehrerInnenpersönlichkeit wird das Konzept der lösungsorientierten Systemtheorie von Steve de Shazer (2002) gewählt. Drei Wirkfaktoren, Theorie-, Prozess- und Beziehungskompetenzen, welche den Fokus auf Lösungen, Stärken und Ressourcen legen, stehen hiermit im Vordergrund.



Abbildung 1: Spickzettel für LehrerInnen

Wirkfaktoren im Unterricht aus systemischer Sicht

Die LehrerInnenpersönlichkeit kennzeichnet im Selbstbild vieler LehrerInnen eine Schlüsselposition für eine erfolgreiche Berufsausübung und wird als bedeutender Wirkfaktor für den Unterrichtserfolg angesehen (Helsper & Böhme, 2008, S. 777). Auch in der neurobiologischen Forschung stellt sich die Lehrperson als "mit weitem Abstand wichtigster Faktor beim Lernen in der Schule" (Spitzer, 2006, S. 411) dar, denn zahlreiche Anforderungen, Rollenerwartungen sowie ein hohes Maß an Interaktionen, Kommunikation und auch Konflikten prägen den Lehrberuf (Weiß & Kiel, 2013, S. 347).

Aus systemischer Sicht sind drei Wirkfaktoren, die Theorie-, die Prozess- und die Beziehungskompetenzen, für die Entwicklung der LehrerInnenpersönlichkeit von Relevanz. Wirkfaktoren betreffen "Merkmale von

Umwelt und Person, die für das Zustandekommen von Leistungen eine Rolle spielen" (Schneider & Hasselhorn, 2008, S. 145). Bei der Persönlichkeitsentwicklung handelt es sich um eine ständige Anpassung individueller Merkmale an die Bedingungen der Umwelt (Simon, 2007, S. 23). Im Folgenden werden die drei Wirkfaktoren im Unterrichtskontext dargestellt: Erstens wird die systemische Theoriekompetenz der LehrerInnen beschrieben, zweitens der Unterrichtsprozess nach systemischer Lerntheorie diskutiert und drittens die wertschätzende ressourcen- und lösungsorientierte Beziehungskultur beleuchtet.

Systemische Theoriekompetenz im Unterrichtskontext

Bei der Betrachtung der LehrerInnenpersönlichkeit aus systemischer Sicht stellt die systemische Theoriekompetenz den ersten Wirkfaktor im Unterrichtskontext dar. Das gesamte Handeln von Personen ist immer theoriegeleitet, wir orientieren uns an einem impliziten Wissen, denn das äußere Verhalten ist "untrennbar verwoben mit begleitenden Kognitionen, die uns Erklärungen und Bewertungen für unsere Wahrnehmungen" (Palmowski, 2007, S. 29) geben und uns anleiten, wie wir uns verhalten sollen. Systemische Theoriekompetenzen von LehrerInnen im Unterrichtskontext unterstützen den distanzierten Blick auf das Schulgeschehen. Die systemische Handlungskompetenz setzt

das Wissen über die Beschaffenheit von Systemen voraus (Ludewig, 2005; de Shazer, 2004, Simon, 2006). Das systemische Wissen ist eine Art Meta- oder Prozesswissen. Eine einzelne Person wird dabei nicht als Individuum betrachtet, sondern als Teil eines ganzen Systems. „Es wird untersucht, wie diese Person auf das System wirkt und wie der/ die Einzelne diesem Wirkungsfeld ausgesetzt ist.“ (Danninger, 2016, S. 68). Die Bedeutung des Begriffs Persönlichkeit wird unterschiedlich diskutiert (Bourne & Ekstrand, 2005, S. 358). Persönlichkeit wird „als eine komplexe Menge von einzigartigen psychischen Eigenschaften, welche die für ein Individuum charakteristischen Verhaltensmuster in vielen Situationen und über einen längeren Zeitraum hinweg beeinflussen“ (Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 504) beschrieben. Nach systemischer Sicht (Luhmann, 1984) wird jede Persönlichkeit als einzigartiges lebendes System gesehen. Bei der Beschreibung von Persönlichkeit handelt es sich also um das einen Menschen charakterisierende individuelle Verhalten. Der Mensch gehört dieser Auffassung nach drei Systemen an. Zum Ersten gibt es das physische System, wie Atmung, Blutkreislauf oder Sprache des Körpers. Zweitens folgt das psychische System, wie Bewusstsein, Denken, Fühlen, und drittens sind vielfältige soziale Systeme, bei denen entsprechende Rollen, wie beispielsweise in Gruppen, im Kollegium, in der Familie usw. eingenommen werden, zu nennen. In einem aktuellen Bild kann ein System mit einem Mobile, in dem die Figuren lebendig sind, verglichen werden. Wenn sich ein Teil des Mobiles bewegt, bedeutet das für alle anderen Teile, dass sie sich so lange mitbewegen müssen, bis wieder ein Gleichgewicht hergestellt ist. Systeme sind Gruppen, die in einem Beziehungsverhältnis zueinander stehen und sich alle gegenseitig beeinflussen (Renoldner, Scala & Rabenstein, 2007, S. 36). Wesentlich ist die Tatsache, dass ein System das ist, was jemand als System beschreibt, denn es wird eine Bedeutung, die für den Kontext Sinn macht, zugeschrieben.

LehrerInnen entwickeln im Unterricht ihre eigene Systembeschreibung für den Klassenkontext.

Systemische Prozesskompetenz

Als zweiter Wirkfaktor der systemischen LehrerInnenpersönlichkeit ist die Prozesskompetenz, d. h. die Gestaltung des Unterrichtsprozesses nach systemtheoretischen und konstruktivistischen Lerntheorien, maßgeblich. Beim Unterrichtsprozess handelt es sich um Verfahrens-Grundsätze, die bestimmte Prinzipien in der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigen. Die Methodik und Didaktik orientieren sich nach dieser Auffassung an systemischen Modellen über Lernen und Lehren. Im Unterricht werden neue systemische Spielregeln und Rahmenbedingungen in Form von Theorie-Landkarten für Wissenserwerb und Transfer entworfen (Danninger, 2010). LehrerInnen stellen den notwendigen Raum für individuelles Lernen den SchülerInnen zur Verfügung, da die Selbstverantwortung und Selbstlernkompetenz der SchülerInnen gestärkt werden soll (Renoldner, Scala & Rabenstein, 2007, S. 36). Als Kernaussage systemischer Lehre gilt, dass Lernen mit Irritation von außen verbunden ist. Die Reaktion auf diese Irritation ist allerdings nicht beliebig, sondern auf bisherige Erfahrungen und Geschichten aufgebaut. LehrerInnen geben Anregungen, irritieren gewohnte Denk- und Verhaltensmuster und machen Angebote für Beobachtung und Reflexion. Sowohl zum Einstieg in ein neues Thema und zum Erarbeiten neuer Inhalte als auch zum Üben und Anwenden von bereits Gelerntem und zur Wiederholung werden konstruktivistische Lernwelten und Lernarrangements aufgebaut. Die systemische Haltung von Lehrenden ist durch eine paradoxe Spannungslage geprägt: Sie müssen zum einen die Inhalte ihrer Fächer beherrschen, d. h. sie müssen zu Wissenden werden, zum anderen müssen sie die Suchprozesse der Lernenden, die ihre eigene Beziehung zu diesem Inhalt herstellen müssen, begleiten und



Abbildung 2:
Ressourcenorientierung

dabei selbst Suchende bleiben, den Blick in die Zukunft anregen und Visionen schaffen (Arnold, 2012, S. 6.) In der systemischen Beobachtung werden vor allem Ausnahmen und bisher eingetretene Veränderungen entsprechend herausgearbeitet. Diese Vorgehensweise ist auch bei Verhaltensauffälligkeiten hilfreich. So können in Beratungsgesprächen mit Hilfe von zirkulärer statt linearer Kommunikation neue Impulse gesetzt werden. Anders als im klassischen Denken, welches lineare Ursache-Wirkungsketten herstellt, beschreibt zirkuläres Denken Verhalten und Kommunikation in einem System als Regelkreis (Watzlawick, Beavin & Jackson 2011, S. 232).

Ressourcenorientierte Beziehungskultur

Ein wesentliches Merkmal systemischer Betrachtung von Wirkmechanismen der LehrerInnenpersönlichkeit ist die lösungs- und ressourcenorientierte Beziehungsgestaltung. Im systemischen Denken hängen Probleme und Lösungen nicht kausal zusammen. Lösungsveränderungen – „solution-talk“ – werden ausführlicher behandelt als Problemschilderungen – „problem-talk“. So wird im Umgang mit Problemen der sogenannte "Sog des Defizitfokus" (Hubrig & Herrmann, 2014, S. 136) abgewendet. Es wird die Grund-

annahme vertreten, dass jedes System im Hinblick auf die jeweilige Problemlösung bereits über die notwendigen Ressourcen und Kompetenzen verfügt, diese jedoch gegenwärtig nicht nützt (von Schlippe & Schweitzer, 2003, S. 124). Die systemische Pädagogik definiert kongruent zu der systemischen Therapie und Beratung ein Problem als "etwas, das von jemandem einerseits als unerwünschter und veränderungsbedürftiger Zustand angesehen wird, andererseits aber auch als prinzipiell veränderbar" (von Schlippe & Schweitzer, 2003, S. 103) gilt. Um Probleme im Schul- und Unterrichtsalltag zu lösen, wird der systemische Blick mit Fokus auf die Beziehung zwischen den einzelnen InteraktionspartnerInnen gerichtet.

Nach Palmowski (2007, S. 131) sollen LehrerInnen über eine Beziehungskompetenz verfügen, welche als "das Wissen und Können professioneller Beziehungsgestaltung in pädagogischen Kontexten" definiert wird und in der jede Person ihren Platz hat, beachtet und respektiert wird. So kann es im Schulalltag gelingen, hinter der "Störfassade" eines als verhaltensauffällig charakterisierten Lernenden die tieferliegenden Schwierigkeiten zu erkennen und diese zu deuten. Damit erhält der Lernende die Chance, Vertrauen und Verständnis zu erfahren, die als Voraus-

setzung für Verhaltensänderungen und Lernerfolge notwendig sind. Anstatt sich auf die „normabweichende Störung“ und auf das Problem zu konzentrieren, wird der Blick auf die Lösung des Problems gelenkt (Eberwein, 1996, S. 228). Die wertschätzende, respektvolle Beziehungsgestaltung kann die Entwicklung der Persönlichkeit fördern, indem SchülerInnen in allen ihren Leistungen bestärkt und ermutigt werden. Es geht darum, sich auf „Schatzsuche“ nach Kraftquellen und Talenten der SchülerInnen zu begeben und darauf zu vertrauen, dass alle Stärken und Kompetenzen bei den SchülerInnen vorhanden sind, die diese brauchen, um die Ziele zu erreichen, die ihren Persönlichkeitspotenzialen entsprechen. Durch die Fokussierung auf alles Positive und Nützliche wird auf eine bewusste Wahrnehmung und Vermehrung dieser förderlichen Elemente abgezielt.

Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurden die drei Wirkfaktoren Theorie-, Prozess- und Beziehungskompetenzen beschrieben. Bei der systemischen Betrachtungsweise der LehrerInnenpersönlichkeit sind im Wesentlichen drei Komponenten entscheidend: Erstens stützen sich die LehrerInnen auf ein systemisches theoretisches Konzept, zweitens wird der Unterrichtsprozess individuell nach systemischer Lerntheorie gestaltet und drittens erfolgt der Aufbau einer wertschätzenden ressourcen- und lösungsorientierten Beziehungskultur. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit sind Beziehungsmuster und Spielregeln, die das Verhalten der beteiligten Personen bestimmen. Wer systemisch denkt und handelt, kann sich selbst beobachten und achtsam mit dem umgehen, was wahrnehmbar ist. Professionelle Reflexivität beginnt mit der Fähigkeit zur Selbstbeobachtung (Arnold, 2009, S. 11). Dies gilt es auch in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung zu fördern, wie beispielsweise in Bereichen des Lehrverhaltenstrainings, der Kommunikation, der Konfliktlösung und der Gewaltprävention. Systemisch handeln-

de LehrerInnenpersönlichkeiten lernen ihr Gegenüber differenziert zu verstehen und Achtsamkeit für dynamische Prozesse im Unterrichtsgeschehen zu entwickeln. Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Unterrichts- und Schulentwicklung können durch systemische Sichtweisen über Strukturen und Zusammenhänge unterstützt und nachhaltig bereichert werden (Hubrig & Herrmann, 2014).

Literatur

- Arnold, R. (2009). *Das Santiago-Prinzip: Systemische Führung im lernenden Unternehmen*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren TB.
- Arnold, R. (2012). *Ich lerne, also bin ich*. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. (2. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Bourne, L. E. & Ekstrand, B. R. (2005). *Einführung in die Psychologie*. (4. Aufl.). Eschborn bei Frankfurt am Main: Klotz.
- Danninger, G. (2010). „Persönlichkeit und Rhetorik - systemisch betrachtet“. In: Rheton. Zeitschrift für Rhetorik und Wissenstransfer. Vortrag bei den 6. Salzburger – Tübinger Rhetorikgesprächen 2009 an der Universität Salzburg.
- Danninger, G. (2016). Mobbing in der Schule – Systempädagogische Perspektiven und Prävention. In: *PH Skript 10*, S. 68-72.
- Eberwein, H. (1996). *Handbuch Lernen und Lern-Behinderung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie*. (18. Aufl.). München: Pearson.
- Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). (2008). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hubrig, Ch. & Herrmann, P. (2014). *Lösungen in der Schule: Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung*. (4. Aufl.) Heidelberg: Carl Auer.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ludewig, K. (2005). *Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie*. Carl Auer: Heidelberg.
- Palimowski, W. (2007). *Nichts ist ohne Kontext: Systemische Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten*. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Renoldner, C., Scala, E. & Rabenstein, R. (2007). *einfach systemisch!* Münster: Okotopia.
- de Shazer, S. (2002). *Der Dreh*. Heidelberg: Carl Auer.
- de Shazer, S. (2004). *Das Spiel mit Unterschieden*. Heidelberg: Carl Auer.
- Simon, F. B. (2006). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. (2. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Simon, W. (2007). *Gabals großer Methodenkoffer Persönlichkeitsentwicklung*. Offenbach: Gabal.
- von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2003). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. (10. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (2008). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Band 10. Göttingen: Hogrefe.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademie Verlag.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2013). *Lehrergesundheit – Belastung, Ressourcen und Prävention*. In M. A. Marchwacka (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Setting Schule*. (S. 347-363). Wiesbaden: Springer.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2011). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. (12. Aufl.). Bern: Hans Huber.

Abbildungen

Abbildung 1: Spickzettel für LehrerInnen. Systemisch Schule machen. (2017). Carl Auer. www.systemisch-schule-machen.de; <http://www.carl-auer.de/programm/reihe/spickzettel-fuer-lehrer/> abgerufen am 16.10.2017 um 19.32 Uhr.

Abbildung 2: Ressourcenorientierung. Furman, B. (2015). *Ich schaffs!* (6. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer. www.systemisch-schule-machen.de; https://www.google.at/search?q=www.systemisch-schule-machen.de%3B&client=firefox-b-ab&dcrc=0&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiz89n71_XWAhVCJIAKHfocP5Q_AUICygC&biw=1408&bih=693#imgrc=VJ9OMTVDC04IoM, abgerufen am 16.10.2017 um 18.00 Uhr.

Starke Persönlichkeiten braucht der Lehrberuf!

Impulse für einen berufsbiografischen Professionalisierungsprozess an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Angela Faber, Renate Messner-Kaltenbrunner

Die Entscheidung für den Lehrberuf ist verbunden mit einer lebensbegleitenden Entwicklung der Persönlichkeit. Für die LehrerInnenbildung stellt sich die Frage, wie die psychischen, physischen und sozialen Grundvoraussetzungen so gestärkt werden, dass die komplexen Anforderungen des Lehrberufs erfolgreich bewältigt werden können. Im folgenden Beitrag werden bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen der ersten Studienphase des Primarstufencurriculums vorgestellt, die einen berufsbiografischen Professionalisierungsprozess fördern und die Persönlichkeit stärken.

Der Lehrberuf ist ein Beziehungsberuf. Alles schulische Geschehen wird bestimmt von der Qualität der Beziehungen. Die positive Gestaltung von Beziehungen hängt eng mit den personalen Fähigkeiten der Lehrperson zusammen. Namhafte ExpertInnen fordern die Überprüfung der Berufseignung, die Stärkung der Persönlichkeit im sozial-kommunikativen Bereich und das Erlernen einer angewandten Beziehungspsychologie im Rahmen der LehrerInnenausbildung (Bauer, 2009, S. 254; Schaarschmidt, 2005, S. 152).

Eine Studierende der Lehrveranstaltung Potenzialentfaltung im ersten Semester der Primarstufenausbildung schreibt folgendes Statement:

„Ich habe viel über mich selbst nachgedacht und erfahren. Unter anderem habe ich mich vor allem auch mit den folgenden zwei Fragen intensiv beschäftigt: Ist meine Persönlichkeit stark genug, um meinen zukünftigen Beruf als Volksschullehrerin erfolgreich und nachhaltig glücklich ausüben zu können? Und wohl die wichtigste Fragestellung: Wie kann ich sie stärken?“ (Johanna Gruber)

Ein Blick in theoretische Grundlagen

Die Ergebnisse aus der LehrerInnenbelastungs- und Gesundheitsforschung zeigen, dass LehrerInnen häufig vorzeitig aus dem Berufsleben ausscheiden. Lehrkräfte zählen

zu einer der psychisch am stärksten belasteten Berufsgruppen. Bauer (2009, S. 254) spricht von „Schwerstarbeitern im Klassenzimmer“. Besonders belastend sind verbale und körperliche Gewalt, zu wenig Zeit für Beziehungspflege, zu große Klassen, wenig Aufstiegschancen und eine überbordende Bürokratie (ebd., S. 251; Hofmann et al., 2012, S. 65). Die Problematik des sehr hohen emotionalen und persönlichen Einsatzes und der unzureichenden Belohnung in Form von Anerkennung und Wertschätzung wird thematisiert. In einer österreichischen Studie zur Gesundheit von LehrerInnen wird der Anteil von Lehrpersonen mit hoher emotionaler Erschöpfung mit rund 25% angegeben (Hofmann et al., 2012, S. 9). Diese gelten als Burnout-gefährdet. 20% bis 30% der Lehrkräfte sind von einer stressassoziierten Gesundheitsstörung betroffen (Bauer, 2009, S. 251).

Die schützende Wirkung personaler Ressourcen für die Gesunderhaltung im Lehrberuf wird als signifikant beschrieben. „Den personalen Ressourcen Distanzierungsfähigkeit, emotionale Stabilität, Kohärenzsinn, Selbstwirksamkeit, Achtsamkeit und Ungewissheitstoleranz kommt dabei besondere Bedeutung zu, (...)“ (Döring-Seipel, 2013, S. 107). In einer groß angelegten Studie zum Lehrberuf wird deutlich, dass schon im Studium problematische arbeitsbezogene Verhaltensweisen und Erlebensmuster wirksam sind. Durch eine frühzeitige Beschäftigung mit ressourcenorientierter Persönlichkeitsent-

wicklung können Möglichkeiten erschlossen werden, hilfreiche Muster und alternative Verhaltensweisen zu entwickeln (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 140-152). Persönliche und soziale Ressourcen ermöglichen und unterstützen offenbar eine konstruktive Verarbeitung von schwierigen und belastenden beruflichen oder studienrelevanten Anforderungen.

Personen mit hoher Ausprägung dieser Ressourcen

- nehmen Anforderungen eher als Herausforderungen wahr,
- empfinden berufliche Herausforderungen nur in geringem Maß als Belastung,
- gehen mit Schwierigkeiten und Problemen aktiv und offensiv um,
- zeichnen sich im Unterricht durch hohe Schülerorientierung aus (Döring-Seipel, 2012, S.186).

Persönlichkeitsdispositionen sind in manchen Bereichen (z.B. emotionale Stabilität) weitgehend veränderungsresistent, während Konzepte wie Achtsamkeit, Selbstwirksamkeit oder Distanzierungsfähigkeit über entsprechende Erfahrungen und gezielte Interventionen nachweislich beeinflussbar sind (Döring-Seipel, 2012, S. 190). Die Entwicklung einer stabilen und starken Persönlichkeit ist DER wesentliche Faktor für die Professionalisierung und Gesunderhaltung im Lehrberuf (Frick, 2015, S. 10).

Lehrveranstaltungen zur Persönlichkeitsbildung im Primarstufencurriculum zu Studienbeginn

Aus diesen Erkenntnissen und Zusammenhängen heraus wurde bei der Entwicklung des Primarstufencurriculums an der PH Zweig schon zu Beginn des Studiums ein Schwerpunkt im Bereich Persönlichkeitsbildung und Potenzialentfaltung gesetzt. Im Zentrum der ausgewählten Lehrveranstaltungen stehen Reflexionsfähigkeit und die Erweiterung von Selbst- und Sozialkompetenzen.



Abb. 1: Kinder brauchen starke LehrerInnenpersönlichkeiten. M. Wagner, Lernwerkstätte, Praxisvolksschule der PH Salzburg Stefan Zweig. Foto: Faber.

Bereits im ersten Studienjahr wird ein Fokus auf Persönlichkeitsbildung und Potentialentfaltung gelegt. Die drei Lehrveranstaltungen „LehrerIn werden“, „Potenzialentfaltung“ und „Persönlichkeitsbildung“ wurden im Team konzipiert, um die vielfältigen Expertisen und Kompetenzen zu bündeln.

„LehrerIn werden“: Berufsorientierung und Überprüfung der Studienentscheidung

Diese Lehrveranstaltung hat das Ziel, die Studierenden in der Studieneingangsphase mit einem realistischen Berufsbild und den besonderen Herausforderungen des Lehrberufs zu konfrontieren. Sie reflektieren eigene Schulerfahrungen und thematisieren das Spannungsfeld Schule und Gesellschaft. Studierende lernen Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung kennen, beschäftigen sich mit den Belastungsfaktoren im Lehrberuf und ihren Auswirkungen auf die Gesundheit. Das Rollenbild von LehrerInnen in der Gesellschaft und die vielfältigen personalen und sozialen Anforderungen im Berufsfeld werden erörtert. Gezielte Beobachtungsaufgaben während eines mehrtägigen schulischen Praktikums ermöglichen den Studierenden einen Einblick in die komplexe Lebenswelt Schule. Gemeinsam mit den anderen Angeboten aus der Studieneingangsphase wird die Überprüfung der eigenen Studienentscheidung ermöglicht.



Abb. 2: Kreative Methoden in der Lehrveranstaltung „LehrerIn werden“. Foto: Messner-Kaltenbrunner.

Potenzientfaltung: Impulse zur Entwicklung und Stärkung

In der Lehrveranstaltung „Potenzientfaltung“ werden persönlichkeitsbezogene Anforderungen für den Lehrberuf thematisiert und bearbeitet. Die Ergebnisse von Gesundheits- und Belastungsstudien bilden Grundlage und Ausgangspunkt (Döring-Seipel & Dauber, 2013; Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Wesentliche Lehrveranstaltungsinhalte:

- psychische Stabilität
- Misserfolgsverarbeitung und Frustrationstoleranz
- Erholungs- und Entspannungsfähigkeit
- Motivation und Motivierungsfähigkeit
- Begeisterungsfähigkeit, Humor und Selbstdistanz

Studierende erschließen ihre Entwicklungsbereiche und bearbeiten individuelle Aufgaben und Zielsetzungen. Ein besonderer Fokus wird auf die Erholungs- und Entspannungsfähigkeit gesetzt. Jede Einheit wird mit einem Impuls, einer Übung und einem Tipp für den Alltag abgeschlossen. Die Übungen werden von den LehrveranstaltungsleiterInnen folgendermaßen begründet und erklärt: Erholungs- und Entspannungsfähigkeit sind wesentliche Faktoren für eine gute Lebensqualität im privaten und im beruflichen Bereich. Die eigene psychische Stabilität und die erfolgreiche Misserfolgsverarbeitung

lassen sich durch bewusste Entspannungspausen und einen aufmerksamen und achtsamen Umgang mit sich selbst positiv beeinflussen.

Zur Veranschaulichung soll folgendes Beispiel aus der Lehrveranstaltung dienen:

Aufmerksam sein

IMPULS:

Alles, worauf wir unsere Aufmerksamkeit lenken und bewusst wahrnehmen, wird im Leben stärker. Das gilt im positiven und im negativen Sinne. Wir können unsere Aufmerksamkeit gezielt auf schöne und angenehme Dinge lenken und bewusst Freude und Humor suchen. (Lauterbach, 2015, S. 34)

ÜBUNG:

Sie schließen Ihre Augen und nehmen eine gute Körperhaltung ein. Sie konzentrieren sich auf Ihren Atem und lassen los.

Nun gehen Sie in Gedanken Ihren Tagesablauf durch und erinnern sich an Gedanken und Gefühle. Wenn Sie Ihre Gedanken an negative Gefühle verlieren, fragen Sie sich, was Sie tun können, um ruhiger und gelassener zu werden oder denken Sie an Schönes und Angenehmes.

Beenden Sie Ihre Gedankenreisen mit der Aufmerksamkeit auf das schönste Erlebnis dieses Tages oder den angenehmsten oder glücklichsten Moment.

TIPP FÜR DEN ALLTAG:

Nehmen sie sich täglich Zeit für die Frage: „Was war heute mein bester/glücklichster Moment des Tages, mein schönstes Erlebnis?“ Schon die Vorstellung von und Erinnerung an Ruhe, Gelassenheit, Glück und Freude lassen uns innerlich entspannen und Freude empfinden.

Ein exemplarischer Kommentar einer Studierenden bestätigt die häufige Rückmeldung, dass diese Übungen als praxisrelevant und lebensnah wahrgenommen werden.

„In diesem Semester habe ich mir das Ziel gesetzt eine gute Balance zwischen Lernen und Freizeit zu finden. Dies war schon immer ein großes Problem für mich, da ich sehr ehrgeizig bin. Daran habe ich gearbeitet. Ich habe zu meditieren begonnen und von Anbeginn des Studiums mehr Zeit mit meinen Freunden verbracht. Jetzt fühle ich mich wieder sehr gut und habe mich auf alle Fälle in meiner Persönlichkeit verändert. Ich lerne wieder gerne und gehe auch gerne in die PH. Ich denke, das ist ein sehr wichtiger Aspekt für das Jetzt wie auch für die Zukunft.“ (Johanna Gruber)



Abb.3: Teamarbeit: v.l. Renate Messner-Kaltenbrunner, Andrea Magnus, Angela Faber. Plakat (Buchacher & Wimmer, 2008, S. 165). Foto: Wallner.

„Persönlichkeitsbildung“: Selbstwert, Identität und Ressourcen

Roth zeigt deutlich auf, dass Lehr- und Lernprozesse im Kontext der Persönlichkeit von Lehrenden und Lernenden stattfinden, „(...) also der höchst individuellen Art des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens, Wollens, Handelns sowie der Bindungs- und Kommunikationsfähigkeit eines Menschen. Mit anderen Worten: Die Art, wie jemand lehrt und lernt,

wird bestimmt durch seine Persönlichkeit“ (Roth, 2011, S. 35).

Bezugnehmend auf diese Forschungslage werden die zentralen Bildungsinhalte der Lehrveranstaltung „Persönlichkeitsbildung“ im Curriculum festgelegt:

- Persönlichkeitsmodelle und Persönlichkeitsausprägungen
- Biografiearbeit: Beschäftigung mit der eigenen Herkunft, Kindheit, Lebens- und Familiengeschichte
- Selbstwert und Entwicklungspotenziale
- Zeit- und Selbstmanagement, Lernstrategien
- Sinn und Bedeutung/Werte
- Glück

Das Kennenlernen, Wahrnehmen und Reflektieren der eigenen Persönlichkeit ist der Ausgangspunkt der Lehrveranstaltung. Die Studierenden setzen sich mit theoretischen Persönlichkeitsmodellen auseinander, übertragen diese auf die eigene Lebensrealität und werden dadurch in ihrer persönlichen Entwicklung gefördert. Im Kontext der pädagogisch praktischen Studien ist es für die Entwicklung einer reflektierten LehrerInnenpersönlichkeit von Bedeutung, das Selbst- und das Fremdbild abzugleichen, Rückmeldungen anzunehmen und kritisch konstruktiv damit umzugehen. Durch die Reflexion der eigenen Biografie können das persönliche Rollenverständnis und die eigenen Professionskompetenzen weiterentwickelt werden. Nach Miethe (2011, S. 11-45) ist Biografiearbeit ein ganzheitlicher Prozess und braucht daher eine Methodik und Didaktik mit allen Sinnen. Ausgehend von einem ganzheitlichen Menschenbild ist Biografiearbeit eine strukturierte Form der Selbstreflexion. Wie folgendes Beispiel der Stammbaumdarstellung veranschaulicht, dient die angeleitete Reflexion dazu, Vergangenheit und Gegenwart zu verstehen und daraus Zukunft zu gestalten, um neue Handlungsmuster und Perspektiven zu entwickeln.

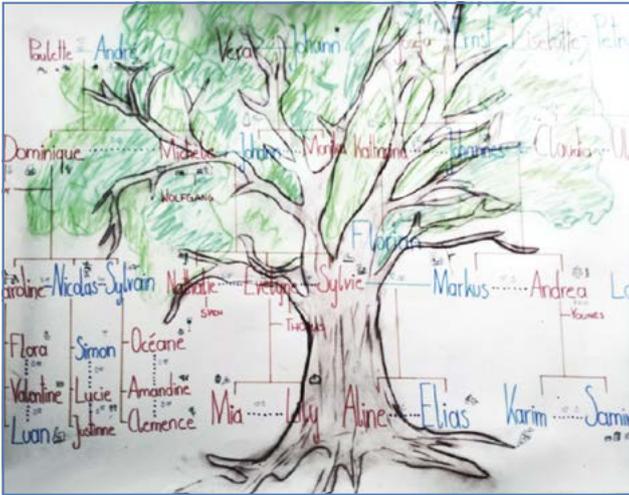


Abb. 4: Biografiearbeit: Erstellung eines Stammbaumes. Foto: Messner-Kaltenbrunner

Ausblick auf das zweite Studienjahr

Nach der grundlegenden Beschäftigung mit den vielfältigen Facetten der eigenen Persönlichkeit in den ersten beiden Semestern wird im dritten Semester die Vernetzung mit dem eigenen Lehrverhalten forciert. Um die Entwicklung der LehrerInnenpersönlichkeit anzustoßen, wird ein kompaktes Lernsetting angeboten. Zu dem bereits klassischen Lehrverhaltenstraining, in dem in erster Linie an der Auftrittskompetenz und der Präsentationsfähigkeit gearbeitet wird, kommt als Innovation im neuen Curriculum ein zweiwöchiger Block im Rahmen der pädagogisch praktischen Studien und eine Lehrveranstaltung mit dem Titel „Über das Lehren und Lernen reflektieren“ dazu. Daraus ergibt sich für die Studierenden die Möglichkeit neu erworbene Fähigkeiten aus dem Lehrverhaltenstraining bei den ersten eigenen Auftritten und Sequenzen in der schulischen Praxis umzusetzen und eigene Fragestellungen zu benennen.

In der Übung Kommunikation und Konflikt im vierten Semester erweitern die Studierenden ihre kommunikativen Kompetenzen im Bereich der Konfliktlösung, des Beratungsgesprächs und der Elternarbeit. Diese persönlichkeitsbildenden Grundlagen sind ein wertvolles Fundament für die weiteren pädagogisch praktischen Studien.

Conclusio: Stark werden – stark sein – stark bleiben

Ein wesentliches Ziel schulischer Bildungsarbeit ist es, Kinder und Jugendliche in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu stärken. Die Vermittlung personaler Kompetenzen geschieht wesentlich durch Modelllernen, durch Einstellungen und durch Haltungen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, braucht es LehrerInnen, die starke Persönlichkeiten sind und die die Reifung und Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit als berufsbiographischen Professionalisierungsprozess verstehen. Die persönlichkeitsbildenden Lehrveranstaltungen an der PH Salzburg Stefan Zweig sind dafür ein kraftvoller Impuls und Ausgangspunkt.

*„Der beste Weg, die Zukunft vorherzusagen, ist sie selbst zu gestalten“
(Willy Brandt)*

Literatur

- Bauer, J. (2009): Burnout bei schulischen Lehrkräften. In: *Psychotherapie im Dialog*, 3, 251-255. Abgerufen am 02.04.2017 von <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/lehrgesundheit.pdf>
- Buchacher, W. & Wimmer, J. (2008). *Das Führungseminar*. Wien: Linde.
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrberuf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Döring-Seipel, E. (2012). Die Bedeutung von persönlichen und sozialen Ressourcen für Lehrergesundheit und Unterrichtshandeln – Implikationen für die Lehrerbildung. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.): *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* S. 1-193. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrberuf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Frick, J. (2015). *Gesund bleiben im Lehrberuf. Ein ressourcenorientiertes Handbuch*. Bern: Hans Huber.
- Hofmann, F., Griebler, R., Ramelow, D., Unterweger, K., Griebler, U., Felder-Puig, R. & Dür, W. (2012). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer/innen: Ergebnisse der Lehrer/innenbefragung 2010*. Wien: LBHPR Forschungsbericht. Abgerufen am 31.03.2017 von <http://www.gesundeschule.at/wp-content/uploads/LBHPR-LehrerInnengesundheit.pdf>
- Lauterbach, J. (2015). *Slow time. Einfach mal anhalten. Die besten Tipps zum Entspannen*. München: Knauer.
- Miethe, I. (2011): *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*. Weinheim und München: Juventa.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.

Erfinderisches Problemlösen für Persönlichkeitsentwicklung und Teamkultur mit Lösungsmodellen auf Vignetten

Walter Buchacher

Vignetten sind ein vom Autor originär entwickeltes Tool für Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation, Führung und Teamkultur. Sie sind vielseitig einsetzbar und können sehr wirksam sein. Wichtige Inhalte aus den genannten Bereichen werden in bildhafte Modelle gefasst. Auf den so gewonnenen Vignetten ist mit einem Blick erkennbar, worum es geht. Der Praxistest in mehreren Seminargruppen zeigt in der Evaluation überraschende und ermutigende Ergebnisse.

Ausgangslage

Jede Lehre an Hochschulen und Universitäten hat das Ziel, dass die Bildungsinhalte weit über den Tag der Prüfung hinaus wirksam bleiben. Deshalb richtet die Kompetenzorientierung den Blick auf die Seite der Lernergebnisse.

Die Transferforschung untersucht, ob Gelerntes auf neue Situationen, Problemtypen oder Inhaltsfelder übertragen und dort erfolgreich nutzbar gemacht werden kann. Lernende können so später im Leben sehr viel mehr Probleme lösen, als im Unterricht thematisiert wurden.

Die Ergebnisse der empirischen Transferforschung mahnen allerdings zur Bescheidenheit: Transferwirkungen sind nur sehr begrenzt nachzuweisen. Sie treten umso eher auf, je mehr strukturelle Ähnlichkeiten zwischen den unterschiedlichen Anwendungsfeldern hervorgehoben und konkrete Übertragungsbeispiele geübt werden (Schneider & Mustafic, 2015, S. 67).

Die Herausforderung „Transfer“ gilt meines Erachtens für kognitive Fächer wie auch für Fächer aus dem Bereich der „Human Skills“. Diese konzentrieren sich auf personale und soziale Kompetenzen, zu ihnen zählen Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation, Führung und soziales Lernen.

Wie kann der Lernertrag dieser Bereiche gesteigert werden? Wie lassen sich leicht handhabbare Tools so erwerben, dass sie später auf persönliche Fragen oder zwischenmenschliche Probleme wirksam angewandt werden können?

Zielsetzung

Der Erwerb transferierbarer „Human Skills“ hat einerseits einen Nützlichkeitsaspekt und andererseits einen Autonomieaspekt. Es geht zum einen um ein Mehr an verfügbaren Kompetenzen und zum anderen um Selbstbestimmung und Selbstverantwortung.

Wenn, wie später dargestellt werden wird, in der praktischen Umsetzung einfach erscheinende, leicht verständliche und grafisch ansprechende Vignetten zum Einsatz kommen, so ist dies kein naiver, sondern ein bildungstheoretisch fundierter Zugang. Es geht um das Nutzbarmachen der Bildungsinhalte und deren selbstverantwortlichen Gebrauch. Die Zielsetzung der Arbeit mit Lösungsmodellen auf Vignetten ist, treffende, anwendbare und transferierbare Tools zur Verfügung zu stellen, die Personen ermöglichen, eigenständig Situationen zu analysieren und Probleme zu lösen.

Meine gesamte bisherige Lehrtätigkeit, also an die 40 Jahre, ist begleitet von einer sehr bipolaren bildungstheoretischen Diskussion.

Wie entsteht Vertrauen?

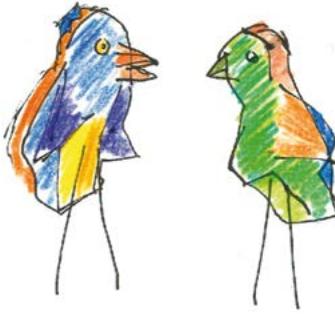
Am Anfang einer Begegnung ist das Fenster „uns beiden bekannt“ klein. Dieses Vertrauensfenster wächst in Schritten: Kennenlernen, miteinander reden und gemeinsam etwas tun. Vertrauen braucht Offenheit, jeder gibt etwas von sich preis. Vertrauen ist der Schlüssel, um gut zusammenzuleben oder miteinander zu arbeiten.

Wie groß ist das Vertrauensfenster, z.B. zu Freunden, Partnern, Kollegen, Vorgesetzten?
Für jede Person die zutreffende Größe zeichnen.

Bei Bedarf besprechen.



Abb. 1: Ein erstes Beispiel soll die Zielsetzung illustrieren. Die Vignette mit den Stufen zum Aufbau von Vertrauen entspricht den Ausführungen von Joseph Luft und Harry Ingram (1971) zum sogenannten Johari-Fenster.



Annehmbare Kritik

Dich stört etwas oder du bist mit etwas unzufrieden? Dann sprich es aus!
Sage, was dir nicht gefällt, wie etwas bei dir ankommt und auf dich wirkt! So greifst du dein Gegenüber nicht direkt an und kannst dennoch etwas erreichen.
Spreche mit deinem Gegenüber unter vier Augen:

- Was objektiv geschehen ist
- Was dir daran nicht gefällt
- Was du trotzdem am Anderen schätzt
- Was du möchtest.

Ohne die Fähigkeit zur konstruktiven Kritik platzt der Ärger irgendwann unkontrolliert heraus.

Anregungen: eigene Erfahrungen reflektieren, Erfahrungsaustausch, Umsetzen bei Bedarf.

Abb. 2: Diese Vignette geht auf das Verhaltensrecht-eck von Thomas Gordon (2002) zurück. Wenn ich das Problem habe, bin ich aufgefordert zu handeln.

Es geht um die Frage, welche Art von Bildung es ist, die Hochschulen und Schulen vermitteln und überprüfen. Mutiert in einer marktorientierten Gesellschaft Bildung nicht wie von selbst zur Ware? Welche Motive stecken hinter dem gestern wie heute verbreiteten Ruf nach mehr Bildung? Vor vielen Jahren, anfangs der 80er Jahre, hat mich das Buch des Club of Rome „Das menschliche Dilemma – Zukunft und Lernen“ (1984) aufgerüttelt. Darin wird erörtert, dass ein Bildungsverständnis, das sehr an traditionellen Inhalten ausgerichtet ist, sich zu wenig mit der Antizipation von Zukünftigem beschäftigt. Dadurch werden bedrohliche Entwicklungen erst erkannt und folgerichtiges Handeln erst eingeleitet, wenn bereits „der Hut brennt“. Gegenwärtig kommen NeurowissenschaftlerInnen (Tanja Singer, Joachim Bauer, Manfred Spitzer, Gerald Hüther) oder der Genetiker Markus Hengstschläger zu denselben Befunden und Appellen. Inzwischen ist allerdings die Marktorientierung globaler und intensiver (Neoliberalismus) geworden. - Was tun?

Es scheint in Hochschulen und Schulen wirksame Mechanismen zu geben, die aus emanzipationsfördernden Bildungsangeboten Prüfungswissen und angepasstes Verhalten erzeugen.

Im Fokus dieses Projekts steht die Entdeckung und Erforschung von konkreten, oft kleinen didaktischen und methodischen Strategien, um den Bildungsprozessen einen Teil ihrer aufklärerischen und zukunftsrelevanten Bedeutung zurückzugeben. Studierende und SchülerInnen sollen sagen können: Das betrifft mich! Das macht Sinn! Damit kann ich für mich und andere etwas Positives bewirken!

Erfinderisches Problemlösen

Oft hilft ein Vergleich mit anderen Fachgebieten, um für den eigenen bildungswissenschaftlichen Bereich Muster (Benchmarks) zu entdecken. Die Theorie des erfinderischen Problemlösens (TRIZ – diese Abkürzung stammt aus der Bezeichnung auf Rus-

sisch) kommt aus der Technik und soll hier für die Entwicklung persönlicher Kompetenzen nutzbar gemacht werden.

Der russische Wissenschaftler Genrich S. Altshuller (1926-1998), er war selbst auch Ingenieur, Erfinder und Science-Fiction-Autor, wollte herausfinden, was den innovativen Geist in Erfindungen und Patenten ausmacht. Nachdem Altshuller hunderte Erfindungen analysiert hatte, konnte er „40 innovative Prinzipien“ festmachen. In seiner Theorie des erfinderischen Problemlösens lässt sich für jedes konkrete technische Problem durch Anwendung dieser 40 Prinzipien eine Lösung diskutieren. In Österreich vertritt der Unternehmensberater DI Jürgen Jantschgi federführend diesen Ansatz.

Die Lösungsschritte sind dabei folgende:

- Für ein konkretes Problem gibt es meist keine einfache Lösung, ein Hindernis steht dazwischen.
- Deshalb wird aus dem konkreten Fall der Kern des Problems definiert. Dies geschieht durch Analyse und Abstraktion.
- Nun kann auf der allgemeinen Ebene das Problem im Lichte des passenden Modells und der dahinterstehenden Theorie betrachtet und bearbeitet werden.
- Die auf der allgemeinen Ebene gefundenen Lösungen werden nun auf den konkreten Fall angewandt

Die Idee konkrete Probleme so zu lösen, dass sie auf eine allgemeine Ebene gehoben werden, ist optimal auf den Bereich der „Human Skills“ übertragbar. In Moderation, Coaching und Beratung kommen oft theoretische Erklärungsmuster (Modelle) zum Einsatz, um einen Raum für Lösungen zu eröffnen.

Zu jedem sozialen Problem gibt es ein Lösungsmodell. Diese Modelle sind, in Anlehnung an die Technik, so etwas wie Erfindungen im sozialen Bereich.

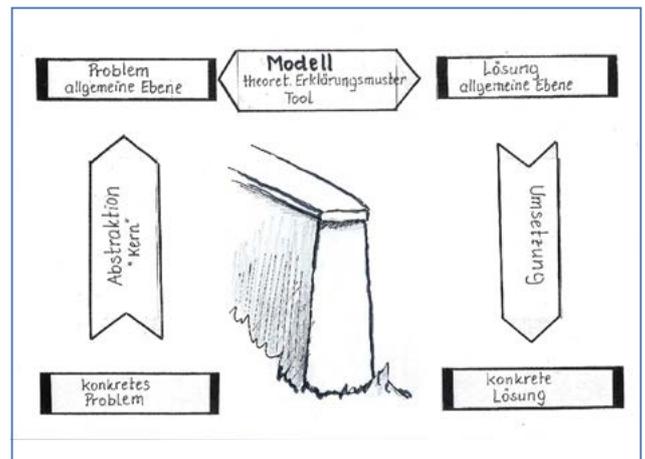


Abb. 3: Grafische Darstellung des erfinderischen Problemlösens

Modellbildung

Zentraler Faktor für diese Art von Problemlösung sind geeignete Modelle.

Ein Beispiel:

- Konkretes Problem: Jemandem wird ein Job angeboten und die Person fragt sich: „Ist der angebotene Job für mich richtig?“
- Worum geht es eigentlich? – Durch Abstraktion kann der Kern des Problems definiert werden: „Entspricht meine Eignung den Anforderungen der Stelle?“
- Zuhilfenahme eines passenden Modells: Hier ist dies die Interessen-Struktur-Analyse (Vogelauer, 2001, S. 65-67). Nach der Beantwortung von vier Fragen ist mit einem Blick sichtbar – wie nah sich oder voneinander entfernt sich meine persönlichen Bedarfe und die Bedingungen der Stelle sind.
- Die Person kann nun leichter die konkrete Entscheidung treffen (siehe folgende Vignette).

Wo lassen sich die Erklärungsmodelle finden?

Das eine Werk mit einer umfassenden Zusammenstellung gibt es nicht. Wer allerdings die einschlägigen Fachbücher durchforstet, stößt auf eine Vielzahl von Modellen. So sind in den vom Autor publizierten fünf Sach-

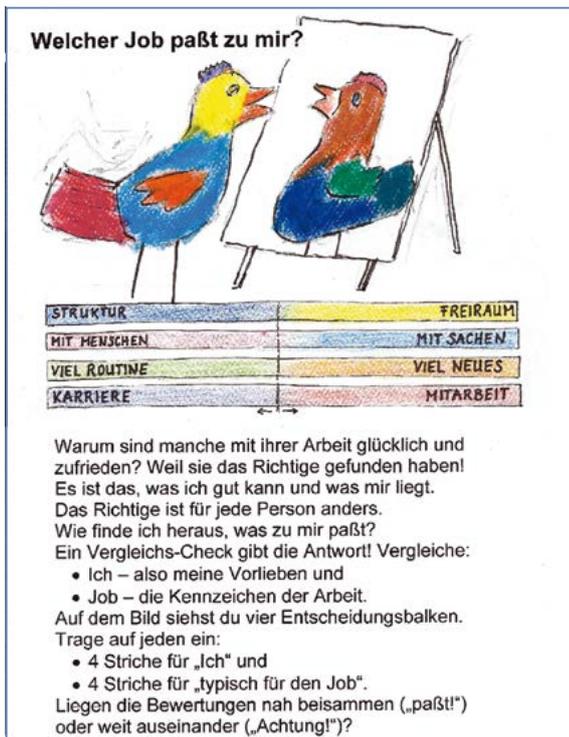


Abb. 4: Mit dieser Vignette werden die persönlichen Bedürfnisse an die Arbeit (Selbstbild) mit den Bedingungen im Beruf (Jobbild) verglichen.

büchern 40 bis 50 solcher Erklärungsmuster enthalten.

Sehr bekannte Modelle sind das Johari-Fenster (Luft & Ingram), die „Vier Seiten einer Nachricht“ und das Wertequadrat (beide Schulz von Thun) oder das Pareto-Prinzip

(nach dessen gleichnamigem Entwickler). Aus vielen Theorien und empirischen Befunden lassen sich zahlreiche treffende Modelle ableiten.

Folgende Kriterien müssen für Modelle erfüllt sein:

- Modelle entstehen durch Abstraktion.
- Sie sind theoretisch begründet.
- Sie beschränken sich auf die relevanten Aspekte.
- Sie verallgemeinern und vereinfachen die Realität.
- Sie erleichtern das Verständnis für die relevanten Zusammenhänge meist in Form einer Abbildung (Team Uniseminar, 2013).

Vom Modell zur Vignette

Die Modellbildung ist der erste wichtige Schritt, um den Transfer von Erkenntnissen aus den Bereichen der „Human Skills“ zu begünstigen. Der zweite nicht weniger wichtige Schritt besteht darin, die Modelle mit Anreizmotiven zu versehen, damit sie angenommen und eingesetzt werden.

Anregung bietet hierfür die Werbepsychologie mit einem „Modell“, das AIDA genannt wird. Das AIDA-Modell wurde vor ca. 100

Das AIDA-Modell	und die Übertragung auf die Konstruktion von Vignetten
<p>Attention (Aufmerksamkeit)</p> <p>Im Marketing wird die Aufmerksamkeit z. B. durch auffällige Werbung oder ein verlockendes Angebot geweckt.</p>	<p>Die Vignetten ziehen durch eine pointierte Überschrift und ein emotionalisierendes Bild die Aufmerksamkeit auf sich. Das Bild soll nach Möglichkeit bereits den Kern der inhaltlichen Botschaft transportieren.</p>
<p>Interest (Interesse)</p> <p>Das Interesse wird durch Informationen zum Nutzen geweckt.</p>	<p>Der Text auf den Vignetten soll die Adressaten direkt ansprechen. Er weist darauf hin, wie ein Problem gelöst und wie für sich und andere eine Situation verbessert werden kann.</p>
<p>Desire (Verlangen)</p> <p>Kunden verbinden die Vorzüge des Produkts mit den eigenen Bedürfnissen. Das Verlangen zum Kauf oder Gebrauch entsteht.</p>	<p>Die Vignette ist als „Tool“ konzipiert, d.h. sie enthält die Anleitung, wie die Umsetzung funktioniert. Die Hürde der Bedenken wird kleiner und der Wunsch zur Verbesserung größer.</p>
<p>Action (Aktion)</p> <p>Die Entscheidung zum Kauf oder Gebrauch wird unterstützt.</p>	<p>Der Vignettentext endet mit einem Impuls zur Aktion. Erfahrungsberichte zum Einsatz der Vignette bieten zusätzliche Motivation.</p>

Jahren in den USA für den Bereich Sales & Marketing entwickelt. Die vier Buchstaben stehen für eine Abfolge von vier Schritten, mit denen AdressatInnen vom Aufmerksamwerden bis zur Aktion geführt werden (Marcouse, 2015, S. 242-243).

Testung und Evaluation der Vignetten

Der Autor hat die Vignetten in der vorliegenden Fassung prozessorientiert entwickelt. Vorläufer war ein Projekt mit Matrix-Modellen, bei denen vier Felder ein Fenster ergeben. Beispiele dafür sind das Johari-Fenster, Persönlichkeitstypen oder Führungsstile. 16 solcher Fenster wurden in Zusammenarbeit mit MA Judith Kölblinger vom Beratungsunternehmen Komunariko erstellt und vom Illustrator Dietmar Kainrath ins Bild gesetzt. Es folgte eine Serie von Vignetten mit abstrakten und farbenkräftigen Visualisierungen, die der Autor selbst hergestellt hat, unterstützt vom Werbefachmann Dr. Thomas Zezula.

Für die aktuelle Vignettenserie mit derzeit 15 Themen wurde der Textteil übernommen und die abstrakten Bilder durch die Vogel-Motive ersetzt. Tieren kann eine Körpersprache gegeben werden, was die Aufnahme der Bildbotschaft unterstreicht.

Wie funktioniert der Einsatz der Vignetten?

Die Themen auf den Vignetten entsprechen einzelnen Inhalten der Lehrveranstaltungen zu „Kommunikation“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig in Salzburg.

Im Studienjahr 2016/17 wurde in insgesamt vier Seminargruppen der Einsatz von Vignetten getestet. Die Studierenden erhielten ein Set von zehn zur Lehrveranstaltungsthematik passenden Vignetten. Jede Studierende bzw. jeder Studierende hatte den Auftrag Vignetten auszuwählen und mit insgesamt fünf Personen aus dem privaten Umfeld darüber ins Gespräch zu kommen. Die dabei

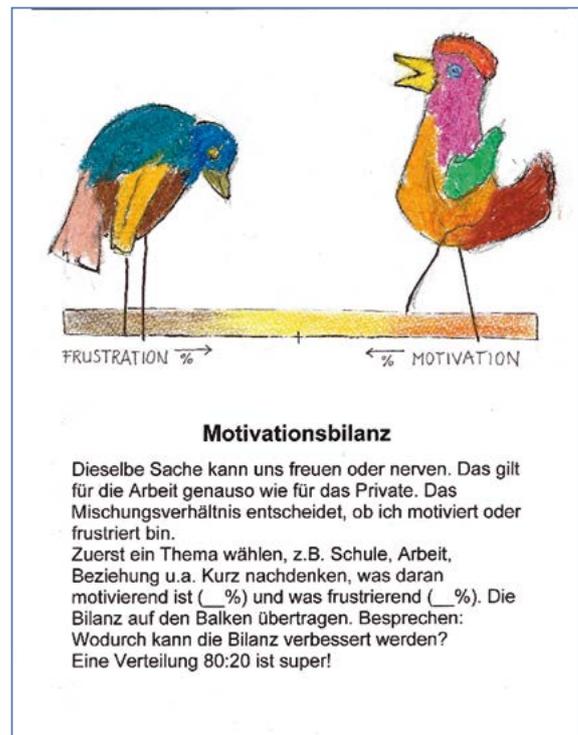


Abb. 5: Mit dieser Vignette lässt sich über positive und belastende Faktoren in einem Bereich Bilanz zu ziehen. Die Idee stammt vom Autor, die Verteilung 80:20 wurde in Anlehnung an das Parteo-Prinzip gewählt.

gemachten Erfahrungen wurden schriftlich dokumentiert. Zusätzlich wurde der Einsatz der Vignetten mittels Fragebogen evaluiert.

Damit können für die Auswertung 375 dokumentierte Berichte (75 Studierende mit je fünf Gesprächen) und ein 75-mal ausgewerteter Fragebogen herangezogen werden.

Zusammengefasste Ergebnisse der Fragebogen-Erhebung

Die 75 Studierenden beantworteten zu den Erfahrungen mit dem Einsatz der Vignetten im persönlichen Umfeld neun Fragen.

Die Antworten:

- Die Vignetten wurden auf vielfältige Weise den Zielpersonen übermittelt: persönlich übergeben; über WhatsApp; irgendwo in der Wohnung, auf persönlichem Gegenstand oder Produkten des täglichen Bedarfs angebracht (z.B. Spaghettipackung).

- Zu 100% wurde nicht irgendeine, sondern eine bestimmte Vignette für eine bestimmte Person ausgewählt.
- 95% der Zielpersonen haben von sich aus auf die Vignette reagiert.
- Bei 92% der Personen war die Reaktion positiv, fast jedes Mal hat sich daraus ein konstruktives Gespräch entwickelt.
- Diese Gespräche dauerten zwischen 5 und 40 Minuten, im Schnitt 15 Minuten.
- Für 95% der Zielpersonen war der Text auf der Vignette selbsterklärend.
- Als Absichten, mit der die Vignette für eine bestimmte Person ausgewählt wurde, wurden genannt:
Impuls zum Nachdenken; um ins Gespräch zu kommen; um zu helfen, auf bestimmte Situationen zu reagieren; aus Neugier, was passiert.
- Die Bilder auf der Vignette wurden durchwegs positiv aufgefaßt.
- Sie sind ein Signal, um auf die Vignette aufmerksam zu werden, sie unterstreichen den Text und die Motive wirken ansprechend.
- Unter „zusätzliche Anmerkung“ wurden auf den Fragebogen zahlreiche positive Eintragungen gemacht, z. B. Gute Form, um ins Gespräch zu kommen. Impuls, um über Schwierigkeiten reden zu können. Tolle Erfahrungen, hat Spaß gemacht.

Zusätzlich zu den Fragebogenergebnissen enthalten zahlreiche der 375 Berichte positive Überraschungen über die Wirkung der durch die Vignetten ausgelösten Gespräche. Meist sind es Gespräche mit vertrauten Personen, mit denen ohne diesen Anlass nicht so klar und offen über persönliche Themen gesprochen würde.

Zwei Beispiele von vielen

Zur Vignette „Annehmbare Kritik“ schreibt ein Studierender im 3. Semester:

Mein Schwager hat mir vor kurzem erzählt, dass ihn etwas an seinem Arbeits-

kollegen stört, aber er nicht weiß, wie er es ihm sagen soll, ohne ihn zu verletzen. Ich habe ihm die Vignette per WhatsApp geschickt. Er antwortete, dass er die vier Fragen sehr hilfreich findet und so versuchen wird, das Problem anzusprechen. Später hat er mir erzählt, dass er die Fragen zu Hause immer wieder durchgegangen ist und sich aufgeschrieben hat, was er sagen könnte. So fühlte er sich sicherer. An einem Arbeitstag hat er dann all seinen Mut zusammengenommen und seinen Arbeitskollegen auf das Problem angesprochen. Er sagte, dass das Gespräch sehr gut lief und er sich nicht so viele Sorgen hätte machen brauchen. Durch diese Vignette weiß ich jetzt, dass man die Probleme ansprechen und beseitigen sollte, denn sonst frisst man den Ärger in sich hinein.

Die Erfahrung mit der Vignette „Motivationsbilanz“ von einer Studierenden im 4. Semester:

Ich war bei einem Treffen mit meinen Freunden aus meiner Maturaklasse. Eine Kollegin ließ erkennen, dass sie sich nicht ganz sicher mit ihrer Arbeit ist. Ich zeigte ihr die Vignette der Motivationsbilanz. Sie war interessiert, nahm sofort einen Zettel und zeichnete ihre Bilanz mit Hilfe einer Pro- und Kontraliste auf. Aspekte wie Arbeitsumfeld, Fahrdauer, Kollegium, Vorgesetzter, Arbeitszeiten und Zukunftsaussichten spielten dabei die Hauptrolle. Schlussendlich war ein Ergebnis in Sicht und wir alle waren sehr gespannt darauf. Sie selbst war sehr überrascht, denn sie hätte mit dem Ergebnis nach ihrer Nörgelei nicht gerechnet. Doch nach ausgiebigem Nachdenken und durch das Einbeziehen aller Argumente konnte sie eine Aufteilung von 85% Motivation zu 15% Frustration erkennen. Ihr Abschlussatz war, dass „die Motivationsbilanz gut aufzeigt, was einen nervt und was erfreut“. Es ist eine gute Methode, um zu entscheiden, was gut für einen selbst ist.

Fazit und Fortsetzung

Die Vignetten sind eine originäre Entwicklung des Autors. Sie entstehen, indem Theorien und Konstrukte aus dem Bereich der „Human Skills“ in anschauliche Modelle gefasst und diese ansprechend aufbereitet werden. Die Theorien und Konstrukte entstammen der gängigen Fachliteratur, viele davon wurden an anderer Stelle vom Autor publiziert. Die Praxistauglichkeit wurde in zahlreichen Seminaren erprobt.

Für die neue Ausgabe der Vignetten liegen nun erste Evaluierungsergebnisse vor. Studierende bewerten den Einsatz von Vignetten als anregende Form, persönliche und zwischenmenschliche Entwicklungen zu fördern. Die Verständlichkeit des Textes und die Unerstützungsfunktion der Bilder werden hoch bewertet, mit fallweisen Anregungen für die Überarbeitung. Mit den Vignetten bekommen Studierende Coaching-Tools in die Hand und machen positive Erfahrungen beim Einsatz. Das und der Erfahrungsaustausch in der Seminargruppe festigen die erworbenen Kompetenzen und fördern den Transfer des Gelernten. Der Einsatz der Vignetten im Seminar sind eine Etappe im Bestreben, Inhalte von Persönlichkeitsentwicklung, Kommunikation, Führung und Team für den selbstständigen Gebrauch möglichst vieler Menschen zur Verfügung zu stellen.

Eine breite Streuung könnten Vignetten erfahren, wenn sie auf Verpackungen angebracht sind, z.B. auf Tee oder Kaffee, Getränken oder Pasta. Dabei wird versucht, für die Vignetten das einzulösen, was Joseph Beuys über ein Kunstwerk sagt: dass es „ohne Kenntnisse der dazugehörigen oder übergeordneten Theorie wirksam sein müsse“ (Oman, 1998, S. 10).

Im Seminar besteht eine interessante Erweiterung darin, wenn Studierende Vignetten selbst erstellen. Für die Aus- und Weiterbildung insgesamt lassen sich die Vignetten zu

Stationen erweitern. Kleine Gruppen oder Teams können so auf einem Stationenparcours Themen autonom bearbeiten.

Abschließend noch ein Zitat aus einem Einsatz mit der Vignette „Motivationsbilanz“. Eine Studentin berichtet, sie hat ihrer Mutter die Vignette in ihren Kalender gesteckt.

Erst drei Tage später beim Mittagessen fing sie plötzlich mit dem Thema Motivation an. Sie hat davon gesprochen, dass sie sich in Zukunft definitiv mehr auf ihre Motivationsmomente stützen muss und die Sachen, die sie frustrieren, nicht so wichtig nimmt. Ich habe mich gefreut, dass sie die Vignette wirklich gelesen hat und darüber nachgedacht hat. Sie wollte dann noch mehr von den Vignetten sehen und mit mir gemeinsam eine für meine Großmutter aussuchen.

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bauer, Joachim (2007). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Buchacher, W. & Wimmer, J. (2008). *Das Führungseminar. Werkzeuge für den Führungsalltag in Wort und Bild*. Wien: Linde.
- Buchacher, W. & Wimmer, J. (2010). *Das Selbstcoaching-Seminar. Ich nehme meine Zukunft selbst in die Hand*. Wien: Linde.
- Buchacher, W., Kölblinger, J., Roth, H. & Wimmer, J. (2015). *Das Resilienz-Training. Für mehr Sinn, Zufriedenheit und Motivation im Job*. Wien: Linde.
- Cohn, R. (1997). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gordon, T. (2002). *Die neue Beziehungskonferenz. Effektive Konfliktbewältigung in Familie und Beruf*. München: Heyne.
- Herold, C. & M. (2011). *Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen*. Weinheim: Beltz.
- Hüther, G. (2011). *Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Luft, J. & Ingram, H. (1971). *Einführung in die Gruppendynamik*. Stuttgart: Fischer.
- Malik, F. (2006). *Führen. Leisten. Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit*. Frankfurt: Campus.
- Marcouse, I. (2015). *Das Management-Buch*. München: Dorling Kindersley.
- McGrath, J. & Bates, B. (2014). *Der 5-Minuten-Manager. Die wichtigsten Management-Theorien auf den Punkt*. Kulmbach: Börsenmedien.
- Oman, H. (1998). *Joseph Beuys. Die Kunst auf dem Weg zum Leben*. München: Heyne.
- Peccei, A. (Hrsg.) (1984). *Das menschliche Dilemma. Club of Rome. Zukunft und Lernen*. Wien: Molden.
- Schneider, M. & Mustafić, M. (Hrsg.) (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Sprenger, R. (2007). *Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation*. Frankfurt: Campus.
- Schulz von Thun, F. (2012). *Miteinander reden von A bis Z. Lexikon der Kommunikationspsychologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Vogelauer, W. (2001). *Methoden-ABC im Coaching. Praktisches Handwerkszeug für den erfolgreichen Coach*. Neuwied: Luchterhand.

Wer bin ich jetzt?

Kompetenzanforderungen an Individuelle LernbegleiterInnen

Anton Lettner

Der Beitrag befasst sich zunächst mit der neuen Rolle als Individuelle(r) LernbegleiterIn (ILB), die LehrerInnen im Rahmen der Neuen Oberstufe ausüben. Nach einem Verweis auf förderliche Beratungsansätze und Theorien werden die Kompetenzanforderungen im Bereich der Prozessbegleitung, der Gesprächsführung und zum Thema Lernen behandelt. Ein Überblick zur Ausbildung der ILB am Institut für Fort- und Weiterbildung Sekundarstufe II schließt die Ausführungen ab.

Neue Oberstufe und Individuelle Lernbegleitung

Im Rahmen der Neuen Oberstufe ist die Individuelle Lernbegleitung als innovative Maßnahme zur Begleitung von SchülerInnen mit Lernrückständen und/oder Lernschwächen vorgesehen. Ausgangssituation für die ILB ist die Feststellung von Leistungsschwächen im zeitlichen Rahmen des Frühwarnsystems oder zu einem späteren Zeitpunkt. Die Frühwarnung dient in der neuen Oberstufe nicht nur wie bisher der Information für Erziehungsberechtigte, sondern wirkt zusätzlich als möglicher Auslöser für eine Individuelle Lernbegleitung. In Folge sind die Direktionen zu einem Gespräch mit Klassenvorstand/Klassenvorständin, FachlehrerIn, SchülerIn und Erziehungsberechtigten verpflichtet. Dabei müssen sie abwägen, ob die Individuelle Lernbegleitung eine zielführende Maßnahme zur Verbesserung der Leistungen der Schülerin/des Schülers ist. Wenn ja, betraut die Direktion eine speziell dafür ausgebildete Lehrperson mit der Durchführung der ILB. Ab diesem Zeitpunkt besteht für die Schülerin/den Schüler die Möglichkeit sich maximal bis zu 8 Einheiten von der Lehrperson individuell begleiten zu lassen.

Wurde der Begriff der Lernbegleitung beziehungsweise die Rolle „LernbegleiterIn“ bisher im pädagogischen Kontext nicht immer eindeutig definiert, so ist die Aufgabe der „Individuellen Lernbegleitung“ in der Neuen Oberstufe im SchUG (§ 19a) klar definiert. Sie soll SchülerInnen ganzheitlich unterstützen, der Fokus richtet sich dabei auf:

- das Bewusstmachen individueller Stärken und des Entwicklungsbedarfs der Lernenden
- die Anwendung von Lerntechniken zur zielorientierten Entfaltung des gesamten Lernpotenzials sowie zur Stärkung des Selbstvertrauens
- die Erweiterung von Lern- und Prüfungskompetenzen
- die Lernerfolge, die Steigerung der Lernmotivation und die Stärkung der Eigenverantwortung für den individuellen Lernprozess. (BMB, 2016a, S. 11)

Die Individuelle Lernbegleitung ist also zeitlich begrenzt, gegenstandsunabhängig und soll zu einer positiven Weiterentwicklung des Lernprozesses führen. Dazu ist es notwendig eine neue Rolle als LehrerIn einzunehmen, die in dieser Funktion ziel-, lösungs- und ressourcenorientiert handelt. Im Mittelpunkt der ILB steht die Schülerin/der Schüler und ihr/sein Lernprozess. Hier liegt die große Herausforderung für die LehrerInnen. Sie müssen aus ihrer traditionellen Rolle als WissensvermittlerInnen in eine neue gegenstandsunabhängige Rolle als LernbegleiterInnen wechseln. Aus den oben angeführten Aufgaben ergibt sich folgendes Anforderungsprofil an Individuelle LernbegleiterInnen:

- Positive Haltung zur/zum Lernenden, geprägt durch Akzeptanz und Respekt
- Vertrauen in die Entwicklungsfähigkeit sowie Selbstregulationsfähigkeit der/des Lernenden
- Wertschätzung und Offenheit gegenüber anderen

- Fundierte diagnostische Kompetenz, um der Lernenden/dem Lernenden im vertrauensvollen, unterstützenden Dialog zu helfen, das Lernen zu verbessern
- Ressourcen- und lösungsorientiertes Handeln und Begleiten
- Wissen über konstruktive und motivierende Techniken der professionellen Gesprächsführung sowie über Reflexionsprozesse und nachgewiesene Praxis in der Umsetzung
- Erfahrungen im Lernkrisenmanagement
- Bereitschaft, sich auf eine neue Rolle einzulassen
- Gutes „Standing“/Gute Einbindung im Kollegium. (BMB, 2016b, S. 9)

Relevante Beratungsansätze und Theorien

Verschiedenste Beratungsansätze und Theorien zeigen auf, welche Einstellungen und Haltungen das erfolgreiche Einnehmen dieser neuen Rolle für LehrerInnen ermöglichen. Erwähnt sei hier vor allem das lösungsorientierte Programm „Ich schaffs!“ für die Arbeit mit Jugendlichen von Ben Fuhrmann (Bauer & Hegemann, 2013). Dieses Programm basiert auf zwei Ansätzen: dem systemischen und dem lösungsorientierten Ansatz (ebd., 2013, S. 21). Dem systemischen Ansatz misst auch Hanna Hardeland eine elementare Bedeutung zu:

Die Annahmen des systemischen Ansatzes sind von elementarer Bedeutung, als sich Menschen prinzipiell und unvermeidbar in Systemen bewegen und aufhalten. Aus diesem Grund sollten Systeme wie die Familie, die Klassengemeinschaft oder das soziale Netzwerk des Lernenden, wenn auch indirekt, in die Betrachtungen der Lerncoaching-Arbeit einbezogen werden. (Hardeland, 2014, S. 36)

Deshalb ist es in Bezug auf die Kompetenzen einer/eines ILB auch notwendig, sie/ihn

im Bereich des systemischen Ansatzes zu schulen und vor allem eine Neutralität gegenüber den Sichtweisen und Handlungen der SchülerInnen einzuüben. Da die individuelle Lernbegleitung begrenzt nur bis zu 8 Einheiten in Anspruch genommen werden kann, ist es lohnenswert sich am lösungsorientierten (Kurzzeit-)Beratungsansatz von Steve de Shazer (de Shazer, 2015) zu orientieren. Schüler und Schülerinnen kommen ja erst nach dem Erhalt von Frühwarnungen und einer folglich meist schlechten Stimmung zur ILB. Sehr oft befinden sie sich in einer Problemtrance. „Wichtigstes Anliegen von Lösungsorientierung ist es, dazu beizutragen, Problemtrancen in Lösungstrancen zu verwandeln“ (Bauer & Hegemann, 2013, S. 31). Wie im klassischen Lerncoaching sollte also auch die/der „lösungsorientierte“ ILB die SchülerInnen

- in Bezug auf deren Veränderbarkeit unterstützen, indem der Fokus auf die Zukunft und auf die Lösungen gerichtet wird,
- mit Lob, Komplimenten und Ressourcenaktivierung bestärken,
- ermutigen, indem die Erfolge, das Positive und die Einzigartigkeit der/des Lernenden gewürdigt werden,
- und in ihrer Selbstwirksamkeit bekräftigen. (Hardeland, 2014, S. 38)

Die Lösungsorientierung ist also im Wesentlichen nicht nur eine Frage der Technik, sondern auch eine Frage der Haltung. Es ist wichtig, die Gespräche in einer Atmosphäre zu führen, „die Jugendliche ermutigt, für sich passende Lösungen zu suchen und zu finden“ (Bauer & Hegemann, 2013, S. 32). Für die/den ILB ergibt sich daraus nicht nur die Notwendigkeit um ein Wissen über Lösungsorientierung, sondern es muss auch die Möglichkeit geschaffen werden die lösungsorientierte Gesprächsführung erlernen und einüben zu können.

Der systemische Ansatz und eine lösungsorientierte Haltung können aber nur funkti-

onieren, wenn es der/dem ILB gelingt eine kooperative Beziehung zum Schüler/zur Schülerin zu gestalten (Bauer & Hegemann, 2013, S. 40-46). Diese Beratungsbeziehung muss getragen sein von Empathie (einfühlerndem Verstehen), Akzeptanz (bedingungsloser Wertschätzung) und Kongruenz (Echtheit/Authentizität der/des ILB) (Hardeland, 2014, S. 66). Nach Pallasch & Hameyer (2012, S. 125) beinhaltet diese Basisqualifikation „Sozialkompetenz: Beziehungsfähigkeit“ nahezu alle Fähigkeiten,

die für das Agieren und Reagieren auf Einzelpersonen als auch in sozialen Gruppierungen unabdingbar sind. Dazu zählen Toleranz und Akzeptanz, Verantwortungsbewusstsein und Verlässlichkeit, Solidarität und Vertrauensfähigkeit, Kontraktfähigkeit, Echtheit und Offenheit, aber ebenso Einfühlungsvermögen, Konfliktfähigkeit, Transparenz und Flexibilität. (Pallasch & Hameyer, 2012, S. 125)

Systemisches Denken, Lösungsorientierung und die Fähigkeit Beziehungen zu gestalten sind entsprechend dieser Überlegungen die tragenden Säulen einer Haltung, die die Lehrperson einnehmen muss, um erfolgreich als ILB tätig werden zu können. Die/der ILB nimmt im Gegensatz zur Lehrperson eine nichtwissende Haltung ein, begegnet dem Lernenden auf Augenhöhe und erkennt ihn als Experten für sich selbst an (Hardeland, 2014, S. 11).

Wie auch beim klassischen Lerncoaching agiert die/der ILB nicht direktiv, etwa im Sinne von „Ich sage dir, was du wie tun sollst“, sondern regt die SchülerInnen zur eigenen Lösungsfindung an. Die/der ILB stellt den SchülerInnen Fragen, gibt ihnen Antworten, Impulse und Ratschläge. Dabei dürfen die SchülerInnen nicht wie in einer Bewertungssituation belehrt werden, sondern sollen in einer vertrauensvollen Atmosphäre zum Erzählen animiert werden. Anstatt die SchülerInnen mit Deutungen und Interpretationen zu kon-

frontieren, will die Lernbegleitung Reflexionsprozesse anregen (Hardeland, 2014, S. 11).

Für die Lehrperson als ILB bedeutet dies, sich von der Rolle des Lehrers/der Lehrerin und damit von der eigenen Expertise zu lösen und sich stattdessen auf eine neue Rolle einzulassen, die Rahmengabe, Prozessbegleitung, Zuhören und Fragestellen erfordert. Nur auf Wunsch des Schülers/der Schülerin hinsichtlich Fragen in Bezug auf das Lernen tritt die/der ILB für kurze Sequenzen als ExpertIn auf (Hardeland, 2014, S. 12). Diese professionelle Haltung ist die Grundlage für eine erfolgreiche Lernbegleitung. Vieles von dem bisher Erwähnten kann im Rahmen von Fortbildungen erlernt werden. Die Fähigkeit die Rolle zu wechseln und die entsprechende Haltung einnehmen zu können ist aber stark von der Persönlichkeit der Lehrperson abhängig. Der/die ILB sollte sich die im Titel gestellte Frage „Wer bin ich jetzt?“ nach einem Rollenwechsel in die ILB/den ILB eindeutig beantworten und dann auch umsetzen können.

Prozess und Gesprächsführungskompetenz der/des ILB

Grundsätzliches Wissen um den Ablauf einer Individuellen Lernbegleitung sowie um die generellen Phasen eines Lerncoaching-Prozesses ist Grundlage für die Begleitung einer Schülerin/eines Schülers. Die/der ILB benötigt das Wissen um ressourcen- und lösungsorientierte Interventionstechniken. Ebenso ist eine kompetente Umsetzung professioneller Gesprächsführung unumgänglich. Kompetenzen im Bereich des aktiven Zuhörens, Körpersprache, Frage-, Gesprächs- und Feedbacktechniken, Skalierung usw. sind weitere wichtige Anforderungen an ILB. „Jede/r Lernbegleiter/in benötigt nicht nur Wissen über die Zusammenhänge der unterschiedlichen Techniken der Gesprächsführung. Sie/Er braucht ebenso die Sicherheit, fordernde Situationen bewältigen und Prozesse abschließen zu können“ (BMB, 2016c, S. 13).

Fachkompetenz der/des ILB

Ein wichtiger Faktor für die Individuelle Lernbegleitung wie auch für das Lerncoaching ist die Frage, welche Lerntheorien die/der ILB vertritt. Viele Methoden und Zugänge des Lerncoachings basieren auf konstruktivistisch-orientierten Lerntheorien (Pötzmann & Perkhofer-Czapek, 2013, S. 17). Auch für Eschelmüller ist ein dialogisch-konstruktivistisch orientiertes Lernverständnis eine von fünf Grundvoraussetzungen für das Lerncoaching (Eschelmüller, 2007, S. 20). Gegenüber einer lehrorientierten Haltung

gehen konstruktivistisch orientierte Lerntheorien vom Grundgedanken aus, dass neues Wissen auf der Basis von Vorerfahrungen und Vorwissen aktiv und eigenständig konstruiert werden muss, um die geforderte Nachhaltigkeit und Transferwirksamkeit zu erreichen. Neues Wissen zu lernen, bedeutet demzufolge, dass Lernende immer wieder ihre vorhandenen Wissenskonzepte aktiv verändern müssen, um angemessene Formen des Verstehens zu erreichen, um damit erfolgreich handeln zu können. (Eschelmüller, 2007, S. 21)

Um diesen Lernprozess als einen aktiven, konstruktiven, situativen, sozialen und selbstgesteuerten Prozess (Pötzmann & Perkhofer-Czapek, 2013, S. 19-20) annehmen zu können, muss sich der/die ILB von einer rein wissens- und lehrorientierten Haltung, die im Berufsalltag von LehrerInnen vorkommt und auch notwendig ist, unbedingt lösen.

Inhaltliche Fachkompetenz bedeutet, dass die/der ILB theoretische Hintergründe zum Thema Lernen kennt, aber auch über eine Expertise im Bereich der Lernorganisation, Lernstrategien, lernbeeinflussender Faktoren usw. verfügt. In der Individuellen Lernbegleitung handelt es sich eben nicht nur um ein reines Coaching, sondern die Lehrperson fungiert auch als Expertin/Experte für den

Bereich des Lernens. Wenn die Schülerin/der Schüler konkret nach Ratschlägen und Tipps zum eigenen Lernprozess fragt, muss der ILB eine beratende Funktion ausüben. Eine gute Übersicht zu den Bereichen des erfolgreichen Lernens liefern dazu das Lernprofil von Katharina Turecek (Turecek, 2011) und das Lernerfolgspuzzle von Iris Komarek (Komarek, 2010).

Der Beitrag der Fort- und Weiterbildung

Zur Gewährleistung einer einheitlichen Ausbildung von LehrerInnen zur/zum ILB wurde vom BMB ein Schulungsprogramm erstellt (BMB, 2016c). Die Inhalte der dreiteiligen Seminarreihe sind in Abbildung 1 ersichtlich. Alle ReferentInnen, die zu diesem Zweck an einer PH in Österreich in ILB-Seminaren tätig sind, haben sich an den in diesem Schulungsprogramm vorgeschriebenen Inhalten zu orientieren. Die zuständigen ILB-KoordinatorInnen an den Hochschulen sollten zudem die Einhaltung dieser Vorgaben gewährleisten. Am Institut für Fort- und Weiterbildung Sekundarstufe II der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig stellt dies eine bestmöglich zu bewältigende Herausforderung dar, da alle ILB-Seminare von MitarbeiterInnen des Instituts mit entsprechender Qualifikation und Expertise konzipiert und durchgeführt wurden und werden. Die Schwerpunkte liegen dabei auf den in diesem Artikel behandelten Kompetenzanforderungen.

Fazit

Wie in vielen anderen pädagogischen Bereichen ist auch bei der Individuellen Lernbegleitung die Bedeutung der Persönlichkeit von LehrerInnen als Dreh- und Angelpunkt für gelingendes pädagogisches Handeln festzustellen. Die LehrerInnenpersönlichkeit muss einerseits einem Kompetenzprofil mit den dargelegten Anforderungen entsprechen, andererseits muss die Lehrperson professionell eine Haltung und Rolle einnehmen

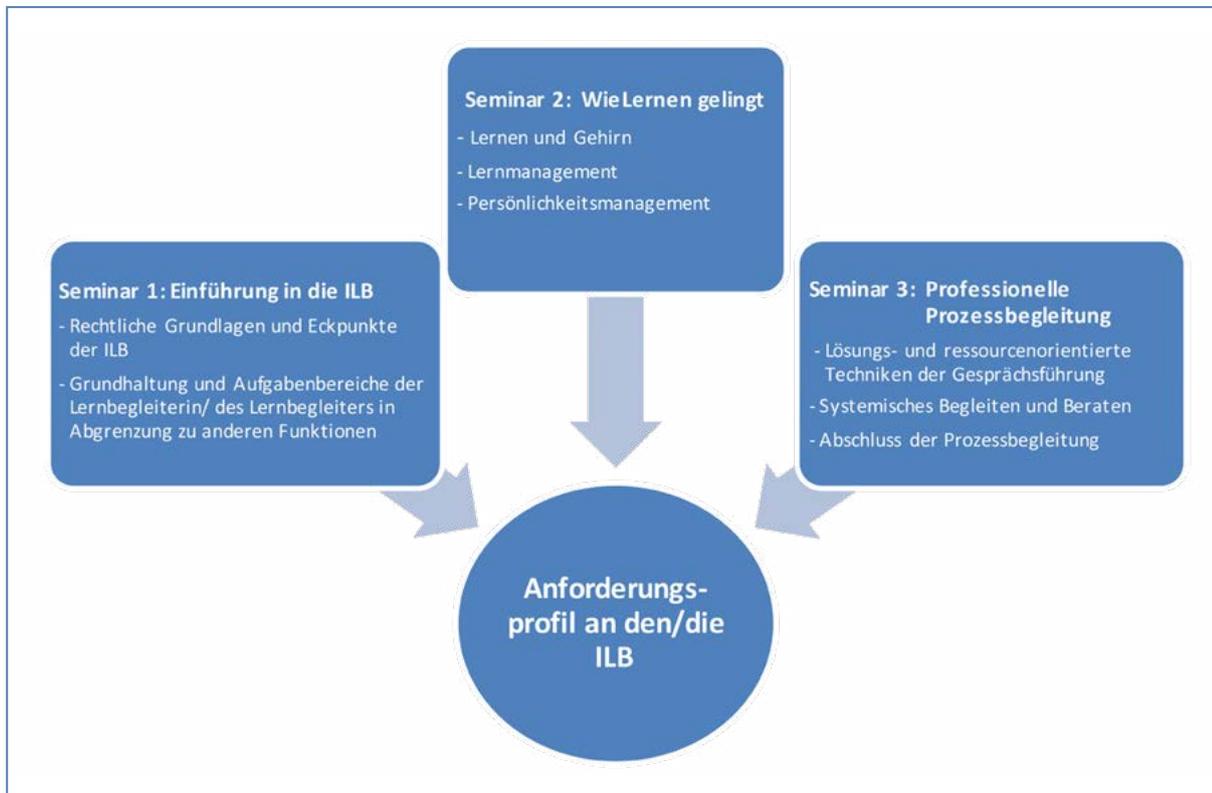


Abb. 1: Ausbildungsinhalte der dreiteiligen Seminarreihe zur Ausbildung als ILB (vgl. BMB, 2016c; Grafik: Autor)

können, die nicht mit der unterrichtlichen Tätigkeit einer Lehrerin/eines Lehrers konform geht. In den bisherigen Schulversuchsstandorten mit Neuer Oberstufe kam oft die Frage auf, wie viele ILB man am Schulstandort brauchen würde. Aufgrund der hier dargelegten Ausführungen kann es darauf nur eine Antwort geben: Es ist vielleicht gar nicht so wichtig, wie viele ILB sich an einer Schule befinden, sondern wichtig ist, dass die richtigen Lehrpersonen für diese Funktion ausgewählt wurden. Es ist nur zu hoffen, dass sich diese Erkenntnis in der weiteren Auswahl der LehrerInnen für die Ausbildung zur/zum ILB durchsetzt.

Literatur

- Bauer C. & Hegemann T. (2013). *Ich schaffs! – Cool ans Ziel. Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen* (4. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- BMB (Hrsg.). (2016a). *Die neue Oberstufe – Individuell und kompetenzorientiert. Grundinformation und Ziele im Überblick*. Wien: BMB.
- BMB (Hrsg.). (2016b). *Die neue Oberstufe Ziel-, lösungs- und ressourcenorientiert. Individuelle Lernbegleitung*. Wien: BMB.
- BMB (Hrsg.). (2016c). *Individuelle Lernbegleitung. BMB-Schulungsprogramm*. Wien: BMB.
- de Shazer S. (2015). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie* (13. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Eschelmüller M. (2007). *Lerncoaching im Unterricht. Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: schulverlag blmv AG.
- Hardeland H. (2014). *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Komarek I. (2010). *Ich lern einfach! Das NLP-Programm für effektive Lerntechniken* (5. Aufl.). München: Südwest-Verlag.
- Pallasch W. & Hameyer U. (2012). *Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Potzmann R. & Perkhofer-Czapek M. (2013). *Lerncoaching in der Praxis. Lernen verstehen, anleiten und coachen*. Wien: Bildungsvorlag Lemberger.
- Turecek K. (2011). *Erfolgreich mit dem Lernprofil. Erkenne deinen persönlichen Lerntyp – und finde deine optimale Lernstrategie*. Wien: Krenn.

Die Rolle der LehrerInnen-Persönlichkeit im Kontext der Dramapädagogik

Ulrike Wegenkittl-Neumayer

Eine produktive Deutschdidaktik mit Dramapädagogik erfordert die Bereitschaft zu einem bzw. mehreren Rollenwechsel(n) seitens der LehrerInnen und zielt stark auf (vor)berufliche Erfahrung im geschützten Rahmen ab. In diesem Bericht wird darüber nachgedacht, inwieweit die Praxis des LehrerInnenhandelns im Rollenwechsel dazu beitragen kann, spezifische LehrerInnen-Personenmerkmale nutzbar zu machen und mittels erfahrungsorientierter Lernwege LehrerInnen-Persönlichkeit zu stärken.

Unter „Dramapädagogik“ wird eine Lehr- und Lernmethode verstanden, die versucht, in einer fiktiven, imaginären Umgebung durch Übernahme fremder Identitäten und verschiedenster Perspektiven in vielstufigen Improvisationen komplexe Themen zu erforschen, Lösungsstrategien zu entwickeln oder sich in Texte und in Charaktere einzufühlen. Dabei fasziniert die offene Gestaltung dramapädagogischer Unterrichtssequenzen, die auch der Lehrperson Flexibilität abverlangt. (Eigenbauer, 2009, S. 62)

Bereits an prominenter erster Stelle, nämlich im Abstract seiner Publikation, weist der Experte Eigenbauer (2009) in seiner Definition der Dramapädagogik auf die besonderen Anforderungen an die LehrerInnen im Anwenden dieser Methode hin.

Erfahrung per definitionem

„Dramapädagogik ist eine Unterrichtsmethode, die zum Ziel hat, Inhalte mittels künstlerischer Ausdrucksformen erfahrbar zu machen“ (Siebert, 2011, S. 15).

In dieser weiter gefassten Definition der Methode Drama im schulischen Unterricht wird die Bedeutung des Aspekts der Erfahrung unterstrichen. Erfahrung fungiert hier sowohl als Lernweg im Sinne von Erleben bzw. Erleiden als auch als Lernziel im Sinne eines abgespeicherten Ergebnisses.

Wenn Ingo Scheller (2014) die spezifischen Funktionen und Rollen der Lehrperson im Rahmen der szenischen Interpretation skizziert, begründet er die Notwendigkeit des Rollenwechsels im dramapädagogischen Deutschunterricht mit ebendiesem Aspekt der Erfahrung:

Lehrerinnen und Lehrer treten hier weniger als Wissende, denn als Planer, Moderatoren und Spielleiter auf. Sie setzen nicht nur inhaltliche Schwerpunkte, sondern müssen auch den Interpretationsprozess zielorientiert steuern, szenische Verfahren erläutern, demonstrieren und begleiten und nicht zuletzt in wechselnden Rollen als Animateure, Mitspieler, Gesprächspartner und Hilfs-Ichs aktiv in den Spiel- und Reflexionsprozess eingreifen. Sie müssen den Schülern und Schülerinnen durch klare Entscheidungen, Strukturierungen und Interventionen Sicherheiten geben, sodass diese bereit und in der Lage sind, eigene Wahrnehmungen, Vorstellungen, Empfindungen und Verhaltensweisen zu aktivieren, in Rollen und Spielhandlungen einzubringen und auszuagieren und somit handelnd Erfahrungen mit dem Text, mit sich und anderen zu machen. (Scheller, 2014, S. 5)

Scheller (2014) bringt hier den Zusammenhang zwischen Anforderung an die LehrerInnen mit dem Aspekt der Erfahrung insofern zum Ausdruck, als er den diversen zu gestaltenden Unterrichtsaktivitäten das

Lehr- und Lernziel handelnde Erfahrungen überordnet. Um nun den LehrerInnen die Handlungskompetenz für dieses Unterrichtsziel zu vermitteln, braucht es neben der entsprechenden Methode (in diesem Falle die dramapädagogischen Inszenierungstechniken) auch die Möglichkeit, selbst handelnd Erfahrungen zu machen.

So verwundert es nicht, dass Manfred Schewe (1993), der Wegbereiter einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis, in seinem Buch „Fremdsprache inszenieren“ bereits 1993 für LehrerInnen einen Proberaum wünscht,

(...) in dem sie – unter professioneller Anleitung – sich der Gesamtheit der persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (mit Blick auf die Lehrpraxis), sich im Vergleich mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten anderer ihrer eigenen Stärken und Schwächen bewusst werden und systematisch an einer Erweiterung ihres „persönlichen Inszenierungspotentials“ arbeiten können. (Schewe, 1993, S. 427)

Ein so beschaffener Proberaum konnte in der Übung „Spiel und Deutschunterricht“ im Rahmen der Deutschdidaktik-Lehrveranstaltung „Drama und Theater“ ein Stück weit eröffnet werden, um einen produktiven Umgang mit dramatischen Textformen zu erproben und für künftige Sekundarstufen-Lehrpraxis nutzbar zu machen.

Erfahrung in der Theorie

Basierend auf Mayrs (2016) Konzept der LehrerInnenpersönlichkeit wurden die Erfahrungen der LehramtskandidatInnen hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsmerkmale, Interessen und Rolle(n) genauer reflektiert und eingeordnet.

Durch die Kombination der zwei weltweit vorherrschenden Persönlichkeitskonzepte im Bereich der nicht-kognitiven Merkmale

– die Fünf-Faktoren-Theorie der allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale „Big Five“ von McCrae & Costa (2008) einerseits und die Sechs-Faktoren-Theorie der allgemeinen Interessen „Big Six“ von Holland (1997) andererseits – entwickelte Mayr (2016, S. 93) eine Übersicht der Zusammenhänge zwischen Personenmerkmalen (nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale und Interessen zusammengefasst) und der Bewährung im Lehramtsstudium sowie im Lehrberuf. Darin sind Befunde der Bedeutsamkeit von allgemeinen Personenmerkmalen für den Erfolg und die Zufriedenheit im Lehrberuf aus allen verfügbaren Studien aus dem deutschen Sprachraum seit den 1980er-Jahren auf Basis von Selbsteinschätzung zusammengefasst.

Seitens der Persönlichkeitsmerkmale zeichnen sich hierbei generell die *Extraversion*, die *Gewissenhaftigkeit* und die *Offenheit für Erfahrung* als relevant aus. Im Bereich der Interessen haben allen voran die *sozialen*, gefolgt von *künstlerisch-sprachlichen* und *unternehmerischen Interessen* eine spezielle Bedeutung.

Als Ergänzung dazu stellt Mayr (2016, S. 94) auch das Ergebnis einer zehnjährigen Längsschnittstudie vor, die sich dadurch auszeichnet, dass zusätzlich zur regelmäßigen Erhebung von Personenmerkmalen und Erfolgskriterien auch Lerngelegenheiten im Studium und im Beruf miteinbezogen wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der komplexen Wechselwirkungen zwischen Persönlichkeit, Lernprozessen und Kriterien geben auch Auskunft über die relevanten Persönlichkeitsmerkmale für wirkungsvolle Lernstrategien im Studium, nämlich einmal mehr die *Offenheit für Erfahrungen* und die *Gewissenhaftigkeit*.

Im Bereich des Lernweges erscheint konsequenterweise die *Erfahrung* von spezieller Bedeutung, gefolgt von *Austausch mit KollegInnen* und *Absolvierung von Übungen*.

Erfahrung in der Praxis

Ausgehend von der Annahme, dass die hier dargestellten Ergebnisse Mayrs relevante Aspekte in der dramapädagogischen Unterrichtspraxis sind, werden ebendiese Studienstrukturen mit denselben Merkmalen als Basis für die Reflexion bzw. Auswertung der Erfahrungsberichte der Studierenden herangezogen.

In einem ersten Schritt gibt die Gruppe der Studierenden bezüglich der Zusammenhänge zwischen Personenmerkmalen und der Bewährung im Studium beziehungsweise im Lehrberuf im Allgemeinen ihre Selbsteinschätzung:

Die Wahl fällt im Bereich der mitgebrachten Persönlichkeitsmerkmale beinahe eindeutig auf die *Offenheit für Erfahrung*, der zu gleichen Teilen für die Lernstrategien im Studium *akademische Leistungen*, *Zufriedenheit im Studium*, *pädagogische Handlungskompetenz* und allen voran *Zufriedenheit im Beruf* ein positiver Einfluss zugesprochen wird. Eine weitaus geringere Relevanz wurde hierbei der *Gewissenhaftigkeit* zugeordnet.

Im Bereich der zum Tragen kommenden Interessen gibt ein Großteil der Befragten die *sozialen Interessen* als relevant an, die zur Erreichung von *Lernstrategien im Studium*, *pädagogische Handlungskompetenz* und *Zufriedenheit im Praktikum* beitragen. Des Weiteren wurden praktisch-technische (für Praxisleistung und pädagogische Handlungskompetenz) und künstlerisch-sprachliche Interessen (speziell für Lernstrategien im Studium) gewählt.

Im zweiten Schritt wird eine persönliche Einschätzung im Speziellen auf folgende Frage erbeten:

„Welche Aspekte (Persönlichkeitsmerkmale, Lernwege, Kompetenzen) kommen in der konkreten dramapädagogischen Unter-

richtspraxis zum Tragen, ins Spiel oder können ausgebaut werden?“

Dramatische Texte bzw. Textformen werden in dieser Übung nicht rezeptiv an die Studierenden vermittelt, sondern mittels dramapädagogischer Verfahren selbst erarbeitet, erprobt und weiterentwickelt. Das Spektrum reicht vom szenischen Themeneinstieg (Stattspiele, szenisches Lesen mit Intervention) über die Einfühlung in Rollen (Rollenbiographie, Standbild) bis hin zur pantomimischen Darstellung von ganzen Szenen (Tableau).

Ein weiteres Mal befindet sich hierbei die *Offenheit für Erfahrungen* an erster Stelle der angegebenen Persönlichkeitsmerkmale, dicht gefolgt von der *Gewissenhaftigkeit*. Als meist erprobter Lernweg wurden in der Praxis in erster Linie die *Übung* und die *Erfahrung* genannt. Die dadurch erzielten Kompetenzen waren nach Angaben der Studierenden vor allem *soziale Beziehungen fördern* sowie *Unterricht gestalten* und *auf spezielle Bedürfnisse eingehen*.

Grob zusammengefasst führt die erprobte dramapädagogische Unterrichtspraxis von der Aktivierung des Persönlichkeitsmerkmals *Offenheit für Erfahrungen* über den Weg der *Übung* und *Erfahrung* zur *Kompetenzentwicklung* im Bereich *Gestaltung von Unterricht* und *Fördern von sozialen Beziehungen*.

Erfahrung in der Reflexion

Da sich die besondere Bedeutung der (Offenheit für) *Erfahrung* in der Theorie der LehrerInnenpersönlichkeit mit den Definitionen, der Praxis und der Reflexion in der Dramapädagogik deckt bzw. sich als Gemeinsamkeit herausstellt, werden die Ausschnitte aus den Erfahrungsberichten der Studierenden nach ebendiesem Thema gesichtet und ausgewählt.

Eine zentrale Herausforderung beschreibt Tselikas (1999) in ihrem Praxisbuch „Dra-



Bild 1: Statusspiel

mapädagogik im Sprachunterricht“ folgendermaßen: „Als Spielleiterin steuert die Lehrperson demnach nicht nur den Lernprozess, sondern kann auch als Animateurin, Mitspielerin, Gesprächspartnerin immer wieder aktiv in den Spielprozess eingreifen. Diese Rolle fällt nicht allen Lehrpersonen leicht, da sie ihren Rollenvorstellungen und Sozialisationserfahrungen nicht entspricht.“ (Tselikas 1999, S. 47)

Varianten, dieser Herausforderung durch Offenheit für Erfahrungen mit Gewinn zu begegnen, beschreiben Studierende im Rahmen der Einstiegsübung „Statusspiele“ (Bild 1), wobei zwei sich gegenüberstehende PartnerInnen einander vorerst nonverbal in Rollen unterschiedlichen Status begrüßen, folgendermaßen:

Es fällt mir allgemein schwer, mich mit dem darstellenden Spiel zu identifizieren, da es nicht zu meinen Vorlieben gehört. Zwar habe ich als Kind in einer Theatergruppe mitgewirkt, jedoch war das eine andere Situation, als im Klassenverband etwas beispielsweise pantomimisch darzustellen. Trotzdem muss ich zugeben,



Bild 2: Szenisches erlesen

dass mir die Statusspiele zusagen, weil, wie bereits erwähnt, die Wirkung der Körpersprache deutlich wird. (Pia)

Am Anfang war ich etwas skeptisch, da mich die erste Übung (körperliche Nähe bei Statusspielen) verunsichert hat. Danach ging es aber bergauf und ich empfand den Unterricht als sehr interessant und auch in Bezug auf die Praxis sehr wertvoll. Ich werde zwar nicht alles in meinem Unterricht integrieren, jedoch habe ich schon vor, ein paar Ansätze, welche mir sehr gut gefallen haben, zu integrieren. (Sarah)

Auch die Einfühlung in Rollen mittels aufeinander aufbauender Techniken - vom szenischen Erlesen (Bild 2) über die Rollenbiografie zum Standbild (Bilder 3 bis 5) - führte durch Übung zu neuen Erfahrungen. Anfängliche Vorbehalte bzw. Berührungsängste mit dieser Methodik (Die Art der Arbeit war gänzlich neu, keine Vorerfahrung) konnten durch behutsames Ausprobieren im geschützten Proberaum überwunden und sogar ein Mehrwert des Erfahrens erkannt werden: „Nach dem Verfassen der Rollenbiografie konnte ich mich wesentlich besser in die Rolle hineinversetzen. Gestik, Mimik, Tonlage, gezeigte Emotion – all das wird jetzt mit Sicherheit leichter von der Hand gehen als vorher.“ (Stefan)



Bild 3: Standbild 1



Bild 4: Standbild 2



Bild 5: Standbild 3

Mehrere Funktionen von Standbildern konnten erfahren werden, wenn eine Teilnehmerin neben dem Erfüllen von darzustellenden Personen auch als Mehrwert angibt, „(...) verschiedene Möglichkeiten auspro-

bieren zu können, wie gewisse Körperhaltungen etc. auf die Außenwelt wirken und welche Reaktionen sie hervorrufen.“ (Edith)

Auch zur abschließenden Technik der gemeinsamen Szenen-Visualisierung „Tableau“ (Bild 3) begründete eine Studierende ihren Zugewinn damit, dass „(...) man extreme Unterschiede bei den einzelnen Gruppen erkennen konnte. Obwohl es die gleiche Szene war, wurde diese von den Gruppen derartig unterschiedlich interpretiert, dass es für mich ein total neues Erlebnis darstellte.“ (Lisa)

Erfahrung fördert Persönlichkeit und Kompetenz

In einem Großteil der Erfahrungsberichte ist der Transfer in den Unterricht als logische Konsequenz mitgedacht. Inwieweit dramapädagogische Übung und Erfahrung tatsächlich zu Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung führen können, illustrieren folgende Ausschnitte:

Zu Beginn dieser Einheit war mir nicht ganz klar, was unter einem Tableau zu verstehen ist. Erst durch die praktische Anwendung habe ich begriffen, worum es geht. Eine ganze Szene mittels Standbildern als Bild darzustellen, erleichtert es, sich einen Text bzw. ein Werk klarer vorstellen zu können. Gerade für Schülerinnen ist es oft leichter anschaulich zu arbeiten, als nur zu lesen. Anschaulich zu arbeiten bedeutet auch, dass SchülerInnen ihre eigenen Ideen mit einbringen können. (Diana)

Durch das aktive Spielen der verschiedenen Dramenformen und der unterschiedlichen theatralen Techniken konnten sich die Anwendungsmöglichkeiten von Theater im Unterricht bei mir gut vertiefen und ab dem kommenden Schuljahr möchte ich diese als Lehrerin gerne umsetzen. (Eva)

Die dramapädagogische Unterrichtspraxis kann nach den hier geschilderten Erfahrungsberichten vor allem durch das Potential der Erfahrung dazu beitragen, die LehrerInnen-Persönlichkeit zu fördern.

In der hier reflektierten Praxis hat sich gezeigt, dass insbesondere die von Mayr (2016, S. 100) angeratene kontinuierliche Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung unterstützt werden kann, indem differenzierte erfahrungs- und handlungsorientierte Techniken der Dramapädagogik nutzbar gemacht werden, um vor allem soziale und didaktische Kompetenzen und Personenmerkmale (weiter) zu entwickeln.

Literatur:

- Eigenbauer, K. (2009). Dramapädagogik und Szenische Interpretation. In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2009 (1)(Themenheft Theater), S. 62-75.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 87-102). Münster NY: Waxmann utb.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. jr (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin, (Hrsg.), *Handbook of personality* (S. 159-181). New York: Guilford Press.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (3. Aufl.). Odessa FL: Psychological Assessment Resources.
- Scheller, I. (2014). Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen. In G. Lange & W. Ziesenis, (Hrsg.), *Deutschdidaktik aktuell*, 29. Baltmannsweiler: Schneider.
- Siebert, K. (2011). „Irgendwie Anders“, *Methode Dramapädagogik im schulischen Unterricht*. (Unveröffentlichte Diplomarbeit) Universität Wien. Abgerufen am 8.3.2017 von http://othes.univie.ac.at/14869/1/2011-05-23_7702596.pdf
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Tselikas, E.I. (1999). *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Waldmann, G. (1999). *Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Sportunterricht ist komplex, aber ist er wirklich so kompliziert?

Elvira Kronbichler, Benjamin Niederkofler

Der Fachbereich Bewegung und Sport ist aufgrund seiner kulturellen Bedeutung und seines Bildungswertes fest in der Lehramtsausbildung verankert. Veränderungen im Zuge der LehrerInnenbildung NEU (BMUKK, 2010) sind mit großer Hoffnung auf Qualitätsentwicklung verbunden, die durch eine erfolversprechende Kompetenzorientierung bestärkt wird. Auf dieser Basis werden im vorliegenden Beitrag Erkenntnisse aus einer Diskussion (Bohnsack, 2007) zwischen zwei Hochschullehrpersonen über ihre handlungsleitenden Erfahrungen in der Ausbildung von Lehrpersonen für das Fach Bewegung und Sport dargestellt.

Einleitung

Der Fachbereich Bewegung und Sport ist fest in der LehrerInnenbildung verankert. Grupe (1987) hat als Nestor der Sportpädagogik vor dreißig Jahren den kulturellen Wert sowie den Bildungswert von Bewegung dargelegt. Über das Medium der Bewegung kann die Welt erfahren und gestaltet werden. Auch kann in und durch Bewegung leistungsbezogen, spielerisch erkundend, nachahmend, variierend, gesundheitlich und erlebnisorientiert Sinn erfahren werden (z.B. Kurz, 1990). Bewegung ist also eine anthropologische Kategorie, über die sich der jeweilige Zugang zur Welt differenziert (Grupe, 1982).

Der Bildungswert wurde für die Schule häufig in Frage gestellt (z.B. Lenzen, 2000). Allerdings haben sportpädagogische und bewegungskulturelle Bestrebungen zur Tatsache geführt, dass Bewegung und Sport heute ein universales Phänomen der Alltagskultur ist und der schulische Sportunterricht im Stundenvolumen zu den „Fächerriesen“ gehört.

LehrerInnenbildung ist eines der größten Hoffnungsthemen von Pädagoginnen und Pädagogen. Dies beruht auf einem vermuteten Zusammenhang von Ausbildung, Unterricht und dem Outcome bei SchülerInnen. Zugleich sind damit aber auch Ent-



Abb. 1 Eine Gruppe löst gemeinsam eine Bewegungsaufgabe
(Foto: Christian Herrmann)

täuschungen verbunden, die eng an Hoffnungen und Erwartungen anknüpfen. Diese Gefühlslagen schwanken seit den 1970er-Jahren. Entwicklungen im Zuge der österreichischen LehrerInnenbildung NEU (BMUKK, 2010) lassen eine intensive Hoffnungsphase erkennen. Damit verbunden sind Reformansätze, die zentral auf eine kompetenzorientierte Ausbildung von LehrerInnen abzielen. Diese Hoffnungen werden durch Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung und der Kompetenzorientierung verstärkt (Blomberg, Seidel, & Prenzel, 2011; Blömeke, Tulodziecki, & Wildt, 2004; Miethling & Gieß-Stüber, 2007), indem sie die gesteckten Ziele greifbar erscheinen lassen. Praktizierende Lehrpersonen sowie Auszubildende sehen diese Entwicklungen allerdings ambivalent. Ihnen werden intendierte Veränderungsbestrebungen auferlegt, die sie im Unterricht und in der Ausbildung umsetzen müssen. Gleichzeitig müssen sie den Bildungswert und die erhofften Ergebnisse im Bildungssektor häufig selbst suchen.

Auf dieser Basis werden im vorliegenden Beitrag Erkenntnisse aus einer Diskussion zwischen zwei Hochschullehrpersonen über ihre handlungsleitenden Erfahrungen in der Ausbildung von Lehrpersonen für das Fach Bewegung und Sport dargestellt.

Fragestellung und Methodik

Zentrales Erkenntnisinteresse ist das Verständnis von zwei Hochschullehrpersonen über die Möglichkeiten der LehrerInnenbildung im aktuellen Kontext. Die methodische Annäherung erfolgt durch eine Diskussion (Bohnsack, 2007) über bestimmende Faktoren der LehrerInnenbildung für das Fach Bewegung und Sport.

Die Diskussion als Methode der empirischen Sozialforschung beruht auf drei Prinzipien des *Symbolischen Interaktionismus* (Blumer, 1980). Nach Blumer (1980) handeln Menschen auf der Grundlage von Bedeutun-

gen, die Objekte für sie haben. Zudem haben Interaktionen von Menschen und deren Interpretationen Prozesscharakter. Letztlich sind diese Prozesse situationsabhängig. Forschende müssen also versuchen, diese Perspektive einzunehmen und sie zu verstehen. Methodisch folgt die Diskussion nach Bohnsack (2007) mehreren Schritten. Zunächst sollte eine Fragestellung formuliert werden, aus der sich ein möglicher Personenkreis ergibt, der für diese Fragestellung relevant ist. Zu Beginn der Diskussion wird ein Grundreiz angeboten, auf dem sich eine freie Diskussion aufbaut. Es können im Verlauf weitere Reizargumente eingebracht werden. Abschließend führt eine Metadiskussion zur Bewertung der Diskussion.

Im vorliegenden Beitrag wird der dialektische Austausch zwischen den Hochschullehrpersonen anhand von erzählauslösenden Grundreizen beschrieben. Eine Einstiegsfrage („Woher kommen Sie?“) sollte die individuelle Verortung der DiskutantInnen im sportpädagogischen Gesamtkontext klären. Darauf aufbauend wurde der Stellenwert der LehrerInnenbildung sowie die Bestrebungen der Kompetenzorientierung im Bereich Bewegung und Sport diskutiert („Welcher Stellenwert soll der Kompetenzorientierung in der Ausbildung von SportlehrerInnen zugemessen werden?“). Zudem wurde ein weiteres Reizargument in die Diskussion eingebracht („Unterricht ist komplex, aber ist Unterrichten so kompliziert?“).

Die teilnehmenden Hochschullehrpersonen befinden sich in diametralen biographischen Phasen. *Lehrperson 1* (L1, w, Alter > 60 Jahre; Arbeitserfahrung = 39 Jahre) befindet sich kurz vor der Pension. Sie ist Sportlehrerin, Auszubildende und Mentorin im Hochschulbereich. *Lehrperson 2* (L2, m; Alter > 30 Jahre; Arbeitserfahrung = 4 Jahre; Sportlehrer und Auszubildender) steht am Anfang der beruflichen Laufbahn. Nach der Klassifizierung von Dreyfus und Dreyfus (1986) befinden sich L1

und L2 somit im ExpertInnenenstatus (Tätigkeitskriterium, Professionskriterium und Erfahrungskriterium). Die individuellen Ansichten sowie Erfahrungen beider Lehrpersonen sollen jeweils in ihren Übereinstimmungen, Unterschieden und Gegensätzen vergleichend betrachtet werden.

Hauptteil

Verortung der DiskutantInnen im sportpädagogischen Kontext

Die Sportpädagogik kennt verschiedene Lesarten von Sportunterricht (Aschebrock & Stibbe, 2013). Sie sind angelehnt an normative sportpädagogische Ansprüche, definieren die inhaltlichen Ziele und vermeiden dadurch eine Beliebigkeit in der fachdidaktischen Umsetzung. Solche fachdidaktischen Konzepte haben dementsprechend Bedeutsamkeit für die LehrerInnenbildung, indem sie künftigen Sportlehrpersonen Orientierung geben können, wobei in Expertenkreisen konkret darüber kein Konsens herrscht (z.B. Schierz und Thiele, 2013).

In der Diskussion über die fachdidaktischen Interpretationsansätze sind sich beide Hochschullehrpersonen einig, dass das Sportartenkonzept von Söll (2003), das der fähigkeits- und fertigkeitenorientierten Vermittlung von Sportarten (Große Ballsportarten, Leichtathletik, Geräteturnen, Schwimmen etc.) Priorität einräumt, „sich nicht mit der Heterogenität von Sportunterricht verträgt“. Um Sportunterricht differenziert anzubieten, benötige es ein offeneres Konzept. L1 brachte das Konzept der Körpererfahrung von Funke (1983) in die Diskussion ein. L1 kann sich ideologisch und erfahrungsmäßig in diesem Konzept finden: „Die motorische und sinnliche Wahrnehmung über den Körper kann als Alleinstellungsmerkmal von Sportunterricht (im Gegensatz zu anderen Fächern) angesehen werden“. Auch diesbezüglich stimmen L1 und L2 überein. So könne laut L1 eine „implizite Bildung über das Kennen-

lernen des eigenen Körpers“ zu einem „Verständnis des anderen Körpers“ führen. L1 sei fasziniert von der Perspektive der Körpererfahrung in der Bewegungserziehung, da Bewegung als Dialog mit dem eigenen Körper, als Dialog des Körpers mit der Umgebung und in der Gruppe als Dialog mit dem Körper und den Körpern der anderen verstanden werde. Zudem ergänzt L1, dass „über Bewegung Naturerfahrungen möglich sind, die zu einer verantwortlichen Haltung bezüglich des eigenen Körpers und der Natur führen“.

Diese Aspekte sind bei Kronbichler und Kuhn (2000) als naturbezogene Bewegungserziehung mit fachdidaktischen Implikationen versehen. Unterschiedlich positioniert sich L2, der den implizit vermittelten Bildungsinhalten weniger vertraut. Für L2 sei eine „explizite Bildung über die Wahrnehmung und das Denken, Handeln und Urteilen in Bewegungen“ auch im Sportunterricht anzustreben. Bewegung und Sport könne sich nicht von einem expliziten Bildungsanspruch lösen. Im Sportunterricht müsse das Phänomen Bewegung und Sport neben impliziten motorischen und sensorischen Prozessen auch höhere Kognitionen im Sinne eines Problemlösens ansprechen, so L2. Ein solches Konzept findet man als Fachmodell Sport bei Messmer (2013).

Zusammenfassend kann sich L1 basierend auf dem biografischen Hintergrund einer mehr als 40-jährigen Teilhabe an der sportpädagogischen Diskussion fundiert im Gesamtkontext der Sportpädagogik verorten. Erst nach ihrer ausschließlich sportartenorientierten Ausbildung in den 70er-Jahren kam sie in Kontakt mit Konzepten, die den Sport- und Bewegungsunterricht an Schulen kontrastierend zum Vereins- und Leistungssport darstellen. L2 lernte die Vielfalt der aktuell diskutierten fachdidaktischen Konzeptionen im Studium kennen und kann sich in letzter Klarheit noch nicht verorten. Trotzdem sind erste Ansätze einer Verortung vorhanden.

Welcher Stellenwert soll der Kompetenzorientierung in der Ausbildung von SportlehrerInnen zugemessen werden?

In der Diskussion dieser Frage muss wegen der Komplexität des Themas eine entsprechende Fokussierung gefunden werden. L1 und L2 sind sich einig, dass eine kompetenzorientierte LehrerInnenbildung Sinn macht, *„allerdings schwierig greifbar ist“*, so L2. Distanzierter zeigt sich L1, indem sie auf Basis ihrer langjährigen Erfahrung als Mentorin argumentiert, dass sich ihr *„der Mehrwert noch nicht erschließt.“* Auf der Suche nach einem Fundament für diesen Teil der Diskussion einigen sich L1 und L2 definitorisch darauf, dass Kompetenz über Wissen hinaus verweise und sich in der Anwendung im Unterricht zeige. Der Weg zur Kompetenz führe allerdings über das Fachwissen. Zentralen Stellenwert sehen sie daher in der *„Fachdidaktik als Möglichkeit der Kompetenzorientierung“*. L1 und L2 sind sich einig, dass der Dreh- und Angelpunkt der Kompetenzorientierung die Unterrichtspraxis sei. In diesem Zusammenhang kann L1 einige Beispiele nennen, anhand derer Kompetenz von angehenden Sportlehrpersonen erkennbar sei, *„z.B. wieviele Kinder pro Gruppe abhängig von der Aufgabenstellung eingeteilt werden und ob die Intensitäten im Sportunterricht durch flexibles Reagieren und Verändern von Raum und Materialien aufrecht erhalten bleiben.“* L1 und L2 folgern, dass sich Kompetenz also im unterrichtlichen Handeln zeige. L1 bringt in diesem Zusammenhang weitere berufliche Erfahrungen ein, da sich *„der Praxiszugang im Verlauf der Jahre stark verändert“* hat. Am erfolgreichsten habe sie die Praxis erlebt, sobald KlassenlehrerInnen und AusbilderInnen auf Teambasis im Hinblick auf Kompetenzorientierung gemeinsam arbeiten und in vorbereitender Theorie und Praxis gemeinsam agieren. Den Dialog im Arbeitsteam habe L1 für Studierende als äußerst wirksam erlebt. In diesem Kontext hat L2 keine Erfahrungen.

L2 zieht in Anlehnung an die Beispiele zur Sichtbarkeit von Kompetenz den Schluss, dass *„Fachkompetenz sich also unabhängig von fachdidaktischen Konzepten“* zeige, *„alles andere finde ich schwierig.“* Für L1 ist allerdings klar, dass sich angehende Sportlehrpersonen *„in fachdidaktischen Konzepten verorten können“* sollten. Auch hier kann L1 auf Erfahrungen als Mentorin zurückgreifen. Eine solche Verortung zeige sich z.B. *„in den Themen der gewählten Unterrichtslektion in der Praxis“*. L2 ist hierzu der Ansicht, dass die Ausbildung den angehenden Sportlehrpersonen helfen solle, *„für sich stimmige fachdidaktische Konzepte“* zu finden oder aufzubauen. Alle Konzepte zu kennen und fachdidaktisch umsetzen zu können, sei für L2 ein hoher Anspruch von Ausbildung. In Anlehnung an Erfahrung aus dem Studium argumentiert L2, dass dies in der Ausbildung nicht erreicht werden kann.

In der Folge kommen L1 und L2 zum Schluss, dass es für angehende Sportlehrpersonen von Vorteil sei, wenn Auszubildende ein klares und zeitgemäßes fachdidaktisches Konzept anbieten und vorleben - dies im Wissen, dass Studierende *„biographisch unterschiedliche Bedürfnisse haben, auch in der Entscheidungsfindung“*, so L1. L1 ergänzt hierzu, dass sich DozentInnen dann *„bewusst über die eigenen Grenzen der Verortung“* sein sollten.

Unterricht ist komplex, aber ist das Unterrichten auch kompliziert?

Dieses Reizargument bringt eine Denkpause, in der L1 und L2 ihre Gedanken sortieren. Nach einem kurzen Austausch in dem die beiden Lehrpersonen die Komplexität von Unterricht selbsterklärend annehmen, wird das Reizargument zur Komplexität von Unterricht nicht weiter präzisiert. Wird diese Beobachtung interpretiert, so gehen die Autorin und der Autor von folgendem Verständnis darüber aus: Sportunterricht als Spiegel der Gesellschaft bringt Herausforderungen mit



Abb. 2 Kompetenzorientierte Ausbildungssituation zum Erlernen von Sicherungstechniken (Foto: Elvira Kronbichler)

sich, die qualitativ hochwertiger Unterricht bewältigen soll – beides macht Sportunterricht komplex. Die Lehrpersonen sind sich im weiteren Verlauf einig, dass die Ausbildung selbst die Komplexität betont, anhebt und explizit darauf verweist (z.B. „durch defizit-orientierte Rückmeldungen in der Praxis“, so L2). Dies könne durchaus ein Grund sein, warum bei Studierenden das Gefühl entstehe, Unterrichten sei kompliziert. L1 bringt ein, dass vorwiegend „kritisch-reflektierende Studierende“ dieses Gefühl entwickeln. Einig sind sich L1 und L2 zudem darin, dass ein hohes Reflexionsniveau von Studierenden nötig sei, um fachdidaktische Konzepte in der Schule umzusetzen.

In Zusammenhang mit Komplexität von Unterricht beschreibt L1, dass Studierende häufig ein „unumgängliches und für ihren Lernprozess auch notwendiges Scheitern in manchen Situationen der Praxis als selbstverschuldet erleben“. Für L2 ist dieses Scheitern in erster Linie ein „Erleben, das Erfahrungen zu einem bestimmten Lernziel zur Folge hat“. Das Gefühl des Scheiterns entstehe erst durch die Art der Rückmeldung von Praxislehrpersonen nach Praxislektionen. Unabhängig davon, wie intensiv Studierende eine Praxissituation erleben, sei es Aufgabe der

Fachlehrperson und der Auszubildenden, solche Momente für einen nachhaltigen Lernprozess zu nutzen; darin sind sich L1 und L2 einig.

Nach weiterem Austausch kommen L1 und L2 zum Schluss, dass Sportunterricht so lange kompliziert ist, bis Lehrpersonen Handlungsroutinen für einen Großteil an Unterrichtssituationen aufgebaut haben. In der Ausbildung gelte es, diese Handlungsmuster und Lehr-/Lernüberzeugungen zu vermitteln. Bezüglich der Komplexität von Unterricht sei ein Bewusstsein zu entwickeln, für welche Aufgaben Lehrpersonen zuständig sind und welche „komplizierten“ Situationen in ihrer Komplexität nur in Kooperation mit anderen Personen und Institutionen gelöst werden können.

Was kann im Studium erreicht werden?

Hinsichtlich dieser Frage argumentieren L1 und L2 ähnlich. Sie sind sich einig, dass es im Verlauf der Ausbildung möglich sein sollte, entsprechende Kompetenzen zur Gestaltung und Bewältigung von Standardsituationen im Sportunterricht zu erwerben. Für L1 und L2 ist allerdings offensichtlich, dass dies nicht immer gelingt.

Erfolgversprechend könnte es sein, in Fachteams erforderliche Kompetenzen für das sportunterrichtliche Handeln auf Standardebene zu verwenden. Gleichzeitig müsse aber die Überprüfbarkeit dieser Standards gewährleistet werden. L1 hat diesbezüglich Bedenken und bezweifelt, ob die bestehende Unterrichtspraxis genüge, um Studierende in unterrichtlichen Standardsituationen üben zu lassen. Nach Meinung von L1 und L2 sollten Studierende allerdings mit einzelnen Situationen (z.B. „Einführen eines Bewegungsspiels“ oder „Herstellen einer möglichst sicheren Lernumgebung bei Bewegung im Freien“) konfrontiert werden und in der Ausbildung vorab erfahren, welches Können und Wissen für diese Situationen nötig sind.

Diskussion und Schlussfolgerung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass L1 und L2 in fachdidaktischen Konzepten, in der fachdidaktischen Umsetzung im Rahmen der Unterrichtspraxis sowie in der feinfühligsten Praxisbetreuung zentrale Steuerungselemente für die Ausbildung von angehenden Sportlehrpersonen sehen.

Erfolgversprechend scheint zudem der fachliche Austausch innerhalb der Arbeitsteams. L1 und L2 sind in der Ausbildung von Sportlehrpersonen tätig. Den Austausch im Rahmen der Diskussion empfinden beide als gewinnbringend. Ein derartiger Austausch könne das Lehrangebot unmittelbar beeinflussen, zu einer schärferen Kontrastierung führen und eine Annäherung zwischen den Positionen auslösen.

Diesem dokumentierten und analysierten Austausch gingen fachliche Gesprä-

che voraus. Daraus entstanden die Idee und der Wunsch, eine themengeleitete Diskussion durchzuführen. Spannend war für L1 und L2 die Erkenntnis zur jeweiligen Ausgangssituation aus der Perspektive einer jüngeren Hochschullehrperson am Beginn und einer älteren am Ende derselben Tätigkeit in der Ausbildung von SportlehrerInnen. Auffallend war hierzu, dass das Gemeinsame zwischen L1 und L2 trotz diametraler Ausgangssituationen in der Diskussion leicht zugänglich war. Dies ermutigt zu Dialog und Diskussion in Fachteams, um gemeinsame Ziele in einer gelingenden LehrerInnenbildung zu erreichen.

Literatur

- Aschebrock, H. & Stibbe, G. (Hrsg.). (2013). *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Blomberg, G., Seidel, T., & Prenzel, M. (2011). Neue Entwicklungen in der Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen von Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft*, 39(2), 98-101.
- Blömeke, S., Tulodziecki, G., & Wildt, J. (Eds.). (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blumer, H. (1980). Der Methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. *Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit: 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, 2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens* (S. 80-146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMUKK. (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Bohnsack, R. (2007). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 369-383). Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Funke, J. (Hrsg.) (1983). *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Grundthemen der Sportanthropologie*. Schorndorf: Hofmann.
- Grupe, O. (1987). *Sport als Kultur*. Zürich: Ed. Interfron.
- Kronbichler, E., & Kuhn, P. (2000). Naturbegegnung. Die Beziehung zwischen Mensch und Natur als Perspektive für die Bewegungserziehung. *Sportpädagogik*, 4(2-5).
- Kurz, D. (1990). *Elemente des Schulsports. Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik*. Schorndorf: Hofmann.
- Lenzen, D. (2000). Sport, Bewegung oder was? Argumentationsrituale in der Sportpädagogik. *Sportunterricht*, 49(3), 77-80.
- Messmer, R. (2013). *Fachdidaktik Sport*. Bern: UTP.
- Miethling, W.-D., & Gieß-Stüber, P. (2007). Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken - umdenken - neu denken? In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport*. (S. 122-147). Aachen.
- Söll, W. (2003). Sportunterricht. *Sport unterrichten. Ein Handbuch für Sportlehrer*. Schorndorf: Hofmann.

Arbeiten mit dem Geschichtsschulbuch? Zur paradoxen Stellung eines Leitmediums in Unterricht und Lehrkräfteausbildung

Christoph Bramann

Auch nach der Neuausrichtung des Geschichtsunterrichts hin zur Förderung historischer Denkprozesse gelten Schulbücher als Leitmedien des Geschichtsunterrichts. In der Ausbildung von Lehrkräften nehmen sie hingegen so gut wie keinen Raum ein. Diese paradoxe Situation aufgreifend zeigt der folgende Beitrag, warum eine stärkere Berücksichtigung des Geschichtsschulbuches in der Ausbildung durchaus angebracht wäre und welche Chancen eine reflektierte Schulbucharbeit mit sich bringen kann.

Historisch Denken lernen als Ziel des Geschichtsunterrichts

Der unter anderem durch internationale Large-Scale-Studien wie PISA in Gang gebrachte Paradigmenwechsel in der Ausrichtung schulischen Unterrichts von der Vermittlung curricularer Inhalte hin zur Förderung transferfähiger fachspezifischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften – sprich: fachlicher Kompetenzen – erreichte spätestens um die Jahrtausendwende auch die Domäne des Fachs Geschichte. Folglich soll es im Geschichtsunterricht nicht mehr um das Kennen und Reproduzieren positivistisch-enzyklopädischer Wissensbestände zur „Allgemeinbildung“ gehen, sondern vielmehr darum, Schülerinnen und Schülern über analytische Zugänge zur Vergangenheitsdeutung und zu/r gegenwärtiger/n Geschichte/n ein gemäßigt-konstruktivistisches Geschichtsbild näherzubringen, um dadurch zur Orientierung in ihrer Lebenswelt beizutragen und letztlich die Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins zu fördern (Schreiber et al., 2007; von Borries, 2008; Rösen 2008; Kühberger, 2015). Kurz gesagt: „Geschichte denken statt pauken“ (Mebus & Schreiber, 2005) lautet die neue Devise des Geschichtsunterrichts, die seit 2008 mit dem „Strukturmodell Kompetenzen historischen Denkens“ (Körper, Schreiber & Schöner, 2007) in Österreich auch bildungsadministrativ implementiert ist (BGBl. Nr. 290/2008; BGBl. Nr. 113/2016).

Schulbücher als Leitmedien des Geschichtsunterrichts

Um die Umsetzung der neuen Richtlinien zu gewährleisten, ist es jedoch nicht nur wichtig bei künftigen und praktizierenden Lehrkräften ein Bewusstsein für die Sinnhaftigkeit der Förderung historischer Denk- und Reflexionsprozesse – wie sie über die Ausdifferenzierung historischer Fachkompetenzen im Lehrplan verankert sind – zu erreichen. Zudem müssen die für den Unterricht konzipierten Lehrwerke sowohl hinsichtlich ihrer konzeptionell-inhaltlichen Aufbereitung als auch in Bezug auf Möglichkeiten ihrer unterrichtspraktischen Nutzung zur Förderung historischen Denkens überprüft und gegebenenfalls angepasst werden (Kühberger, 2015, S. 12; Schreiber, Sochatzky & Ventzke, 2013, S. 164).

Das Geschichtsschulbuch: immer noch Leitmedium?

Die Auseinandersetzung mit Geschichtsschulbüchern in Zusammenhang mit historischem Lernen hat eine lange Tradition (Rösen, 1992; von Borries, 2008, S. 241-252; Schönemann & Thünemann, 2010, S. 21-48). Dass Schulbücher weiterhin als Leitmedien auch eines modernen Geschichtsunterrichts gelten (Schönemann & Thünemann, 2010; Sauer, 2016, S. 288), mag vor dem Hintergrund eines sich rasant wandelnden Medienangebotes auf den ersten Blick überraschen. Doch auch wenn in letzter Zeit die Entwicklung von Konzepten für eine neue

Generation digitaler Geschichtsschulbücher, wie das „mbook“, zu beobachten ist (Schreiber, Sochatzky & Ventzke, 2013, S. 212-232), wird der deutschsprachige Schulbuchmarkt weiterhin von den Printprodukten privatwirtschaftlicher Schulbuchverlage beherrscht. So waren allein in Österreich zum Schuljahr 2017/2018 für die Sekundarstufe I von Gymnasien und Neuen Mittelschulen 17 Schulbuchreihen für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSK/PB) zugelassen.

Über die tatsächliche Nutzung von Schulbüchern oder deren Inhalten für den Geschichtsunterricht fehlen dabei weiterhin umfassende empirische Kenntnisse (Sauer, 2016, S. 600–601).¹ Jüngste anwendungsbezogene Forschungen zum Schulbucheinsatz im Geschichtsunterricht in Österreich offenbaren jedoch die entscheidende Rolle, die Schulbüchern bei der Vorbereitung und Durchführung von Geschichtsunterricht zukommt: die Beobachtung von Geschichtsstunden verschiedener Lehrkräfte zeigte, dass in knapp 42% der gesamten beobachteten Unterrichtszeit direkt mit dem Schulbuch, auf der Basis von selbigem oder von verschiedenen Schulbüchern gearbeitet wurde (Bernhard, 2017). Die bisher nur angenommene These vom Geschichtsschulbuch als Leitmedium des Unterrichts scheint sich also tatsächlich auch empirisch zu bestätigen.

Die mediale Eigenlogik von Geschichtsschulbüchern

Warum Schulbücher weiterhin eine so große Bedeutung für den Geschichtsunterricht haben, liegt sicherlich auch in der medialen Eigenlogik dieses Mediums begründet. Das moderne Geschichtsschulbuch hat sich seit den 1970er-Jahren zu einem kombinierten Lern- und Arbeitsbuch entwickelt, das durch

die Verwendung verschiedener konstitutiver Medienbausteine (AutorInnen- und Fremdtex-te, visuelles Material, Arbeitsaufträge, verschiedene Paratexte) gleichsam ein Multimediapaket darstellt (Schönemann & Thünemann, 2010, S. 81-98). Es bietet Lehrkräften also ein Angebot verschiedenster Materialien und Zugriffe auf Geschichte. Historischer Sinn wird dabei vor allem über die Kohärenz zwischen den einzelnen Medienbausteinen (Pandel, 2011) bzw. über die Multimodalität ihres Zusammenwirkens (Kühberger, 2016) innerhalb einer Schulbuchdoppelseite erzeugt (Abb. 1).

Die multimodale Struktur ist jedoch nicht die einzige mediale Besonderheit von Geschichtsschulbüchern. Als staatlich approbierte Medien, deren Produktionsprozess durch verschiedene politische, fachliche und privatwirtschaftliche Aushandlungsprozesse gekennzeichnet ist (Vandersitt, 2015; Ottner & Preisinger, 2017), sind Schulbücher nicht nur das Produkt gesellschaftlicher Denkrahmen, sondern wirken über ihre weite Verbreitung und Nutzung ebenso an der Konstruktion dieser mit (Lässig, 2010, S. 200-203). Wichtigstes normatives Moment für ihre Erstellung und Zulassung sind und bleiben dabei die bildungsadministrativen Vorgaben in Form der jeweils gültigen Lehrpläne (Kühberger & Windischbauer, 2009, S. 21-25; Vandersitt, 2015, S. 178-180).

Neben alltagspragmatischen Gründen, vor allem der Zeitersparnis bei der Unterrichtsvorbereitung (Brauch, 2015, S. 104-105), führt auch diese „offizielle“ Lehrplankonformität dazu, dass Schulbücher als „heimliche Lehrpläne“ bei der Planung und Durchführung von Unterricht häufig mehr Beachtung finden als die eigentlichen ministeriellen Vorgaben (Kühberger & Windischbauer, 2009, S. 18-20; Schönemann & Thünemann, 2010, S. 104-105).

¹ In Österreich wird die konkrete Verwendung von Schulbüchern zur Vorbereitung und Durchführung von Geschichtsunterricht derzeit (2017) im geschichts-didaktischen Forschungsprojekt „CAOHT – Competence and Academic Orientation in History Textbooks“ (2015-2017 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und seit Oktober 2017 an der Universität Salzburg angesiedelt) anhand empirischer Forschungen in Wien, Graz und Salzburg in größ-tem Umfang untersucht.

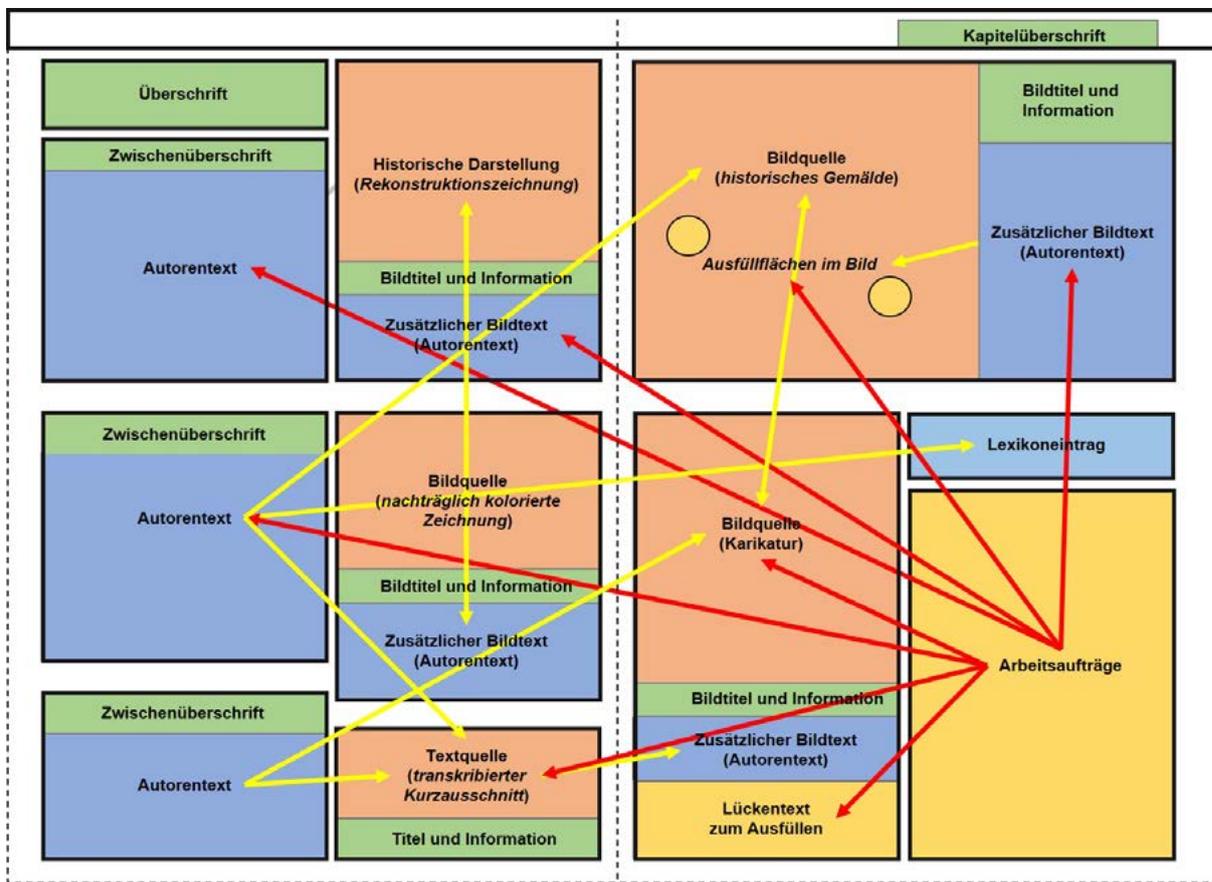


Abb. 1: Schematische Darstellung einer Geschichtsschulbuchdoppelseite (Datengrundlage: M. Bachlechner / C. Benedik / F. Graf / F. Niedertscheider / M. Senfter: Bausteine 3, Wien 2012, S. 90-91) mit impliziten inhaltlichen (gelb) und expliziten Bezügen (rot) zwischen den einzelnen Bausteinen (eigene Darstellung).

Historisches Denken fördern mit Geschichtsschulbüchern?

Die Frage, inwieweit Schulbücher überhaupt die nötigen Voraussetzungen mitbringen, um mit ihnen historisch Denken lernen zu können, wird allerdings aktuell in der Geschichtsdidaktik diskutiert (Bramann, Kühberger & Bernhard 2017).² Denn obwohl ein Unterricht nach dem jeweils geltenden Lehrplan „justifiable Pflicht“ ist (Brauch, 2015, S. 106) und die dafür zur Verfügung stehenden Geschichtsschulbücher zuvor ministeriell nach eben diesen Lehrplanvorgaben

approbiert werden, zeigen aktuelle empirische Untersuchungen, dass österreichische Geschichtsschulbücher die bildungsadministrativen und geschichtsdidaktischen Anforderungen zur Initiierung und Förderung historischer Denkprozesse – trotz einiger Ansätze – in vielen Aspekten (noch) nicht erfüllen (Bernhard, 2016; Mittnik, 2017; Bramann, 2017; Eigler & Kühberger, 2017). Empirische Forschungen von von Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme (2005) zeigen zudem, dass Schulbuchinhalte häufig nicht verstanden werden und einem positivistischen Geschichtsbild Vorschub leisten

² Im Herbst 2016 fand an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig eine eigene Tagung zum Thema „Historisch Denken lernen mit Schulbüchern“ statt. Der Tagungsbericht erschien im Dezember 2016 unter www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-6868.

(von Borries, 2008, S. 244). Dabei ändert auch der Einwand, „in einem ‚kompetenz- und kompetenzstufenorientierten Geschichtsunterricht‘ könne das Schulbuch kein Universalmedium mehr sein“, nichts daran, „dass die meisten Teilkompetenzen im Schulbuch vorbereitet, eingeführt und gestützt werden können und müssen“ (von Borries, 2008, S. 251).

Schulbuch- vs. Lehrkraftkonzeptionen

Doch die im Wunschdenken vieler GeschichtsdidaktikerInnen sowie SchulbuchautorInnen verhaftete Möglichkeit allein über eine durchdachte und den neuesten Erkenntnissen angepasste Konzeption neuer Lehrmittel positiv auf das Unterrichtsgeschehen „vor Ort“ einwirken zu können, wurde mittlerweile empirisch in Frage gestellt (Schär & Sperisen, 2011). Vielmehr wurde in Studien zur Bewertung und Nutzung von Geschichtsschulbüchern durch Lehrkräfte in der Schweiz darauf hingewiesen, „dass sich geschichtstheoretische, inhaltliche und didaktische Vorstellungen von Lehrpersonen und Lehrmitteln“ teilweise „fundamental widersprechen“, die Bücher aber trotzdem im Unterricht verwendet werden (Schär & Sperisen, 2011, S. 125). Dabei hätten sowohl die didaktischen, als auch die inhaltlich-ideologischen Intentionen der Schulbuchautorinnen und -autoren bisweilen kaum Einfluss auf die konkrete Unterrichtsgestaltung, da diese primär den berufshabituellen (Handlungs-)dispositionen der unterrichtenden Lehrkräfte folge (Schär & Sperisen, 2011, S. 130-133).

Bereits von Borries et al. (2005) konnten zeigen, dass Geschichtsschulbücher sowohl von Lernenden als auch vielen Lehrenden häufig in ihrer Komplexität unterschätzt und eher oberflächlich behandelt werden, ohne dabei die von vielen Lehrkräften durchaus erkannten Mängel der Schulbücher gezielt auszugleichen (von Borries, 2008, S. 245). „Schulbücher werden nicht adäquat be-

nutzt“ (von Borries, 2008, S. 245) lautet so dann auch das zusammenfassende Urteil.

Schulbucharbeit: ein ungeliebtes Thema der Geschichtsdidaktik?

„Die Arbeit mit dem Schulbuch gehört fachdidaktisch offensichtlich zu den Selbstverständlichkeiten (nicht nur) im Geschichtsunterricht“, konstatierte vor beinahe zehn Jahren die Geschichtsdidaktikerin Günther-Arndt (2008, S. 5). Und tatsächlich offenbart ein Blick auf den geschichtsdidaktischen Diskurs der letzten Jahre, dass sich bisher nur eine überschaubare Anzahl von Arbeiten explizit dem Gebrauch von Schulbüchern im Geschichtsunterricht widmen (Teepe, 2007; Bergmann & Rohrbach, 2005; Schöner & Schreiber, 2006; Günther-Arndt, 2008; Schönemann & Thünemann, 2010, S. 111-189; Krammer & Kühberger, 2011; Brauch, 2015, S. 103-117). Dabei wurde lange Zeit gar nicht oder kaum darüber diskutiert, was unter „Schulbucharbeit“ eigentlich genau zu verstehen sei (Sauer, 2008, S. 263; Günther-Arndt, 2008, S. 5). Erst 2010 erschien mit dem Titel „Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis“ (Schönemann & Thünemann, 2010) die erste Monographie, die sich den verschiedenen Zugängen zum Medium Geschichtsschulbuch – seiner Geschichte, den Produktionsbedingungen und medialen Besonderheiten, sowie Forschungsansätzen und schließlich auch konkreten Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht – ausführlicher widmet.

Das Geschichtsschulbuch im Unterricht

Nach Sauer (2008; 2016) sind moderne Geschichtsschulbücher prinzipiell als „Selbstlernbücher“ konzipiert (2016, S. 592). Das Schulbuch sei „gegenüber der Lehrkraft gleichsam autark“, und mache „- wenn man es ‚durchbuchstabiert‘ – (...) gleichsam Unterricht überflüssig“ (2008, S. 262-263). Schönemann & Thünemann betonen dagegen: „Anders als manchmal behauptet

sind (...) auch moderne Schulgeschichtsbücher keine ‚Selbstläufer‘. Sie verfügen zwar über zahlreiche Methodenseiten und bieten Tipps zur Unterrichtsgestaltung. Guter Geschichtsunterricht ist aber nur möglich, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich intensiv mit der medialen Eigenlogik des Schulbuchs auseinandersetzen“ (Schönemann & Thünemann, 2010, S. 7).

Dabei besteht grundsätzlich Einigkeit darüber, dass die Art und Weise des Schulbucheinsatzes und damit auch die Qualität der angestoßenen Lernprozesse primär von der unterrichtenden Lehrkraft abhängt (Schönemann & Thünemann, 2010, S. 7; Sauer, 2016, S. 600, 603). Erfolgreiche Schulbucharbeit ist damit nicht unbedingt das Ergebnis einer möglichst großen Übereinstimmung zwischen den intendierten Zielen des Lehrwerks und der Lehrkraft, sondern korreliert vielmehr mit der Kompetenz der jeweiligen Lehrkraft im Umgang mit Schulbüchern

(Gautschi, 2012, S. 94-95). In diesem Sinne weisen bereits Schöner & Schreiber (2006, S. 32) darauf hin, dass für geschulte Lehrkräfte der sinnvolle Schulbucheinsatz im Unterricht keineswegs an „optimale Schulbücher“ gebunden ist, sondern historisches Denken „mit Hilfe jedes Buches“ gelernt werden kann. „Der Umgang mit dem Schulgeschichtsbuch – eine grosse (sic) Herausforderung“ betitelt in diesem Sinne auch Gautschi (2012, S. 92-95) sein Kapitel zur Schulbucharbeit.

Das Geschichtsschulbuch in der Lehrkräfteausbildung in Österreich

Doch werden angehende Lehrkräfte auf diese „große Herausforderung“ auch vorbereitet? Eine Auswertung der Vorlesungsverzeichnisse der Universität Wien, Universität Graz und Universität Salzburg (inklusive der kooperierenden Pädagogischen Hochschulen) zeigt ein anderes Bild: Von den 46

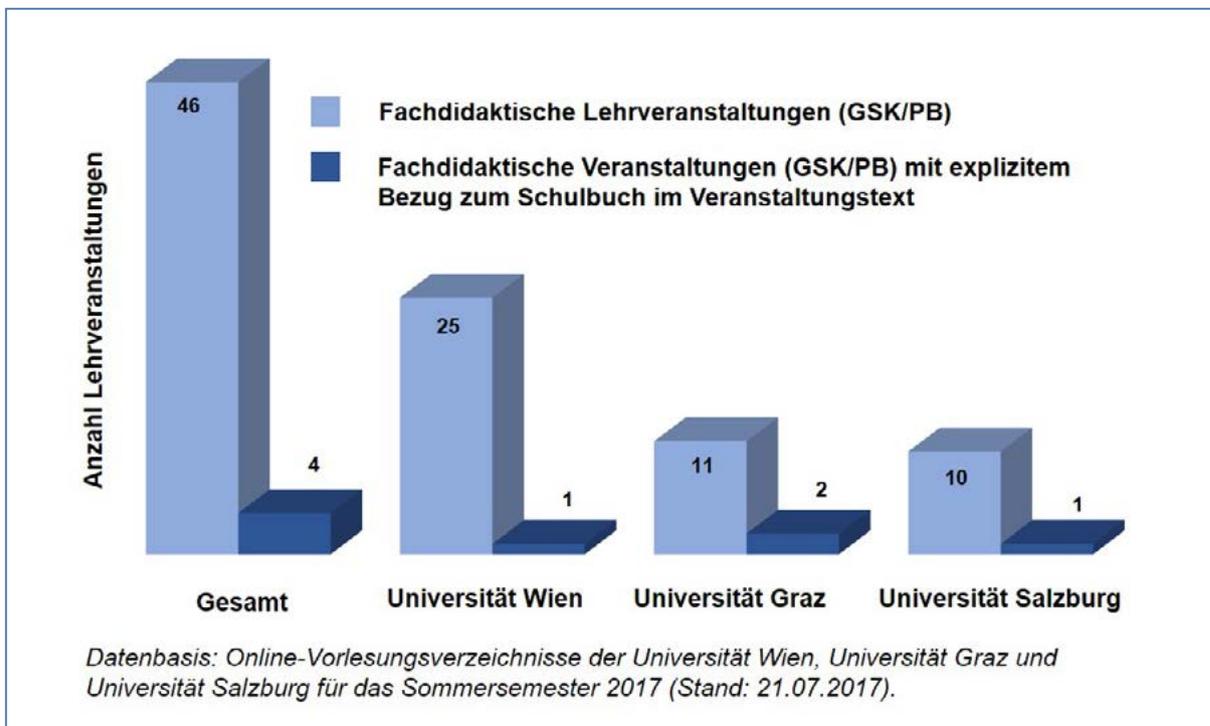


Abb. 2: Direkte Bezüge auf das Geschichtsschulbuch in den Ausschreibungstexten für Lehrveranstaltungen zur Fachdidaktik an den Universitäten Wien, Graz und Salzburg im Sommersemester 2017 (eigene Darstellung).

Lehrveranstaltungen, die im Sommersemester 2017 im Bereich der Fachdidaktik für das Unterrichtsfach GSK/PB angeboten wurden, weisen lediglich vier in ihrer Beschreibung explizit auf die Arbeit mit Geschichtsschulbüchern hin (Abb. 2).

In drei dieser vier Veranstaltungen stellen die Schulbuchbezüge über Stichworte, wie „Einsatz von Schulbüchern im Unterricht“ (Universität Wien) oder „Umgang mit Schulbuch“ (Universität Graz), jeweils nur einen von vielen anderen inhaltlichen Aspekten der Lehrveranstaltungen dar, sodass offen bleiben muss, wieviel Raum dem „Leitmedium“ dabei überhaupt eingeräumt wird. Insgesamt ließ sich sogar nur ein einziges Seminar finden, das über den Titel der Veranstaltung die Arbeit mit Schulbüchern explizit in den Mittelpunkt rückte („Nutzung und Beforschung von Geschichtsschulbüchern“; Universität Salzburg).³

Vor dem Hintergrund der großen Bedeutung, die Geschichtsschulbüchern bei der Planung und Durchführung von Unterricht zukommt, ist das ein durchaus überraschendes Ergebnis. Dass Lehramtsstudierende in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen reflektierte Schulbuchkenntnisse erwerben würden, indem sie beispielsweise lernen, „dass Narrative in Schulgeschichtsbüchern implizite Deutungen enthalten, die nicht immer in Lehrermaterialien oder Arbeitsaufträgen für die Nutzer der Schulbücher sichtbar gemacht werden“ (Brauch, 2015, 104), kann vor diesem Hintergrund sicherlich nicht erwartet werden. Vielmehr wird die Arbeit mit dem Schulbuch scheinbar weiterhin als wenig anspruchsvoll und selbsterklärend (Selbstlernbuch) betrachtet, sodass diese auch bei der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte keiner großen Berücksichtigung bedarf.

Reflektierte Schulbucharbeit als Chance

Die Ausklammerung des Geschichtsschulbuches in der Lehrkräfteausbildung offenbart sich dabei aus gleich zwei Gründen als „vertane Chance“. Zum einen ist nur schwer zu begründen, warum der Umgang mit einem Unterrichtsmedium, das – wie aktuelle Studien belegen (Bernhard, 2017) – auf vielfältige Weise direkten und indirekten Einfluss auf große Teile des Geschichtsunterrichts hat, nicht auch in der Ausbildung in angemessenem Maße berücksichtigt werden sollte. Zum anderen bieten Geschichtsschulbücher vielfältige Anknüpfungspunkte um auch andere grundlegende Themenbereiche der geschichtsdidaktischen Ausbildung (z.B. die Arbeit mit schriftlichen und bildlichen historischen Quellen und Darstellungen) exemplarisch behandeln zu können. Die von Schönemann & Thünemann (2010) vorgeschlagenen Schritte zur „kleinen Schulbuchanalyse“ (S. 113-114; 125-133), aber auch die grundsätzlichen Überlegungen von Rüsen zum „idealen Schulbuch“ (1992, S. 242-250) und Krammer & Kühberger (2011) über mögliche Konzeptionen kompetenzorientierter Geschichtsschulbücher bieten hierfür wertvolle Anregungen, die gleichzeitig auf epistemologische Grundlagen (Konstruktivität, Partikularität, Selektivität, Multiperspektivität, Kontroversität) des Faches verweisen. Aus den genannten Werken lassen sich dabei vielfältige Ansätze für die Problematisierung einer reflektierten Schulbucharbeit in der Lehrkräfteausbildung entwickeln, wie die folgenden Beispiele exemplarisch verdeutlichen sollen:

- Worin unterscheiden sich historische Quellen und Darstellungen grundsätzlich und wie werden sie in Schulbüchern präsentiert?

³ Stichproben an großen deutschen Universitäten ergaben dabei ähnliche Ergebnisse. Ausnahme bildet die Universität zu Köln, an der im Sommersemester 2017 gleich zwei Seminare zur Schulbucharbeit bzw. -forschung angeboten wurden. Dies überrascht hingegen weniger, berücksichtigt man, dass die Leitung in beiden Fällen dem dortigen Inhaber der Professur für Geschichtsdidaktik, Holger Thünemann, oblag, der unter anderem aufgrund seiner gemeinsam mit Bernd Schönemann veröffentlichten Monographie zur „Schulbucharbeit“ (2010) ein „Standing“ innerhalb der geschichtsdidaktischen Schulbuchforschung besitzt.

- Wie müssen diese jeweils formal (notwendige Annotationen) und inhaltlich (multiperspektivische/kontroverse Auswahl) aufbereitet sein, damit kritisch mit ihnen gearbeitet werden kann?
- Wie lassen sich durch die Arbeit mit visuellen (z. B. Rekonstruktionszeichnungen, Schemata, Statistiken) und schriftlichen (z.B. Autorentexte) Geschichtsdarstellungen historische Kompetenzen gezielt fördern?
- An welchen Stellen müssen Gegenwarts- und Lebensweltbezüge ergänzt werden und welches Zusatzmaterial bietet sich dafür an?
- Wie sehen Arbeitsaufträge aus, die reflektierte historische Denkprozesse initiieren können? Sind die Aufgaben mit spezifisch historischem Material verknüpft?

Resümee

Die Frage scheint also berechtigt, warum in geschichtsdidaktischen Seminaren Themenfeldern wie „Filme im Geschichtsunterricht“, „Außerschulische Lernorte“ oder einzelnen epochalen Themenschwerpunkten, die in der Unterrichtspraxis immer nur punktuell relevant sind, mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht wird als dem Medium, das nicht nur ungleich häufiger am Unterrichtsgeschehen „beteiligt“ ist, sondern sich darüber hinaus als Ausgangspunkt zur Problematisierung vieler erkenntnistheoretischer Fachprinzipien anbietet.

Die Nutzung von Geschichtsschulbüchern erscheint nämlich nur auf den ersten Blick trivial. Tatsächlich sind für einen qualitätsvollen Einsatz im Unterricht zumindest grundlegende Kenntnisse ihrer medialen Eigenlogik nötig. Denn genauso wie gute Geschichtslehrerinnen und -lehrer auch das schlechteste Schulbuch noch (lern-)gewinnbringend im Unterricht einsetzen können (Schöner & Schreiber, 2006, S. 31-32), sind „selbst relativ gelungene Schulgeschichtsbücher (...) auf den didaktischen

Sachverstand von Lehrerinnen und Lehrern zwingend angewiesen“ (Schönemann & Thünemann, 2010, S. 112).

Angehende Geschichtslehrkräfte sollten dabei nicht nur lernen, dass, sondern auch, warum Schulbücher weder hinsichtlich ihrer inhaltlichen noch ihrer didaktischen Schwerpunktsetzungen als „historische Wahrheit“ oder fertige Unterrichtsplanungen angesehen werden dürfen. Dabei sollen sie die Notwendigkeit erkennen, dass Geschichtsschulbücher immer wieder aufs Neue hinsichtlich ihres Wertes zur Förderung historischen Denkens hinterfragt und – auch vor dem Hintergrund zunehmend individualisierter und differenzierter Zugänge zu(r) Geschichte (Kühberger & Windischbauer, 2012) – gegebenenfalls umstrukturiert und ergänzt werden müssen. Denn auch wenn unbestritten bleibt, dass ein allein auf dem Schulbuch basierender Unterricht „phantasielos und monoton“ ist (Schönemann & Thünemann, 2010, S. 95), stellt eine adäquate Ausbildung in der Analyse und Verwendung des Geschichtsschulbuches die einzige Möglichkeit dar, um die unbestrittenen Stärken moderner Geschichtsschulbücher – die diese als kombinierte Lern- und Arbeitsbücher mit ihrem reichen Materialfundus, ihrer didaktischen Aufbereitung und den präsentierten historischen Hintergrundinformationen zweifellos mitbringen – reflektiert für die Umsetzung eines abwechslungsreichen und an der Einforderung und Förderung historischen Denkens ausgerichteten Geschichtsunterrichts nutzen zu können.

Literatur

- Bergmann, K. & Rohrbach, R. (2005). *Chance Geschichtsunterricht. Eine Praxisanleitung für den Notfall, für Anfänger und Fortgeschrittene*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bernhard, R. (2016). Lernaufgaben zur Förderung historischer Denkprozesse. Normative Richtlinien für Geschichtsschulbücher und deren Implementierung in Österreich. In E. Matthes, S. Schütze (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand – Textbooks under Scrutiny* (S. 243-253). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bernhard, R. (2017). Fragebogenentwicklung anhand qualitativer Daten in einem Mixed-Methods-Research-Design. Eine geschichtsdidaktische Perspektive zu historischem Denken und Schulbuchnutzung. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (im Druck).

- Borries, B. v., Fischer, C., Leutner-Ramme, S. & Meyer-Hamme, J. (2005). *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht*. Neuried: Ars Una.
- Borries, B. v. (2008). *Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. Opladen/ Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bramann, C. (2017). Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (im Druck).
- Bramann, C., Kühberger C. & Bernhard R. (Hrsg.) (2017). *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (im Druck).
- Brauch, N. (2015). *Geschichtsdidaktik*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgg. am 12.08.2008, Teil 2, 290. *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Verordnungen über die Lehrpläne der Volksschule, der Sonderschulen, der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden*. Wien: BMBWF.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgg. am 18.05.2016, Teil 2, 113. *Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden*. Wien: BMBWF.
- Eigler, N., Kühberger, C. (2017). Zur kompetenzorientierten Einbindung von Bildern in Geschichtsschulbüchern – eine geschichtsdidaktisch-kategoriale Erschließung am Beispiel des Themenbereiches Nationalsozialismus und Holocaust. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern* (im Druck). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Gautschi, P. (2012). *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche* (5. Aufl.). Zürich: Schulverlag plus AG.
- Günther-Arnadt, H. (2008). Lehren und Lernen mit dem Schulbuch im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 59 (1), 4-19.
- Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hrsg.) (2007). *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una.
- Krammer, R. & Kühberger C. (2011). *Handreichung Fachspezifische Kompetenzorientierung in Schulbüchern. Hilfestellungen für Autorinnen und Autoren, Schulbuchverlage und Gutachterkommissionen*. Wien/ Salzburg: o.V.
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (3. Aufl.). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.
- Kühberger, C. (2016). Interfactual and multi-modal construction of history via textbooks and its reception. In K. Lehmann, M. Werner & S. Zabold (Hrsg.), *Historisches Denken jetzt und in Zukunft. Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte* (S. 67-81). Berlin: LIT Verlag.
- Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2009). Schulbücher in Österreich. In Ch. Kühberger & D. Mellies (Hrsg.), *Inventing the EU. Zur De-Konstruktion von „fertigen Geschichten“ über die EU in deutschen, polnischen und österreichischen Schulgeschichtsbüchern* (S. 18-29). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2012). Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. *Offenes Lernen in Theorie und Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Lössig, S. (2010). Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In E. Fuchs, J. Kahiert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte. Produktion. Unterricht* (S. 199-215). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mebus, S. & Schreiber, W. (Hrsg.) (2005). *Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen*. Meißen: Sächs. Akad. f. Lehrerfortbildung.
- Mitnik, P. (2017). *Holocaust-Darstellung in Schulbüchern. Deutsche, österreichische und englische Lehrwerke im Vergleich*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Ottner, C. & Preisinger, A. (2017). Spielregeln der Schulbucherstellung nach dem Lehrplan für die Handelsakademien. In C. Bramann, C. Kühberger & R. Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (im Druck).
- Pandel, H.-J. (2011). Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung* (2. Aufl.) (S. 15-37). Berlin: LIT Verlag.
- Rüsen, J. (1992). Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts. *Internationale Schulbuchforschung* 14, 237-250.
- Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Sauer, M. (2008). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (7. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Sauer, M. (2016). Schulgeschichtsbücher. Herstellung, Konzepte, Unterrichtseinsatz. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67 (9-10), 588-603.
- Schär, B. C. & Sperisen, V. (2009). Zum Eigensinn von Lehrpersonen im Umgang mit Lehrbüchern. Das Beispiel «Hinschauen und Nachfragen». In J. Hodel & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung «geschichtsdidaktik empirisch 09»* (S. 124-134). Bern: hep Verlag.
- Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schöner, A. & Schreiber, W. (2006). De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht. In W. Schreiber & S. Mebus (Hrsg.), *Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern* (2., überarb. u. akt. Aufl.) (S. 21-32). Neuried: Ars Una.
- Schreiber, W., Körber, A., Borries, v. B., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A. & Ziegler, B. (2007). Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In A. Körber, W. Schreiber & A. Schöner (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (17-53). Neuried: Ars Una.
- Schreiber, W., Sochatzky, F. & Ventzke, M. (2013). Das multimediale Schulbuch – kompetenzorientiert, individualisierbar und konstruktionstransparent. In W. Schreiber, A. Schöner & F. Sochatzky (Hrsg.), *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik* (S. 212-232). Stuttgart: Kohlhammer.
- Teepe, R. (2007). Umgang mit dem Schulbuch. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (2. Aufl.) (S. 255-268). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Vandersift, S. (2015). Ein Schulbuch ist ein Schulbuch – Ein Essay aus der Praxis über die Produktion eines österreichischen Unterrichtsmittels. In C. Kühberger & P. Mitnik (Hrsg.), *Empirische Geschichtsschulbuchforschung in Österreich* (S. 177-186). Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag.

Formale und informelle Bildung im multimedialen Zeitalter

Thomas Waldenberger

Ausgehend von einem dynamischen Bildungsbegriff beleuchtet der Beitrag die Differenzierung von Bildung in formale und informelle Bildung unter dem Aspekt der neuen Medien. Dabei wird sowohl die Rolle der Schule in Wechselwirkung zum außerschulischen Bildungsgeschehen skizziert als auch die Rolle des familiären Hintergrunds im medial beeinflussten Bildungsweg der Heranwachsenden dargestellt. Im abschließenden Fazit erfolgt eine Konturierung der Bedeutung von Schule als formaler Bildungsort.

Dimensionen eines dynamischen Bildungsbegriffes

Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verändern auch die Rolle von Schule als Teil eben dieser Gesellschaft. Kinder und Jugendliche finden auch in anderen Institutionen und an anderen Orten Möglichkeiten, die sie im Prozess des Aufwachsens unterstützen und ihnen Orientierung und Auseinandersetzungsmöglichkeiten bieten, Lebensentwürfe zu entwickeln und zu erproben. Bildungsprozesse unterliegen somit einer umfassenden Dynamik, die von Schratz (2003) in verschiedenen Dimensionen erfasst wird. Er beschreibt einen dynamischen Bildungsbegriff als „das gemeinsame Bemühen der Menschen in und außerhalb der Schule, ihre unterschiedlichen Wertvorstellungen und Fähigkeiten so zu nutzen, dass die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, sich den gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen produktiv zu stellen“ (S. 134). Ein solcher Bildungsbegriff sollte laut Schratz sowohl lerntheoretische Erkenntnisse als auch ein Menschenbild einbeziehen, das dem Humanismus und der Aufklärung verbunden ist.

Rauschenbach (Rauschenbach, et al., 2004, S. 30) stellt die Frage, inwieweit Schule diesem Ideal noch gerecht werden kann, da sich die Modalitäten des Aufwachsens und das Zusammenspiel von privater und öffentlicher Verantwortung ebenso verändern wie die Modalitäten der Bildung und des Lernens in einer Medien- und Wissensgesellschaft.

Mit diesem Blick auf Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, die ihre je spezifische Gestalt im Zusammenwirken unterschiedlicher Bildungsorte und Lernwelten erhalten, wird die Bedeutung der Schule als Bildungsort relativiert.

Formale und informelle Bildung

Es scheint, als ob Kinder und Jugendliche immer weniger die Schule benötigen, um sich die Welt mit ihren Möglichkeiten und Informationen individuell zu erschließen. Inhaltlich hat die Schule als formale Bildungsstätte in der Wissensvermittlung von den Medien Konkurrenz bekommen. Informelles Lernen durch Computer und Internet vervielfachen die Bildungsmöglichkeiten und Lernwelten in der Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund soll die Differenzierung des Bildungsbegriffs in formale und informelle Bildung betrachtet werden. Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) spricht in den Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens (Cedefop, 2009, S. 86) mit formaler Bildung die Institution Schule an: formales Lernen ist organisiert, strukturiert, findet in formalisierten Bildungseinrichtungen statt und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung.

Informelle Bildung umfasst Lernprozesse, die auch außerhalb formaler Bildungseinrichtungen, stattfinden können. Informelles Lernen erfolgt unstrukturiert und nicht organisiert im Hinblick auf Lernziele, Lernzeit

oder Lernförderung und wird vom Cedefop (2009) vorwiegend im Alltag, am Arbeitsplatz, in der Familie oder der Freizeit verortet.

Die Unterscheidung zwischen formaler und informeller Bildung zielt jedoch weniger auf eine eindeutige Zuordnung des Lernens an einem institutionellen Ort, sondern vielmehr auf eine transformatorische Komponente ab.

Transformation der Bildung

Je mehr Bildungsmöglichkeiten und Lernwelten eine Gesellschaft bietet, umso unübersichtlicher und schwieriger wird die individuelle Orientierung in eben dieser sich ständig wandelnden Gesellschaft.

Nach Schratz (2003) haben die neuen Medien zu einer Transformation geführt, die auch die Schule bewegt. Transformation ist seiner Ansicht nach mehr als ein gewöhnlicher Entwicklungsprozess, da sie tiefgreifende soziokulturelle Veränderungen bewirkt. In der Schule, so Schratz, scheinen diese Transformationsprozesse in letzter Konsequenz einen Bruch mit der bisherigen Kultur des Lehrens und Lernens zu bewirken. Ein solcher Prozess sei dadurch gekennzeichnet, dass die neuen Medien die Monopolstellung von Schule als zentralen Ort für Bildung zu verschieben beginnen, da Wissen freier verfügb- und abrufbar wird. Der herkömmliche orts- und zeitgebundene Unterricht werde immer mehr durch asynchrone Lernphasen geöffnet und das räumlich und zeitlich Verbindende gemeinsamen Lernens aufgelöst.

Die Aussagen von Rolff und Schnoor (1998, S. 6) haben auch heute noch ihre Gültigkeit, wenn sie aufzeigen, dass neben der Schule durch die neuen Medien ein neuer Bildungsmarkt entsteht, der in seiner Vernetzung eine zeitliche und räumliche Flexibilisierung des Lernens ermöglicht. Schülerinnen und Schüler benötigen in der computerunterstützten Informationsgesellschaft neue Kompetenzen und Orientierungshilfen. „Es klingt fast

paradox: Sie müssen vorher Wissende sein, bevor sie das zusätzliche Wissen nutzen können“ (S. 6). Rolff und Schnoor vertreten die „These der wachsenden Wissenskluff“ (S. 7), die besagt, dass jene Personen, die Wissen in ihrem Lebensumfeld verwerten können, aus dem zunehmenden Informationsangebot wissenswerte Inhalte auswählen, während jene, die keine Informationen verwerten können, eher auf Unterhaltung zurückgreifen. Somit verbreitete sich die Kluff zwischen Wissenden und Unwissenden gemessen an ihrer Selektionskompetenz.

Die Autoren führen aus, dass das weltweite Online System das globale Gesamtwissen prinzipiell an jedem Ort und zu jeder Zeit verfügbar macht und eine beispiellose Informationsfülle schafft, die es zu ordnen und aufzuarbeiten gelte. Entscheidend seien die Fähigkeiten des einzelnen Nutzers/der einzelnen Nutzerin, aus Informationen relevantes und persönlich verwertbares Wissen zu gewinnen.

Schorb (2005) spricht in diesem Zusammenhang von „Orientierungswissen“ (S. 257), das auf einer grundlegenden Zielebene benötigt wird, um sich im „medialen Überangebot“ (S. 257) zurecht zu finden. Die nächsthöhere Zielebene würde beinhalten, das erlangte Wissen über Besonderheiten und Wirkungszusammenhänge digitaler Medien in historisch, ethischer und politischer Weise in das eigene Lebensmodell integrieren zu können.

Dieser Ansatz findet sich auch in einer Erweiterung des Medienkompetenzbegriffs bei Schiefner-Rohs (2012). Sie hält fest, dass in der bisherigen Medienkompetenzdebatte „z.B. das Verhältnis des Individuums zur Welt oder auch der Umgang mit Unsicherheit und Orientierungslosigkeit“ (S. 73) vernachlässigt wurde. Schiefner-Rohs führt Medienbildung als einen Begriff an, der das Individuum als Ganzes in den Fokus stellt. Sie stellt dar, dass nicht dem Individuum in die Hand

gegebenes materiales Bildungswissen, sondern Bildung als Prozess per se das Individuum zu Kontextwissen führt, innerhalb dessen es sich zu orientieren vermag.

Schule im Spannungsfeld

Digitale Medien bieten neue Kommunikations- und Beteiligungsformen und sind zum fixen Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen geworden, womit auch die Schule unter Zugzwang steht.

Moser (2010, S. 75) geht von einer Veränderung der Lernstile von Kindern und Jugendlichen aus, der von einem hohen Grad an Selbstorganisation geprägt ist. Der Umgang mit digitalen Medien werde hauptsächlich durch Ausprobieren, Experimentieren oder mit der Hilfe von Peers im Netz gelernt. Scheinbar integrieren Kinder und Jugendliche digitale Medien selbstverständlicher in den Alltag als Erwachsene. Hier können Kommunikationsbarrieren entstehen. Moser (2010, S. 76) spricht in diesem Zusammenhang von einem Graben zwischen schulischem und nicht-schulischem Alltag, der entsteht, wenn es die Schule verabsäumt, die informell erlernten Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler aufzunehmen und Lernumgebungen zu schaffen, in denen diese genützt werden können. Bildungsaufgaben der Schule könnten, so Moser, auch berufsbezogenes Wissen sowie Reflexionswissen über die Informationsgesellschaft und die Risiken im Umgang mit Technologien beinhalten. Die Schule müsste also den Kindern konkrete Hilfen anbieten, um sich in einer zunehmend vernetzten und technisierten Welt zurechtfinden zu können.

Bildungsort Familie

Mack (2007, S. 18) hebt die Bedeutsamkeit der Familie als informellen Bildungsort hervor, indem sie als primäre Sozialisationsinstanz Verhalten, Einstellungen, Denkmuster und Handlungsweisen von Kindern und Jugendli-

chen von der frühen Kindheit bis ins Schulalter maßgeblich beeinflusst.

Die familienbezogenen Formen informeller Bildung können den Heranwachsenden ermöglichen, letztendlich selbstbestimmt die eigene Kultur der Lebensgestaltung zu entwickeln. Dieser Entwicklungsprozess wird auch durch den Umgang mit Medien mitgeprägt und hat die Heranbildung von Medienmündigkeit als langfristiges Bildungsziel vor Augen.

Die Medienpädagogin Bleckmann (2012) sieht in der Arbeit mit dem Begriff Medienmündigkeit gleichsam eine neue Zielperspektive für das „sogenannte digitale Zeitalter“ (S. 32). Für einen selbstbestimmten Bewegungsgrad in der Medienwelt sei ein Zusammenwirken von Zeit- und Spielräumen *ohne Medien* für die Reifung der Persönlichkeit mit wohlbedachter, systematischer Förderung der Fähigkeiten zum Umgang *mit verschiedenen Medien* dem Alter angemessen notwendig. Im Verlauf eines solchen Entwicklungsprozesses kann sich auf gesellschaftlicher Ebene das Phänomen eines „Digital Divide“ (S. 110) herausbilden. Bleckmann versteht darunter die Beobachtung, „dass privilegierte Gruppen in der Gesellschaft auch aus der Verwendung digitaler Medien mehr Nutzen ziehen als andere, benachteiligte Bevölkerungsgruppen“ (S.110). Das Privileg bestehe nicht in längeren Nutzungszeiten, denn diese seien in den benachteiligten Gruppen sogar wesentlich höher. Das Privileg bestehe darin, dass die Privilegierten besser auswählen, besser verstehen und besser verarbeiten können, „was die Medien zu bieten haben“ (S.110).

Die dargestellten Ausführungen belegen die Kräftefelder, denen Kinder und Jugendliche in ihren Lebenswelten ausgesetzt sind. Einerseits soll im schulischen Leben den zeitgemäßen medialen Entwicklungen und Herausforderungen Rechnung getragen werden, andererseits finden im außerschu-

lich-privaten Umfeld Mediensozialisationsprozesse statt, die einer speziellen Eigendynamik unterliegen. Diese Eigendynamik ist mitunter auch stark von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren geprägt, unter welchen die Kinder und Jugendlichen heranwachsen. Da diese außerschulischen (Medien)Sozialisationsprozesse naturgemäß in die Schule hineinwirken, stellt sich die Frage, wie diese ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag in einer digitalen Welt wahrnimmt.

Fazit

Der Weg, den Kinder und Jugendliche im Rahmen der gesellschaftlichen Entwicklung beschreiten, ist durch die Art ihrer Bildung, die sie erhalten, vorgezeichnet. Diese erfolgt in einem Wechselspiel von formaler und informeller Bildung, welches durch die stattfindenden Veränderungsprozesse im medialen Bereich sowie deren Auswirkungen auf gesellschaftliche und kulturelle Bereiche mitgeprägt wird. Der differenzierte Blick auf Bildungsprozesse eröffnet die Frage nach der Bedeutung, nach dem Zusammenwirken und nach den Wechselwirkungen dieser Prozesse im Hinblick auf die Rolle der Schule.

In diesem Zusammenhang hält Mack (2007, S. 19) fest, dass Bildungsprozesse in den formalen Bildungsinstitutionen auf informelle Bildungsprozesse aufbauen und, um erfolgreich sein zu können, auf diese angewiesen sind. Nur wenn die der Schule vorgelagerten bzw. sie begleitenden Bildungsleistungen einigermaßen gelingen und sie auf diese zurückgreifen kann, ist sie in der Lage schulischen Erfolg zu gewährleisten.

Schule als formale Bildungsinstitution hat somit nach wie vor essentielle Bedeutung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen, indem sie zu einer verstärkten Vergegenwärtigung des Bildungsbegriffs beiträgt. Sie muss die Beständigkeit der Werte eines humanistischen Menschenbildes sichern, Orientierung

an diesem Menschenbild hervorheben und jene reflektierende Urteilskraft vermitteln, die die Netz-Generation benötigt, um souverän mit den Angeboten der digitalen Welt umgehen zu können.

Es zeigt sich jedoch auch deutlich, dass Schule die Modalitäten, Lernorte und Inhalte informeller Bildung im Leben von Kindern und Jugendlichen verstärkt in den Blick nehmen muss, um die Entwicklungsprozesse im Zuge des Heranwachsens mitgestalten zu können. Aus ihrer Sicht liegt nahe, sich dabei auf solche Lern- und Bildungsprozesse zu konzentrieren, die einen gewissen Grad an Formalisierung aufweisen und bei denen somit Lernerfolg belegbar ist.

Die Anerkennung und Sichtbarmachung informeller Lernfelder und der darin erworbenen Kompetenzen bilden Herausforderungen und Perspektiven für die Weiterentwicklung von Schule.

Literaturverzeichnis:

- Bleckmann, P. (2012). *Medienmündig*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cedefop, E. Z. (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formaler und informellen Lernens*. Abgerufen am 2.09.2017 von www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_DE.PDF
- Mack, W. (2007). *Lernen im Lebenslauf - formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend*. Abgerufen am 1.09.2017 von http://spdnet.sozl.info/nrw/bonn/renhendricks/dl/Prof._Mack_-_Lernen_im_Lebenslauf_-_formale,_non-formale_und_informelle_Bildung_-_die_mittlere_Jugend.pdf.
- Moser, H. (2010). Die Medienkompetenz und die 'neue' erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser, & H. Niesyto, *Jahrbuch Medienpädagogik 8* (S. 59-79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T., Leu, H., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K., & Züchner, I. (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter-konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht*. Abgerufen am 10.10.2017 von http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Weiterfuehrende_Links/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf
- Rolf, H. G., & Schnoor, D. (Jänner 1998). Neue Medien und Schulentwicklung - Multimedia verlangen nach Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, S. 4-14.
- Schiefner-Rohs, M. (2012). Kritische Informations- und Medienkompetenz: Formulierung eines integrativen Ansatzes. In M. Schiefner-Rohs, *Internationale Hochschulschriften / Kritische Informations- und Medienkompetenz* (S. 61-85). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Schorb, B. (2005). Medienkompetenz. In J. Hüther, & B. Schorb, *Grundbegriffe der Medienpädagogik* (S. 257-262). München: kopaed.
- Schratz, M. (2003). Welche Bildung brauchen wir im Informationszeitalter? In A. Reiter, H. Schweiz, & M. Zeyringer, *Schule im Bannkreis der neuen Medien - Wo bleibt die humanistische Bildung* (S. 125-137). Wien: Überreuter.

Der ressourcenorientierte Blick auf das Kind

Stefanie Huber

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM), einem Selbstmanagement-Training, welches kurz in Theorie und Praxis vorgestellt wird. Im Rahmen der Bachelorarbeit „Das ZRM in der Volksschule“ wurden einzelne Trainingsschritte für Kinder im Grundschulalter modifiziert und in einer dritten Klasse durchgeführt. Wie hierbei vorgegangen wurde und welche Ergebnisse erzielt werden konnten, wird im anschließenden Erfahrungsbericht geschildert.

Das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) – „Ich pack´s...“

Das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) ist ein Selbstmanagement-Training, das von Dr. Maja Storch und Dr. Frank Krause an der Universität in Zürich entwickelt wurde. Angewendet wird das Zürcher Ressourcen Modell im Coaching-Bereich, wobei hier die Wirksamkeit in Untersuchungen bestätigt werden konnte.

Durch das große Interesse von Studierenden an der Universität Zürich wurde ein Trainingsmanual speziell für Jugendliche entwickelt. Eine wichtige Grundlage ist dabei die Hirnforschung. Ebenso gelten die Identität und die Identitätsforschung als wesentlicher Baustein. (Riedener Nussbaum & Storch, 2014, S. 13-19).

Daraus resultierend wird ein besonderes Augenmerk auf die Selbstwirksamkeit sowie das Selbstkonzept gelegt, die als wichtige Aspekte der Identität gelten.

Den Kern der Identität bilden die Kognitionen über sich selbst und die eigenen Fähigkeiten sowie die Einschätzung dieser Kompetenzen und die handlungsleitende Ableitung eigener Bewältigungsprognosen (Miller & Velten, 2015, S. 20).

Im Gegensatz zu anderen selbstbezogenen Bewertungen bezieht sich das Selbstkonzept nach Miller und Velten (2015) auf „das explizite Wissen über sich selbst und seine individuellen Kompetenzen.“ (S. 20)

Ziele im ZRM

Allgemeine Zielstellungen im ZRM beziehen sich darauf, dass ressourcenorientiertes Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln erlebt wird. Eine weitere Zielstellung lautet, dass junge Menschen angeleitet werden, eigene Stärken und Möglichkeiten als Ressourcen zu erkennen, diese wertzuschätzen und darauffolgend systematisch zu nutzen. (Riedener Nussbaum & Storch, 2014, S. 143).

Wenn an selbstgesteckten Zielen gearbeitet wird, können diese sehr unterschiedlich ausfallen. Für den Schulalltag könnten sich höhere Aufmerksamkeit, Zuverlässigkeit, erweiterte Angstfreiheit sowie Veränderungen im Sozialverhalten als Zielsetzungen ergeben (Perret, 2014, S. 338).

Für eine Lehrperson kann es sehr aufschlussreich sein die Stärken und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler auf diese Weise zu erfahren. Dadurch bietet sich die Möglichkeit im Schulalltag auf diese hinzuweisen und somit eine positive Umgangsweise bei Schwierigkeiten im Unterricht zu unterstützen.

Theoretische Fundierung

Das Programm zeichnet sich dadurch aus, dass alle Trainingsschritte theoretisch begründet werden und erprobt sind. Neben anderen Theorien auf welche sich bezogen wird, sind besonders der Rubikon-Prozess, das Konzept der somatischen Marker nach Damasio, sowie die Handlungstheorie erwähnenswert.

Der Rubikon-Prozess im ZRM

Das Trainingsmanual ist nach dem Rubikon-Prozess aufgebaut und durch diesen geleitet. Storch und Krause (2014) konzipierten diesen aufbauend auf dem Rubikon-Modell von Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1991). Dieses ist empirisch sehr gut belegt und stammt aus der Motivationspsychologie. Der Rubikon-Prozess beschäftigt sich damit, wie ein Handlungsziel erreicht werden kann und welche Schritte vom bewusst aufgetauchten Wunsch bis hin zur Handlung durchlaufen werden. (Riedener Nussbaum & Storch, 2014, S. 74-75).

Das Konzept der somatischen Marker nach Damasio

Im Zürcher Ressourcen Modell wird systematisch unter Einbezug von Antonio Damasio's Überlegungen gearbeitet. (Riedener Nussbaum & Storch, 2014, S. 70). Ob das Gehirn eine Erfahrung als positiv oder negativ bewertet unterscheidet sich danach, wie die somatischen Marker im Gehirn auf diese Erfahrung reagieren. Die Bewertung dieser Erfahrungen erfolgt nach der Einordnung „gut gewesen, wieder aufsuchen“ oder „schlecht gewesen, das nächste Mal lieber meiden“. Das heißt, unser Gehirn speichert sich die Daten über bisherige Erfahrungen und nutzt diese für die Entscheidung, wie wir in solch einer ähnlichen Situation reagieren sollten (Riedener Nussbaum & Storch, 2014, S. 192).

Die Handlungstheorie im ZRM

In der Handlungstheorie des ZRM wird beschrieben, wie neurowissenschaftliche Erkenntnisse verschiedener Forscherinnen und Forscher in pädagogischen und psychologischen Handlungsfeldern genutzt werden können. Der erwünschte Lernprozess kann demnach systematisch und ressourcenorientiert in die Wege geleitet werden. (Riedener Nussbaum & Storch, 2014, S. 72-74).

Unterrichtsvorhaben „Das ZRM in der Volksschule“

Das ZRM-Trainingsmanual für Jugendliche „Ich pack's...!“ , welches von Maja Storch und Astrid Riedener Nussbaumer (2014) konzipiert wurde, ist Grundlage und Basis für das geplante Unterrichtsvorhaben. Einzelne Trainingsschritte daraus werden ausgewählt und für ein Training mit Kindern im Grundschulalter modifiziert. Dafür werden entwicklungspsychologische Faktoren der mittleren Kindheit in die Ausarbeitung einbezogen.

Eine Lehrerin, die auch langjährige Erfahrung als Psychologin hat, unterstützt das Unterrichtsvorhaben. In einem leitfadengestütztem Interview gibt sie Antworten zu einem möglichen Einsatz von Trainingsschritten aus dem ZRM und Rückmeldungen zu den geplanten Modifikationen und Anpassungen. Das Training findet dann in ihrer Klasse - einer dritten Klasse mit 18 Schülerinnen und Schülern (8 - 9 Jahre) - an zwei aufeinanderfolgenden Tagen statt.

Ziel der Arbeit ist es zu überprüfen, ob das Training kindgerecht modifiziert ist und in einer Volksschulklasse eingesetzt werden kann. Von großem Interesse ist ebenso, inwieweit Kinder im Grundschulalter im Rahmen des Trainings bereits Problembewusstsein und Reflexionsfähigkeit zeigen. Die unterrichtsbegleitenden Beobachtungen werden systematisch festgehalten und im folgenden Erfahrungsbericht zusammengefasst.

Der Start - Informationen und Grundlagen zum Training

Bei diesem Trainingsschritt werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der Grundidee des ZRM-Trainings vertraut gemacht und der Ressourcenbegriff wird erarbeitet (Riedener Nussbaum & Storch, 2014, S. 171).

Der Begriff Ressource ist den Schülerinnen und Schülern nicht bekannt. Mit den zu-



Abb. 1: Visualisierung des Begriffs Ressource aus neurobiologischer Sicht (Foto: Huber)



Abb. 2: Sammlung der ressourcenorientierten Begriffe und Aussagen (Foto: Huber)

sätzlichen Bezeichnungen Quelle und Stärke kann besser weitergearbeitet werden. In Verbindung mit personalen Ressourcen, also Eigenschaften und Stärken, die Menschen in sich tragen, wird sich im Klassenverband dann auf den Terminus „Kraft“ geeinigt.

Ressourcenorientierte Vorstellungsrunde

Bei der ressourcenorientierten Vorstellungsrunde stellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht sich selbst, sondern jemand anderen aus der Gruppe vor (Riedener Nussbaum & Storch, 2014, S. 167-168). Von Beginn an haben die Schülerinnen und Schüler differenzierte und sehr positive Eigenschaften über ihre Sitznachbarin oder ihren Sitznachbarn genannt. Es wird vorab darauf hingewiesen, dass es sich bei den genannten Eigenschaften um Kräfte sowie Stärken der jeweiligen Person handeln soll.

Es werden sowohl Kompetenzen genannt, die sich auf die Persönlichkeit beziehen, als auch Aussagen wie beispielsweise „Er ist besonders gut in Mathematik“ oder „Sie kann

gut reiten“ getätigt. Die Schülerinnen und Schüler können durch Impulse und gute Beispiele vermehrt auch Adjektive für die Beschreibungen verwenden.

Die genannten Begriffe werden an der Tafel notiert. Die Lehrperson hat bei diesem sehr wichtigen Trainingsschritt eine unterstützende Rolle. Als sehr positiv hat sich herausgestellt, dass nach der Einschätzung der Mitschülerin oder des Mitschülers das betroffene Kind selbst um seine Meinung über das Gesagte befragt wird. Bei diesem Trainingsschritt werden Beobachtungen zum Problembewusstsein und zur Reflexionsfähigkeit gemacht. Schülerinnen und Schüler nehmen beispielsweise positive Eigenschaften an sich selbst nicht an und erwähnen, dass sie sich selbst anders wahrnehmen. Ebenso hat ein Schüler seine Einschätzung über sich selbst in Hinblick auf seine Konzentrationsfähigkeit erläutert. Dieser Schüler hat angemerkt, dass es Situationen gibt, in denen er sich nicht konzentrieren kann und sich leicht ablenken lässt. Dieses Verhalten würde er an sich selbst gerne verändern.

Standpunkte zur Selbstwahrnehmung

Diese Übung eignet sich dafür, dass die Trainerin oder der Trainer die Gruppe besser kennenlernt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden für die eigene Meinung und den eigenen Standpunkt sensibilisiert. Bezüglich des vorgegebenen Themas ordnen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein. Diese Skala reicht von null Prozent für „trifft auf mich zu/stimme ich zu“ bis hundert Prozent für „trifft auf mich nicht zu/stimme ich nicht zu“ (Riedener Nussbaum & Storch, 2014, S. 168).

Bei diesem Schritt wird nicht eine Prozentkala verwendet, sondern eine Skala von 0 – 10 ähnlich dem Zahlenstrahl, der den Schülerinnen und Schülern bekannt ist. Auf dem Zahlenstrahl sind die Selbsteinschätzungen für die Schülerinnen und Schüler sehr gut machbar. Die Aussage „Ich weiß, was ich gut kann“ wird vom Großteil der Schülerinnen und Schüler als auf sie zutreffend erachtet. Ein Schüler hat sich dabei in der Mitte eingereiht und eine Schülerin hat diese Aussage als für sich selbst „nicht zutreffend“ beschrieben. Die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse haben keine Probleme, ihren eigenen Standpunkt vor den anderen Kindern zu zeigen. Für die Lehrperson ist es eine aufschlussreiche Methode, um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler anhand der vorab verfassten Aussagen zu überprüfen.

Die Arbeit mit den Bildern (Wunschelemente)

Im ersten Schritt stehen sogenannte Wunschelemente für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereit. Aus diesen wird gewählt. (Riedener Nussbaum & Storch, 2014, S. 186). Der Begriff Wunschelement ist von den Autorinnen geprägt. Dieser wird im Unterricht nicht verwendet, da mit Bildern gearbeitet wird und hier besser mit dem Begriff „dein Bild“ gearbeitet werden kann.

Zum Einstieg wird von der Lehrperson eröffnet, dass es Situationen gibt, in denen man sich nicht sehr wohl fühlt oder in denen man nicht weiß, was man tun soll. Von fast allen Schülerinnen und Schülern wird die Situation vor Tests und Schularbeiten als schwierig beschrieben, weil sie ein hohes Stresspotential für sie bedeutet. Eine Strategie, die genannt wird und auf Metakompetenzen hindeutet, ist, dass auf bereits gemachte Erfolge und Erfahrungen zurückgegriffen wird.

Nach diesem Einstieg werden Bilder (Bildkartei, für die Zielgruppe 6 – 10 Jahre) aufgelegt und die Bildwahl beginnt. Aus dieser Auswahl suchen sich die Schülerinnen und Schüler nun das Bild aus, das sie instinktiv am meisten anspricht. Im nächsten Schritt werden Begriffe, Eigenschaften und Kompetenzen gesucht, die mit dem ausgewählten Bild in Verbindung gebracht werden können.



Abb. 3: Standpunkte zur Selbstwahrnehmung auf dem Zahlenstrahl (Foto: Huber)



Abb. 4: Instinktives Wählen eines Bildes (Foto: Huber)



Abb. 5: Austausch über Ideen zu den Bildern beim Ideenkorb-Verfahren. (Foto: Huber)

Danach suchen die Kinder Begriffe, Eigenschaften und Kompetenzen, die mit ihrem ausgewählten Bild in Verbindung gebracht werden können. Die Schülerinnen und Schüler notieren diese Begriffe. Bei diesem Schritt war es nötig Impulse und Ideen für Wörter zu geben, die verwendet werden können.

Das Ideenkorb-Verfahren

Gearbeitet wird beim Ideenkorb-Verfahren mit einer Kleingruppe. Für eine Hauptperson finden die Hilfspersonen positive Ideen und Assoziationen zum Bild. Das sollte die Ideensammlung für das Ideenkorb-Verfahren unterstützen. Die Einfälle müssen eine Quelle von Möglichkeiten, Chancen und Stärken darstellen. (Riedener Nussbaum & Storch, 2014, S. 199).

Die Schülerinnen und Schüler werden beim Ideenkorb-Verfahren in Gruppen von jeweils drei Kindern gelöst, und beginnen damit

sich gegenseitig Assoziationen zu den Bildern zu nennen. Die Lehrperson muss hier in den Gruppen präsenter sein, unterstützen und nochmals Impulse geben.

Die Gefühlsbilanz

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben nun verschiedene Assoziationen zu ihren Wunschelementen und somit einen Ideenkorb. Im nächsten Schritt wird dieser anhand einer Gefühlsbilanz ausgewertet. (Riedener Nussbaum & Storch, 2014, S. 203).

Die Auswertung der Begriffe durch die Gefühlsbilanz ist für die Schülerinnen und Schüler kein Problem. Durch den Einsatz des Zahlenstrahls und die Unterteilung von 0 – 10 sowie durch die Erklärung, dass die Bewertung des „guten Gefühls“ über 5 sein muss und die Bewertung des „schlechten Gefühls“ unter 5, können die Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe ohne weitere Unterstützung umsetzen.

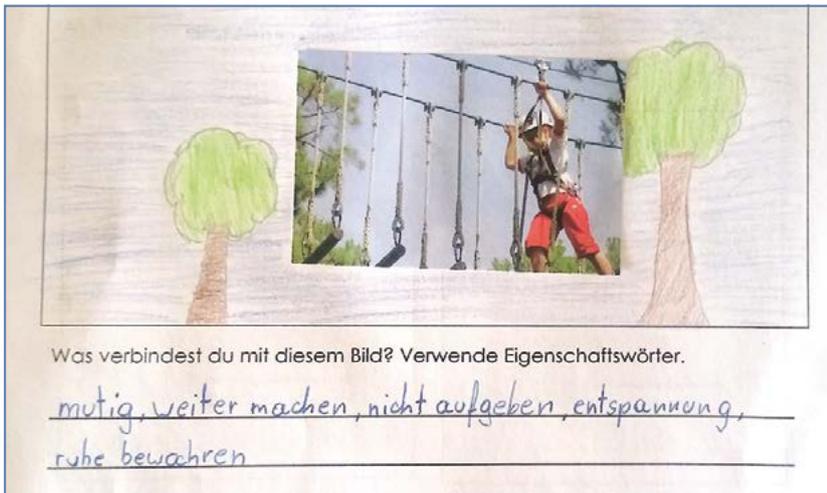


Abb. 6: Beispiel einer Schülerarbeit zur Wahl des Bildes und passender Ideen. (Foto: Huber)

Abschluss und Reflexion

Bei der Abschlussrunde stellen die Schülerinnen und Schüler ihr Bild und die Begriffe, Eigenschaften und Assoziationen vor, die sie in Einzel- und Gruppenarbeit gefunden haben.

Als wichtige Ressourcen werden Musik oder Sport sowie die Familie oder Freunde genannt, wenn es darum geht, mit schwierigen Situationen umzugehen. Entspannt zu sein und Ruhe zu bewahren sind ebenfalls Fähigkeiten, die in die Ausarbeitungen einbezogen werden. Die Schülerinnen und Schüler merken an, dass die Unterrichtseinheiten mit dem ZRM-Training sehr positiv und bereichernd für sie waren und sie die Bilder und Arbeitsblätter sehr gerne auch weiterhin zur Verfügung haben wollen.

Resümee und Ausblick

Durch die Arbeit erschließt sich, dass das ZRM eine Methode ist, die durch Modifikationen und Anpassungen in einer Volksschule eingesetzt werden kann (siehe Ressourcenorientierte Vorstellungsrunde – Schülerinnen und Schüler zeigen Reflexionsfähigkeit und Problembewusstsein).

Für die Lehrperson ist das ZRM insofern positiv zu beurteilen, da es dieser ermöglicht, die Schülerinnen und Schüler in ihren Stärken, Kompetenzen und Interessen bewusst wahrzunehmen und sie darin zu unterstüt-

zen Selbstwirksamkeit zu erfahren. Das kann dann geschehen, wenn man den Kindern ein Werkzeug und Strategien zur Verfügung stellt, die sie selbst einsetzen können, um Situationen positiv zu bewältigen. Das ist beim Training mit dem ZRM der Fall und kann demnach einen wertvollen Beitrag zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung leisten. Wenn die Schülerinnen und Schüler diese Strategien erarbeitet haben, kann dies auch eine Unterstützung für die Lehrperson bedeuten – nämlich dann, wenn die Schülerinnen und Schüler individuelle Strategien und Ressourcen kennen und diese anwenden und nutzen. Der ressourcenorientierte Blick auf das Kind und die Möglichkeit, das Kind umfassend mit allen Stärken, Interessen und Kompetenzen wahrzunehmen, ermöglichen der Lehrperson eine positive Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, da dies auch eine positive Haltung gegenüber den Kindern bedeutet.

Literatur

- Miller, S. & Velten, K. (2015). *Kinderstärkende Pädagogik in der Grundschule. Kinderstärken: Band 6. Grundschule* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Perret, D. (2014). Das ZRM im Klassenverband. In A. Riedener Nussbaum & M. Storch (Hrsg.), *Ich pack's! - Selbstmanagement für Jugendliche: Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)* (3., vollst. überarb. Aufl.). (S. 337-348) Bern: Huber.
- Riedener Nussbaum, A. & Storch, M. (2014). *Ich pack's! - Selbstmanagement für Jugendliche: Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)* (3., vollst. überarb. Aufl.). Bern: Huber.



Christoph Bramann

Studium der Germanistik, Geschichte und Pädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt (Staatsexamen). Seit 2016 Forschungsassistent im FWF-Projekt „Competence and Academic Orientation in History Textbooks (CAOHT)“ und Lektor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Paris Lodron Universität Salzburg. Letzte Veröffentlichung: *Ch. Bramann, Ch. Kühberger, R. Bernhard (Hrsg.): Historisch Denken lernen mit Schulbüchern, Schwabach/Ts. 2017.*



Walter Buchacher

HS-Prof. Mag. Dr.: Hochschulprofessor am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Davor Lehrer für Höhere Schulen (Mathematik und Sport) und zehn Jahre Universitätsassistent für Erziehungswissenschaft. Ausbildung zum Supervisor und Coach. Vortragender in den Bereichen Didaktik, Kommunikation, Führung und Teamentwicklung. Sachbuchautor.



Gabriele Danninger

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium Geschichte, Germanistik, Psychologie, Philosophie, Pädagogik an der Universität Salzburg, Studium Psychotherapiewissenschaft Systemische Therapie in Wien, Coach und Psychotherapeutin, Professorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Salzburg, Tätigkeit in der LehrerInnen Fort- und Weiterbildung, Lehrbeauftragte an der Universität Salzburg und Donauuniversität Krems, Forschung im Bereich Salutogenese, LehrerInnengesundheit.



Angela Faber

HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ: Studium der Psychologie und der Pädagogik; Klinische und Gesundheitspsychologin; Lehrämter für Volksschulen, Sonderschulen und Sondererziehungsschulen; Schulmediatorin; Zertifikat für Lösungsfokussiertes Coaching, Professorin an der PH Salzburg Stefan Zweig am Institut für Bildungswissenschaften mit den Schwerpunkten Persönlichkeitsbildung, Potenzialentfaltung, Kommunikation und Konfliktlösung und in der Fort- und Weiterbildung mit den Schwerpunkten Peer-Mediation und Burnout-Prävention.



Linda Huber

Mag.^a Dr.ⁱⁿ MSc.: Studium der Anglistik/Amerikanistik und Psychologie/Philosophie/Pädagogik an der Universität Salzburg; MSc Studium Gifted Education an der Donau-Universität Krems; PhD Studium an der National University of Ireland in Maynooth; Lehrerin an einem Gymnasium in Salzburg; Lehrbeauftragte am Sprachenzentrum der Universität Salzburg, Mitarbeiterin an der PH Salzburg in Forschung und Lehre im Bereich der Begabungsförderung und Individualisierung (bzbf) und am International Office.



Stefanie Huber

Studium an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig für das Lehramt Volksschule, 2017 Graduierung zur BEd. Gegenwärtig Studium der Pädagogik an der Universität Salzburg und Tätigkeit in der Nachmittagsbetreuung sowie Nachhilfe.



Ulrike Kipman

Prof.ⁱⁿ MMag.^a DDDr.ⁱⁿ B.Sc.: Studien der Psychologie, der Pädagogik, der Rechtswissenschaften und der Mathematik. Promotionen in den Bereichen Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften und Rechtswissenschaften. Postgraduelle Ausbildung zur Klinischen Psychologin, zur Gesundheitspsychologin und zur Arbeitspsychologin. Sachverständige für Obsorge, Missbrauch und Fremdunterbringung sowie für Arbeitspsychologie, Organisationspsychologie, Heilpädagogik, Erziehungsberatung und Berufskunde. Wahlpsychologin.



Elvira Kronbichler

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Lehramtsstudium für Leibeseziehung und Germanistik und Doktorat (Philosophie und Naturwissenschaften) an der Universität Salzburg. Staatlich geprüfter Lehrwart Ski Alpin und Ski Nordisch. Publikationen im Bereich Fachdidaktik und Sportökologie. 1981 – 2003 Lehraufträge an der Universität Salzburg, seit 1986 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig tätig. Schwerpunkt Lehre im Fach Bewegung und Sport.



Claudia Christiane Lang

Mag.^a Dr.ⁱⁿ MA: Studium der Germanistik für Lehramt an der Universität Salzburg und der Bildnerischen Erziehung an der Hochschule Mozarteum Salzburg; Promotion an der Germanistik, Universität Salzburg, im Bereich der Mediävistik; Masterstudium „Professionalität im Lehrberuf“, Universität Klagenfurt (Master of Arts in Education); Lehrerin an einem Gymnasium in Salzburg; Lehrbeauftragte an der fachdidaktischen Abteilung der Germanistik, Universität Salzburg; Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig in Forschung sowie Lehre im Bereich der Aus- und Fortbildung.



Julia Leiner

BSc. MSc.: Psychologiestudium an der Universität Salzburg, seit 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der School of Education und Doktorandin der Abteilung Psychologische Diagnostik, Fachbereich Psychologie der Universität Salzburg. Tätigkeits- und Forschungsschwerpunkte: Aufnahmeverfahren Lehramt Verbund Cluster Mitte, Testentwicklung, Leistungsdiagnostik, Einfluss der Situationswahrnehmung und Fairness von Testsituationen.



Anton Lettner

Prof. Mag.: Lehramtsstudium für Geschichte und Religionspädagogik an der Universität Salzburg. Hochschullehrer für Schul- und Unterrichtsentwicklung und Abteilungsleiter für die BMHS am Institut für Fort- und Weiterbildung Sekundarstufe II an der PH Salzburg Stefan Zweig. Landeskoordinator (BMHS) und Lehrbeauftragter für ILB. Individueller Lernbegleiter, LernCoach (ILE) und Mitglied der Bundes-ARGE NOST BMHS.



Renate Messner-Kaltenbrunner

Prof.ⁱⁿ Mag.^a: Studium der selbstständigen Religionspädagogik, diplomierte Partner- und Familienberaterin, Moderatorin für Sexualpädagogik, Zertifikat für Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz, Lehrplanautorin. Professorin an der PH Salzburg Stefan Zweig am Institut für Bildungswissenschaften mit den Schwerpunkten Persönlichkeitsbildung, Potenzialentfaltung, Interreligiosität und Ethik und in der Fort- und Weiterbildung mit den Schwerpunkten Empowerment und Burnout-Prävention.



Benjamin Niederkofler

MSc: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Mitarbeiter in Forschung und Lehre im Fach Bewegung und Sport. Diplomierter Sportlehrer (FHNW Basel) und Doktorand an der Universität Salzburg. Tätigkeiten an den Universitäten Salzburg und Basel.



Tuulia Ortner

Univ.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ rer. Nat. MA of Arts: Studium der Psychologie an der Universität Wien, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FU Berlin (2005-2007), 2007/08 Vertretungsprofessur an der Humboldt Universität (Berlin), 2008 2011 Juniorprofessorin und 2011/12 Universitätsprofessorin für Psychologische Diagnostik an der FU Berlin. Seit 2012 Universitätsprofessorin und Leiterin der Abteilung für Psychologische Diagnostik am FB Psychologie der Universität Salzburg.



Monika Perkhofer-Czapek

Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium der Klassischen und Deutschen Philologie an der Universität Innsbruck; Doktoratsstudium an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Lehrerin an einem Gymnasium in Wien; Mitarbeiterin an den Pädagogischen Hochschulen Wien und Salzburg im Bereich Begabungsförderung und Individualisierung und im BMB im Bereich SQA (Schulqualität Allgemeinbildung); Lehrbeauftragte an Pädagogischen Hochschulen und in Bildungseinrichtungen zu Themen der Unterrichtsentwicklung.



Barbara Pflanzl

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studium der Pädagogik (Schulberatung und -entwicklung; Berufs- und Erwachsenenbildung) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Lehramt für Berufsschulen und 14jährige Tätigkeit als Berufsschullehrerin. Seit 2014 Hochschulprofessorin für Lehrerbildung und Professionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Arbeitsschwerpunkte: Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu Klassenführung und Lehrerbildung.



Helmut Roth

Prof. Dipl.-Päd. BEd: Lehramt für VS und ASO/SES an der Pädagogischen Akademie Salzburg. Zusatzqualifikationen im Bereich Beratung, Coaching und Kommunikation. Professor am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Lehtätigkeit in persönlichkeitsbildenden Fächern. Referent in der Fort- und Weiterbildung.



Robert Schneider

HS-Prof. Mag. Dr., MA: Integrationslehrer an NMS, der Jugendpsychiatrie und der Übungsschule der PH OÖ sowie Arbeitspädagoge in der Erwachsenenbildung. Später Universitätsassistent in Passau, seit 2015 an der PH Salzburg im Bereich Inklusionspädagogik. Nebenberufliche Studien in Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Bildungsphilosophie (Person- und Handlungstheorien), Phänomenologie der inklusiven Schule, Demokratiepädagogik.

Autorinnen und Autoren

Ausgabe 12/2017



Elisabeth Seethaler

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ: Studien der Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik an den Universitäten Salzburg und Passau; Lehramtsstudium für Hauptschulen an der Pädagogischen Akademie Salzburg, Ausbildung zur akademischen Lese- und Rechtschreibbetreuerin, Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Forschung und Publikationen im Bereich LehrerInnenpersönlichkeit, Klassenführung, Eignungsverfahren; Vizerektorin a.D.



Thomas Waldenberger

Prof. BEd. MAS: Lehramt für Hauptschulen (E, BS), Ausbildung zum Fach- und Verhaltenstrainer an der Universität Salzburg / Salzburg Management Business School, Ausbildung zum Trainer für Unterrichtsentwicklung am PI Salzburg. Hochschullehrer an der PH Salzburg in der Fort- und Weiterbildung in den Bereichen Schul- und Unterrichtsentwicklung.



Ulrike Wegenkittl-Neumayer

Mag.^a: Studium der Germanistik mit Schwerpunkt Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache und Theaterwissenschaft an der Universität Wien. Auslandslektorat an der Universität Santiago de Compostela/Spanien 2001-2002. Lehrbeauftragte für DaZ/F an Wirtschaftsförderungsinstitut, Fachhochschule Salzburg, VHS und BFI. Betreuung von Kultur- und Bildungsk Kooperationen Ö1 und Stiftung Mozarteum. Ab 2016 Lehrende an der PH Salzburg mit Arbeitsschwerpunkt Deutschdidaktik: Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelles Lernen und Dramapädagogik.

ph.script

Beiträge aus Wissenschaft und Lehre
Pädagogische Hochschule
Salzburg Stefan Zweig
Ausgabe 12/2017
erscheint ein- bis zweimal jährlich

Medieninhaberin, Verlegerin:
Pädagogische Hochschule
Salzburg Stefan Zweig
Akademiestraße 23
A- 5020 Salzburg

Herausgeber:
Rektorat der Pädagogischen Hochschule
Salzburg Stefan Zweig
Rektorin Elfriede Windischbauer

Redaktion:
Ursula Buchner, Sabine Harter-Reiter,
Claudia Lang, Silvia Kronberger,
Christoph Kühberger, Manfred Oberlechner,
Pia Pröglhöf, Elisabeth Seethaler,
Günter Wohlmuth

Chefredaktion:
Silvia Giger
Alle Artikel wurden einem
Peer Review unterzogen

Lektorat:
Ursula Buchner, Claudia Lang

Layout/Satz:
Hans-Peter Priller

Fotos Beiträge:
Falls nicht anders angegeben: PH Salzburg

Fotos Umschlag:
PH/Colourbox

Druck:
Druckgrafik Elixhausen,
Gnann & Wagner GmbH,
Sachsenheimstraße 7, 5161 Elixhausen

Offenlegung gemäß § 25 Mediengesetz:
ph.script ist die Informationsschrift der Pädagogischen Hochschule Salzburg und enthält Beiträge aus Wissenschaft und Lehre. Im Zentrum stehen Informationen über Aspekte der LehrerInnenbildung, wissenschaftliche Arbeiten, Projekte, Kooperationen und Publikationen von MitarbeiterInnen der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Die veröffentlichten Beiträge geben nicht notwendigerweise die Meinung des Herausgebers wider.

Haftungsausschluss:
Sämtliche Angaben in dieser Zeitschrift erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr. Eine Haftung der AutorInnen, der Verlegerin und des Herausgebers ist ausgeschlossen.

Nutzungsbedingungen:
Nachdruck oder sonstige Wiedergabe und Veröffentlichung, elektronische Speicherung und kommerzielle Vervielfältigung, auch einzelner Beiträge, können nur mit schriftlicher Genehmigung der Medieninhaber erfolgen.

LehrerInnenpersönlichkeit	5
LehrerInnenpersönlichkeit ohne Selbst? Ein bildungstheoretisches Plädoyer für eine Akzentuierung von personaler Identität und pädagogischem Selbst	12
Was zeichnet erfolgreiche Studierende – und was erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer aus?	17
Emotionale Intelligenz, kognitive Fähigkeiten und Problemlösen?	22
Die begabende LehrerInnen-Persönlichkeit: ein Mythos?	27
Das DISG-Modell als Werkzeug zur (Selbst)-Reflexion des Verhaltens bzw. der Persönlichkeit von LehrerInnen	31
Systemische Betrachtung von Wirkfaktoren im Unterricht in Theorie und Praxis	36
Starke Persönlichkeiten braucht der Lehrberuf!	40
Erfinderisches Problemlösen für Persönlichkeitsentwicklung und Teamkultur mit Lösungsmodellen auf Vignetten	45
Wer bin ich jetzt? Kompetenzanforderungen an Individuelle LernbegleiterInnen	52
Die Rolle der LehrerInnen-Persönlichkeit im Kontext der Dramapädagogik	57
Sportunterricht ist komplex, aber ist er wirklich so kompliziert?	63
Arbeiten mit dem Geschichtsschulbuch? Zur paradoxen Stellung eines Leitmediums in Unterricht und Lehrkräfteausbildung	69
Formale und informelle Bildung im multimedialen Zeitalter	77
Der ressourcenorientierte Blick auf das Kind	81

Ausgabe 12 2017

ph:script

Pädagogische Hochschule Salzburg
Beiträge aus Wissenschaft und Lehre