

Jg. 13 - Nr. 1+2 – 2009

EVA REITBAUER	5
KOGNITIVE UND EMOTIONALE ASPEKTE WÄHREND DES ÜBERGANGS- PROZESSES VON DER GRUNDSCHULE IN DIE SEKUNDARSTUFE I	
KARIN GOLLACKNER	15
ELTERNARBEIT - ÜBER DIE BEDEUTUNG DER SUBJEKTIVEN THEORIEN UND SITUATIONSSPEZIFITÄT IN DER ELTERNARBEIT	
HERBERT NEUREITER	29
LINKSHÄNDIGKEIT – GEDÄCHTNISMODELLE UND INFORMATIONSVER- ARBEITUNG	
ULRIKE HOFMANN	43
INNERE DIFFERENZIERUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT. EIN KON- ZEPT FÜR DIE LEHRE DER ZWEITEN FREMDSPRACHE AN FACHHOCHSCHUL- STUDIENGÄNGEN MIT TECHNISCH-WIRTSCHAFTLICHER AUSRICHTUNG	
KLAUS SCHNEIDER	53
LEADERSHIP – DAS SCHULLEITUNGSKONZEPT DER ZUKUNFT?	
SILVIA GRILL	67
STRESSBELASTUNG UND ARBEITZUFRIEDENHEIT IM LEHRBERUF – ENTWURF EINES INTEGRATIVEN MODELLS	
ALFRED WEINBERGER, CLEMENS SEYFRIED	83
RIFE: REFLECTION INSTRUMENT FOR EDUCATION	

Salzburger Beiträge

zur Erziehungswissenschaft

Für den Inhalt verantwortlich: Fachbereichsleiter Univ. Prof. Dr. Ferdinand Eder
Redaktionsteam dieser Ausgabe: Univ.-Prof. Jean-Luc Patry, Dr. Andreas Paschon
ISSN 1560-6333

Paris - Lodron Universität Salzburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
5020 Salzburg, Akademiestraße 26

Telefon: 0662-8044/4200
Fax: 0662-8044/141
Mail: andreas.paschon@sbg.ac.at

http://www.sbg.ac.at/erz/salzbürger_beitraege/inhalt.htm

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,

die aktuelle Nummer der Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft (2009/ Heft 1 & 2 als Doppelnummer) liegt nun vor. Wir hoffen auf Ihr Interesse bezüglich der Beiträge in dieser Ausgabe, die dieses Mal (mit Ausnahme des letzten Beitrags) vom wissenschaftlichen Nachwuchs am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg gestaltet wird. Im Sommersemester 2009 wurde ein Forschungsseminar (unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Jean-Luc Patry und Dr. Andreas Paschon) mit dem Ziel abgehalten, dass die Studierenden im Dissertationsstadium das Konzept ihrer Dissertation am Fachbereich vortragen, diskutieren und im Anschluss daran das Grundgerüst ihres Konzepts überarbeiten und im Rahmen einer Publikation einer größeren Öffentlichkeit zugänglich machen, was hiermit geschieht. Die Beiträge spiegeln im Wesentlichen die Fragestellung und den theoretischen Zugang zur Bearbeitung der Dissertation wider, es werden jedoch (noch) keine empirischen Befunde vorgelegt. Die Beiträge wurden vor der Veröffentlichung einem internen Review zugeführt und überarbeitet.

Die Redaktion hofft auf weitere konstruktiv-kritische Reaktionen der Leserinnen und Leser dieser Ausgabe und gibt die Rückmeldungen den entsprechenden Autorinnen und Autoren weiter. Die inhaltliche Verankerung der Beiträge geht in die Breite:

Zunächst widmet sich *Eva Reitbauer* in ihrem Beitrag der Übergangsforschung von der Volksschule in die Sekundarstufe I und konzipiert eine Längsschnittstudie, bei der kognitive und emotionale Aspekte ins Zentrum gerückt und die Perspektive von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern eingebunden werden. Fünf Theorien, die am Übergang von besonderer Relevanz sind, werden miteinander verzahnt.

Karin Gollackner geht der Bedeutung der subjektiven Theorien in der Elternarbeit nach, die stark von deren bisherigen Erfahrungen, Einstellungen, Ansichten, etc. abhängen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind herausgefordert, ihre Ziele und Handlungen immer wieder aufs Neue zu überdenken und somit situationsspezifisch zu reagieren. Die Autorin verknüpft den Ansatz mit dem Modell des sozialen Handelns und richtet den Fokus ihrer Untersuchung auf die Elternarbeit der Lehrkräfte in der Volksschule.

Im Beitrag von *Herbert Neureiter* wird die Linkshändigkeit unter dem Aspekt der Informationsverarbeitung thematisiert. Es werden die historischen und aktuellen Befunde der Gedächtnisforschung referiert und erste Überlegungen angestellt, inwieweit Linkshändigkeit als Variable bei der Überprüfung der Standards (ab 2012) methodologisch stärker berücksichtigt werden müsste.

Ulrike Hofmann widmet sich dem Erwerb einer zweiten Fremdsprache an Fachhochschulen mit technisch-wirtschaftlicher Ausrichtung, wo der Sprachenunterricht in der Regel mit nur geringem Stundenkontingent bedacht wird und somit auch die Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen stellt. Im Beitrag werden Überlegungen angestellt, wie Fundamentum, Additum, diverse Lernsettings und Leistungsbewertungen sowie eine Erhöhung der Eigenverantwortlichkeit ein effizientes Erlernen der zweiten Fremdsprache begünstigen können.

Die Schulleiterebene stellt *Klaus Schneider* in den Mittelpunkt seiner Ausführungen. Er geht der Frage nach, in wie weit es im Zuge der Schulautonomiereform und der damit einhergehenden Schulentwicklung auch zu einer Neubewertung der Aufgaben der Schulleitung, z.B.

bezüglich betriebswirtschaftlicher Kompetenz, Personalmanagement und Leadershipqualitäten, kommen müsste. Zunächst bedarf es einer definatorischen Schärfung der Begriffe, in der Folge geht es um Ausbildungscurricula für künftige Direktorinnen und Direktoren.

Silvia Grill geht in ihrem Beitrag auf die Themen Stress und Arbeitszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern ein. Die Fragestellung bezieht sich dabei auf das Erleben und Verarbeiten von Stressbelastungen von Lehrpersonen aus Sonderschulen, Volksschulen und Integrationsklassen. Es wird versucht, einen möglichen Zusammenhang zwischen Stressbelastung, Stressverarbeitung, Arbeitszufriedenheit und Kontrollmeinung herzustellen.

Der abschließende Beitrag von *Alfred Weinberger* und *Clemens Seyfried* entstammt nicht dem Forschungsseminar, sondern bezieht sich auf eine aktuelle Studie der beiden Autoren mit dem Ziel, das Konzept „Reflection Instrument for Education“ (RIFE) bei einer Stichprobe von n=74 PHS-Studierenden einem ersten Piloting hinsichtlich der Erfüllung der Gütekriterien zu unterziehen. Es werden u.a. die Ergebnisse für Reliabilität und Validität diskutiert und Optimierungen skizziert.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für deren Beitrag sowie bei Ihnen für Ihr fortwährendes Interesse an den Salzburger Beiträgen.

Für das *Editorial-Team*: Jean-Luc Patry, Andreas Paschon

KOGNITIVE UND EMOTIONALE ASPEKTE WÄHREND DES ÜBERGANGSPROZESSES VON DER GRUNDSCHULE IN DIE SEKUNDARSTUFE I

Eva Reitbauer

Für Kinder kann der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule mit Schwierigkeiten verbunden sein, denn sie verlassen nach vier Jahren die sichere, vertraute Umgebung und kommen meist in einen völlig neuen Schulkontext. Durch die Berücksichtigung und Verknüpfung von fünf theoretischen Konzepten, die mit biografischen Übergängen in Verbindung stehen, und anhand einer Längsschnittstudie zum Übergangsprozess, soll ein Beitrag zur empirisch pädagogischen Übergangsforschung geliefert werden.

1. Einleitung

Im österreichischen Schulsystem sind verschiedene Schulübergänge vorgesehen. Von besonderer Bedeutung ist der Übergang in die Sekundarstufe I, denn dabei werden besondere Weichen für die Zukunft gestellt. Der Übergangsprozess ist relativ lang: Er beginnt bereits mit Anfang der vierten Klasse, da zu diesem Zeitpunkt erste Überlegungen zur weiterführenden Schule angestellt werden. Laut Galton und Morrison (2000) sind Schülerinnen und Schüler im amerikanischen und britischen Schulsystem ungefähr bis Ende des ersten Semesters damit beschäftigt, sich mit den Veränderungen der neuen Schule zu arrangieren. Diese Zeit ist nicht nur für die Schülerinnen und Schüler eine Phase der Veränderungen, sondern auch für die Familien und Lehrerinnen und Lehrer.

Im vorliegenden Text wird aus dem Blickwinkel fünf theoretischer Konzepte der Übergangsprozess von der Grundschule in die Sekundarstufe I und dessen Chancen, aber auch Problematiken, skizziert.

2. Der Übergangsprozess

Beim Übergang in die weiterführende Schule spielen verschiedene Theorien und Konzepte eine Rolle. Es wird angenommen, dass die Wahl der weiterführenden Schule von Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern unter anderem dahingehend gefällt wird, inwieweit die Persönlichkeit, das Lernverhalten, die Lernbereitschaft, das Leistungsvermögen und die Interessen der Schülerinnen und Schüler den Charakteristiken der Schule entsprechen. Dabei sollte eine möglichst hohe Passung angestrebt werden, um den Wechsel für das Kind zufriedenstellend zu gestalten. Weiters ist die Zeit des Übergangs eine Phase der Entwicklung für jedes Individuum. Sowohl körperlich als auch geistig wird das Kind reifer und kann möglicherweise mit seinen Aufgaben wachsen. Für Schülerinnen und Schüler verläuft der Wechsel jedoch mit Schwierigkeiten, da er große Veränderungen (neue Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschüler, Fachsystem, Schulweg etc.) mit sich bringt. Van Ophuysen (2008, 294) spricht von „komplexen Anpassungsleistungen auf Seiten des Schülers“ für einen erfolgreichen Übergang, und damit von einem kritischen Lebensereignis. Die Bezeichnung ‚kritisch‘ meint eine Veränderung für die Person. Die damit verbundene erforderliche Anpassungsleistung kann gelingen aber auch misslingen. Wahrscheinlicher ist ein gelingender Übergang, wenn psychologische Grundbedürfnisse (Kompetenz, Autonomie und Zugehörigkeit) der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, so die Annahme, basierend auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000).

Nachstehende Theorien sind für diese Arbeit besonders relevant: Theorie des ökologischen Übergangs (Bronfenbrenner, 1981), Theorie der Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1981),

Theorie der kritischen Lebensereignisse (Filipp, 1995), Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) und die Passungstheorie „Stage environment fit“ (Eccles & Midgley, 1989). Die Theorien sind im Rahmen der Schülerinnen- und Schüler-Biografieforschung (Helsper, 2006) integriert zu betrachten und im Folgenden kurz dargestellt.

2.1 Theorie des ökologischen Übergangs

Bronfenbrenner (1981, 19) versteht Entwicklung als „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“. Personen fühlen sich im Kreise der Familie und unter Freundinnen und Freunden relativ sicher. Mit dem Verlassen der vertrauten Umgebung muss das Individuum nicht nur mit verschiedenen Lebensbereichen zurecht kommen, sondern auch mit den unterschiedlichen Beziehungen die daraus entstehen. Bronfenbrenner (1981, 19) gibt zu bedenken, dass „diese Verbindungen zwischen Lebensbereichen die Entwicklung ebenso beeinflussen können wie Ereignisse in einem bestimmten Lebensbereich“. Die Grundeinheit der Beziehungen, auf kleinster Ebene, ist die Dyade – das „Zweipersonen-System“ (21). Wenn eine Person im Zweiersystem einen Entwicklungsprozess durchläuft, dann beeinflusst dies auch den Partner / die Partnerin.

Wechselt z.B. eine Schülerin alleine in die weiterführende Schule oder ist eine Freundin in der neuen Klasse dabei? Wird der Schüler von zumindest einem Elternteil am ersten Schultag begleitet? Verfügt die Familie über Vorkenntnisse zu dem neuen Schulbereich? Wie beeinflusst solches Vorwissen das Verhalten des Kindes in der neuen Schule? Für Bronfenbrenner (1981, 22) zeigen Fragen dieser Art, „welche Bedeutung für den Entwicklungsverlauf solchen *ökologischen Übergängen*, d.h. Veränderungen der Rolle oder des Lebensbereichs, zukommt“. Weiter lässt sich für ihn darin erkennen, „wie wenig die Forschung dieses Potential bisher genutzt hat“.

So erwartet die Gesellschaft von Grundschulkindern anderes als von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Diese Erwartungen beziehen sich nicht nur auf das Individuum, sondern auch auf dessen soziale Umwelt. Ereignisse, die sich in Anwesenheit von vertrauten Personen abspielen, sind jene, die am bedeutungsvollsten für die Entwicklung des Subjektes sind: „Die aktive Beteiligung an dem, was andere tun, allein, daß dies in ihrer Gegenwart geschieht, veranlaßt die Person, von sich aus ähnliche Aktivitäten aufzunehmen“ (ebd., 22).

In der ökologischen Entwicklung des Menschen bedarf es einer „gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche“ (ebd., 37). So muss sich ein Kind in der Schule an neue Begebenheiten anpassen wie z.B. an den Wechsel von Lehrpersonen in Unterricht. Andererseits ist es aber auch Aufgabe der Schule, den Schülerinnen und Schülern eine Umgebung zu bieten, die ihren Bedürfnissen entspricht und in der sie sich entwickeln können (vgl. Eccles & Midgley, 1989). Entwicklungskontexte lassen sich nach Bronfenbrenner wie folgt unterteilen (Flammer, 1996, 205): (1) Mikrosystem: unmittelbare, aktuelle Beziehungen des Individuums. (2) Mesosystem: Wechselbeziehungen zwischen jenen umliegenden Mikrosystemen, an denen das Individuum selbst aktiv beteiligt ist. (3) Exosystem: Wechselbeziehungen zwischen jenen umliegenden Mikrosystemen, an denen das Individuum selbst nicht aktiv beteiligt ist. (4) Makrosystem: der gesamte kulturelle oder subkulturelle Rahmen. (5) Chronosystem: biografische Wendepunkte.

Für den Übergang in die weiterführende Schule ist neben dem Mikrosystem auch das Mesosystem unmittelbar bedeutend, da es „die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnden Personen aktiv beteiligt sind“ (Bronfenbrenner, 1981, 41) umfasst. Für das Kind gestaltet sich dies durch die Wechselbeziehung zwischen Elternhaus, Schule und Freundschaften. Weiter spielt auch das Exosystem, die institutionelle Vorgehensweise, eine Rolle bei der die Schülerinnen und Schüler nicht aktiv beteiligt sind. Im Mesosystem kann das Potential der Entwicklung gesteigert werden, indem das Subjekt den

ersten Übergang in diesen neuen Lebensbereich nicht alleine durchführen muss, sondern von Personen begleitet wird, die bereits im bestehenden Lebensbereich ein Teil waren. Weiter wirkt es sich günstig auf das Kind aus, wenn die „Rollenanforderungen in den verschiedenen Lebensbereichen einander vereinbar sind“ (Bronfenbrenner, 1981, 202) und die Tätigkeiten und Dyaden von Vertrauen und Respekt getragen werden. In der Sekundarstufe I, in der alles neu ist, kann es für Schülerinnen und Schüler hilfreich sein zu wissen, dass sie nicht alleine sind und ihre Emotionen mit Freundinnen und Freunden unmittelbar teilen können. Für Bronfenbrenner ist jeder ökologische Übergang sowohl Folge als auch Anstoß für Entwicklungsprozesse, welche auch als Entwicklungsaufgaben verstanden werden können. Hat das Kind Freundinnen und Freunde, können diese dazu beitragen, Entwicklungsanforderungen zu meistern (vgl. von Salisch, 2000).

2.2 Theorie der Entwicklungsaufgaben

Unter Entwicklungsaufgaben werden jene Anforderungen und Erwartungen verstanden, die an ein Individuum, zu einer bestimmten Lebensphase, gestellt werden. Diese Aufgaben müssen vom Individuum bewältigt werden. Im hier vorliegenden Fall kann davon gesprochen werden, dass der Schulübergang von einer Schülerin / von einem Schüler gemeistert werden muss.

Das normative Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1953) besitzt auch heute noch Relevanz, da es sich um Aufgaben handelt, die jedes Kind lernen muss, und es sich speziell um das „Schaffen“ dieser, dem Alter entsprechenden Zeit, dreht. Es lässt sich in fünf Stufen charakterisieren: (1) „Living is learning, and growing is learning“ (ebd., 1). Damit werden Leben und Aufwachsen mit Lernen synonym gesetzt. (2) Anders als bei Tieren ist der Mensch nicht auf seine Handlungsmuster von Beginn an festgelegt. Welche Möglichkeiten vom Individuum ausgeschöpft werden, hängt vom persönlichen Lernprozess ab. (3) Das Lernen findet zu bestimmten Phasen intensiver statt als zu anderen. Havighurst spricht vom „path of learning“, der den Lernenden unterschiedliche Anstrengungen abverlangt (Trautmann, 2004, 22). (4) Lernen ist ein lebenslanger Prozess. (5) Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe „which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual [...] and difficulty with later tasks“ (Havighurst, 1981, 2).

Die Zeit des Schulwechsels in die Sekundarstufe I fällt nach Havighurst (1981, 19) in jene von sechs bis zwölf Jahre, der „Middle Childhood“. Während dieser Phase absolviert das Kind drei Schritte nach außen: (1) Das Kind orientiert sich vom Elternhaus hin zur Gleichaltrigen-Gruppe (Peers), (2) es vollziehen sich Veränderungen der Muskulatur, die dazu beitragen, den schulischen Anforderungen gewachsen zu sein, und (3) es erfolgt eine mentale Weiterentwicklung mit dem Eintauchen in die Konzepte der Erwachsenenwelt (ebd.). Aus diesen drei Schritten ergeben sich neun Entwicklungsaufgaben während der mittleren Kindheit. Diese sind: (1) Körperliche Grundfähigkeiten erlernen (werfen, fangen, schwimmen), (2) eine Persönlichkeit aufbauen, (3) mit Gleichaltrigen zurecht kommen, (4) die entsprechende weibliche oder männliche Rolle erlernen, (5) Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen erlernen, (6) sich Konzepte des täglichen Lebens aneignen, (7) Gewissen, Moral und Werte entwickeln, (8) Unabhängigkeit erreichen und (9) eine Einstellung gegenüber Gruppen und Institutionen entwickeln (ebd., 19 ff). Alle diese Entwicklungsaufgaben sind im Kontext der Schule und des Übergangs relevant und finden sich auch im Lehrplan der Volksschule in ähnlicher Form wieder (vgl. Lehrplan der Volksschule, 2001, 1ff). Freilich gilt es zu bedenken, dass dieses Konzept Ende der 1950er Jahre entwickelt wurde und daher einige Aspekte veraltet erscheinen. Trautmann (2004, 38) weist darauf hin,

dass Havighurst mit seinen Entwicklungsaufgaben fordert, „die soziale und emotionale Entwicklung der Schüler in der Schule“ zu berücksichtigen.

Obschon Entwicklungsaufgaben als altersnormiert verstanden und damit meist erwartet werden, können sie sich dennoch als problematisch und belastend erweisen. „Entwicklungsaufgaben und Ereignisse schaffen oft Probleme und verursachen nicht selten Krisen“ (Montada, 2008, 36). Dass der Schulwechsel durchaus Krisenpotential in sich trägt, soll im nächsten Abschnitt gezeigt werden. Einleitend dafür können Ergebnisse von Benischek (2001) verstanden werden. Sie sieht im Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I eine Krisensituation, unabhängig davon, ob der Wechsel in eine Hauptschule oder ein Gymnasium erfolgt: „Es kommt oftmals zu einem erheblichen Anstieg der Schulangst, zu einer abrupten Verschlechterung der Noten und zu einer massiven Zunahme von Schulstress und psychovegetativen Beschwerden“ (ebd., 51). Weiter gilt es zu bedenken, dass für jene Schülerinnen und Schüler, die keine Wahl hatten, sondern eine Zuweisung erfahren haben, der Übergang mit vermehrten Schwierigkeiten verbunden sein kann.

2.3 Theorie der kritischen Lebensereignisse

„Die Schule – als Institution – erzeugt Krisen“ so Ulich (2004, 100). Er meint damit, „dass die Konstruktion des Schulsystems, die Organisation von Schule und Unterricht, die Dominanz des Leistungsprinzips und andere Bedingungen bei vielen Schüler/innen zu Belastungen, Ängsten und eben Krisen führen“ (ebd.). So werden Kinder und Jugendliche durch das allgemeine Schulgesetz verpflichtet, in die Schule zu gehen und sich mit vorgegebenen Lerninhalten, die sich meist nicht auf die eigene Lebenswelt beziehen, zu beschäftigen. Tillmann (1995) spricht von einer Zwangsveranstaltung Unterricht, in der Lehrerinnen und Lehrer eine höhere Machtposition besitzen als Schülerinnen und Schüler. Letztere müssen sich den Anforderungen der Lehrerinnen und Lehrer beugen und sich einordnen. Die teils permanenten, teil wechselnden Anforderungen der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber den Schülerinnen und Schüler haben alle eine Gemeinsamkeit: „Sie werden ihnen gegenüber machtvoll vorgetragen; die Zurückweisung solcher Anforderungen wird häufig als Regelverstoß interpretiert und kann sanktioniert werden“ (Tillmann, 1995, 197).

Neben den alltäglichen psychischen Schulbelastungen führen speziell schulsystembedingte Übergänge zu einem hohen Belastungsfaktor. Dabei kann es laut Ulich (2004) zu Anpassungskrisen kommen, die in der Psychologie auch als kritische Lebensereignisse thematisiert werden. Filipp (1995, 23f) versteht unter kritischen Lebensereignissen Ereignisse, „die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen“. Daraus resultiert eine Unterbrechung der vertrauten Handlungsabläufe, die mit Stress verbunden wird. Dabei spielt es keine Rolle, ob dieses Ereignis im herkömmlichen Sinn positiv oder negativ empfunden wird. Vielmehr wird kritisch als bedeutsam verstanden.

Der Selektionsprozess in der Volksschule bringt gravierende Veränderungen für die Schülerinnen und Schüler mit sich. Die neue Schule, die neue Klasse, die neuen Lehrerinnen und Lehrer und die neuen Fächer stellen hohe psychische und soziale Anforderungen (vgl. Ulich, 2004, 108) dar. Meist werden die Kinder auch mit höheren Leistungsansprüchen konfrontiert, was sich in einem Anstieg der Hausaufgaben- und Übungszeit niederschlägt. Obwohl sich die Schülerinnen und Schüler anstrengen, findet meist ein Abfall der Noten gegenüber der Grundschule statt. So konnte Eder (1995, 2007) nachweisen, dass es durch den Wechsel in die Sekundarstufe I zu einer drastischen Verschlechterung der Noten kommt, was eng in Zusammenhang mit der dort üblichen Praxis der vergleichenden Bewertung steht.

Meckelmann (2004, 273ff) spricht beim Übergang ebenfalls von einem kritischen Lebensereignis und hat demzufolge in ihrer empirischen Arbeit zum Übergang die Entwicklung des Selbstkonzeptes genauer untersucht: Sie versteht unter Selbstkonzept die Wahrnehmung und

das Wissen um die eigene Person. Das Selbstwertgefühl ist eine Folge der Selbstbewertung der unterschiedlichen Teilbereiche (wie schulische Lernfelder, soziales, emotionales und psychisches Selbstkonzept). Sowohl das Selbstkonzept als auch das Selbstwertgefühl sind für das Verhalten einer Person verantwortlich und bilden die Grundlage für psychische Stabilität und Wohlbefinden (vgl. Eder, 1995, 57). Konstruiert und reguliert wird das Selbstkonzept durch den Vergleich mit anderen Personen. Besonders in der Grundschule vergleichen Schülerinnen und Schüler häufig ihre eigenen Leistungen mit denen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Der Wechsel in die weiterführende Schule führt durch die neue soziale Gruppe auch zu einer Veränderung des Fähigkeitsselbstkonzeptes (Dalbert & Stöber, 2004, 884). Trotz dieses starken Eingriffs in die Schul- und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zeigen die Ergebnisse von Meckelmann (2004), dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler den Wechsel von der 6. zur 7. Klasse (in Berlin, in der die Studie durchgeführt wurde, findet der Übertritt später statt) positiv erleben und sich auch ihr Selbstkonzept positiv entwickelt. Diese Ergebnisse stimmen mit jenen von Sirsch (2000, 2003) überein, die eine generelle positive Haltung der Schülerinnen und Schüler beim Wechsel von der Grundschule zur Sekundarstufe I feststellen konnte.

Im Gegensatz dazu sprechen Jindal-Snape und Miller (2008, 221) beim Übergang für Schülerinnen und Schüler von vielen kleinen Stressoren, die kontinuierlich auftauchen. Aus der Kinderperspektive gesehen „there are a number of discontinuities which have to be coped with simultaneously“ (ebd.). Diese umfassen den Ortswechsel zur Schule, eine veränderte Lernumwelt, Schülerinnen und Schüleranzahl in der Klasse, das Zurechtfinden in der Schule oder die Materialien, die im Unterricht benötigt werden. Galton et al. (2000) berichten von einer Abnahme dieser Besorgnisse nach dem ersten Semester. Schwierigkeiten bleiben aber dennoch bestehen: „there is often a lack of continuity across the curriculum because teachers in the new school prefer a fresh start“ (ebd., 444).

Eine weitere Herausforderung ergibt sich für die Schülerinnen und Schüler durch den neuen Klassenverband. Die vertrauten Freundinnen und Freunde sind dabei oft nicht mehr involviert und stehen als unmittelbare AnsprechpartnerInnen nicht mehr zur Verfügung. Lucey and Reay (2000, 203) argumentieren, dass der Schulwechsel für Kinder dem Dilemma des Aufwachsens sehr ähnlich ist: „that in order to gain freedom and autonomy from adult regulation one must be willing to relinquish some measure of the protection which that regulation affords“. Für viele Schülerinnen und Schüler sind „anxiety and a certain amount of emotional impact inevitable consequences of transition“ und dennoch sind diese Erfahrungen wichtig, um „appropriate coping strategies“ (Jindal-Snape & Miller, 2008, 222) zu entwickeln. Es muss jedoch bedacht werden, dass nicht allen Kindern die Voraussetzungen zuteil werden, um geeignete Coping-Strategien aufzubauen. Die Schule kann dahingehend einen Beitrag leisten, indem sie sicherstellt, dass die psychischen Grundbedürfnisse (Basic Needs) der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und auch umgesetzt werden.

Wenn Schülerinnen und Schüler in eine weiterführende Schule wechseln sind viele Rahmenbedingungen, z.B. Zeitpunkt, Eingangsbestimmungen usw. festgesetzt. Dennoch sind Kinder diesen Übergängen nicht hilflos ausgeliefert, sondern besitzen ein gewisses Maß an Selbstbestimmung.

2.4 Selbstbestimmungstheorie

Schülerinnen und Schüler benötigen die Möglichkeiten, ihr Handeln im schulischen Kontext z.B. ihr Lernen mitzubestimmen, denn „optimales Lernen ist unmittelbar an die Entwicklung des individuellen Selbst geknüpft und gleichzeitig von der Beteiligung des Selbst abhängig“ so Deci und Ryan (1993, 235).

Bei der Selbstbestimmungstheorie wird von drei psychologischen Grundbedürfnissen ausgegangen, welche auch als „Basic Needs“ bezeichnet werden: Kompetenz bzw. Wirksamkeit,

Autonomie bzw. Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit. Unter Kompetenz wird das Bedürfnis des Individuums verstanden, sich gegebenen Anforderungen gewachsen zu fühlen und Aufgaben selber lösen zu können. Das Streben nach Kompetenz „provides the energy for this learning“ (Deci & Ryan, 1985, 27). Eng mit dem Kompetenzerleben ist das Gefühl der Selbstwirksamkeit verbunden. „Das Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung repräsentiert das natürliche Bestreben, sich als eigenständiges „Handlungszentrum“ zu erleben“ (Krapp, 2005, 635). Bereits Kinder wollen den eigenen Möglichkeiten entsprechend handeln und ihre Ziele selbst bestimmen, ohne Kontrolle durch Erwachsene. Dabei darf Autonomie nicht als völlige Freiheit missverstanden werden. Denn „eine Person wünscht sich nur dort Handlungsfreiheit, wo sie glaubt, anstehende Aufgaben mit hinreichender Wahrscheinlichkeit erfolgreich bewältigen zu können“ (ebd.). Als drittes Bedürfnis kann soziale Eingebundenheit genannt werden. So streben Menschen nach zufriedenstellenden Sozialkontakten, und ein Kind möchte von den Klassenkameradinnen akzeptiert werden. Diese Bedürfnisse „appear to be essential for facilitating optimal functioning of the natural propensities for growth and integration, as well as for constructive social development and personal well-being“ (Deci & Ryan, 2000, 68). Die Erfüllung dieser drei genannten Bedürfnisse erhöht die Selbstmotivation und die mentale Verfassung, was gerade in einer Phase des Wechsels für das Individuum bedeutsam ist. Die Schülerinnen und Schüler kommen in eine für sie neue Umgebung und benötigen daher eine Umwelt, die ihren Bedürfnissen Rechnung trägt anstatt sie in ein starres Korsett zu pressen. Die Forschung zur Selbstbestimmungstheorie im Schulkontext hat gezeigt, dass erstens die Qualität der Schülerinnen- und Schülermotivation zum Teil erklärt, warum „he or she achieves highly, enjoys school, prefers optimal challenges, and generates creative products“ (Reeve, 2002, 183). Zweitens ist die Motivation zum Teil von der Qualität der Lehrperson-Schülerinnen / Schüler Beziehung abhängig (Eccles & Midgley, 1989): „It essentially means that students achieve highly, learn conceptually, and stay in school in part because their teachers support their autonomy rather than control their behavior“ (Reeve, 2002, 183).

Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I wird abverlangt, dass sie sich nicht mehr wie Kinder in der Volksschule benehmen. Diese Forderung von den Erwachsenen kann aber nur erfüllt werden, wenn die Rahmenbedingungen dafür stimmen, d.h. wenn die Schülerinnen und Schüler in ihrer Kompetenz, Autonomie und Eingebundenheit unterstützt werden und es ihnen zugetraut wird, all diese Fähigkeiten zu erwerben. Im Übergangskontext ist die Theorie der Passung, zwischen Umwelt und Individuum, daher besonders zu beachten.

2.5 Passungstheorien

Eventuelle Schwierigkeiten, die sich beim Übergang für Schülerinnen und Schüler ergeben können, sind häufig nicht beim Subjekt alleine zu suchen. Es müssen auch die Bedingungen der Umwelt miteinbezogen werden. Eccles und Midgley (1989) haben hierzu die „Stage-Environment-Fit-Theorie“ entwickelt, die davon ausgeht, dass die Passung zwischen den Gegebenheiten der Umwelt und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler im Laufe der Schulzeit immer schlechter gelingt. Dafür verantwortlich sind die sich verschlechternden Lehrperson-Schülerin / Schüler-Beziehungen (weniger emotionale Zuwendung in der Sekundarstufe), ungünstige Unterrichtsmethoden, die dem Streben der Schülerinnen und Schüler nach Autonomie nicht entgegenkommen und eine immer strenger werdende Leistungsbeurteilung, mit gleichzeitiger Erhöhung des Anspruchsniveaus, was in Folge zu schlechteren Noten, verunsicherten Schülerinnen und Schüler und zu einer geringeren Lernmotivation führt. All diese genannten Begebenheiten charakterisieren den Übergang in die weiterführende Schule. Eccles et al. (1993, 91) geben zu bedenken, dass „individuals are not likely to do well, or be motivated, if they are in social environments that do not meet their psychological needs“. Werden Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I in ein unpassendes

soziales Umfeld gepresst, kann es zu problematischen Verhaltensweisen führen, da die psychologischen Bedürfnisse nicht erfüllt werden können (vgl. Deci & Ryan, 1985, 1993 und 2000).

Mit dem Übergang in die Sekundarstufe I wird auch deutlich, dass es einen Neueinstieg in das schulbiografische Passungsverhältnis (Kramer, 2002) gibt, der von zwei Seiten bestimmt wird. Entscheidend ist einerseits, wie sich die Schule zum Selektionsaspekt positioniert, und andererseits, wie sich das Subjekt Schülerin / Schüler positioniert. Für viele Kinder geht die Schullaufbahn einfach weiter. Für einige jedoch stellt die weiterführende Schule einen Aufstieg dar, für andere sogar einen Abstieg. Letztgenannter kann nicht nur wegen mangelnder Leistungen, sondern auch aufgrund von versäumten Fristen zustande kommen, wenn z.B. nicht die Schule besucht werden kann, die wünschenswert gewesen wäre. Die Vorbildwirkung der Eltern formt die Grundlage für das Verhalten und die Meinungen der Kinder. Bereits ViertklässlerInnen haben aber klare Vorstellungen darüber, warum sie in eine bestimmte Schule gehen möchten und warum nicht (Helsper, 2007). Die Entscheidungen für Gymnasien sind unterschiedlich, und es ist nicht vorhersehbar, ob die Wahl auch die passende für das Kind sein wird.

2.6 Theorie der Lernbiografien

Übergänge sind immer ein Teil einer Biografie eines Menschen und bedürfen besonderer Aufmerksamkeit, da Veränderungen der Umwelt einhergehen. Die o.g. Theorien berücksichtigen dies zwar grundsätzlich, aber nicht im spezifischen Kontext von Bildung und Schule. Deshalb werden sie in das Paradigma der Biografieforschung integriert. Dafür soll zunächst der Begriff der „Lernbiografie“ präzisiert werden. Behnken und Zinnecker (2001, 286-289) gehen von vier unterschiedlichen Bedeutungsebenen aus: (1) Als erste Ebene sprechen sie die Lernbiografie als gegenstandsbezogene Lerngeschichte an. Unter Lernbiografie wird dabei die lebensgeschichtliche Einbettung von gegenstandsbezogenem Lernen verstanden, wie z.B. das Erlernen der Muttersprache als Sprachbiografie. (2) Zweitens kann sich die Lernbiografie auf die lernende Person beziehen. Dabei stehen die Lebens- und Lerngeschichten von Schülerinnen und Schüler und erwachsenen Lernerinnen und Lehrern im Mittelpunkt: „Thematisiert wird das Segment der Person, das durch die Auseinandersetzung mit den Institutionen geformt wurde und wird“ (Behnken & Zinnecker, 2001, 287). Wie entwickelt sich ein Lernhabitus, wie sehr werden Kinder in eine Schülerinnen- und Schülerrolle gepresst, wie stark beeinflusst sie das Lernen in der Schule in ihrem weiteren Leben? (3) Drittens wird von Bildungsbiografien gesprochen. Hier kann Lernen mit dem Begriff Bildung gleichgesetzt werden. Es geht nicht mehr nur um das Lernen von isolierten Gegenständen, sondern um die Ganzheit und Identität von Personen. So sprechen Behnken und Zinnecker (2001, 286) von der „Formierung der Persönlichkeit durch lebensgeschichtliche Erfahrung“. Ein bildungstheoretischer Ansatz in der Biografieforschung lässt sich für Schulze (1999, 45) so beschreiben: Es geht darum, wie das lernende Individuum im biographischen Bildungsprozess sein Leben erfindet und ausformt. (4) Die vierte Ebene bildet das Biografie-Lernen ab. Die Biografie wird dabei vom Subjekt zum Objekt des Lernvorgangs. Darunter ist zu verstehen, dass das Individuum im Laufe seines Lebens Bilder von sich selbst macht, ein Selbstbewusstsein entwickelt, und sich im Leben zu verwirklichen versucht. Beim Biografie-Lernen ist nicht immer klar zu trennen, was „das Lernen von biographischer Erfahrung“ vom „Lernen, seine Biographie zu leben“ unterscheidet, so Behnken und Zinnecker (2001, 288).

Hinsichtlich des Übergangsprozesses von der Grund- in die weiterführende Schule werden folgende Überlegungen angestellt (siehe Abb. 1): Kinder können dem Übergang prinzipiell positiv oder negativ gegenüber stehen.

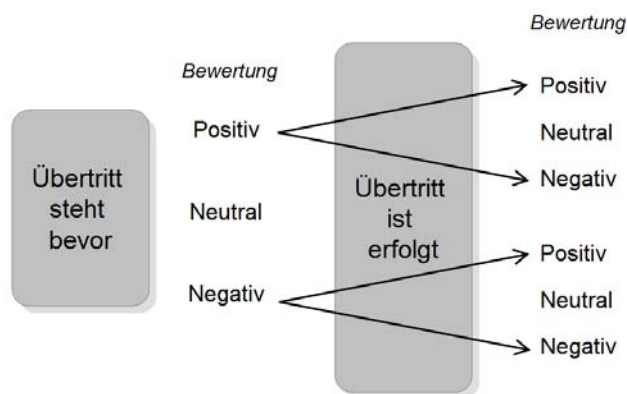


Abbildung 1: Idealtypische Übergangsprozesse

Aufgrund der bisherigen Forschungsbefunde ist anzunehmen, dass die Vorfreude auf die neue Schule eher groß ist, und die positiven Einstellungen speziell am Anfang bestehen bleiben (vgl. z.B. Meckelmann, 2004; Sirsch, 2000; 2003). Nach dem Übergang, werden die Erwartungen validiert und es bilden sich neue Bewertungen aus. So kann die positive Einstellung aufrecht bleiben oder auch in eine negative umschwenken. Dasselbe gilt für die negativen Bewertungen, die entweder gleich bleiben oder sich in positive Stimmungen wandeln können. Dabei darf nicht unbeachtet bleiben, dass Schülerinnen und Schüler dem Ereignis auch neutral gegenüberstehen können (vgl. Reitbauer & Hascher, 2009).

3. Zusammenfassung und methodische Überlegungen

Der theoretische Zugang der Schulübergangsforschung kann durchaus unterschiedlich sein. Der Schulwechsel lässt sich als ökologischer Übergang, kritisches Lebensereignis oder auch Entwicklungsaufgabe, je nach Forschungstradition, begründen. In der vorliegenden Arbeit wird der Schulwechsel als ein kritisches Lebensereignis (Filipp, 1995) und als Entwicklungsaufgabe (Havighurst, 1981) im Sinne eines ökologischen Übergangs (Bronfenbrenner, 1981) gesehen. Ergänzend für diese Perspektive werden die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) und die „Stage-Environment-Fit“ Theorie (Eccles & Midgley, 1989) hinzugezogen, um prozessbezogen auf der Mikro-Ebene den individuellen Übergang in Form von Passung zwischen Individuum und Institution, in der neuen Schule aufzuzeigen.

Obwohl der Schulwechsel für alle Kinder Veränderungen mit sich bringt, trifft dieser doch einige Schülerinnen und Schüler mehr als andere. Die Ursachen dafür können vielfältig sein, und sind sowohl vom Subjekt und der sozialen Umgebung als auch von der Schule abhängig. Entsprechend der Ausführungen der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) müsste der Übergang vor allem für jene Kinder besonders belastend sein, deren psychologische Grundbedürfnisse nicht erfüllt werden. Die Ergebnisse von Eder (1995, 2007) verweisen darauf, dass nach dem Übergang eine drastische Leistungsverschlechterung stattfindet, und hiervon vor allem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler betroffen sind. Ihre Noten verschlechtern sich deutlich und dadurch wird Kompetenzerleben erschwert.

Geht man von den Annahmen des „ökologischen Übergangs“ (Bronfenbrenner, 1981) aus, müsste der Übergang insbesondere für jene Schülerinnen und Schüler belastend sein, die ohne bekannte Bezugsperson in das neue „System“ eintreten. Daher stellt sich beispielsweise die Frage, ob der Übergang mit Freundinnen und Freunden in der Dyade leichter fällt, und inwieweit die Vorerfahrungen des familiären Umfeldes relevant sind.

Die Theorie der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1953) zeichnet sich als normatives Konzept aus. Solange sich das Kind seinem Alter gemäß entwickelt und entsprechende Aufgaben erfüllt, bleibt das Auftreten von Schwierigkeiten relativ gering. Zu einer problematischen Wendung kann es kommen, wenn die an das Kind herangetragenen Anforderungen

nicht erfüllt werden können. Speziell bei einem Übergang in die weiterführende Schule kommen viele neue Aufgaben auf Schülerinnen und Schüler zu. Im Kontext der Peergroup kann ein Nichterfüllen von Aufgaben zu Unzufriedenheit und Ausgrenzungen führen. Ein erfolgreiches Bewältigen der Aufgaben hingegen ermöglicht Freude und Zuversicht für kommende Anforderungen. Dabei ist es natürlich nicht unwesentlich, wie sich die Schulumwelt ihren Schülerinnen und Schülern präsentiert (Eccles & Midgley, 1989).

Mit dem Start in der Sekundarstufe I beginnt auch der Einstieg in ein neues Passungsverhältnis (Kramer, 2002). Für alle Schülerinnen und Schüler ergeben sich Veränderungen im Schulalltag, welche zu Schwierigkeiten führen können. Werden bestimmte psychologische Grundbedürfnisse (Basic Needs) nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) erfüllt, so ist davon auszugehen, dass die Übergangsphase in der neuen Schule zufriedenstellender gelingt. Nicht nur das Individuum ist für einen gelingenden Übergangsprozess verantwortlich, sondern auch seine Umwelt (Eccles & Midgley, 1989), speziell die Lehrpersonen der Sekundarstufe I. Von Interesse ist nun, was die aufnehmenden Schulen zur Übergangsgestaltung unternehmen. Welche Aktivitäten und Eingewöhnungsrituale werden den Schülerinnen und Schüler zur Verfügung gestellt? Kann dadurch die von Kramer (2002) angesprochene optimale Passung eher erreicht werden?

Die konkret angestrebte Studie im Rahmen der Dissertation wird folgendermaßen angelegt: Die Untersuchung wird längsschnittlich über einen Zeitraum von vier Schulsemestern erfolgen. Für Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen gibt es vier Fragebogenuntersuchungen, für Eltern zwei. Je zwei Termine stehen für Interviews und Tagebücher zur Verfügung. Die qualitativen Daten der Interviews und Tagebücher werden durch Hinzunahme von Fragebögen für Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern, um quantitative Daten erweitert. Durch den biografischen Zugang wird versucht, idealtypische Übergangsprozesse aufzuzeigen und darauf aufbauend Gestaltungsvorschläge für die Praxis anzubieten. Dabei ist die Perspektive der Kinder bedeutend, und es soll der Frage nachgegangen werden, welche Aspekte des Übergangsprozesses den Schülerinnen und Schülern besondere Freude bzw. Sorge bereiten und welche Angebote der Sekundarstufe I für einen passenden Einstieg besonders geschätzt werden. Im September 2009 erfolgte die erste Erhebungswelle für Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen. Im Dezember 2009 wurden die Eltern das erste Mal befragt.

Literaturverzeichnis

- Behnken, I., & Zinnecker, J. (2001). Lernbiographien. Variationen zur Bedeutung eines Begriffs. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 286-289.
- Benischek, I. (2001). *Lehrerurteil und Nahtstellenproblematik*. Frankfurt: Lang.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Dalbert, C., & Stöber, J. (2004). Forschung zur Schülerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag. 881-902.
- Eccles, J.S., & Midgley, C. (1989). Stage-Environment-Fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation and Education*. Goals and Cognitions (Volume 3). San Diego: Academic Press, 139-186.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller-Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experience in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Eder, F. (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck: Studien Verlag.

- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Filipp, S.-H. (1995). *Kritische Lebensereignisse*. München: Psychologie Verlags Union.
- Flammer, A. (1996). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Galton, M., & Morrison, I. (2000). Concluding comments. Transfer and transition: the next steps. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 443-449.
- Havighurst, R.J. (1953). *Human development and education*. London: Longman.
- Havighurst, R.J. (1981). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman.
- Helsper, W., & Bertram, M. (2006). Biografieforschung und SchülerInnenforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 273-294.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Brademann, S., & Ziems, C. (2007). Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 509-521.
- Jindal-Snape, D. (2008). A Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Process of the Child During Primary-secondary Transition Through Resilience and self-esteem Theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217-236.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krapp, A. (2005). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 626-641.
- Lehrplan der Volksschule (2001). Verfügbar unter: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lehrplan-der-volksschule-oth-grm-t06.pdf [Zugriff am: 25.11.09].
- Lucey H., & Reay R. (2000). Identities in transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, 26(2), 191-205.
- Meckelmann, V. (2004). Schulwechsel als kritisches Lebensereignis und die Entwicklung des Selbstkonzeptes bei Jugendlichen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51(4), 273-284.
- Montada, L. (2008). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie* (6. Auflage). Weinheim [u.a.]: Beltz, PVU. 3-48.
- Ophuysen van, S. (2008). Die Veränderung der Schulfreude von Klasse 4 bis 7. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(3-4), 293-306.
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory applied to educational settings. In E.L. Deci & R.M. Ryan, (Eds.). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press, 183-203.
- Reitbauer, E., & Hascher, T. (2009). „Die neue Schule ist schon gut“ - Rekonstruktion des Übergangs von der Volksschule in die Sekundarstufe I aus der Sicht von SchülerInnen“. *Erziehung und Unterricht*. 159(7-8), 815-826.
- Salisch von, M. (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede*. Göttingen: Hogrefe, 345-405.
- Schulze, T. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, 33-56.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel*. Münster: Waxmann.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 385-395.
- Tillmann, K.-J. (1995). Schulische Sozialisationsforschung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 181-210.
- Trautmann, M. (2004). Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS, 19-41.
- Ulich, K. (2004). Schüler in Krisensituationen. *Bildung und Erziehung*, 57(11), 99-116.

ELTERNARBEIT ÜBER DIE BEDEUTUNG DER SUBJEKTIVEN THEORIEN UND DER SITUATIONSSPEZIFITÄT IN DER ELTERNARBEIT

Karin Gollackner

Die alltägliche Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern ist eine anspruchsvolle Tätigkeit. Im Umgang mit Schülerinnen und Schülern sind sie gefordert, Ziele zu setzen, Handlungen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Innerhalb dieser täglichen Arbeit sind es jedoch nicht nur Schülerinnen und Schüler, auf die sich dieses Vorgehen bezieht, sondern auch die dazugehörenden Eltern. Die Arbeit und der Umgang mit ihnen stellen vielerorts ein großes Problem für Lehrerinnen und Lehrer dar. Wie diese Elternarbeit generell bewerten und erleben, welche Ziele und Handlungen sie setzen und durchführen, hängt stark von bisherigen Erfahrungen, Einstellungen, Ansichten, Wahrnehmungen usw. ab. All diese Einflüsse spiegeln sich in der subjektiven Theorie einer Lehrerin oder eines Lehrers wider. In jeder Situation der Elternarbeit sind Lehrerinnen und Lehrer immer wieder aufs Neue gefordert, diese Ziele und Handlungen neu zu überdenken, um Problemen und Anforderungen optimal und bestmöglich zu begegnen und diese zu lösen; es kommt somit die Theorie der Situationsspezifität hinzu. Anhand des Modells des sozialen Handelns (nach Hofer, 1986) soll folgend die Bedeutung der subjektiven Theorien und der Theorie der Situationsspezifität in der Elternarbeit von Volksschullehrerinnen und -lehrern analysiert und diskutiert werden.

Die Mutter¹ von Paul verlässt verzagt das Schulhaus. Das ‚Gespräch‘ mit seiner Lehrerin¹ war aus ihrer Sicht ein totaler Flop. Mit vielen Fragen und Anregungen hat sie sich von zu Hause auf den Weg zur Schule gemacht – und dann? Die Lehrerin hat über Pauls Schulleistungen und Verhalten nur Negatives berichtet. Nun hat sie das Gefühl, eine völlig inkompetente Mutter zu sein. Am Nachhauseweg trifft sie die Mutter von Jakob aus der gleichen Klasse und meint frustriert: „Ist immer das Gleiche mit den Lehrern, da darf man gar nix sagen, die wissen immer alles besser. Die ganze Zeit Fachausdrücke wie Konzentrationsdefizit, ADS, Psychologin – richtig dumm kommt man sich vor! Nur Negatives hört man von seinem Kind! Jetzt will sie auch noch die Schulpsychologin hinzuziehen ...“ In diesem Sinne läuft das emotional geladene Gespräch zwischen den beiden Müttern noch über längere Zeit vor einem Supermarkt weiter.

Pauls Lehrerin, Frau Huber, betritt zeitgleich, nicht weniger frustriert über den Verlauf des Gesprächs, das Konferenzzimmer, in dem sich einige Kolleginnen aufhalten. „Also unglaublich diese Mutter, jedes Mal wieder das Gleiche. Ich höre zu, bemühe mich und dann... Ich würde nicht genügend auf ihren Sohn eingehen, seine Talente verkennen, ... wo dieser Paul wirklich viele Schwierigkeiten in der Klasse und im Unterricht hat! Da erkennt man als Lehrerin das Problem, will etwas dagegen tun, aber die Mutter will es nicht wahrhaben... Wenn man mögliche Hilfen anbietet, dann werden diese kategorisch abgelehnt, als wäre es eine Schande, wenn die Schulpsychologin mit dem Kind arbeitet. Ich leite diese Maßnahmen jetzt in die Wege – sie wird schon sehen, dass es Paul gut tun wird!“ Die weiteren Kommentare der

¹ Da es zum Großteil Lehrerinnen und Mütter sind, die in den Volksschulen an der Elternarbeit teilhaben, wurde für das Beispiel die weibliche Form gewählt.

Kolleginnen kann man sich ebenso lebhaft wie das Gespräch zwischen den beiden Müttern vorstellen.

Dieses Beispiel scheint überzogen? Nicht im Geringsten! Solche und ähnlich geartete Elternkontakte sind seit jeher vielerorts das tägliche Brot von Lehrerinnen, Lehrern und Eltern. Erwartungen, Ziele, Vorstellungen, Wahrnehmungen, Erfahrungen, Befürchtungen etc. von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern scheinen in Situationen wie diesen oftmals nicht vereinbar. Begegnungen verlaufen häufig für beide Seiten unbefriedigend und enttäuschend. Wie Diedrich (1961) zeigt, haben schon vor knapp 300 Jahren verschiedene Pädagogen wie z.B. Basedow, Salzmann, Pestalozzi und Fröbel auf die Bedeutung und Wichtigkeit, aber auch auf Problembereiche der Elternarbeit hingewiesen. So erschien es Francke für Lehrerinnen und Lehrer sinnvoll,

die Eltern zu besuchen und nachzufragen, wie die Kinder sich zu Hause verhalten, ob sie auch ihre Sprüche beten, gehorsam sein, welches, wenn es geschieht, bei Eltern und Kindern seinen herrlichen Nutzen hat und manchem Missverstände zwischen Eltern und Praeceptoribus, so gar leicht entsteht, vorgebeugt werden kann. (Francke, 1697; zit. n. Diedrich, 1961, 4)

Trotz intensiver und bereits jahrelanger Bemühungen der betreffenden Lehrerinnen, Lehrer und Eltern gestaltet sich Elternarbeit oft sehr schwierig. Warum wird das Thema von Lehrerinnen und Lehrern unter den Teppich gekehrt, das Engagement dafür auf Sparflamme gehalten? Wie gestaltet sich erfolgreiche Elternarbeit? Welche Aspekte der Elternarbeit müssen/können/sollen auf welche Art und Weise beachtet werden? Antworten auf diese Fragen finden sich in der Literatur nur spärlich; und falls doch, sind sie entweder derart allgemein/unkonkret oder aber so detailliert geschildert, dass sie für die praktische Problemfälle keine Lösung bieten können (vgl. Patry, 2004: Allgemeinheits-Konkretheits-Dilemma).

Das Verstehen der Bedeutung um Vorstellungen, Erklärungen, Wissen, Erfahrungen und Vermutungen über Zusammenhänge, Auswirkungen, etc., d. h. zusammenfassend der subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern in verschiedensten Situationen der Elternarbeit, sind für ein lösungsorientiertes und erfolgreiches Handeln bedeutsam. Erst dadurch können im Weiteren die daraus gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse z.B. für die Erstellung von Konzepten für Elternarbeit für einzelne Lehrerinnen und Lehrer/ Klassen/ Schulen genutzt und umgesetzt werden.

Im Gegensatz zu vielen Versuchen, die im Einklang mit den Wünschen vieler Lehrerinnen und Lehrer stehen, zielt der vorliegende Aufsatz nicht darauf ab, Elternarbeit im Sinne eines ‚Rezeptes‘ nach dem Motto: „Man nehme eine Prise Einfühlungsvermögen und viel Empathie ...“ darzustellen. Es soll vielmehr ein Modell skizziert werden, das der Komplexität des Themas angemessen ist und dabei den subjektiven Theorien der Lehrerinnen und Lehrer als auch den unterschiedlichen Situationen, in denen Elternarbeit stattfindet, Rechnung trägt.

1. Was ist „Elternarbeit“?

Der Ausdruck Elternarbeit wird oftmals mit Ausdrücken wie Kooperation, Zusammenarbeit, Mitwirkung, Mitbestimmung, Partnerschaft oder Partizipation gleichgesetzt, bzw. werden Ausdrücke wie Elternmitarbeit, Schule-Elternhaus-Verhältnis, Eltern-Lehrer-Beziehung, Schulpartnerschaft, etc. abwechselnd verwendet. Ein besonderes Problem der vielen angeführten Definitionen in der Literatur stellt die Vermischung dreier Bereiche (vgl. Abb. 1) dar, nämlich von

- Art und Weise der Gestaltung/Ausprägungen zugrunde liegender Annahmen/Werte z.B. lenkend, autoritär, partnerschaftlich, kooperativ etc.;
- der Inhalts- bzw. Themenebene; z.B. Leseerziehung, Hausaufgaben, etc. und

- verschiedenen Aktivitäten/Handlungen/Formen z.B.: Zusammenarbeit, Elternabend, Kommunikation, Ausflug, etc.

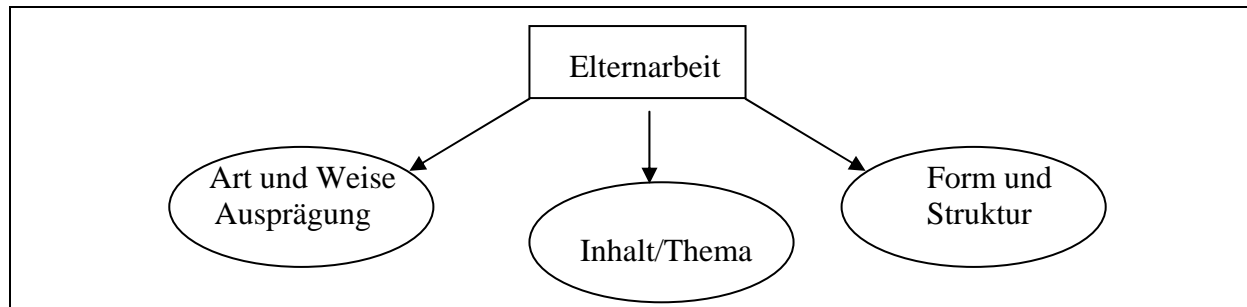


Abbildung 1: Definition Elternarbeit

Es erscheint an dieser Stelle wichtig, für den vorliegenden Beitrag eine zweckmäßige stipulative Definition aufzustellen. Wie Dorn (2008, 28) anführt, werden mittels klassifikatorischer Begriffe alle Dinge aus einer Grundmenge zu Klassen zusammengefasst. Hier wird die Menge aller zwischenmenschlichen Aktivitäten zwischen Lehrerinnen, Lehrern und Eltern angenommen, welche zusätzlich in gesetzliche bzw. freiwillig initiierte Aktivitäten unterteilt werden. Im weiteren Verlauf wird für all diese Aktivitäten der Ausdruck ‚ELLA‘ (Eltern-Lehrerinnen-Lehrer-Aktivitäten) verwendet, wenn sie einer der angeführten Kategorien zuordenbar sind (kursiv gedruckte Aktivitäten sind gesetzlich verankert):

- a) Tür- und Angelgespräche (bis 15 min);
- b) *Elternsprechstunde (eine/mehrere Lehrerinnen und Lehrer und ein/mehrere Elternteil/e);*
- c) Elternberatung;
- d) Eltern-Kind-Beobachtung (Eltern kommen während des Unterrichts in die Klasse und beobachten ihr eigenes Kind);
- e) Konferenzteilnahme von Eltern;
- f) Hausbesuche durch Lehrerinnen und Lehrer;
- g) Hospitationen/Schnupperbesuche durch Eltern;
- h) Telefonkontakte;
- i) Vermittlung von Hilfsangeboten, z.B. Kurse in außerschulischen Institutionen;
- j) *Schullaufbahnberatung;*
- k) Alle möglichen Formen von Kontakten in schriftlicher Form (Brief, Email, Fax etc.);
- l) *Gesetzlich gefordertes Klassenforum/Schulforum (Klassenlehrerin/Klassenlehrer und Elternschaft einer Klasse/Lehrerschaft und Elternschaft einer Schule);*
- m) *Elternabende (einer bis zu allen möglichen Lehrerinnen und Lehrer einer Klasse und der Elternschaft einer Klasse);*
- n) Elternstammtische;
- o) Schwarzes Brett für Eltern;
- p) Freizeitgestaltung (Ausflüge, Besichtigungen, etc.);
- q) Gemeinsame Feste feiern;
- r) Kontakte von Lehrerinnen und Lehrer zu Institutionen, welche die Obsorge für ein Kind übernommen haben (z.B.: Jugendwohlfahrt);
- s) Elterneinbindung im Klassenunterricht (z.B. Lesemütter/Leseväter);
- t) Elterneinbindung in das Schulgeschehen (z.B. für Aufsicht für Freistunden);
- u) Aktivitäten zur Elternbildung (durch Lehrerinnen und Lehrer oder Expertinnen und Experten);
- v) Beratungen zum Sonderpädagogischen Förderbedarf.

Diese Definition aller möglichen Aktivitäten (in Form/Struktur), die zwischen Lehrerinnen, Lehrern und Eltern stattfinden können, gibt jedoch noch keine Auskunft darüber, in welcher Art und Weise, z.B. wie kooperativ, wertschätzend, stark/schwach lenkend, zeitintensiv, knapp, etc. diese ELLA stattfinden. Sie dient in erster Linie dazu, alle möglichen Aktivitäten, die in der Literatur auf unterschiedlichste Weise angeführt werden, zusammenzufassen und möglichst umfassend darzustellen.

Durch die jeweilige subjektive Theorie einer Lehrerin oder eines Lehrers wird sich die gewählte Aktivität bzw. das soziale Handeln in der Elternarbeit dahingehend zeigen, dass diese eine von Situation zu Situation jeweils stärker oder weniger wertschätzende, kooperative, partnerschaftliche etc. Ausprägung erhalten. Um Elternarbeit in ihrer sozialen Handlungsvielfalt und situativen Veränderlichkeit zu begreifen, bedarf es der Beachtung der drei angeführten Säulen.

2. Subjektive Theorien zur Elternarbeit und Situationsspezifität

Es stellt sich die Frage, welches Ziel mit der Elternarbeit von Lehrerinnen und Lehrern verfolgt wird und welche Aktivitäten und Handlungen in welcher Ausprägung zum gewünschten Ziel führen. Im schulischen Alltag wird jede Lehrerin und jeder Lehrer auf diese Frage eine wohl unterschiedliche Antwort geben. So möchte Lehrerin/Lehrer A, dass Schüler Markus seinen Hausaufgaben mehr Aufmerksamkeit schenkt, Lehrerin/Lehrer B, dass mit Fam. Rieder auch über nicht-schulische Belange deren Tochter gesprochen werden kann, Lehrerin/Lehrer C, dass die Klasseneltern ihr Mitbestimmungsrecht bei der Schulbuchbestellung wahrnehmen usw. Dementsprechend wird jede Lehrerin und jeder Lehrer zur Erreichung von individuellen Zielen verschiedenste Maßnahmen/ELLA in Betracht ziehen, sich aus persönlicher Sicht der jeweiligen Situation entsprechend verhalten und dazu passende Handlungen setzen, die daraus resultierenden Konsequenzen abschätzen und bewerten.

Diese Maßnahmen, Handlungen und inneren Haltungen werden jedoch nicht nur durch die gesetzten Ziele beeinflusst, sondern auch dadurch, wie sich die jeweilige Situation darstellt. So kann ein Gespräch über das gleiche Ziel, z.B. die sorgfältige Erledigung der Hausaufgaben durch das Kind, an einem Elternabend ein anderes Verhalten/andere Handlungen der Lehrerin oder des Lehrers zur Folge haben als in einem Einzelgespräch zum gleichen Thema mit einem Elternteil. Lehrerinnen und Lehrer werden – entsprechend der Theorie der Situationsspezifität – in verschiedenen Situationen verschiedenen Prinzipien folgen. Im Einzelgespräch wird sich die Lehrerin oder der Lehrer gegenüber der Mutter oder dem Vater wenig bis gar nicht lenkend verhalten, um z.B. eine gute Gesprächsatmosphäre und das Erzählen zu fördern (folgt dem Prinzip: Je weniger, desto besser). Am Elternabend hingegen wird eine Lehrerin oder ein Lehrer allein durch die Aufgabenbereiche der Organisation und Leitung stärker lenkend handeln. Trotzdem wird am Elternabend freie Zeit für Elternanfragen etc. zur Verfügung gestellt, in der die Lehrerin oder der Lehrer die Lenkung an die Elternschaft übergibt (folgt dem Prinzip: Nicht zu viel und nicht zu wenig). In beiden Situationen werden Lehrerinnen und Lehrer aber gegenüber den Eltern Wertschätzung zeigen, nach dem Prinzip: Je mehr, desto besser (Patry, 2000). Diese Situationsspezifität ist im Sozialbereich, d. h. wenn Verhalten in sozialen Handlungsfeldern thematisiert wird, die Regel (Patry 2000, 18ff). Wie sich nun Lehrerinnen und Lehrer in der jeweiligen Situation verhalten bzw. welche Ziele, Handlungen sie setzen und wie sie darüber denken, hängt von vielen Faktoren ab. All diese bilden ihre subjektive Theorie zum Thema Elternarbeit.

Wie Patry anführt, ist die subjektive Theorie einer Person – im Beispiel jene von der einleitend genannten Lehrerin Frau Huber – meist nicht genau an die auftretende soziale Situation

angepasst, sondern sie weist eine „[...] wenn auch beschränkte Universalität auf, ist also für viele – auch unterschiedliche – Situationen gültig“ (Patry, 1991, 127). Jede auftretende Situation bedarf deshalb auch einer, zumindest teilweisen, neuen Passung. Eine subjektive Theorie beinhaltet:

Kognitionen zur Selbst- und Weltsicht, die im Dialog-Konsens aktualisierbar und rekonstruierbar sind, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt, deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist. (Scheele und Groeben, 1988, 7f)

Diese subjektiven Theorien scheinen der erste zentrale Punkt im Interesse um die Elternarbeit von Lehrerinnen und Lehrern zu sein: Was denken, interpretieren, erklären, prognostizieren und bewerten sie und wie beeinflusst dies wiederum ihr Handeln? Weiters stellt sich die Frage: Folgen diese subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern (sogar bei gleicher Zielvorstellung) in verschiedenen Situationen der Elternarbeit den gleichen Prinzipien der Situationsspezifität (je mehr/je weniger desto besser; nicht zu viel und nicht zu wenig) oder verändern sie sich auch wiederum von Situation zu Situation?

Die Bedeutungen der Subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern in der Elternarbeit und ihre situationsspezifischen Elemente sollen nun anhand des Modells des sozialen Verhaltens von Hofer (1986; vgl. Abb. 2) genauer betrachtet werden. Dieses Modell entspringt einer funktionalistischen Sichtweise und stellt „ein Instrument dar, mit dessen Hilfe Forschung konzipiert werden kann“ (ebd., S. 22). Es handelt sich dabei um ein handlungstheoretisches Konzept, denn:

Handlungen mögen persönliche Zielsetzungen verfolgen und individuell geplant und durchgeführt werden; sie sind aber zugleich ihrer Natur nach soziale Ereignisse, denn sie haben eine soziale Bedeutung, einen Sinn im Verständnis der Kommunikationsgemeinschaft, der der Handelnde angehört (Cranach, Kalbermatten, Indermühle und Gugler, 1980, 19).

Weiters wird unter Handeln verstanden, dass dieses „[...] bewusst, auf ein Ziel ausgerichtet, geplant und beabsichtigt (intendiert, gewollt) verläuft“ (Cranach et al., 1986, 24). Unter dem Ausdruck ‚bewusst‘ wird angenommen, dass „mit der objektiven Ausführung der Handlung subjektive, dem Handelnden selbst zugängliche auf die Handlung bezogene Erlebnisse verbunden sind“ (ebd.). Cranach et al. (1986) führen zusätzlich an, dass nicht alle Teile von Handlungen bewusst sein müssen, dieses Bewusstsein kann sich auch nur auf Teilsequenzen von Handlungen beziehen. Dieses Teilbewusstsein wiederum lässt sich unter Umständen auch durch subjektive Theorien der handelnden Personen erklären, in der sich Überlegungen z.B. aufgrund von Erfahrungen, Hintergrundwissen routinisiert haben (Patry & Gastager, in Vorb.). Scheele und Groeben (1988, 5) führen an, dass Aspekte wie Intentionalität, Willkürlichkeit, Sinnhaftigkeit, Situation- und Kontextabhängigkeit miteinander vernetzt sind und sich auseinander ergeben. Da jedoch nur die Person selbst Auskunft darüber erteilen kann, muss in einem ersten Schritt eines Forschungsablaufes auf die Selbstbeschreibung der Handelnden zurückgegriffen werden. Durch das methodische Verfahren des Strukturlegens zur Erhebung der subjektiven Theorien (im Dialog-Konsens-Verfahren) werden den Forschenden durch die Untersuchungsperson das den Handlungen zugrunde liegende Wissen, Erfahrungen, Denkmuster etc. dargelegt.

3. Modell sozialen Handelns

Anhand des folgenden Modells (Hofer, 1986) soll nun die Bedeutung der subjektiven Theorien sowie die Theorie der Situationsspezifität innerhalb der sozialen Handlungsplanung, Entscheidung und Durchführung dargestellt werden.

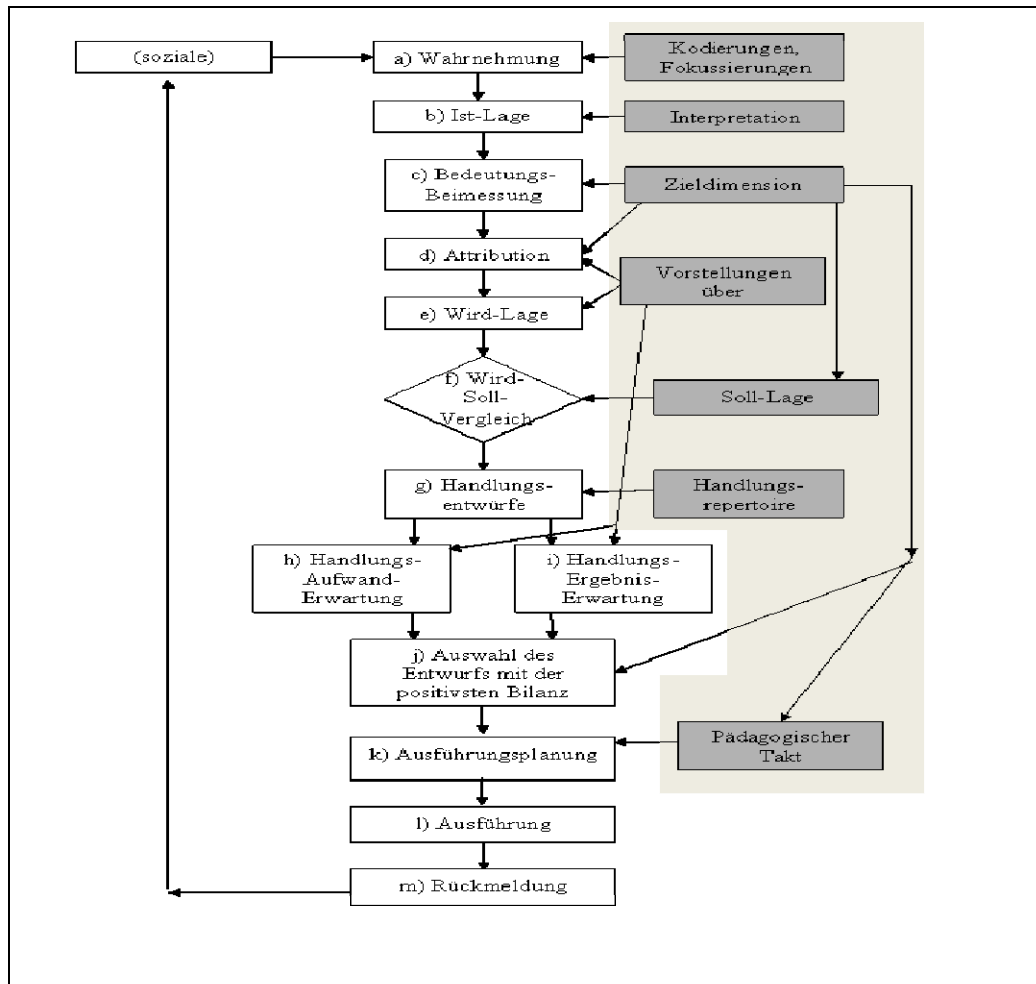


Abbildung 2: Handlungsmodell angelehnt an Hofer (1986, 21; mod. nach Patry & Gastager, in Vorb.); graue Bereiche betreffen Ergänzungen zu den subjektiven Theorien

Dieses Modell basiert auf einigen Voraussetzungen, die hier – auf die Elternarbeit bezogen – kurz ausgeführt werden (in Anlehnung an Hofer, 1986, 24ff., unter Bezugnahme auf die Theorie der Situationsspezifität).

- **Situationsannahme:** Es wird davon ausgegangen, dass Lehrerinnen und Lehrer die jeweilig auftretenden Situationen in der Elternarbeit einschätzen und mit Absichten verbinden. Für die Verwirklichung dieser Absichten stehen ihnen verschiedene Verhaltensmöglichkeiten in Form von spezifischem Wissen zur Verfügung. Dies entspricht der subjektiven Theorie einer Lehrerin oder eines Lehrers.
- **Zielgerichtetheit:** Lehrerinnen und Lehrer, die sich Ziele in der Elternarbeit setzen, richten ihre Handlungsentscheidungen entsprechend aus. Dabei bedenken sie die Eignung/Aussichten auf Erfolg/Misserfolg ihrer Maßnahmen. Auch diese Überlegungen werden durch ihre subjektiven Theorien beeinflusst und geleitet.

- *Rationalitätsannahme*: Hofer (ebd.) führt an, dass Menschen sich immer ‚sinnvoll‘ verhalten, d. h. sich im Rahmen ihrer Überzeugungen konsistent verhalten. Bezogen auf Elternarbeit bedeutet dies, dass Lehrerinnen und Lehrer, die z.B. Wertschätzung für angebracht und sinnvoll erachten, dies in allen Situationen der Elternarbeit verfolgen, d.h. diese wertschätzende Haltung ist konsistent. Trotz allem kommt hier die Theorie der Situationsspezifität zum Tragen; denn es kann durchaus von Situation zu Situation verschieden sein, wie stark, d.h. in welcher Ausprägung eine Lehrerin oder ein Lehrer einer Überzeugung folgt. So wird in einem Fall von ELLA das Prinzip ‚Je mehr, desto besser‘ und in einem anderen Fall ‚Nicht zu viel und nicht zu wenig‘ angewandt.

Diese Annahmen werden nun für dieses Modell und das Thema der Elternarbeit um eine weitere wesentliche Annahme ergänzt:

- Gleichstellung der beteiligten Personen: Hierbei wird die Annahme getroffen, dass Eltern, Lehrerinnen und Lehrer als gleichberechtigte Partnerinnen und Partner in der Elternarbeit auftreten und agieren können. Dies bezieht sich in diesem Sinn nicht auf schulhierarchische Strukturen oder inhaltliche Kompetenzen von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern, sondern vielmehr auf die Art des Umgangs miteinander. Hier werden das epistemologische Subjektmodell des FST (Forschungsprogramm Subjektive Theorien; Groeben & Scheele, 1977, 24) und die sechs Bereiche der Menschenbildannahmen Mutzecks (1999; Reflexivität, Rationalität, Emotionalität, Verbalisierungs- und Kommunikationskompetenzen, Handlungskompetenz und Autonomie) als Grundlage gesehen, durch die beidseitige Aussagen und/oder Kritik durch Eltern und/oder Lehrerinnen und Lehrer ermöglicht werden. Die – in diesem Sinne gemeinte – oftmals fehlende Gleichberechtigung in der schulisch praktizierten Elternarbeit, könnte durch die Implementierung dieser Grundlagen stark reduziert bzw. unter Umständen sogar ausgeschaltet werden.

Die einzelnen Schritte des Modells sind nicht eindeutig von einander abgrenzbar. Weiters werden in diesem Modell nur die wichtigsten Zusammenhänge angedeutet; Wechselwirkungen zwischen den Bereichen sind meist komplexer. Die hierarchische Ordnung dieses Modells beruht weiters auf der Annahme, dass bereits bei einzelnen Schritten Unterentscheidungen zu fällen sind, die – jeder für sich allein betrachtet – ebenfalls nach diesem Handlungsmodell interpretiert werden können. (Patry & Gastager, in Vorb.)

Das Modell wird nun anhand des eingangs angeführten Beispiels durchdacht; der Fokus bleibt ausschließlich auf der Lehrerin, Frau Huber, gerichtet. Dabei wird auf die wichtigsten Bereiche eingegangen; die angeführten Verweise beziehen sich jeweils auf die Bereiche des Modells (in Abb. 2) und die folgende Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

3. 1 Wahrnehmung, Ist-Lage und Bedeutungsbeimessung

Welche Teile d. h. Inhalte, Verhalten, Körpersprache etc. der Situation ‚Gespräch mit Pauls Mutter‘ nimmt die Lehrerin Frau Huber wahr? (a in Abb. 2) Welche Wahrnehmungen hat Fr. Huber bzgl. Paul (Leistung/Verhalten) betreffend ihrer gesetzten Ziele bereits gemacht? Wie beeinflussen sie diese in der Bewertung der Ist-Lage? (b und c) Wie Bruner (1957, zit. nach Cranach et al., 1980, 212) anführt ist ‚die Wahrnehmung nicht völlig ‚autochthon‘, d.h. unabhängig von anderen psychischen Funktionen [...]. Aufgrund von Einstellungen, Bedürfnissen, Motiven, Handlungstendenzen, Erfahrungen, Wissen etc. entwickelt der Organismus Erwartungen oder ‚Hypothesen‘, die die Reizaufnahme und Verarbeitung z.T. bestimmen“.

Kodierung und Fokussierung von Wahrnehmungen beruhen auf Wissen, Erfahrungen, Erwartungen etc. und sind somit auf subjektiven Theorien aufgebaut. Mischel, Shoda und Ayduk (2008, 360) führen im CAPS² Modell Wahrnehmung als eine Variable an, die sich mit der subjektiven Situationsdeutung befasst. Reize müssen wahrgenommen, gruppiert, kodiert und verarbeitet werden. Zu bedenken gilt, dass gleiche Situationen von Menschen völlig unterschiedlich wahrgenommen und eingeschätzt werden können. Die Wechselwirkung zwischen Umwelt, Person und Persönlichkeitsmerkmalen ist für die Wahrnehmung sehr bedeutsam, dies wird von Bandura (1979, 192ff) als ‚reziproker Determinismus‘ beschrieben. „Wie sich eine Person in einer Situation verhält, hängt davon ab, wie sie sie ‚sieht‘“ (Hofer, 1986, 109). Nimmt Frau Huber in der Situation des Gesprächs eine fordernde Mutter wahr, die durch ihre Fragen in „ihr Kompetenzgebiet“ eindringt, das es zu verteidigen gilt? Nimmt sie die Mutter von Paul als besorgt, engagiert und interessiert wahr? Durch Wahrnehmungen dieser Art wird sich das Verhalten der Lehrerin jeweils anders darstellen und sich folgend in ihren Handlungsentwürfen unterscheiden (c und g). Es gibt viele Erklärungen dafür, wie Wahrnehmung passieren kann. Neisser (1974, zit. nach Hofer, 1986, 111) hat dies als Prozess der Analyse durch Synthese bezeichnet. Klix (1980, zit. nach Hofer, 1986, 111) meinte, dass äußere in innere Bedingungen abgebildet und rückwirkend innere in äußere Bedingungen abgebildet werden. Piaget (Hofer, 1986, 111) bezeichnet eben diesen Vorgang als Assimilation, der durch Akkommodation immer wieder korrigiert wird. Nicht zuletzt erklärt Mischel in seiner entsprechenden CAPS-Modell-Variable (vgl. Schneewind, 1984, 150), dass es bei Wahrnehmung um einen aktiven Konstruktionsprozess handelt, einer selektiven Auswahl der Informationen, die eine Person in einer bestimmten Situation wahrnimmt bzw. die sie aus ihrem Gedächtnis abrufen. Diese Variable „characterize the difference between people in how they interpret social stimuli and situations as they interact with them“ (Mischel et al., 2008, 359). Mischel führt weiters an, dass dies davon abhängig ist, welche Bedürfnisse uns gerade wichtig sind. Diese Beurteilungsgrundlagen stellen die Basis für die Interpretation und somit auch für die Bewertung der Ist-Lage dar (b und c).

Welche Vorstellungen und Erwartungen hat Frau Huber darüber, wie ein Gespräch zwischen ihr als Lehrerin und einer Mutter ablaufen sollte? Wie sollte sich die Mutter auf ihr Hilfsangebot hin verhalten, was sind ihre normativen Vorstellungen³ darüber? Wie sieht aus ihrer Sicht das optimale Gespräch/Ergebnis aus? Die Bedeutungsbeimessung (c) ist stark verbunden mit den Zieldimensionen. Die Lehrerin Frau Huber nimmt inhaltlichen Aspekte und Verhaltensweisen des Gesprächs mit der Mutter wahr und verleiht ihnen Bedeutung im Hinblick auf die Erreichung ihrer Ziele. Der gleiche Vorgang kann aber ebenso umgekehrt, also von den Zielen ausgehend die Bedeutungsbeimessung erklärend, ablaufen (vgl. Hofer, 1986, 114). Die Grundannahme (Hofer, 1986, 28) lautet, dass sich das Denken an den Zielvorstellungen orientiert und sich Lehrerinnen und Lehrer entsprechend vorbereiten und handeln. Das gleiche Rückkoppelungsmodell lässt sich auch auf die Verknüpfung von Zielen und Wahrnehmung anwenden; beide Bereiche werden von subjektiven Theorien beeinflusst. Bezogen auf das Beispiel könnte das bedeuten, dass Frau Huber die vielen Fragen, mit denen Pauls Mutter zu ihr kommt, gar nicht wahrnimmt bzw. diese negativ, im Sinne von aufdringlich und überengagiert, bewertet. Sie möchte eigentlich nur ihr Ziel erreichen und zwar in dem Sinne,

² Cognitive-Affective-Processing-System; transaktionales Modell; Mischel legte einen Variablenkomplex fest; diese sind: encodings, expectancies and beliefs, affects, goals and values and competencies and self-regulatory plans. (Mischel et al., 2008⁸, 359)

³ Normative Vorstellungen beziehen sich auf allgemeine Verhaltensregeln, diese können in deskriptiven (x ist der Fall) oder präskriptiven (Gebote, Verbote, Erlaubnisse) Aussagen gefasst sein. Es handelt sich hierbei um kognitive Repräsentationen, von denen eine Person ausgeht, dass sie richtig seien. (vgl. Patry, 1991, 120) Auf das Eingehen daraus resultierender Normkonflikte wird an dieser Stelle verzichtet.

dass z.B. die Mutter von Paul die Notwendigkeit der Arbeit mit einer Psychologin erkennt und dieser zustimmt. Sie könnte auch aufgrund früherer Gespräche mit der Mutter die Fragen ignorieren, da sie aus Erfahrung weiß, dass ein Eingehen auf diese lediglich eine zeitlich aufwendige Diskussion nach sich ziehen würde, die sie nicht auf sich nehmen möchte (h und i) und die Resultate unter Umständen nicht den gewünschten Zielen entsprechen.

3. 2 Bedeutungsbeimessung, Attribution und Wird-Lage

Auch die Vorstellungen, Erklärungen, Prognosen über die Zuschreibung von Wirkungen und Ursachen von Handlungen und Vorgängen sowie die daraus resultierenden Konsequenzen (d, e, f, h und i) werden von subjektiven Theorien beeinflusst. Wie kann hier ein Zusammenhang erklärt oder Gründe gefunden werden, warum die betreffenden Umstände auftreten? (vgl. Patry & Gastager, in Vorb.) Ein möglicher Erklärungsansatz liegt in den Attributionstheorien: „Attribution theory is a theory about how people make casual explanations, about how they answer questions with „why?“ (Kelly, 1973, 107)

Wie Kelly (1971; Patry & Gastager, in Vorb.) anführen, sind Lehrerinnen und Lehrer keine vollständigen Laien. Man kann davon ausgehen, dass sie eine Ausbildung durchlaufen haben, mit Theorien und wissenschaftlichen Modellen in Kontakt kamen und sich dabei Fachwissen aneignen konnten. Scheele und Groeben (1988, 2) führen an, dass „die kognitiven (Teil-) Systeme des Alltagspsychologen Strukturen und Funktionen aufweisen, die denen wissenschaftlicher Theorien parallel oder analog sind“. Man kann also annehmen, dass subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern zur Elternarbeit zum Teil von wissenschaftlichen Theorien beeinflusst und stückweise geprägt sind.

Eccles and Wigfield (2002) geben dabei einen Überblick über mögliche Theorien, die in den Bereichen Bedeutungsbeimessung (c), Attribution (d), Zieldimensionen, Ergebnis- und Aufwandserwartung (h und i) relevant und Teil von subjektiven Theorien sein können. So unterscheiden sie Theorien, die sich z.B. orientieren an (zit. nach Eccles & Wigfield, 2002):

- ‚*expectancy*‘: Self-efficacy theory von Bandura und Locus of control theory von Rotter;
- ‚*reasons for engagement*‘: Self-determination theory von Deci and Ryan und Flow-theory von Csikszentmihalyi, interest-theories (feeling-related und value-related valences) von Schiefele, Hidi und Harackiewicz, goal-theories (ego-involved goals und task-involved goals) von Nicholls etc.;
- ‚*integrating expectancy and value constructs*‘: Attribution theory von Weiner, Heckshausen, expectancy-value model von Atkinson, self-worth-theory von Covington;
- ‚*integrating motivation and cognition*‘: Theories von Boekaerts, Schunk and Zimmermann, Mischel; theories of motivation and volition von Kuhl, Corno etc.

Auf unser Beispiel bezogen könnte die Lehrerin Frau Huber nun verschiedenste Zuschreibungen von Wahrnehmungen, Ursachen und Wirkungen machen; hier nur einige Möglichkeiten:

- Die Konzentrationsschwäche von Paul ist Ursache für sein Verhalten während des Unterrichts.
- Die ablehnende Haltung der Mutter gegenüber der Einbeziehung der Schulpsychologin basiert auf einer potentiellen sozialen Stigmatisierung, welche die Mutter dadurch für ihr Kind befürchtet (z.B.: Ihr Kind wird von anderen Kindern ausgelacht, wenn es zur Schulpsychologin muss).
- Die Lehrerin hält die Mutter für nicht für ausreichend kompetent, z.B. bestimmte Konzentrationsübungen täglich mit Paul richtig durchführen zu können.

- Die Lehrerin hält sich selbst nicht für fachlich kompetent ausgebildet, Paul in der Bearbeitung seiner Konzentrationsschwäche zu unterstützen.
- Die Lehrerin nimmt an, dass eine schul-/unterrichtsfremde Person unbeeinflusst auf Paul und dessen Problem einwirken und ihn fördern könne, etc.

Welche Gründe auch immer von Frau Huber bewusst oder unbewusst genannt werden oder vorhanden sind, diese beeinflussen ihr weiteres Planen und Vorgehen. Auch hier kommt die Theorie der Situationsspezifität zum Tragen. Wie und welchen Prinzipien folgend schreiben Lehrerinnen und Lehrer verschiedenen Personen, Haltungen, Umständen, etc. Ursachen zu? Für das eingangs angeführte Beispiel etwa könnte dies heißen, dass je weniger Frau Huber den Bedenken der Mutter von Paul nachgibt, desto eher kann sie seiner Konzentrationsschwäche durch Einbeziehung der Psychologin entgegenwirken. In einem anderen Fall mag sich die Situation anders darstellen und dementsprechend ein anderes Verhalten als angemessen beurteilt werden, welches wiederum einem anderen Prinzip folgt. Die wahrscheinlichen Erfolgsaussichten sind potentiell jedes Mal ähnlich, denn entsprechend dem Modell werden Lehrkräfte jenen Entscheidungen folgen, denen sie die positivste Bilanz beimessen.

3.3 Wird-Soll-Vergleich, Handlungsentwürfe, Handlungs-Aufwands-Erwartungen und Handlungs-Ergebnis-Erwartungen

Für den Bereich Wird-Soll-Vergleich (f) muss sich die Lehrerin Frau Huber im Klaren darüber sein, was ihr Ziel ist. Für unser Beispiel wählen wir ein sehr alltägliches: *„Paul soll dem Unterricht aufmerksam folgen können.“*⁴ Aus der Konkretisierung der Soll-Lage wird in unserem Beispiel die Diskrepanz zur Wird-Lage hergeleitet; Frau Huber sieht den Bedarf, etwas zu unternehmen; im konkreten Beispiel ist dies die Einbeziehung der Schulpsychologin. Hier kommen Überlegungen zur Aufwands-Erwartung bzw. Ergebnis-Erwartung (h und i) ins Spiel; diese basieren wiederum auf subjektiven Theorien. „Ein Verbindungsglied zwischen Attribution und Verhalten ist das Konzept der Erwartung“ (Hofer, 1986, 213), oder wie Weiner (1981, 160) es beschreibt, sind Erwartung „Schlussfolgerungen auf die Eintretenswahrscheinlichkeit zukünftiger Ereignisse, Prozesse oder Zustände sowie deren antizipierte Bewertungen“. Auch Mischel et al. (2008⁸, 361) haben in ihrem CAPS Modell diesem Aspekt Rechnung getragen und in einer der Variablen (expectancies and beliefs) ausgedrückt, worin der zentrale Punkt liegt: „About the social world, about outcomes for behavior in particular situations, about self-efficiency, about the self.“

Was würde es für Frau Huber bedeuten, würde sie z.B. beide Elternteile von Paul in die Schule bitten, einen Plan für Konzentrationsübungen und ein home-based-reinforcement-Programm (HBR; vgl. Krumm, 1988) erstellen, dies im weiteren Verlauf des Schuljahres betreuen und darüber mit den Eltern regelmäßig Kontakt halten? Sind beide Elternteile von Paul in der Lage, dies im Sinne der Sache zu begleiten? Was wären wohl die Ergebnisse und würde dies für den entsprechenden Aufwand eine für die Lehrerin positive Bilanz ergeben? Die Ergebniserwartung hängt wiederum von einer antizipierten ‚Erfolgsquote‘ ab, die Frau Huber aufgrund früherer Erfahrungen mit dieser Mutter im gegebenen Beispiel offensichtlich für gering einstuft. Scheinbar sieht Frau Huber für diese Situation bzw. diese Problemkonstellation die Unterstützung durch die Schulpsychologin als probates Mittel. Den dafür nötigen Aufwand (Kontaktaufnahme mit der Psychologin, Schreiben eines Beobachtungsprotokolls, Gespräch mit ihr über Paul, etc.) beurteilt sie als angemessen und die Aussichten auf Erfolg

⁴ An dieser Stelle wird nicht darauf eingegangen, was Frau Huber unter ‚aufmerksam-folgen-können‘ versteht, doch hat sie klare Vorstellungen über ihr Ziel.

durch die Arbeit mit ihr als sehr hoch. Obwohl die Lehrerin annimmt, dass die Mutter von der Inanspruchnahme des schulpsychologischen Dienstes keine hohe Meinung hat, verfolgt Frau Huber ihren Plan (j). Sie wählt ihre Handlungen derart aus, dass sie den erwarteten Nutzen (d. h. Verringerung der Konzentrationsschwäche von Paul) maximiert und mögliche Nachteile (d. h. Konflikt mit der Mutter) minimiert. Hier spielen wiederum subjektive Theorien eine erhebliche Rolle. Zum einen hat die Lehrerin Vorstellungen über den möglichen Verlauf der Arbeit zw. Paul und der Schulpsychologin und deren Erfolgsaussichten und zum anderen darüber, wie die Mutter die Entscheidung aktuell (eher negativ) aber auch später (eher positiv) einschätzen und auf sie reagieren wird. Weiters hat sie Erwartungen darüber, wie sich die Intervention auf Pauls weitere schulische Laufbahn auswirken wird. Dafür ist sie bereit, für einen kürzeren Zeitraum einen möglichen Konflikt mit der Mutter einzugehen (l und m). Für Lehrerinnen und Lehrer sind im Bereich der Handlungsentwürfe (g) folgende Bereiche relevant (vgl. Hofer, 1986, 217f), die alle wiederum von subjektiven Theorien beeinflusst werden:

- Wie können Ursachen kontrolliert werden (d.h. das Verhalten von Paul im Unterricht)?
- Wie können diese Ursachen von Lehrerinnen und Lehrern beeinflusst werden (d.h. welche pädagogischen/schulischen/psychologischen Maßnahmen können für die Behebung einer Konzentrationsschwäche gesetzt werden; Stärken stützen und/oder Schwächen reduzieren)?
- Wie kann eine erfolgsversprechende Passung zur Einwirkung auf die Ursache gefunden werden (d. h. Hinzuziehen einer Schulpsychologin)?

3.4 Auswahl des Entwurfes mit der positivsten Bilanz, Ausführungsplanung, Ausführung und Rückmeldung

Speziell für den Bereich der Ausführung (k und l) kommt hier nun wiederum die Situationspezifität ins Spiel und damit auch der Pädagogische Takt. Wie Lockenvitz (2007, 3; Muth, 1982) anführt, beinhaltet taktvolles Vorgehen ein allgemeines Gefühl für den Mitmenschen, für dessen Eigenarten und Eigenrechte und Respekt. All dies ist immer auf den Anderen hin ausgerichtet. Der pädagogische Takt stellt das „Zwischenglied zwischen Theorie und Praxis dar, wonach die Handlungsweise zunächst vom Gefühl und dann erst von den Überzeugungen des Handelnden abhängt“. (Herbart 1802, zit. nach Patry, 2004, 145) Dieser Pädagogische Takt wird von Patry (2004) als ‚Andockstelle‘ für viele weitere erziehungswissenschaftliche Theorien bezeichnet. „Damit kann ausgehend vom pädagogischen Takt einerseits ein Beitrag zur Integration erziehungswissenschaftlicher Theorien und zur Überwindung der theoretischen Heterogenität geleistet und andererseits ein angemessenerer Umgang mit der Paradigmenvielfalt in der Erziehungswissenschaft als bislang praktiziert ermöglicht werden“ (Patry, 2004, 146).

Da Situationen verschieden sind, verlangt jede ein anderes Handeln bzw. ein anderes Vorgehen der beteiligten Personen. Im angeführten Fall entwirft Frau Huber für ein anderes Kind mit ähnlichen Problemen möglicherweise völlig andere Lösungen, da sich Bedingungen und Einflussfaktoren stark verändert darstellen. Auch hier wird der pädagogische Takt die Andockstelle für ihre entsprechenden subjektiven Theorien sein. Dieser beeinflusst ihr Handeln und Planen bezüglich ihrer Zielerreichung. „Wenn man so will, könnte man das Wesen des Pädagogischen Taktes in der Kunst des Ausgleichs sehen, den der Erzieher jeweils zwischen [...] gegenläufigen Tendenzen und Erfordernissen pädagogischer Situationen herbeiführen muss, in dem sicheren Spürsinn für die Möglichkeit, [...]“ (Derbolav, 1971; zit. nach Patry, 2004, 156). Für den Bereich der Elternarbeit kann angenommen werden, dass dieser Pädagogische Takt in der Durchführung von ELLA zum Tragen kommt. Fragen nach der Gestaltung

eines Elternabends oder Einzelgesprächs sind Ausdruck der Situationsspezifität, der subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern unter der Prämisse des Pädagogischen Taktes, welcher Merkmale wie Spontaneität, Zurückhaltung, Gelassenheit, Feingefühl, Rücksichtnahme, Verbindlichkeit von Sprache uvm. aufweist (vgl. Patry, 2004; Muth, 1982).

Wie nun die Handlungsentwürfe (i.e.S. ELLA) durchgeführt werden hängt stark davon ab, wie Frau Huber über den Umgang mit der Mutter denkt, wie sich ihre subjektive Theorie zur Elternarbeit als Ganzes und speziell im Hinblick auf Pauls Mutter gestaltet. Ihr Plan, die Schulpsychologin hinzuzuziehen, ist aufgrund der angeführten Überlegungen gefasst, und sie hat Pauls Mutter zum Gespräch eingeladen. Nun stellt sich die Frage, welches grundlegende Menschenbild⁵, welche Werte, Annahmen etc. die Lehrerin Frau Huber bezüglich der Elternarbeit vertritt. So wird sie für das aktuelle Beispiel unter Umständen aktives Zuhören nach dem Prinzip „nicht zuviel und nicht zuwenig“ praktizieren, denn sie weiß aus Erfahrung, dass Diskussionen mit Pauls Mutter nicht zu den gewünschten Zielen führen. Dennoch wird sie sich ihr gegenüber in einem Ausmaß „je mehr desto besser“ wertschätzend zeigen. Dass dies im erwähnten Beispiel mitunter schwierig sein kann, sei durchaus eingeräumt – was erneut Situationsspezifität bewirken kann. Die Ablehnung der Mutter gegenüber der geplanten Maßnahme erschwert es der Lehrerin, diesen Prinzipien zu folgen. Trotz allem ist „Wertschätzung“ Teil ihrer subjektiven Theorie der Haltungen gegenüber Eltern. Viele Verhaltensvariablen von Frau Huber (Einfühlungsvermögen, Perspektivenübernahme, Mitgefühl, Akzeptanz, etc.) könnten im Sinne der Situationsspezifität beleuchtet werden, immer käme man zur gleichen Schlussfolgerung: Für die aktuelle Situation wird sich Frau Huber für eines der Prinzipien aufgrund von Vorstellungen, Einstellungen, Erwartungen, Erfahrungen, etc. entscheiden und dieses in ihren Handlungen zur Zielerreichung verfolgen.

Der Bereich der Rückmeldung (m) darf in diesem Prozess nicht unberücksichtigt bleiben, stellt er wiederum eine zentrale Verbindung zu den subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern dar. „Rückmeldung ist die Wahrnehmung und Bewertung der Ergebnisse eigenen Tuns“ (Hofer, 1986, 304). Weiters unterscheidet er zwischen drei Bereichen der Rückmeldungen (Hofer, 1986, 312): Leistungs- oder Sozialaspekt, verbal/nonverbale Aspekte und den Aspekt der zeitlichen Erstreckung. Bekommt Frau Huber in unserem Beispiel die Rückmeldung „Ablehnung der Maßnahme durch die Mutter“, kann sie diese Informationen verarbeiten. Ihre subjektive Theorie wird dadurch bestärkt bzw. stabilisiert oder sie erfährt eine Korrektur, die sich im veränderten Verhalten von Frau Huber zeigen wird. Im weiteren Verlauf wird sie durch die Erfolge oder Misserfolge, welche Paul in der Arbeit mit der Psychologin erreicht, weitere Rückmeldungen über ihr Verhalten und ihre Handlungen erhalten. Diese Rückmeldungen werden innerhalb ihrer subjektiven Theorien mit den Erwartungen, Vorstellungen, etc. abgeglichen. Die daraus gewonnenen neuen Einsichten werden wiederum in die subjektive Theorie Frau Hubers eingegliedert.

4. Ausblick

Wie die Ausführungen zeigen, sind subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern maßgeblich für den Prozess der Findung, Planung, Bewertung und Durchführung sozialer Handlungen, d. h. auch für Handlungen in der Elternarbeit. Dass sich diese von Situation zu Situation anders darstellen können, bzw. in ihren Ausprägungen variieren, konnte anhand der Diskussion des eingangs angeführten Beispiels aufgezeigt werden. Wie Sacher (2008, 11) fest-

⁵ Innerhalb der Humanwissenschaften haben Menschenbilder verschiedenste Ursprünge und Ziele und ihre damit verbundenen wissenschaftstheoretischen Funktionen variieren; d. h. Menschenbild (a) als Wissen über den Menschen, (b) am Anfang eines Forschungsprojektes oder (c) als Axiom, am Anfang einer Theorie (vgl. Endruweit, 1999, 6f)

stellt, kann „die Schule ihrer komplexen Erziehungs- und Unterrichtsaufgabe ohne Unterstützung des Elternhauses nicht erfolgreich nachkommen“. Es bedarf eines genauen Blickes auf Aspekte und Bereiche, welche diese Zusammenarbeit bestimmen. Ziel der Elternarbeit muss es sein, ein Kind optimal zu begleiten, Lern- und Bildungserfolge zu verbessern und durch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ein dafür bestmögliches Klima zu schaffen. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es einer theoriegeleiteten Konzeption von Elternarbeit, die sich vorerst an den Bedingungen und Möglichkeiten jedes einzelnen Kindes, Lehrerin, Lehrers und Elternteiles, im Weiteren jeder Klasse und schlussendlich jeder Schule orientiert, um dem Allgemeinheit-Konkretheit-Dilemma (Herrmann, 1979; zit. nach Patry, 1991, 127) möglichst zu entgehen.

In weiteren Forschungsschritten soll die Bedeutung und das Ausmaß der Subjektiven Theorien in den einzeln angeführten Bereiche des Handlungsmodells (modifiziert nach Hofer, 1986; vgl. Kap. 3) in der Elternarbeit von Grundschullehrerinnen und -lehrern genau beleuchtet und dargestellt werden, wobei die Theorie der Situationsspezifität zu berücksichtigen ist. In der Entwicklung, Konzeption und Durchführung von Elternarbeit die Bedeutung der subjektiven Theorien und die Theorie der Situationsspezifität von Lehrerinnen und Lehrern unberücksichtigt zu lassen würde bedeuten, ein Haus auf Sand zu bauen.

Literaturverzeichnis:

- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorien*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cranach, M.v., Kalbermatten, U., Indermühle, K. & Gugler, B. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Bern: Huber.
- Diedrich, K. (1961). *Elternhaus und Schule. Ein Beitrag zur inneren Schulreform*. Berlin-Spandau: Luchterhand.
- Dorn, G. (2008). *Kleine Einführung in die allgemeine Wissenschaftstheorie für Doktoranden*. Unveröffentlichtes Skriptum. Universität Salzburg, FB Philosophie, Sommersemester 2008. Salzburg.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Endrweit, G. (1999). Soziologische Menschenbilder. In R. Oerter (Hrsg.), *Menschenbilder in der modernen Gesellschaft. Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik*. Stuttgart: Enke. 5-21.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjektes. Paradigmenwechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild*. Darmstadt: Steinkopff.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehren organisiert ist*. Göttingen: Hofgreffe.
- Kelly, H. H. (1971). Attribution in social interaction. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelly, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Hrsg.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown: General Learning Press. 1-26.
- Kelly, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*. 28, 107-128.
- Krumm, V. (1988). Pädagogische Kooperation durch pädagogische Information. In H. Rothbucher (Hrsg.), *Aspekte einer Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Gesellschaft und Schule: Festschrift 20 Jahre Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg*. Salzburg: Selbstverlag der Pädagogischen Akademie. 317-358.
- Lockenvitz, T. (2007). *Der pädagogische Takt bei Jakob Muth*. Verfügbar unter: http://www.fh-kiel.de/fileadmin/data/sug/pdf-Dokument/Lockenvitz/bezug_muth_takt.pdf [Zugriff am: 12.11.2009].
- Mischel, W., Shoda, Y. & Ayduk, O. (2008). *Introduction to Personality. Toward an integrative science of the person*. (8th ed.). Hoboken, NJ: Wiley & sons.
- Muth, J. (1982). *Pädagogischer Takt*. Essen: Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Mutzeck, W. (1999). *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und der Supervision im Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Patry, J.-L. (1991). Normative Vorstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konfrontation, Koexistenz oder Komplementarität im „Lehrerethos“. In M. Schmölz & P. Weingarten (Hrsg.), *Werte in den Wissenschaften*. Innsbruck: Tyrolia Verlag. 119-139.

- Patry, J.-L. (2000). Kaktus und Salat. Zur Situationsspezifität in der Erziehung. In J.-L. Patry & F. Riffert (Hrsg.), *Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern*. Innsbruck: Studienverlag, 13-52.
- Patry, J. -L. (2004). Der Pädagogische Takt – Brücke zwischen Theorie und Praxis. Ein Essay. In A. Bucher, (Hrsg.), *Erziehung – Therapie – Sinn*. Festschrift für Heinz Rothbucher, Salzburg: Münster: 145-168.
- Patry, J.-L. & Gastager, A. (in Vorb.). *Subjektive Theorien in sozialen Handlungsfeldern*. Manuskript in Vorbereitung.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden. Zur Rekonstruktion subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Schneewind, K. A. (1984). *Organismische und dialektische Ansätze*. Band 2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Weinert, F. E., Knopf, M. & Storch, C. (1981). Erwartungsbildung bei Lehrern. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens*. München: Urban & Schwarzenberg. 157-191.

LINKSHÄNDIGKEIT – GEDÄCHTNISMODELLE UND INFORMATIONSVERRARBEITUNG

Herbert Neureiter

Ausgehend von der Tatsache, dass durch periodische Standardüberprüfungen von Schülerinnen und Schülern bis zur 4. bzw. 8. Schulstufe die erworbenen Kompetenzen objektiv ab 2012 in Österreich festzustellen sind, stellt sich die Frage, ob die Händigkeit eine Gefährdung der bei Leistungstests geforderten Testfairness darstellt. Zur Beantwortung dieser Frage wird zunächst eine allgemeine Übersicht über die Händigkeit und die Möglichkeiten der Händigkeitsbestimmung gegeben. Anschließend werden bereits bekannte Unterschiede hinsichtlich der kognitiven Leistungen bei Rechts- und Linkshänderinnen und -händern aufgezeigt. Nach einer ausführlichen Darstellung von Gedächtnismodellen und Informationsverarbeitung wird zum Abschluss eine Verbindung zum Bildungsstandard-Testfach Mathematik hergestellt.

1. Einleitung

Schulische Leistungstests zur Prüfung, ob Bildungsstandards erreicht worden sind, informieren über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler, was häufig zu entsprechenden Maßnahmen führt. Deswegen ist es von großer Bedeutung, dass sie fair sind. Es stellt sich die Frage, ob die Links- bzw. Rechtshändigkeit eine Gefährdung der Testfairness darstellt. Um auf diese Frage eingehen zu können, ist es zunächst notwendig, die Grundlagen der Händigkeit zu erarbeiten, um dann im Detail auf die Händigkeit und ihre Auswirkungen auf die Informationsverarbeitung eingehen zu können. Dies soll im vorliegenden Aufsatz diskutiert werden.

Ausgangspunkt dieser Frage sind die Ergebnisse einiger Leistungsstudien, die einen Zusammenhang zwischen der Händigkeit und den kognitiven Leistungen bzw. eine Beziehung zwischen der Händigkeit und kognitiven Schwächen bzw. Hirnschäden bei extremen Linkshänderinnen und Linkshändern feststellen (vgl. Rett, Kohlmann & Strauch, 1973).

Im Rahmen der international vergleichenden Schülerleistungsstudie TIMSS 95 (Third International Mathematics and Science Study) war die Variable Händigkeit zum ersten Mal Thema in einer Vergleichsstudie. Die Frage „Bist du Rechts- oder Linkshänder“ befand sich im nationalen Teil des IEA-Schülerfragebogens (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), welcher Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe zur Beantwortung vorgelegt wurde (Fragebogen TIMSS 95 – Nationaler Zusatz). Diese – nur in Österreich gestellte – Frage wurde zum damaligen Zeitpunkt nicht ausgewertet. Aus diesem Grund wurden die im Frühjahr 2009 durchgeführten „Baseline-Testungen“ für Bildungsstandards zum Anlass genommen, dieses Thema erneut im Rahmen einer großen Schülerleistungsstudie aufzugreifen. Die Baseline-Testungen wurden im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) an einer repräsentativen Auswahl an Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe für die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) durchgeführt.

Da die Baseline-Testungen als Ausgangsmessung für zukünftige Standardüberprüfungen dienen sollen, gilt es besonders hier – wie bei allen psychologischen Testverfahren – u. a. das Nebengütekriterium „Testfairness“ zu beachten. Dieses Gütekriterium soll die systematische Benachteiligung von einzelnen Gruppen verhindern (insbesondere bei Leistungstests).

Im Hinblick auf diese Prüfung müssen die Grundlagen der Händigkeit erarbeitet und die Frage nach der Definition von „Händigkeit“ gestellt werden. Linkshänderinnen und Linkshänder bilden eine Minderheit in der Gesellschaft und müssen sich in einer rechtsdominant

orientierten Gesellschaft immer entgegen ihrer Neigung orientieren, letztendlich werden alle mehr oder weniger umgeschult.

Die Schwierigkeit bei der Bestimmung der Händigkeit ist die Tatsache, dass es keine eindeutige Definition gibt. Die Angaben der Bevölkerungsanteile von Linkshänderinnen und Linkshändern schwanken je nach Definition und Bestimmung der Händigkeit in den Studien zwischen „3,5 Prozent (Annett, 1967), über 22 Prozent (Otte-Schacht, 1993) bis zu 50 Prozent (Sovák, 1968)“ (zit. n. Weber, 2003, 20); dazu auch Deegener, 1976; Pritzel, 2006). Weiters gibt es mehr Linkshänder als Linkshänderinnen (Papadatou-Pastou et al., 2008). Im Allgemeinen wird die Händigkeit mit folgenden Methoden bestimmt:

- Welche Hand wird für die meisten Tätigkeiten bevorzugt?
- Welche Hand ist die Leistungsstärkere?
- Welche Hand wird am häufigsten für bestimmte Tätigkeiten benützt (Mandal & Dutta, 2001, 174).

Händigkeit kann als eine Disposition gesehen werden kann, die genetisch bedingt oder vererbt wird und sich durch unterschiedliche Vernetzungen in den Gehirnhemisphären manifestiert hat. Zusätzlich kann Händigkeit viel umfassender definiert werden. Angemessen erscheint in dieser Hinsicht die Definition von Pritzel (2006), die in der weiteren Folge verwendet wird:

Händigkeit ist am ehesten entlang eines Kontinuums abbildbar, das von „ausgeprägter Rechtshändigkeit“ bis zu „ausgeprägter Linkshändigkeit“ reicht, und dadurch viele Zwischenformen zulässt, von denen Personen, die sowohl mit der einen als auch mit der anderen Hand eine ähnliche Geschicklichkeit aufweisen (sog. Ambidexter), benannt sind. (Pritzel, 2006, 607)

Da die Position auf dem Kontinuum von vielen Faktoren (Umschulungsmaßnahmen, soziokulturelle Einflüsse, Alter, etc.) abhängen kann, müssen diese im Rahmen von Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Händigkeit und Leistungsfähigkeit immer mit erhoben werden. Je mehr Determinanten erhoben werden, desto genauer ist die Händigkeit messbar und z. B. auf einer Intervallskala von „- 100“ (extreme Linkshändigkeit) bis „+ 100“ (extreme Rechtshändigkeit) abbildbar (Edinburgh Handedness Inventory, Oldfield, 1971); dabei wird nicht unterstellt, dass die Skala normal verteilt sei.

Zunächst wird die Frage diskutiert, ob sich die Händigkeit in den Gehirnhemisphären nachweisen lässt. Daran anschließend wird – basierend auf einigen Gedächtnismodellen – im Detail auf die Informationsverarbeitung eingegangen, wobei sich der Schwerpunkt auf das Arbeitsgedächtnis und Mathematik richtet. Abgerundet wird diese Arbeit, indem zum Abschluss noch einmal eine Verbindung zur Händigkeit hergestellt wird.

2. Das Phänomen der Händigkeit und die Hemisphärendominanz

Mitte des 19. Jahrhunderts erkannten die Mediziner Broca und Wernicke, dass in der Regel die linke Hemisphäre unser Sprachverhalten steuert (Pritzel, 1997). Broca stellte die Kombination von Rechtshändigkeit und Linksdominanz des Sprachzentrums auf. Aus dieser „Spiegelbildhypothese“ glaubte man die Händigkeit ableiten zu können (Pritzel, 2006). Bei Untersuchungen an Verstorbenen bzw. mittels Magnetresonanztomografie (MRT) konnte festgestellt werden, dass beide Hemisphären verbindende Corpus callosum bei linkshändigen Personen häufig einen größeren Querschnitt aufweist als bei rechtshändigen Personen. Gemäß den Ergebnissen aus der Tierforschung wird daraus geschlossen, dass Linkshänderinnen und Linkshänder über mehr symmetrisch angelegte Gehirnstrukturen und somit über eine ausgeprägtere Interaktion beider Gehirnhemisphären verfügen (Pritzel, 1997; Jäncke, 2006).

In der Neuropsychologie werden Leistungsunterschiede zwischen den Gehirnhälften in der Wahrnehmung, Kognition und der motorischen Kontrolle unter dem Begriff „funktionale Asymmetrien“ zusammengefasst. Solche Leistungsunterschiede wurden erstmalig durch sogenannte Läsionsstudien in der Mitte des 19. Jahrhunderts aufgedeckt (Jäncke, 2006, 595).

Sattler (2003, 35) fasst die Erkenntnisse in Bezug auf die Hemisphärendominanz folgendermaßen zusammen:

Der grundlegendste Unterschied zwischen den Hemisphärenfunktionen ist, dass die linke Hemisphäre (die sensorisch und motorisch die rechte Körperseite kontrolliert) das analytische, logisch-sprachliche Denken beherrscht und linear, d. h. aufeinanderfolgend operiert, während die rechte Hemisphäre das synthetische, ganzheitliche Denken bevorzugt, welche beziehungsreich und gleichzeitig ist.

Abbildung 1 zeigt eine Auswahl an Funktionen, an denen die Arbeitsteilung des Gehirns besonders deutlich wird. Dabei zeigt sich, dass in manchen Bereichen die rechte Gehirnhälfte der linken bzw. umgekehrt überlegen ist.

Linke Hemisphäre (rechte Körperseite)	Rechte Hemisphäre (linke Körperseite)
analytisches, logisch-sprachliches Denken, linear, d. h. aufeinanderfolgend	synthetisches, ganzheitliches Denken, beziehungsreich und gleichzeitig
Zeit	Raum und Perspektive
Sprachzentrum (Broca)	körperliche Vorstellung im Raum räumliche Orientierung
grammatikalisches Verständnis	bildhafte Vorstellung Erkennen von Gesichtern
sprachliche Sinnerfassung der Worte	Melodiegedächtnis Erkennen von Tonfall und Tonhöhe in der Stimme
abstrakte Begriffe	Gefühlsverständnis
Erinnern und Abrufen von Lerninhalten	Vergleiche, Zusammenhänge herstellen und Schlüsse ziehen

Abbildung 1: Die Hemisphärenspezialisierung (Sattler, 2003, 38)

Wie oben erwähnt, ist die linke Gehirnhälfte für die fein- und zielmotorischen Tätigkeiten zuständig. Übernimmt die linke Gehirnhälfte bei diesen Tätigkeiten dominant die Informationsverarbeitung, so handelt es sich hier um eine „Rechtshänderin“ bzw. einen „Rechtshänder“. Bei „Linkshänderinnen“ und „Linkshändern“ ist hinsichtlich dieser Tätigkeiten die rechte Hemisphäre dominant.

Wichtig ist dabei festzuhalten, dass keine Gehirnhälfte der anderen gegenüber völlig überlegen ist. Vielmehr übernehmen beide im Zusammenspiel der Informationsverarbeitung jeweils eine andere Aufgabe, was sich besonders gut an der Sprachlateralisation zeigen lässt.

Nach diesem kurzen Überblick über die Gehirnlateralisation folgt nun eine ausführliche Darstellung über die Verarbeitung von Informationen, wobei sich der Schwerpunkt auf das Arbeitsgedächtnis richtet.

3. Die Verarbeitung von Informationen

Um bei einer Testung Aufgaben lösen zu können, müssen Informationen zielgerichtet verarbeitet werden. Die zielgerichtete Verarbeitung von Informationen setzt voraus, dass die benötigten Informationen verfügbar bzw. aktiv sind. Es sind drei grundlegende Prozesse notwen-

dig, um Wissen abzurufen: Enkodierung, Speicherung und Abruf von Informationen. Enkodierung ist der erste Informationsverarbeitungsprozess, „der eine mentale Repräsentation im Gedächtnis aufbaut“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, 297). Es werden Informationen aus sämtlichen Sinnesorganen, wie z. B. Hör-, Seh- und Tastsinne, so umgewandelt, dass sie dem Verarbeitungssystem übertragen werden können (Mietzel, 2007).

Im nächsten Schritt muss die Information gespeichert werden. „Speicherung ist das Aufrechterhalten von enkodierter Information über eine Zeitspanne hinweg“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, 297). Über die Menge und Zeitspanne der gespeicherten Information entscheidet das jeweilige Speichersystem.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den nun folgenden Gedächtnismodellen um Abstraktionen handelt. Es gibt in unseren Gehirnen keine Kästchen mit den Bezeichnungen „Kurzzeitgedächtnis“, „Arbeitsgedächtnis“ oder „Langzeitgedächtnis“. Jedoch zeigen beispielsweise Untersuchungen des Arbeitsgedächtnisses, dass es mit Hilfe von Magnetresonanztomografen (MRT) in ganz bestimmten Bereichen der Gehirnrinde lokalisiert werden kann. Gedächtnismodelle sollen uns helfen, die Verarbeitung, das Speichern und das Abrufen von Informationen besser verstehen zu können.

In den 60iger Jahren des vorigen Jahrhunderts wurde mit der Formulierung formalisierter umfassender Gedächtnistheorien begonnen. Bei den Gedächtnismodellen lassen sich grob zwei Gruppen unterscheiden. Die eine Gruppe der Gedächtnismodelle orientiert sich an der Informationsverarbeitung, die die Abfolge von Stufen betont, über die die Informationen bewegt und verarbeitet werden. Wichtige Gedächtnismodelle wurden z. B. von Waugh und Norman (1965) oder Atkinson und Shiffrin (1965) entwickelt. Im Allgemeinen werden hier strukturelle Komponenten wie z. B. Wahrnehmungsspeicher, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis betont. Die Informationsverarbeitung, wie z. B. Aufmerksamkeit, Kodierung, Wiederholung, Transformation und Vergessen wird als Operation behandelt, die an die strukturellen Komponenten gebunden ist.

Die andere Gruppe von Gedächtnismodellen entwickelte den Ansatz, einen Prozess zu postulieren und dann ein Modell auf diese Operationen hin zu formulieren. Craik und Lockhart (1976, zusammen mit Neisser) entwickelten die Theorie der Verarbeitungstiefe und vertraten die Ansicht, dass als Nebenprodukt der Wahrnehmungsverarbeitung Gedächtnisspuren gebildet werden (Solso, 2005). Das konnektionistische (PDP) Gedächtnismodell von Rumelhart und McClelland (1985) geht auf neuronale Prozesse zurück. Das Parallel Distributed Processing (PDP)-Modell lässt sich mit neuroanatomischen Funktionen verknüpfen und versucht das Gedächtnis aufgrund von noch feinerer Analyse von Verarbeitungseinheiten – ähnlich den Nervenzellen – zu beschreiben. Ein Vorteil dieses Gedächtnismodells besteht darin, dass durch seine Flexibilität bei den Erklärungen unterschiedlicher Formen von Erinnerung und seine Verbindung mit neuronalen Netzen komplexes Denken gut erklärt werden kann (Solso, 2005).

Obwohl Gedächtnismodelle wie das PDP-Modell oder Systeme neuronaler Netze bzw. Theorien, die auf Parallelverarbeitung von Informationen beruhen, auf dem Gebiet der kognitiven Psychologie aktuell sind, wird im Rahmen dieser Arbeit auf das Mehrspeichermodell zurückgegriffen, da es einen nützlichen Bezugsrahmen für die Lehr-Lern-Forschung abgibt (BMBF, 2007).

Abbildung 2 zeigt, dass Richard Atkinson und Shiffrin (1968) ein sensorisches Register von einem Arbeits- und Langzeitgedächtnis unterscheiden. Sie entwickelten ihre Theorie 1965. Dieses Modell beruht auf der Annahme, dass „Gedächtnisstrukturen etwas Konstantes und Steuerungsprozesse etwas Variables sind“ (Solso, 2005).

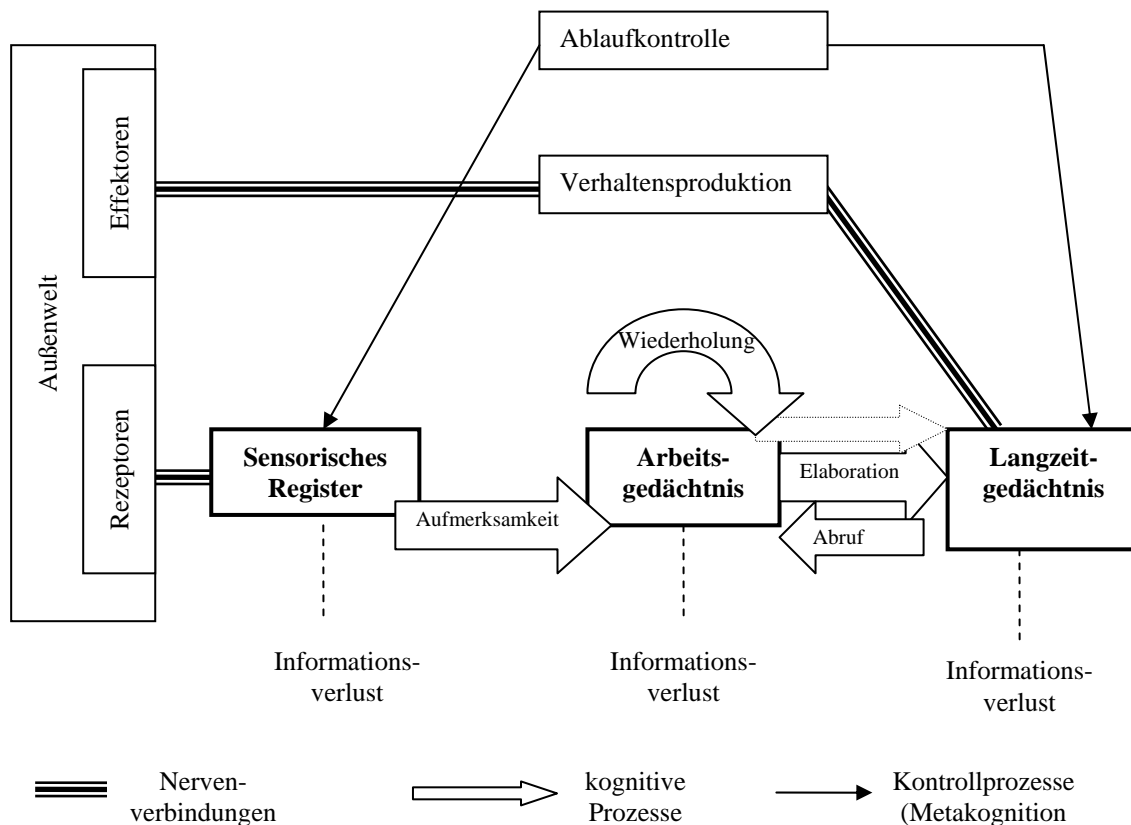


Abbildung 2: Das Gedächtnissystem von Atkinson & Shiffrin (1968)
(Mietzel, 2007, 204)

Der letzte Prozess, der darauf abzielt, eine im Gedächtnis bewahrte Information zu finden, wird als Abruf (Retrieval) oder Erinnern bezeichnet (Mietzel, 2007, 203). Wie oben erwähnt, verfügt der Mensch nach den Vorstellungen von Atkinson und Shiffrin über drei grundlegende Gedächtnissysteme.

Im Folgenden wird das Arbeitsgedächtnis bzw. Kurzzeitgedächtnis besprochen. Meiner Meinung nach lässt sich diese Einschränkung damit begründen, dass sich ein hoher Zusammenhang zwischen dem Arbeitsgedächtnis und der kognitiven Leistung (und damit auch der Leistungsunterschiede auf Grund der Händigkeit) vermuten lässt. Ausgang dieser Vermutung ist der von Sattler (2003) beobachtete Zusammenhang zwischen Händigkeit, Umschulung und kognitiver Leistung.

4. Das Drei-Komponenten-Modell des Arbeitsgedächtnisses von Baddeley und Hitch

Der Begriff des Arbeitsgedächtnisses (working memory) fand erstmals bei Miller 1960 Erwähnung. Mit diesem Begriff sollte in der Psychologie in den 1970er Jahren das Konzept des Kurzzeitgedächtnisses erweitert werden und „neben reinen Speicherfunktionen auch Informationsverarbeitungsprozesse umfassen“ (BMBF, 2007, 71). Das Arbeitsgedächtnis ist als ein System definiert, „das zeitweilige Informationen aufbewahrt und manipuliert, wenn wir kognitive Aufgaben ausführen“ (Solso, 2005, 184). Nach Sweller ist sich der Mensch der Informationen im sensorischen Gedächtnis und Langzeitgedächtnis so lange nicht bewusst, bis sie in das Arbeitsgedächtnis übertragen wurden. In diesem Gedächtnis finden auch jene Prozesse statt, die als Denken bezeichnet werden. Abb. 3 zeigt die drei Komponenten des Arbeitsgedächtnisses: (vgl. BMBF, 2007, 71; Mietzel, 2007, 215; Solso, 2005, 184; Zimbardo & Gerit; 2004, 307):

- Die phonologische Schleife (phonological loop)
- Ein visuell-räumlicher Notizblock (visuospatial sketchpad)
- Die zentrale Exekutive (central executive)

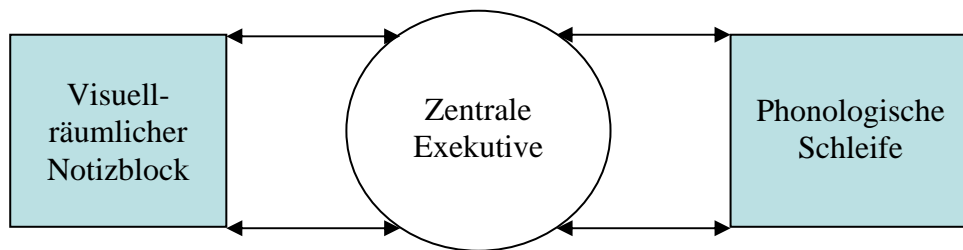


Abbildung 3: Drei-Komponenten-Modell von Baddeley und Hitch (1974)
(Mietzel, 2007, 215)

Im klassischen Drei-Komponenten-Modell besteht das Arbeitsgedächtnis aus zwei unselbstständigen Systemen (slave systems), die von einem dritten System, der zentralen Exekutive, gesteuert werden.

Die *phonologische Schleife* speichert und manipuliert akustische und sprachbasierte Informationen und wird auch als akustischer Speicher bezeichnet. Dazu gehören neben verbalem Informationsmaterial auch numerische Informationen, denn Zahlen werden gewöhnlich über Zahlenworte gespeichert (BMBF, 2007, 72).

Sie weist große Überschneidungen mit dem Kurzzeitgedächtnis auf und speichert die Informationen für etwa zwei Sekunden. In der phonologischen Schleife vollzieht sich auch das Zu-sich-selbst-Sprechen, z. B. wenn man sich eine Telefonnummer, solange man sie noch nicht in das Telefon getippt hat, durch ständiges Wiederholen im Gedächtnis zu behalten versucht (Solso, 2005, 184). An diesem Beispiel kann man zwei grundlegende Funktionen der phonologischen Schleife erkennen, die von Baddeley als zwei Subkomponenten dieser Komponente angesehen werden (vgl. BMBF, 2007, 73; Mietzel, 2007, 216):

- Akustische Inhalte, die bereits nach wenigen Sekunden wieder gelöscht werden. Sie werden im phonologischen Speicher (phonological store) als Speicherort der sprachbasierten Informationen „abgelegt“.
- Die Erhaltungswiederholung (articulatory oder subvocal rehearsal system), die durch das ständige Auffrischen der Gedächtnisspuren eine Verlängerung der Speicherzeit ermöglicht.

Der *visuell-räumliche Notizblock* steht für die Speicherung visueller und räumlicher Informationen zur Verfügung. Besonders bei kognitiven Anforderungen, die die Speicherung und Bearbeitung von nicht-sprachbasierten Informationen erfordern, ist diese Speicherkomponente notwendig. Bei diesen nicht-sprachbasierten Informationen im visuell-räumlichen Notizblock (Skizzenblock) handelt es sich um räumliche Orientierung oder um das räumliche Vorstellungsvermögen. In Analogie zur phonologischen Schleife wird auch hier davon ausgegangen, „dass es auch für visuell/räumliche Informationen eine Speicherkomponente (visual cache) und eine Wiederholungskomponente (inner scribe) gibt“ (BMBF, 2007, 73). Jüngere Befunde deuten auch hier auf Zusammenhänge mit der Sprachverarbeitung hin.

Die dritte Komponente des Arbeitsgedächtnisses wird von Baddeley (2002) als *zentrale Exekutive* bezeichnet, die als zentrales Steuerungsinstrument für eine Reihe wichtiger Entscheidungen verantwortlich ist. Baddeley selbst verglich dieses System mit einer höheren

Position im Management, wo ein Verantwortlicher weiß, wann welches Speichersystem in Anspruch genommen wird bzw. über die Vorgehensweise bei der Lösung von Problemen entscheidet (vgl. BMBF, 2007, 74; Mietzel, 2007, 216, Zimbardo & Gerrig, 2004, 307). Mit anderen Worten bedeutet das, dass die zentrale Exekutive sowohl für die Kontrolle der Aufmerksamkeit als auch für die Koordination von Informationen aus den zwei unselbstständigen Systemen verantwortlich ist. Nach Richardson (1996, zit.n. Mietzel, 2007, 216) kann diese Komponente selbst keine Information speichern, sondern greift, wenn eine Aufgabe eine Kombination mentaler Prozesse erfordert, zu diesem Zweck auf die phonologische Schleife und auf den visuell-räumlichen Skizzenblock zurück.

Für die Erbringung einer komplexen kognitiven Leistung müssen drei Voraussetzungen erfüllt sein (BMBF, 2007, 74):

- Das Ziel, welches erreicht werden soll, muss kognitiv präsent sein.
- Aus allen verfügbaren Informationen, die sowohl von außen (Umwelt) als auch von innen (Gedächtnis) kommen können, muss die Aufmerksamkeit selektiv auf die relevanten, zu manipulierbaren Inhalte gerichtet werden.
- Durchgeführte mentale Operationen müssen stets im Hinblick auf ihre Effizienz und Nützlichkeit für die Zielerreichung überprüft und ungeeignete Operationen müssen unterdrückt werden.

Diese Art von Aufmerksamkeitssteuerung, d. h. die Ausübung von Kontrolle auf die Denkprozesse kann als Kernfunktion der zentralen Exekutive angesehen werden.

Unterschiedliche Aufgaben benötigen auch ein unterschiedliches Ausmaß an Beanspruchung dieses zentralen Kontrollsystems. Sicherlich ist es für eine 14-Jährige oder einen 14-Jährigen ein Unterschied, ob sie oder er eine einfache Multiplikation oder eine Textaufgabe löst. Die Multiplikation von „5 mal 7“ darf bei einer Person in diesem Alter als ein automatisierter Prozess angesehen werden und kann mit geringer kognitiver Anforderung ausgeführt werden. Die Durchführung einer schwierigen Rechenoperation oder das Lösen einer anspruchsvollen Textaufgabe ist eine neuartige und/oder komplexe kognitive Anforderung. Sie verlangt eine kontrollierte Informationsverarbeitung und beansprucht die zentrale Exekutive bzw. das Arbeitsgedächtnis stärker als bei einer automatisierten Informationsverarbeitung (ebd., 75).

Das oben erwähnte Drei-Komponenten-Modell wurde von Baddeley um ein viertes Teilsystem, dem episodischen Puffer (episodic buffer), erweitert. Im Mehr-Komponenten-Modell (Abb. 4) stehen die einzelnen Komponenten in erster Linie über den episodischen Puffer in engem Austausch mit den in dem Langzeitgedächtnis gespeicherten kristallisierten Inhalten. Catell zerlegte 1963 die allgemeine Intelligenz in zwei relativ unabhängige Komponenten, in die kristalline und in die fluide Intelligenz. Während die kristalline Intelligenz jene Fähigkeiten umfasst, die eine Person erworben hat sowie die Fähigkeit, auf dieses Wissen zuzugreifen, betrifft der fluide Intelligenzaspekt jene Fähigkeit, komplexe Beziehungen zu erkennen und Probleme zu lösen (Zimbardo & Gerrig, 2004, 413).

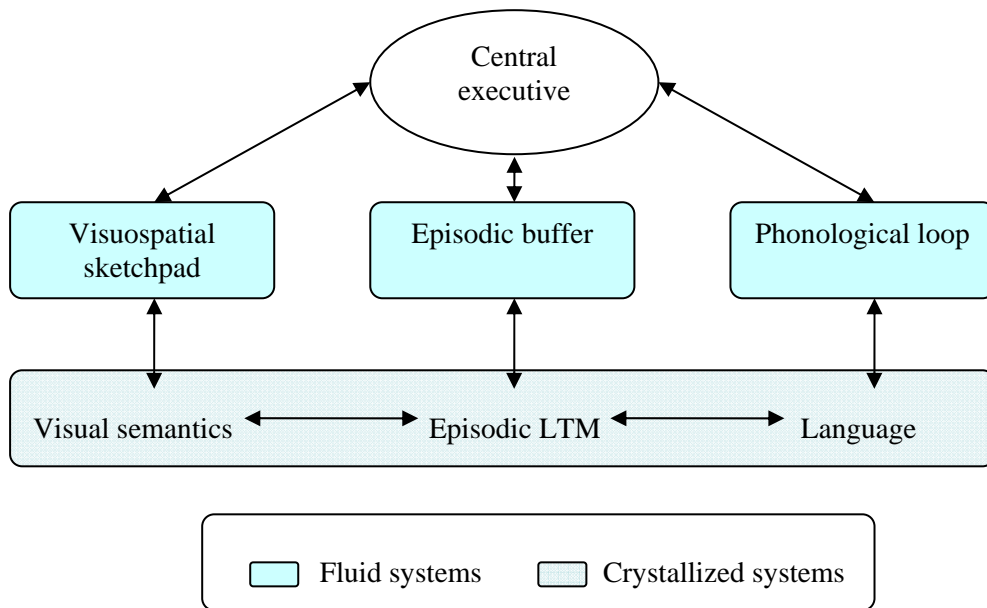


Abbildung 4: Mehr-Komponenten-Modell von Baddeley (2000); Darst. n. Baddeley (2003) (BMBF, 2007, 78)

5. Das Arbeitsgedächtnis und kognitive Leistungen

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Informationen ohne Aufmerksamkeitszuwendung nur etwa zwei bis drei Sekunden im Arbeitsgedächtnis verbleiben. Diese begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses wurde mit einer Reihe anderer kognitiver Leistungen in Beziehung gebracht. Kyllonen und Christal (1990) stellten als erste eine hohe Korrelation von .80 bis .90 zwischen der Arbeitsgedächtniskapazität und dem schlussfolgernden Denken fest. Diese Erkenntnis veranlasste die beiden Autoren, die fluide Intelligenz mit dem Arbeitsgedächtnis gleichzusetzen. Nachfolgende Untersuchungen bestärkten diese Annahme, dass das Arbeitsgedächtnis als ein zentraler Faktor bei komplexen Leistungen angesehen werden kann (BMBF, 2007, 76). Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses kann als bester Prädiktor für Intelligenzleistungen angesehen werden (Süß et al., 2002; zit.n. BMBF, 2007, 76).

6. Die Lokalisierbarkeit von kognitiven Funktionen

In Anbetracht des oben beschriebenen Gedächtnismodells des Arbeitsgedächtnisses stellt sich die Frage, ob einzelne Komponenten des Modells sich mit aktuellen neurowissenschaftlichen Befunden in Einklang bringen lassen. Mit der Anwendung von bildgebenden Verfahren konnten mit Ausnahme des episodischen Puffers in mehreren Studien (BMBF, 2007, 79; Spitzer, 2007) bereits die einzelnen Faktoren bzw. Komponenten des Arbeitsgedächtnisses mit verschiedenen Gehirnregionen in Zusammenhang gebracht werden.

Die Mehrheit der Studien „spricht für eine (a) linkshemisphärische Lokalisation und (b) eine Trennung zwischen einem anterior lokalisierten artikulatorischen Wiederholungssystem und einem posterior befindlichen phonologischen Speicher“ (BMBF, 2007, 79). Das artikulatorische Wiederholungssystem beinhaltet sowohl das Broca’sche Sprachzentrum als auch prämotorische Areale, deren Zuständigkeit für die Sprachproduktion bekannt sind.

Der visuell-räumliche Notizblock bzw. Skizzenblock erweist sich eher rechtshemisphärisch lokalisiert. Diese empirische Befundlage deckt sich gut mit den Befunden des Pioniers der Hirnforschung Roger W. Sperry, der die visuell-räumlichen Leistungen mit der rechten Gehirnhälfte in Verbindung brachte (Meyer, 2007).

Nach der Darstellung der Befundlage zu den beiden Subkomponenten des Arbeitsgedächtnisses wird nun die Lokalisierbarkeit der zentralen Exekutiven beschrieben. Das Kernstück des Gedächtnismodells wird, verglichen mit anderen Lebewesen, in dem am weitesten entwickelten vorderen Teil des Neokortex, und zwar im Frontallappen, vermutet. Mit Hilfe bildgebender Verfahren konnte immer wieder beobachtet werden, dass Teile des Frontallappens immer aktiv wurden, wenn anspruchsvolle kognitive Aufgaben vor allem bei Gedächtnisaufgaben ausgeübt werden mussten. Die zentrale Exekutive scheint drei Areale und Funktionen im Frontalhirn zu umfassen. Ähnlich wie bei den beiden Subsystemen des Modells von Baddeley liegt eine linkshemisphärische Aktivierung bei verbalen und eine rechtshemisphärische bei visuell-räumlichen Informationen vor (BMBF, 2007, 81).

7. Die Lokalisierbarkeit von kognitiven Funktionen: Mathematik

In Zusammenhang mit der Baseline-Testung in Mathematik stellt sich nun die Frage, ob sich neben der Lokalisation der verschiedenen Arbeitsgedächtniskomponenten auch einzelne kognitive Leistungen, wie z. B. die mathematische Leistung, verorten lassen.

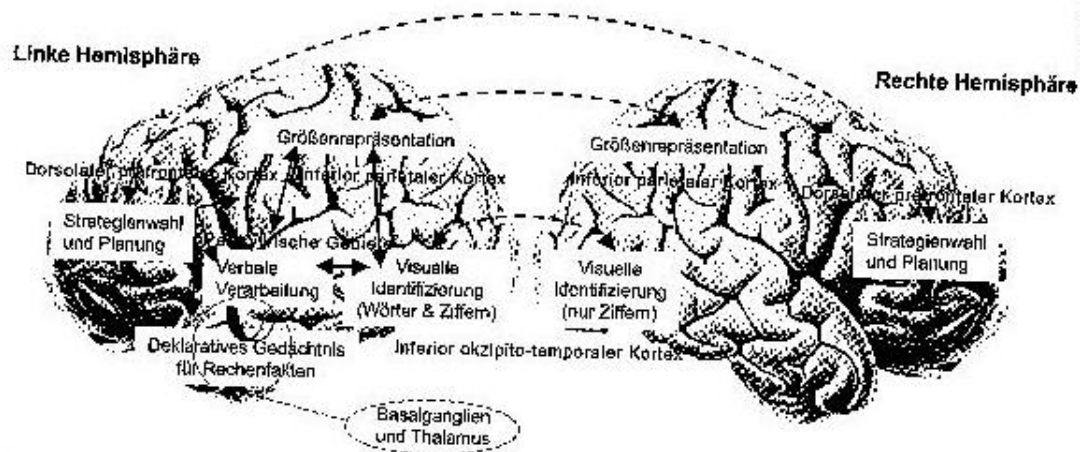


Abbildung 5: Anatomisch-funktionales Modell der Zahlenverarbeitung (Nach Dehaene u. Cohen in der Version von Dehaene 1997)
(Willmess, 2005, 410)

Rechnen ist eine komplexe Fertigkeit, die ebenfalls die Beteiligung der rechten und linken Hemisphäre erfordert. Das Triple-Code-Modell von Dehaene und Cohen (Willmes, 2005) beschreibt die Aufgabenverteilung der Gehirnhemisphären (vgl. Abb. 5). Die visuelle Identifizierung von Zahlwörtern und arabischen Zahlen erfolgt in der linken Hemisphäre, die auch für die verbale Verarbeitung, Repräsentation der Zahlwortsyntax, Strategiewahl und Planung zuständig ist. Die visuelle Identifizierung von Ziffern erfolgt nur rechtshemisphärisch und Repräsentationen von Größen und Vergleichen von arabischen Zahlen und Zahlwörtern erfolgt bilateral (Willmes, 2005).

Lässt sich nun das Triple-Code-Modell mit den aktuellen neurowissenschaftlichen Befunden in Einklang bringen? Vorab muss festgestellt werden, dass gerade kognitiv anspruchsvolle Aufgaben das Zusammenspiel verschiedener Gehirnareale erfordern. Es genügt nicht, einzelne basale Funktionen (wie z. B. Farbwahrnehmung, motorische Prozesse) zu lokalisieren, sondern es lassen sich beträchtliche Unterschiede zu höheren kognitiven Prozessen (verbal, numeral, räumlich, usw.) und involvierten kognitiven Prozessen (z. B. Aufmerksamkeit, Gedächtnis, schlussfolgerndes Denken) vermuten (BMBF, 2007, 84). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Aktivierungen während Aufmerksamkeits- und Arbeitsgedächtnis-

aufgaben vorwiegend in präfrontalen und parietalen Regionen beobachtet wurden. Besonders auffallend waren die deutlichen Überlappungen von aktiven Gehirnarealen bei unterschiedlichen kognitiven Aufgaben (ebd., 85). Die Komplexität des Nachweises eines Zusammenhangs zwischen einer kognitiven Leistung und eines Gehirnareals lässt sich beispielsweise mit der Befundlage der Autoren Marshall und Fink (2003, zit.n. BMBF, 2007, 85) stützen. Sie fassen die Befundlage zum Broca-Areal wie folgt zusammen: „Dieses Areal spielt nicht nur eine Rolle bei der Sprachproduktion, sondern auch bei syntaktischer Sprachverarbeitung, Verarbeitung von syntaktischen musikalischen Strukturen, bei Rhythmuswahrnehmung, bei der Vorstellung von Bewegungsabläufen sowie bei visuell-räumlichen Fertigkeiten.“

Empirisch gut belegt (vgl. Blakemore & Frith, 2006) ist mittlerweile die Abgrenzung verbaler Informationsverarbeitung (siehe oben) vom visuell-räumlichen Denken, das mit der Aktivierung der rechten bzw. beidhemisphärischen Aktivierung einhergeht. Rechnen ist nicht gleich Rechnen. Für eine einfache Multiplikation reicht es aus, die Lösung einfach aus dem Gedächtnis abzurufen. Für die verbale Verarbeitung werden die sprachlichen, linksfrontalen Regionen aktiviert (vgl. Abb. 5). Komplexere mathematische Aufgaben, wie z. B. Verbindungen zwischen einzelnen mathematischen Gebieten herstellen oder schlussfolgerndes Denken, „erfordern nicht nur eine bewusste und zielgerichtete Informationsmanipulation (und damit einen stärkeren Einbezug von zentral-exekutiven, präfrontalen Gehirnregionen), sondern auch die Anwendung einer konkreten Lösungsstrategie, welche überwiegend verbale oder überwiegend visuell-räumliche Repräsentationen umfassen kann“ (ebd., 87).

Sohn et al. (2004, zit.n. BMBF, 2007, 87) berichten über die Auswirkung von verschiedenen Repräsentationsformaten bei vergleichbaren mathematischen Problemen auf die Aktivierungsmuster bei Studentinnen und Studenten. Dabei konnte festgestellt werden, dass die verbal präsentierte Aufgabe (einfache Textaufgabe) im Gegensatz zur symbolischen Repräsentation zur Aktivierung im linken präfrontalen Bereich führte. Hingegen zeigte sich bei der non-verbale Darstellung eine Aktivierung der bilateralen parietalen Regionen (ebd., 87).

Spezielle kognitive Funktionen, wie z. B. mathematische Fähigkeiten, eindeutig zu lokalisieren, ist bislang noch nicht gelungen. Wenn die Bearbeitung einer Aufgabe bestimmten Bereichen im Gehirn zugeschrieben werden soll, muss darüber hinaus noch mitbedacht werden, dass sowohl die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit (allgemeine Intelligenz) einer Person als auch das inhaltspezifische Vorwissen mitberücksichtigt werden müssen. Je intelligenter und routinierter eine Person im Lösen komplexer Aufgaben ist, desto geringer wird die Beanspruchung der zentralen Exekutive ausfallen. Es entspricht einer Tatsache, dass erfolgreiches Lernen zu Aktivierungsveränderungen im Gehirn führt, was wiederum die Lokalisation kognitiver Leistungen im Gehirn erschwert (ebd., 88).

Je komplexer die Aufgabenstellung, desto größere Anforderungen werden an die zentrale Exekutive gestellt. Lässt sich diese Tatsache mit folgender Vermutung von Sattler (2003) verknüpfen? Sattler stellt nämlich aufgrund der Analyse von Daten von ca. 4.500 umgeschulten Linkshänderinnen und Linkshändern Folgendes fest: „Durch eine Umschulung kommt es zu einer Überbelastung der nicht dominanten Gehirnhälfte und zu einer Unterbelastung der anderen und somit zu Übertragungsschwierigkeiten im Corpus callosum, wodurch dann wahrscheinlich erst die verschiedenen Primärfolgen entstehen können“ (ebd., 49). Weiters stellt sie fest, dass die Umschulung der Händigkeit den Menschen zwingt, bis zu 30 Prozent mehr Kräfte einzusetzen, um seine Intelligenz zu mobilisieren, als eine nicht von den Folgen der Umschulung betroffene Person (ebd., 50).

Ferner lässt sich aus neurowissenschaftlicher Sicht Folgendes feststellen: Der Frontallappen weist eine starke neuronale Vernetztheit mit anderen Gehirnregionen auf. Ebenso sind die meisten Neuronen der Großhirnrinde mit den Neuronen der anderen Hemisphäre über das Corpus callosum verbunden (Sultan & Gräber, 2006, 584). Verknüpft man diese neurowissenschaftlichen Befunde mit dem Gedächtnismodell von Baddeley, so könnte daraus abgeleitet werden, dass es sich bei der von Sattler angesprochenen „Überbelastung“ des Corpus cal-

losum bei umgeschulten Linkshänderinnen und Linkshändern aus lernpsychologischer Sicht eigentlich um eine Überbelastung des Arbeitsgedächtnisses, vor allem der zentralen Exekutiv-, handelt.

8. Das Langzeitgedächtnis

Da bei den Bildungsstandards-Tests der kumulierte Wissenserwerb u. a. im Fach Mathematik überprüft werden soll, wird in diesem Zusammenhang noch kurz auf das Langzeitgedächtnis eingegangen. Zimbardo und Gerrig (2004) beschreiben das Langzeitgedächtnis als „Lagerhalle aller Erfahrungen, Ereignisse, Informationen, Emotionen, Fertigkeiten, Wörter, Kategorien, Regeln und Beurteilungen, die über das sensorische Gedächtnis und das Kurzzeitgedächtnis angeeignet wurden“ (310). Die Aufgabe des Gedächtnisses besteht sowohl darin, Gelerntes zu speichern, als auch Informationen bereitzustellen, aus denen sich Antworten durch logisches Schlussfolgern ableiten lassen (vgl. Mietzel, 2007, 223; Solso, 2005, 194). Für Schülerinnen und Schüler ist es nicht nur wichtig, möglichst viele Fakten zu lernen, sondern auch zu wissen, wie bestimmte Ziele zu erreichen sind. Beides im Unterricht zu berücksichtigen entspricht u. a. den Funktionen der Bildungsstandards in Österreich. Durch die Einführung der Bildungsstandards soll nämlich die Unterrichtsplanung und -gestaltung stärker in Richtung Aufbau von Kompetenzen gelenkt werden (BGBl. II Nr. 1/2009).

Abbildung 6 zeigt, dass sich das Langzeitgedächtnis in ein deklaratives (explizit) und prozedurales (implizit) Wissen unterteilen lässt.

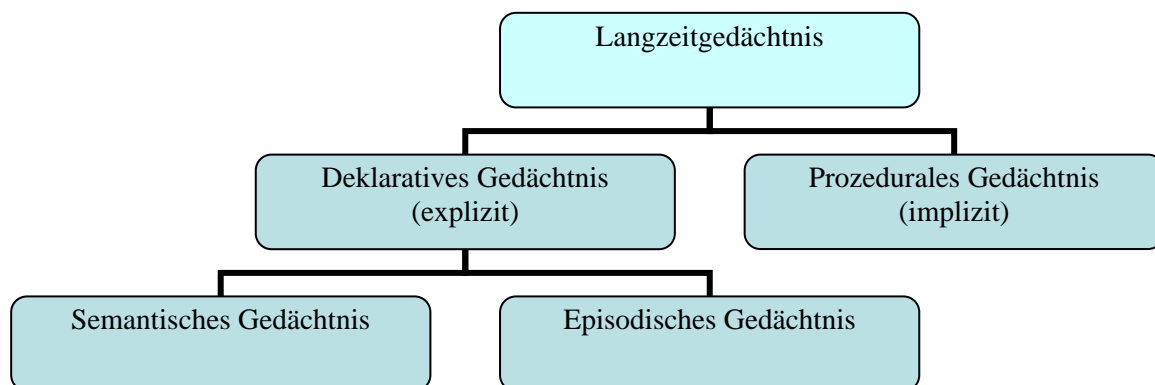


Abbildung 6: Unterscheidung zwischen verschiedenen Gedächtnisformen (Mietzel, 2007, 223)

Immer wenn auf Informationen wie Fakten, Ereignisse und Theorien zurückgegriffen wird bzw. wenn man sich anstrengen muss, um Informationen durch Gedächtnisprozesse wiederzugewinnen, wird vom deklarativen oder expliziten Gedächtnis gesprochen. Bei Inhalten des expliziten Gedächtnisses handelt es sich um Informationen, die sich verbal mitteilen lassen. Der Psychologe Endel Tulving führte als Erster 1972 die Unterscheidung des deklarativen Gedächtnisses in episodische und semantische Formen des deklarativen Gedächtnisses ein (vgl. Blakemore & Frith, 2006, 197-209; Mietzel, 2007, 224; Solso, 2005, 229-230; Zimbardo & Gerrig, 2004, 315).

Das episodische Gedächtnis ist die Form des Langzeitgedächtnisses, das autobiografische Ereignisse und ihre Kontexte, in dem sie auftraten, abspeichert. Es werden also Erfahrungen gespeichert, die eine Person an einem bestimmten Ort zu einem bestimmten Zeitpunkt gesammelt hat. Diese Informationen werden in bildhafter Form gespeichert und danach geordnet, wann und wo sie erlebt wurden. Zum Abruf der gespeicherten Gedächtnisinhalte werden

Hinweisreize benötigt, die zusammen mit diesem Ereignis abgespeichert wurden (z. B. ein bestimmter Geruch oder eine bestimmte Musik).

Sowohl das episodische als auch das semantische Gedächtnis haben gemein, dass die darin gespeicherten Inhalte meist ohne Weiteres verbal beschrieben („deklariert“) werden können. Jedoch weiß man im Unterschied zum episodischen Gedächtnis meist nicht, wann und wie die Gedächtnisinhalte entstanden sind. Das semantische Gedächtnis eines Menschen speichert (vgl. Mietzel, 2007, 224-225; Zimbardo & Gerrig, 2005, 315-316):

- das Allgemeinwissen (z. B. den aktiven Wortschatz, d.h. die Bedeutung von 20.000 bis 40.000 Wörter),
- das Spezialwissen (Hobbys, eigene Interessen),
- das Wissen, das in den einzelnen Schulfächern gelernt wird (z. B. in Geschichte, Geografie, Deutsch)
- Regeln und Gesetzmäßigkeiten (über dieses Wissen muss verfügt werden, um Anforderungen im Alltag lösen zu können).

Das prozedurale Gedächtnis wird definiert als das „Gedächtnis, wie Dinge getan werden; die Art und Weise, wie perzeptuelle, kognitive und motorische Fähigkeiten erworben, aufrecht erhalten und angewendet werden (=Wissen, wie)“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, 296). Bei vielen Aufgaben genügt es nicht nur zu wissen, dass z. B. das Internet eine Unzahl von Informationen bereitstellt (= deklaratives Wissen), sondern es muss auch korrekt genutzt werden (= prozedurales Wissen). Bei einem Mathematiktest mag zwar eine Schülerin bzw. ein Schüler wissen, was der Pythagoräische Lehrsatz ist (=deklaratives Wissen), sie bzw. er muss diesen Lehrsatz aber auch richtig anwenden können (= prozedurales Wissen), was wiederum ein bestimmtes Maß an Übungstätigkeit voraussetzt.

9. Daraus resultierende Forschungsfragen:

Im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage, ob die Händigkeit eine Gefährdung der Testfairness darstellt und unter dem Aspekt, dass die meisten Linkshänderinnen und Linkshänder durch das soziale Umfeld mehr oder weniger umgeschult sind, können in Verbindung auf die besonders in Stresssituationen angesprochene „Überbelastung“ des Corpus callosum bzw. des Arbeitsgedächtnisses folgende Forschungsfragen formuliert werden:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Händigkeit und den erreichten Testleistungen in Mathematik allgemein bzw. in den einzelnen Handlungs- und Inhaltsbereichen des Kompetenzmodells für Mathematik (vgl. dazu BGBL. II Nr. 1/2009)?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Händigkeit und den erreichten Testleistungen in Mathematik in Bezug auf die Schularten Hauptschule (auch differenziert nach Leistungsgruppen) und Allgemeinbildenden Höheren Schulen?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Händigkeit und den erreichten Testleistungen auf der Itemebene?

10. Resümee und Ausblick:

Das Thema Testfairness ist von großer Bedeutung für alle Arten von Leistungserhebungen. Im vorliegenden Artikel wurden zunächst die Grundlagen der Händigkeit erarbeitet. Darüber hinaus wurden Überlegungen angestellt, inwieweit die durch eine Umschulung der Händigkeit zu erwarteten kognitiven Leistungsdifferenzen (im Sinne von J. B. Sattler) mit den Gedächtnismodellen in Einklang zu bringen sind. Im Zuge der Dissertation können die Datensätze vom BIFIE genutzt werden, um die bei Sattler genannten Leistungsdefizite in bestimm-

ten Teilbereichen auch statistisch zu prüfen. Es wird also die Frage gestellt, ob es in den getesteten Fächern Mathematik und Deutsch statistisch nachweisbare und praktisch relevante kognitive Leistungsdifferenzen zwischen Rechts- und Linkshänderinnen und Rechts- und Linkshändern gibt.

Literaturverzeichnis

- Blakemore, S.-J. & Frith, J. (2006). *Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (Hrsg.). (2009). *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen. I. Verordnung*. Verfügbar unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_II_1/BGBLA_2009_II_1.pdf [Zugriff am: 27.10.2009].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2007). *Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften – Erwartungen, Befunde, Forschungsperspektiven*. Bildungsforschung Band 13. Bonn.
- Deegener, G. (1976). *Neuropsychologie und Hemisphärendominanz*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität des Saarlandes.
- Jäncke, L. (2006). Hirnanatomische Asymmetrien. In H.-O. Karnath & P. Thier (Hrsg.), *Neuropsychologie*, 2. Aufl. Heidelberg: Springer. 586-594.
- Mandal, M. K. & Dutta, T. (2001). Left Handedness. Facts and Figures across Cultures. *Psychology & Developing Societies*. 13. 173. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://pds.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/2/173> [Zugriff am: 21.10.2009].
- Meyer, R. W. (2007). *Linkshändig? Rat und Information. Tipps & Adressen*. 9. Aufl. Hannover: Humboldt.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Lehrbuch. 8. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Oldfield, R.C. (1971). The Assessment and Analysis of Handedness: The Edinburgh Inventory. In: *Neuropsychologia*, 9, 97-113.
- Papadatou-Pastou, M., Martin, M. & Munafó, M. R. (2008). Sex Differences in Left-Handedness: A Meta-Analysis of 144 Studies. *Psychological Bulletin*. Vol. 134, No. 5, 677-699.
- Pritzel, M. (1997). Lateralisierung des Zentralnervensystems und Verhalten. Eine Übersicht unter besonderer Berücksichtigung der Linkshänder. In N. Bierbaumer gemeinsam mit der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Theorie und Forschung*. Göttingen: Hogrefe. 155-208.
- Pritzel, M. (2006). Händigkeit. In H.-O. Karnath & P. Thier (Hrsg.), *Neuropsychologie*, 2. Aufl. Heidelberg: Springer. 605-609.
- Rett, A., Kohlmann, T. & Strauch, G. (1973). *Linkshänder. Analyse einer Minderheit*. Wien: Jugend und Volk.
- Sattler, J.B. (2003). *Der umgeschulte Linkshänder oder Der Knoten im Gehirn*. 7. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Solso, R.L. (2005). *Kognitive Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Sultan, F. & Gräber, S. (2005). Anatomie der kortikalen Verbindungen. In H.-O. Karnath & P. Thier (Hrsg.), *Neuropsychologie*, 2. Aufl. Heidelberg: Springer. 583-585.
- Spitzer, M. (2007). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Weber, S. (2003). *Linkshändige Kinder richtig fördern. Kinder sind Kinder*. Band 23. München: Ernst Reinhardt.
- Willmes, K. (2005). Mathematische Leistungen und Alkalkulien. In H.-O. Karnath & P. Thier (Hrsg.), *Neuropsychologie*, 2. Aufl. Heidelberg: Springer. 400-422.
- Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J. (2004). *Psychologie*, 16. Aufl. München: Pearson.

INNERE DIFFERENZIERUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT. EIN KONZEPT FÜR DIE LEHRE DER ZWEITEN FREMDSPRACHE AN FACHHOCHSCHULSTUDIENGÄNGEN MIT TECHNISCH- WIRTSCHAFTLICHER AUSRICHTUNG

Ulrike Hofmann

Der Erwerb einer zweiten Fremdsprache ist an manchen Fachhochschulstudiengängen mit technisch-wirtschaftlicher Ausrichtung verpflichtend im Studienplan verankert, es steht allerdings ein Minimum an Zeit zur Verfügung. Darüber hinaus ist die Gruppenzusammensetzung aufgrund der unterschiedlichen Vorbildung der Studierenden äußerst heterogen. Ein Konzept der inneren Differenzierung für den Unterricht in der zweiten Fremdsprache könnte ein Erfolg versprechender Ansatz sein, dem Leistungs- und Motivationsabfall, der sich oft bereits gegen Ende des ersten Semesters des Spracherwerbs beobachten lässt, entgegen zu wirken und den Lernerfolg stabil zu halten oder, im Falle sehr sprachinteressierter Studierender, sogar zu steigern. Einige Ankerpunkte dieses Konzepts sind die Differenzierung des Lehrstoffs in Fundamentum und Additum, die differenzierte Methodik der Stoffvermittlung, handlungsorientierte Lernsettings und Formen der Leistungsbewertung, die den Studierenden einen möglichst großen Spielraum der Mitgestaltung und Eigenverantwortung einräumen.

1. Einleitung

Fremdspracherwerb an einer Fachhochschule nimmt in gewisser Weise eine Sonderstellung ein. Er ist in keinem Fall mit dem Spracherwerb im Rahmen eines Universitätsstudiums zu vergleichen, bei dem die Sprache eine der beiden (oder drei) gewählten Studienrichtungen ist und daher mit größerer Intensität verfolgt wird. Im Zuge des Fachhochschulstudiums steht für den Spracherwerb verhältnismäßig wenig Zeit zur Verfügung und die Ansprüche sind von sehr konkreten Vorgaben geprägt. Englisch stellt im Curriculum der einzelnen Ausbildungszweige eine Schlüsselkompetenz dar, es wird Fachsprache gelehrt, wie zum Beispiel Wirtschaftsendgisch, Englisch im medizinischen Kontext, *English for midwives*. Die genannten Beispiele sind den Curricula der Fachhochschule Salzburg entnommen, wo Englisch an zwölf von sechzehn Bachelorstudiengängen unterrichtet wird. Zusätzlich zum Sprachunterricht absolvieren die Studierenden einzelne Lehrveranstaltungen in Englisch, im Falle eines Austauschsemesters an einer Partnerinstitution sogar ein ganzes Semester. In den Master Curricula nimmt der Anteil der englischsprachigen Lehrveranstaltungen zu, es ist keine Sprachunterricht mehr vorgesehen.

Der Erwerb einer weiteren Sprache stellt eine Zusatzqualifikation dar, die neben der reinen Sprachausbildung auch auf das Trainieren der sozialen Kompetenzen abzielt (darunter fällt der Erwerb interkultureller Kompetenzen, das Öffnen für andere Kulturen und Denkweisen). Die Studienpläne sehen für den Spracherwerb im Durchschnitt eine neunzig minütige Lehrereinheit pro Woche vor, bei einer Semesterlänge von vierzehn Wochen. Für den Anfangsunterricht in einer Fremdsprache bedeutet dies sehr wenig Zeit, in der die Studierenden mit der neu zu erwerbenden Sprache in Kontakt treten. Darüber hinaus ergeben sich äußerst heterogene Sprachgruppen, da die Vorbildung der Studierenden sehr unterschiedlich ist. Die meisten Studierenden, die aus einschlägigen berufsbildenden technischen Schulzweigen kommen, haben zwar gute Kenntnisse in Englisch, sind aber meist nicht mit dem Erlernen einer anderen Sprache vertraut. Studierende, die über den zweiten Bildungsweg an die Fachhochschule kommen, haben in der Regel sehr wenig Erfahrung mit dem Erlernen von Sprachen. Kommen die Studierenden hingegen aus einer humanberuflichen, wirtschaftlich orientierten oder allgemein bildenden höheren Schule, so sprechen sie bereits eine, je nach Schultyp sogar zwei (zumeist

romanische) Sprachen neben Englisch. Für den Erwerb einer weiteren Fremdsprache bringen sie also gute Voraussetzungen mit, da sie von bereits erworbenen Strukturen und Wörtern auf die neue Sprache schließen können (vgl. auch die Ergebnisse der Interkomprehensionsforschung, die darauf abzielt sich sprachliche Verwandtschaftsbeziehungen in Sprachfamilien für den Sprachenerwerb nutzbar zu machen, z. B. Klein & Stegmann, 2000; Bär, 2004). Erfahrungsgemäß bauen Studierende, die mit Sprachenerwerb wenig vertraut sind, sehr schnell Barrieren auf. Sie klagen über die Schwierigkeit, an das Sprachenlernen an sich heranzugehen, haben dafür noch keine Arbeitsweise entwickelt und betrachten eine weitere Fremdsprache als echte Hürde, auch mit dem Hinweis darauf, dass sie eigentlich technische Interessen und Veranlagungen hätten.

Angesichts der großen Anforderungen an den Unterricht in der zweiten Fremdsprache, die nur wenig Rücksicht nehmen auf die tatsächlichen Bedingungen, unter denen dieser stattfinden hat, empfiehlt es sich, stets nach Möglichkeiten zu suchen, die Sprachvermittlung effizient zu gestalten. Es bedarf seitens der Studierenden eines hohen Einsatzes, sich eine neue Sprache anzueignen, besonders in der Anfangsphase des Fremdsprachenerwerbs ist ein regelmäßiges Lernaufkommen vonnöten. Der Prozess sollte also Raum für möglichst viele Erfolgserlebnisse bieten. Bleiben diese aus, so verlieren die Studierenden sehr bald das Interesse an der Sprache und bauen ein eher negatives Verhältnis zum Sprachenunterricht auf. Ein wesentlicher Faktor für den erfolgreichen Sprachunterricht ist also, Motivation zu erzeugen und aufrecht zu erhalten, um die Sprache nicht als Zusatzbelastung erscheinen zu lassen, sondern sie als große Bereicherung und Zusatzqualifikation erlebbar zu machen.

Ein Erfolg versprechender Ansatz für einen optimierten Sprachenunterricht könnte ein Konzept der inneren Differenzierung¹ sein. Dieses Konzept der inneren Differenzierung soll der Tatsache gerecht werden, dass Studierende aufgrund ihrer Voraussetzungen, Möglichkeiten und Interessen unterschiedliche Zielvorstellungen entwickeln und von der Lehrenden bzw. vom Lehrenden darin unterstützt werden sollten, sich diesen Zielen möglichst anzunähern, unter Sicherung einer Mindestanforderung, die im Studienplan festgeschrieben und von allen zu erfüllen ist. Es ist anzunehmen, dass mit binnendifferenzierendem Sprachunterricht der heterogenen Gruppenzusammensetzung und anderen Erfolg hemmenden Faktoren gut entgegen gewirkt werden kann.

2. Wie kann Sprachunterricht, der dem Prinzip der inneren Differenzierung folgt, aussehen? In welchen Bereichen wird differenziert?

Im Folgenden werden einige Punkte herausgearbeitet, die in das Konzept der inneren Differenzierung Eingang finden. Die differenzierte Gestaltung der Leistungserbringung nach dem Prinzip des Additum- und Fundamentumangebots wirkt sich auf die gewählte Methodik der Lehrstoffvermittlung aus. Differenzierung erfordert ein hohes Maß an Selbststeuerung der Lernprozesse durch die Lernenden. Handlungsorientierte Lernsettings begünstigen die Selbstorganisation. Gemeinsam mit der Lehrstoffverteilung und den Lehrmethoden muss in diesem Rahmen auch die Leistungsbewertung überdacht werden und neue Ausprägungen finden.

¹ Im Folgenden werden die Bezeichnungen „innere Differenzierung“ und „Binnendifferenzierung“ bzw. „differenzierter Unterricht“ und „binnendifferenzierter Unterricht“ ohne Unterscheidung verwendet. In der Literatur finden wir ebenfalls beide Bezeichnungen in Verwendung. Herber (1983) spricht durchgehend von „innerer Differenzierung“ und bezieht sich in seinem Konzept auf eine Differenzierung der Leistungserbringung, die die Lehrperson vornimmt (Angebot von Fundamentum und Additum). Papst (1977) stellt Modelle der Binnendifferenzierung vor, die neben der Lehrstoffdifferenzierung in Fundamentum und Additum die Differenzierung über die Sozialform des Unterrichts herstellen. Paradies & Linser (2001) sprechen überwiegend von „Differenzierung“ und beziehen sich auf verschiedene Lernaktivitäten und Sozialformen, die Differenzierung möglich machen; ebenso Bönsch (1995) und Schwerdtfeger (2001).

2.1 Differenzierung des Lehrstoffes

Ein wichtiges Prinzip der inneren Differenzierung ist die Aufteilung des Lehrstoffes in Fundamentum und Additum (Herber, 1983). Bei der Unterrichtsplanung und Zielsetzung für die Unterrichtseinheit muss der Lehrer bzw. die Lehrerin mit unterschiedlichen Begabungen und einschlägigen Lernerfahrungen sowie verschiedenen Interessen und Bedürfnissen der Lernenden rechnen (vgl. Herber, 1983, 78). Herber postuliert daher die Festlegung „unbedingt notwendiger Fundamentumsziele und zusätzlicher Additumsziele“ (ebd.), es ist dies eine Vorgehensweise, die der Schülerindividualität viel mehr entgegenkommt. Dabei sollten Fundamentumsziele nicht zu hoch gesteckt und der komplexere Lehrstoff in die Additumsziele verschoben werden. Herber warnt allerdings davor, folgendem Fehler zu erliegen: das leichter Mess- und Überprüfbar dem Bereich der Grundanforderung zuzuteilen und komplexere Inhalte aufgrund der schwierigeren Überprüfbarkeit in das Additum zu verlagern (ebd., 16).

Für die Niveau-Beschreibung im Sprachenbereich setzt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2001) einen europaweit verbindlichen Standard. Der Referenzrahmen beschreibt in detaillierter Weise die Kompetenzen für jede Niveaustufe. Die Deskriptoren zu den einzelnen Kompetenzen ermöglichen es Lehrenden und Lernenden zu erfassen, durch welche sprachlichen Handlungsfertigkeiten sich Sprachvermögen auf einer bestimmten Niveaustufe manifestiert. Die sprachlichen Kompetenzniveaus stellen sich als Kann-Beschreibungen dar, die in Lehrplänen für den Sprachenunterricht üblicherweise als Lehrziele übernommen werden. Die Lernenden haben die Möglichkeit, anhand von Rastern zur Selbsteinschätzung ihren Wissensstand an den vorgegebenen Kompetenzniveaus zu messen. Soll dieser Wissensstand darüber hinaus auch objektiv – und somit verbindlicher – überprüft werden, ist es unumgänglich, eigens dafür entwickelte Aufgaben heran zu ziehen. Diese spezifischen Prüfungsaufgaben gehören heute noch nicht zum didaktischen Allgemeingut und stellen zurzeit eine große pädagogische Herausforderung dar.

Für die Entwicklung eines Modells der inneren Differenzierung im Sprachenunterricht kann das Fundamentum der jeweiligen Kursstufe über die Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens definiert werden. All das, was auf einer bestimmten Niveaustufe zur erfolgreichen Bewältigung der Handlungskompetenzen, die in den Deskriptoren dargestellt werden, notwendig ist, stellt die gemeinsame Basis dar, die von allen Lernenden zu bewältigen ist. Für schnellere und interessiertere Lerner gibt es zusätzliche Lernangebote, die Kompetenzen aus höheren Niveaustufen vorwegnehmen. Bräu (2005) beschreibt das Additum als eine inhaltliche Erweiterung, es bezieht zusätzliche Lernziele auf einem höheren kognitiven Niveau als das Fundamentum ein. Oder aber das Additum eröffnet ein ganz anderes Gebiet, das nicht von allen Lernenden bearbeitet werden muss, stellt also eine Sonderaufgabe dar, die den individuellen Interessen der Lernenden entspricht (vgl. Bräu, 2005, 134).

2.2 Ein weiterer Aspekt der Differenzierung: die Methodik der Stoffvermittlung

Neben einem differenzierten Lehrstoffangebot, aus dem die Lernenden nach ihren eigenen Interessen und Leistungsansprüchen wählen, drückt sich Differenzierung auch in der Methodik der Stoffvermittlung aus. Dabei kommt zum Tragen, wie viel Anleitung, Anweisung und Unterstützung gegeben und in welcher Form das Wissen erarbeitet wird. Unterschiedliche Lernpfade (Bönsch, 2004, 20) sollen sicher stellen, dass Lernenden den Wissenserwerb nach ihren Interessen und Möglichkeiten gestalten können.

Bönsch definiert innere Differenzierung als ein Bündel von Maßnahmen,

[...] die, verschiedenen Kriterien folgend, zeitweise unterschiedliche Untergruppierungen (Gruppen-, Partnerarbeit) ermöglichen, die mit methodischen Varianten operieren (das Maß der Erläuterungen oder das Lern- und Arbeitstempo variiert), die mit unterschiedlichen medialen Hilfen (Programm, Arbeitsbogen, bildhafte Darstellung u.a.m.) unterstützt werden,

die mit Differenzierungen im stofflichen Umfang, in den Anwendungsaufgaben, im Zielanspruch, in den Schwierigkeiten arbeiten. Dies kann primär der Erfüllung von Leistungsansprüchen dienen, dies kann aber auch primär interessenorientiert erfolgen. (Bönsch, 2004, 25)

Begleitend zur differenzierten Methodik der Lehrstoffvermittlung wählen die Lernenden also auch unter verschiedenen Sozialformen und verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen. Besonders ist dabei auf die „Differenzierung der Bearbeitungshilfen“ zu achten (Bräu, 2005, 134), wobei Lernschwache mehr Hilfen zur Strukturierung benötigen. Während sich lernstarke Schülerinnen und Schüler begrenzten Lernstoff schon selbständig aneignen können, bedürfen Lernende mit Lernschwierigkeiten einer besonders kleinschrittigen Vermittlung, mit jeweils klaren und eindeutigen Anweisungen und mehr Hilfen zur Strukturierung und Bewältigung der zu bearbeitenden Aufgaben (vgl. Bönsch, 2004, 134).

Individualisierung des Unterrichts (die Extremform der Differenzierung, Odenbach, 1963, zitiert nach Bönsch, 2004, 35) passiert immer dort, wo nicht die oder der Lehrende sondern die bzw. der Lernende die Entscheidung trifft über Inhalt und Gegenstand (vgl. Bräu, 2005, 134), aber auch über das Lernpensum. Differenzierter bzw. individualisierter Unterricht bietet also viele Wahlmöglichkeiten in Form von Projektarbeiten (bei denen das eigene Thema im Rahmen eines Generalthemas gewählt wird, ebenso das zu erstellende Produkt, die Sozialform und Arbeitsweise) und Arbeitsplänen mit individuell gestalteten Leitfäden für die Aufgaben, die in einem bestimmten Zeitplan erledigt werden müssen (vgl. auch Bräu, 2005, 135).

Das zu erarbeitende binnendifferenzierte Konzept für den Sprachenunterricht sieht in diesem Sinne auch ein Angebot an Telelernelementen vor, die das Präsenzangebot ergänzen. Dieses Angebot wird aus zeittechnischen Gründen nur von besonders interessierten Lernenden wahrgenommen werden können, die noch Ressourcen frei haben, sich eindringlicher mit der zweiten Fremdsprache zu beschäftigen. Dieses Angebot liegt also im Bereich der Additumsziele, trägt aber ganz maßgeblich dazu bei, ein wesentliches Anliegen, das mit dem binnendifferenzierten Sprachunterricht verfolgt werden soll, umzusetzen: die Lernenden anzuregen, sich über den Präsenzunterricht hinaus mit der Sprache und der Kultur zu befassen. Die Telelernelemente beschränken sich also nicht auf ein Angebot von interaktiven Übungssets, sondern nützen vor allem die sozialen und kollaborativen Elemente des Internets. In diesem Zusatzangebot sollten also insbesondere die Kommunikationswerkzeuge einer Lernplattform zum Einsatz kommen und die Studierenden beispielsweise aufgefordert sein, einen Text in einem Blog zu veröffentlichen, sich in einem Forum zu äußern oder aktiv an einem Wiki (das sind HTML-Formate, die nicht nur gelesen, sondern auch editiert werden können, z. B. Wikipedia) zu beteiligen.

2.3 Handlungsorientierte Lernsettings

Binnendifferenzierter Sprachunterricht bedingt Lernsettings, die einem handlungsorientierten Ansatz folgen. Handlungsorientierter Unterricht geht auf Skehan (1998) zurück und geht als „task-based instruction“ (ebd., 4) in den Sprachunterricht ein. Dieser Ansatz rückt die Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses und stützt sich insbesondere darauf, dass sie die Sprache verwenden, um sie zu erlernen. Herold und Landherr (2003) beschreiben handlungsorientierten Unterricht folgendermaßen: „Die Schüler werden nicht mehr durch segmentierte Gestaltung des Unterrichts zum Ziel geführt. Vielmehr werden sie durch offene Aufgabenstellungen zum selbsttätigen Handeln aufgefordert. Unterricht ist nicht mehr nur ziel-, sondern auch prozessorientiert.“ (ebd., 11) Die Lernenden werden also mit komplexen Aufgabenstellungen konfrontiert, die idealerweise im Zusammenhang mit der Berufs- und Arbeitswelt stehen. Für die Unterrichtsplanung ergibt sich die Notwendigkeit der Gestaltung von komplexen Lehr-Lernsituationen, wobei bei der Stoffauswahl fächerübergreifende bzw. fächerverbindende Aspekte zum Tragen kommen. Für die Lehrperson zeichnet sich eine neu definierte Rolle

als Lernberaterin und Moderatorin ab (Herold & Landher, 2003, 11). Handlungsorientiertes Lernen ist selbstorganisiert, die Lernenden sind für den Lernprozess und den Lernfortschritt weitgehend selbst verantwortlich, emanzipieren sich also aus einer konsumistischen Lehrstoffvermittlung, da sie selber initiativ werden müssen. Es erfordert behutsames Vorgehen, die Studierenden im Rahmen des Sprachunterrichts in diese Richtung zu lenken, denn die Erwartungen scheinen von der Lernerfahrung aus der Schulzeit stark geprägt zu sein, erfahrungsgemäß lassen sich die Mehrzahl der Studierenden nur zögernd auf eigenverantwortliche Lernprozessgestaltung ein. Letztendlich sollte die Veränderung der Lernsituation aber in mehr Engagement für den Spracherwerb münden und somit auch größeren Erfolg sicherstellen.

Auch Finkebeiner (1993) geht davon aus, „daß ein emanzipatorisches und ganzheitliches Unterrichtsprinzip zu einer wesentlichen Verbesserung sozio-affektiver Komponenten führt und damit mittel- bis langfristig Wirkungen auf motivationale und attitudinale Faktoren zeigt. Dies soll sich auch langfristig in einer signifikanten Steigerung des Lernerfolgs der Schüler niederschlagen. Lernerfolg geht dabei über den sprachlichen Aspekt hinaus und leistet auch einen Beitrag zur Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers“. (ebd., 169-170)

Lehner (2006) bekräftigt die Bedeutung der selbstregulierten Lehrstoffarbeit im Hinblick auf Motivation und Umsetzung, räumt aber ein, dass handlungsorientierte Arbeitsformen nicht immer zu besseren Lernergebnissen führen müssen.

- Im Vergleich zu systematischen direkten Instruktion führen selbstgesteuerte, handlungsorientierte Erarbeitungsformen zu einer höheren Lernmotivation und zum Erwerb von praktisch nutzbaren Kompetenzen anstelle eines trägen Wissens.
- Die Lernergebnisse sind bei handlungsorientierten Arbeitsformen aber nicht zwangsläufig besser als bei einer klassischen Lehre. Vor allem bei Aufgaben mit hoher Komplexität und bei eher schwächeren Lernenden entsteht leicht eine Überforderung aufgrund fehlender Strukturierung und Klarheit der Lernaufgaben und Lernergebnisse. (Lehner, 2006, 106-107)

Die praktische Umsetzung erworbener Strukturen (der Transfer) ist gerade im Sprachenunterricht ein wesentlicher Indikator dafür, ob Lernende ihre Sprachkenntnis tatsächlich ausgebaut haben. Deklaratives Wissen ist im Kontext der Sprachlehre an einer Fachhochschule nicht vorrangig: Es kommt besonders darauf an, dass Studierende lernen, sich in der zweiten Fremdsprache adressaten- und situationsspezifisch zu verständigen. Interkulturelle Sensibilität oder Interaktionskompetenz sind also von ungleich größerer Bedeutung als grammatikalisches Wissen. Damit einher geht meines Erachtens eine Einstellungsänderung auf mehreren Ebenen: zum Sprachunterricht bzw. Spracherwerbsprozess an sich, zur eigenen Rolle in diesem Prozess (als Lernende und als Lehrende), aber auch zum Blickpunkt, den wir dem Fremden gegenüber einnehmen. Bredella (2007) führt dazu aus: “Wenn wir Menschen einer fremden Kultur verstehen wollen, müssen wir versuchen, ihre Perspektive einzunehmen um die Dinge mit ihren Augen zu sehen.“ (ebd., 13) Das gilt auch für das Erlernen der fremden Sprache. Wir müssen unsere Innenperspektive ändern, denn wollen wir an den eigenen Regeln festhalten, erlernen wir die Fremdsprache nicht (ebd., 13). Die langjährige Erfahrung als Sprachlehrende zeigt, dass dieser Feststellung voll und ganz beizupflichten ist. Inflexibilität und die Weigerung, sich wirklich auf das Fremde und Neue einzulassen, stellen sich immer wieder als der größte Hemmschuh für das Sprachenlernen heraus. Formen der inneren Differenzierung mit selbstbestimmter Lernorganisation und möglichst hoher Wahlfreiheit entsprechend der Interessen, Möglichkeiten und Fähigkeiten der Lernenden können hier vermutlich gut entgegensteuern.

Zum veränderten Rollenverständnis der Lehrenden sagt Overmann (2005):

Die Gestaltung offenerer Lernarrangements führt durch veränderte Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen zwischen Lehrern und Lernern zu einem veränderten Rollenverständnis. Der Lehrer übernimmt die Funktion eines Lernhelfers, Lernbegleiters, Lernbera-

ters oder Lernmoderators, der die Lernenden bei der sprachlichen und inhaltlichen Selbstkonstruktion in sozialen Kontexten unterstützt und die sich aus dem situativen Kontext ergebenden Schwierigkeiten zu überwinden hilft. Er orientiert sich an den subjektiven Ansprüchen, Wünschen und Interessen der Lerner, schafft Handlungsspielräume und fördert spontane Lerneraktivitäten, unterstützt die Selbständigkeit in Planung und Auswahl der Aktivitäten, berät in Methodenfragen, eröffnet Arbeitsmöglichkeiten, soziale Beziehungen und Kooperationsformen und fördert entdeckendes, problemlösendes, erfahrungs- und handlungsorientiertes sowie eigenverantwortliches Lernen. (Overmann, 2005, 54-55)

Die Umsetzung binnendifferenzierter, lernerzentrierter Lehrpraktiken verlangt also auch von den Lehrenden, den eigenen Standpunkt genau zu überdenken, sich auf die neue Rolle einzulassen und die Verantwortung für das Gelingen einer Unterrichtsstunde an die Lernenden abzugeben, ohne den Überblick über das Gesamtgeschehen zu verlieren.

2.4 Leistungsbewertung

Unterrichtsformen, die selbstregulierte und kooperative Lernprozesse in den Vordergrund stellen und binnendifferenziert gestaltet sind, müssen auch neue Konzepte für die Leistungsbewertung bieten. Es ist nicht zielführend, Wissen in Testform zu überprüfen, das wird dem kooperativen, sozial geprägten Unterrichtsstil nicht gerecht. Die Leistungsbewertung sollte vielmehr in Betracht ziehen, ob die Arbeitsaufträge angemessen erfüllt werden, sie soll den Grad der Sorgfalt und des Engagements in der Ausführung festhalten. Dafür muss es eigene Beurteilungsinstrumente und -kriterien geben.

An die Stelle von umfangreichen Abschluss- und Zwischentests tritt im vorliegenden Konzept des binnendifferenzierten Sprachunterrichts die Arbeit mit dem Portfolio. Das Portfolio unterstützt die Lernenden dabei, mehr Verantwortung für ihren Lernfortschritt zu übernehmen und ihn zu dokumentieren. Portfolioarbeit führt die Studierenden an die Reflexion über ihren eigenen Wissensstand heran. Die Arbeit am Sprachbewusstsein (*Language Awareness*) tritt in den Vordergrund. Im Sprachenunterricht, der darauf abzielt, soziale und kommunikative Kompetenzen zu forcieren, erweisen sich meines Erachtens Lehr- und Testverfahren, die vorwiegend grammatikalische Richtigkeit und einwandfreie Verwendung der Strukturen und des Vokabulars messen, als nicht zielführend. Die Studierenden profitieren mehr, so die Annahme, wenn sie befähigt werden, ihr Leistungsprofil weitgehend selbst zu definieren.

Ellenberg und Glässing (2007) empfehlen in diesem Zusammenhang das Aufarbeiten bildungsbiografischer Ereignisse und Entwicklungen in der ersten Kurssitzung, um so das Selbstvertrauen der Lernenden im Bezug auf die eigenen Kompetenzen und deren Ausbaufähigkeit zu stärken (ebd., 142). Die Fähigkeit, die eigenen Stärken und Schwächen einschätzen zu können, ist Voraussetzung dafür, eigenständige, selbstregulierte Lernpfade beschreiten zu können, sie muss also durch geeignete Maßnahmen gefördert werden. Um lernschwächere Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung einer realistischen Einschätzung ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse zu unterstützen, empfehlen Ellenberg und Glässing (2007) sehr enge Rückmeldungsschleifen zu setzen, also die Lektionen regelmäßig durch kleine Tests zu ergänzen, „die in ihrer Summe alle behandelten Lernbereiche abdecken und eine unmittelbare Rückmeldung erlauben“ (ebd., 142).

Fuhr (1977) führt im Zusammenhang mit dem selbstbestimmten sozialen Lernen die Bedeutung der „kriterienbezogenen Leistungsbeurteilung“ im Gegensatz zur „kriterienführenden Leistungsbeurteilung“ (ebd., 39) an. Die Beurteilungskriterien müssen im Vorhinein transparent gemacht werden und können nicht nachträglich eingeführt werden. Gemeinsame Unterrichtsziele müssen festgelegt und anhand „zielbezogener Kontrollinstrumente“ (ebd., 39) gemessen werden. Fuhr plädiert dafür, eine Lerndiagnose, die den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler oder der Gruppe beschreibt und an die Lernenden zurückmeldet, wichtiger zu erachten als objektive Testdaten. Diese verlieren gerade im selbstorganisierten Lernen an Bedeutung. (Fuhr, 1977, 40) Auch im zu entwickelnden Konzept des binnendifferenzierten

Sprachenunterrichts für den Kontext Fachhochschule wird es von Interesse sein, für die Leistungsbeurteilung verschiedene Instrumente heranzuziehen und die Testergebnisse als Kriterium für die Notenfindung in den Hintergrund treten lassen. Das Hauptgewicht liegt, wie bereits angeführt, auf der Arbeit mit dem Portfolio. Die Erstellung des Portfolios begleitet die Studierenden das ganze Semester über und gibt Raum für Reflexion über den eigenen Lernfortschritt, über die Mängel und Wissenslücken, über Fehler. Nachgedacht wird auch über Lernhindernisse und vor allem Lösungsansätze, wie diese Hindernisse aus dem Weg geräumt werden könnten. Die Ausführungen im Rahmen der Lernprozess-Reflexion sind nicht als sprachliche Übung gedacht und werden vor allem in den ersten Semestern des Sprachunterrichts in der Muttersprache (bzw. auf Englisch für Studierende aus dem nicht deutsch- oder romanischsprachigen Raum) geschrieben. Sie beziehen sich in erster Linie darauf, den Lernfortschritt zu erfassen und (Sprachen-)Lernen zu lernen – was, im Kontext des Spracherwerbs im Rahmen des Fachhochschulstudiums durchaus seine Berechtigung hat. Der Unterricht in der zweiten Fremdsprache leistet auf diese Weise auch einen wichtigen Beitrag, Studierende zum selbständigen und eigenverantwortlichen Wissenserwerb anzuleiten und sie auf das lebenslange Lernen vorzubereiten.

Für Studierende mit Problemen beim Spracherwerb sieht das hier dargestellte Konzept der inneren Differenzierung die Arbeit mit einem Lernjournal vor. Dieses Instrument wird punktuell zum Einsatz kommen, um die Rolle der Lehrperson als Lernbegleiterin bzw. Lernbegleiter zu unterstützen, eine Diagnose von Lernschwierigkeiten und entsprechende Beratung zu ermöglichen und vor allem den betreffenden Lernenden dabei zu helfen, ihre Lerngewohnheiten zu reflektieren und über diese Reflexion auf Lösungsansätze zu stoßen. Das Lernjournal ist somit eine zusätzliche Maßnahme zur gezielten Förderung von Selbstregulationskompetenzen und zur Unterstützung des Lerncoachs (vgl. dazu Landmann & Schmitz, 2007a, 2007b).

Die Prüfungsordnung und das Fachhochschulgesetz schreiben eine Bewertung der Leistung in Ziffernnoten vor, daran lässt sich nichts ändern. Welche Leistungen in dieser Note zum Ausdruck kommen, bleibt aber Aushandlungssache zwischen Lehrbeauftragten und Studierenden. Winter (2004) spricht davon (bezogen auf Portfolioarbeit, aber in diesem Sinne verallgemeinerbar), dass neue Konzepte der Leistungsbewertung

[...] ein Zusammenspiel zwischen Fremd- und Selbstforderung entstehen [lassen], das eine innere Differenzierung und sogar Individualisierung der Leistungsansprüche ermöglicht. Die differenzierte Leistungsbeurteilung kann durch das Abschließen von Lernverträgen oder Lernkontrakten Unterstützung finden. Unter anderem wird einem Schüler dadurch Gelegenheit gegeben, „ein erkanntes Defizit aufzuarbeiten, wobei er eigene zusätzliche Anstrengungen auf sich nehmen muss, aber auch Unterstützung seitens der Schule oder außerschulischer Einrichtungen erhält. (Winter, 2004, 215)

Um dem Konzept der inneren Differenzierung im Sprachenunterricht gerecht zu werden, wird es sich als günstig erweisen, Leistungsbewertung ebenso differenziert zu handhaben, den Lernenden einen möglichst großen Spielraum der Mitgestaltung und Eigenverantwortung einzuräumen und die rein rechnerisch ermittelten Noten bei Testverfahren in den Hintergrund treten zu lassen. Als Kriterium für die Bewertung werden der individuelle Lernerfolg und der Lernfortschritt herangezogen. In die Bewertung fließt auch das Engagement ein, das die einzelne Lernerin bzw. der einzelne Lerner für den Spracherwerb aufbringt und im Portfolio entsprechend dokumentiert.

Im Kontext der Evaluierung stellt sich für die Erprobung des Konzepts der inneren Differenzierung eine interessante Frage: Was motiviert Lernende, über das Fundamentum hinauszugehen und sich mit Additumsinhalten zu beschäftigen? Die Antwort kann zum einen darin liegen, dass es schnelleren Lernern ein Bedürfnis ist (und durch die eigenverantwortliche Gestaltung des Lernprozesses zunehmend werden soll), optimal vom Sprachunterricht zu profitieren und möglichst große Fortschritte im Spracherwerb zu machen. Zum anderen ist es vor-

stellbar, über die Beschreibung der Notenskala zusätzliche Anreize zu schaffen: Für jede Note wird ein klares Anforderungsprofil erstellt und vorab kommuniziert. Aus dem Anforderungsprofil geht für die Lernenden deutlich nachvollziehbar hervor, welche Teile des Additums auf jeder Kursstufe zu erledigen sind, um die Noten „Sehr gut“ und „Gut“ zu erlangen, wobei die Qualität der Ausführung auch eine Rolle spielt und im Anforderungsprofil klar zu beschreiben ist.

Die mehrdimensionale Form der Leistungsbeurteilung soll dazu beitragen, Selbstverantwortung im Lernprozess zu übernehmen und die Motivation für den Spracherwerb zu steigern.

3. Ausblick

Im Rahmen einer empirischen Studie, in der Versuchs- und Kontrollgruppe über ein Semester hinweg beobachtet werden, soll untersucht werden, ob das Konzept der inneren Differenzierung dem traditionellen, eher lehrerzentrierten Unterricht überlegen ist und zu verbesserter Leistung führt. Die Untersuchung wird mit Studierenden der Fachhochschulstudiengänge Holztechnologie & Holzbau sowie Design & Produktmanagement durchgeführt. Die Ausbildung in der zweiten Fremdsprache findet studiengangübergreifend statt, Studierende aus beiden Studiengängen werden also in die einzelnen Sprachgruppen zusammengefasst. Da der Erwerb der romanischen Sprachen Spanisch und Italienisch gut vergleichbar ist, kann für die Untersuchung jeweils ein zweites Lernsemester in Spanisch und Italienisch herangezogen und so eine größere Probandenzahl erreicht werden.

Die Vergleichbarkeit des Sprachniveaus zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe soll mit einem Spracheingangstest gemessen werden. Gleichzeitig soll auch die Leistungsmotivation zu verschiedenen Messzeitpunkten erhoben werden. Der binnendifferenzierte Unterricht fördert die Selbstorganisation, die Lernenden bestimmen ihren Lernweg und ihr Lernpensum, sie tragen mehr Verantwortung im Lernprozess. Die zu überprüfende Annahme lautet, dass durch mehr Selbstregulation auch die Motivation für den Spracherwerb steigt und die Lernenden höhere Leistungsbereitschaft zeigen. Leistung wird im Kontext der Studie über Faktoren operationalisiert, die in engem Zusammenhang mit Motivation und positiver Selbsteinschätzung stehen. Es geht weniger darum, Leistung als eine Kategorie einzuführen, die in Noten auszudrücken wäre, sehr wohl aber sollen erworbene Kompetenzen nachgewiesen und gemessen werden.

Die durch Binnendifferenzierung verbesserte Unterrichtssituation sollte vor allem dazu führen, dass Studierende größeres Engagement für den Spracherwerb und ein gesteigertes Selbstvertrauen im Umgang mit der Sprache zeigen. Sie sollen das Bewusstsein entwickeln, dass die zweite Fremdsprache neben Englisch eine echte Zusatzqualifikation für ihr späteres Berufsleben darstellt.

Auf Basis der hier ausgeführten Argumente spricht dafür, dass die empirischen Befunde Folgendes nachweisen müssten: Gesteigerte Leistung manifestiert sich in Form von mehr Selbstinitiative, mehr Offenheit (sich auf Fremdes einlassen), verbesserten Lernstrategien. Diese Faktoren führen optimalerweise auch zu größerem Output und somit zur effizienteren Sprachverwendung.

Literaturverzeichnis

- Bär, M. (2004). *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen. Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- Bönsch, M. (2004). *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien* (2. Aufl.). München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg.
- Bräu, K. (2005). Individualisierung des Lernens - Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT, 129-149.
- Bredella, L. (2007). Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited. In L. Bredella & H. Christ (Hrsg.), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 11-30.
- Ellenberger, T., & Glässing, G. (2007). Wie kann Förderung gelingen? Ergebnisse einer Evaluation zur Entwicklung der Basiskompetenzen im Englischen zu Beginn der Sekundarstufe II. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim: Beltz, 140-147.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Finkebeiner, C. (1993). Der Interkulturelle Auftrag der Bildungsstätten für Europa nach 1992: Zur berufsqualifizierenden Fremdsprachenkompetenz des Euroschülers. In J.-P. Timm & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Essen 7.-9. Oktober 1991. Bochum: Brockmeyer, 164-174.
- Herber, H.-J. (1983). *Innere Differenzierung im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herold, M., & Landherr, B. (2003). *SOL - Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht*. (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Klein, H. G., & Stegmann, T. (2000). *EuroComRom - die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Landmann, M., & Schmitz, B. (2007a). Die Kombination von Trainings mit standardisierten Tagebüchern: Angeleitete Selbstbeobachtung als Möglichkeit der Unterstützung von Trainingsmaßnahmen. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 151-159.
- Landmann, M., & Schmitz, B. (2007b). Welche Rolle spielt Self-Monitoring bei der Selbstregulation und wie kann man mit Hilfe von Tagebüchern die Selbstregulation fördern? In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149-169.
- Lehner, M. (2006). *Viel Stoff - wenig Zeit. Wege aus der Vollständigkeitsfalle*. Bern: Haupt.
- Overmann, M. (2005). *Emotionales, transnationales, hyper-, tele- und multimediales Fremdsprachenlernen. Mit praktischen Beispielen für den Französischunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Pabst, J. (1977). Konzepte der inneren Differenzierung. In R. Fuhr (Hrsg.), *Soziales Lernen, innere Differenzierung, Kleingruppenunterricht. Modelle zur Überwindung herkömmlicher Unterrichtskonzepte*. Braunschweig: Westermann, 53-72.
- Paradies, L., & Linser, H. J. (2005). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schwerdtfeger, I. C. (2001). *Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29 - Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich der Germanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold.
- Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.

LEADERSHIP – DAS SCHULLEITUNGSKONZEPT DER ZUKUNFT?

Klaus Schneider

Seit einigen Jahren nimmt der Begriff Leadership eine zentrale Rolle in der fachwissenschaftlichen Diskussion um die Bedeutung von Leitung im schulischen Kontext ein. Allerdings ist dieser Terminus nicht klar definiert und es gibt eine große Anzahl einander überlappender Begriffsbestimmungen. Vor allem die Abgrenzung zu Management, die eine zentrale Rolle in dieser Neudefinition von Schulleitung spielt, ist in vielen Fällen unklar. Grundsätzlich spielt der Kontext der Schulentwicklung eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung eines neuen Konzepts von Schulleitung, das deutlich betriebswirtschaftlich geprägt, auf die Kraft der Emotionen und Visionen setzt und die Schule nicht mehr als bürokratische Institution, sondern als lernende Organisation (Argyris & Schön, 1999) betrachtet, die nur im systemischen Zusammenhang sinnvoll geleitet und entwickelt werden kann.

„School leadership is now an education policy priority around the world“ (Pont, Nusche & Moorman, 2008, 3). Die internationale Diskussion um die Bedeutung der Schulleitung im Kontext einer sich rasch verändernden Bildungslandschaft hat – von den USA ausgehend – auch den deutschsprachigen Raum erreicht und die erziehungswissenschaftliche Forschung beschäftigt sich in den letzten zehn Jahren intensiv mit dieser Thematik (Fullan, 1998; Schratz 1998; Fischer & Schratz, 1999; Bensen, 2003; Schley & Schratz 2005a; 2005b). Die Aktualität der Auseinandersetzung wird auch durch die Beschäftigung der OECD mit diesem Thema belegt, die in einer aktuellen Studie einen Überblick über die Situation der Schulleitung in 19 Staaten bietet (Pont, Nusche & Moorman, 2008; Pont, Nusche & Hopkins, 2008). Dabei zeigt sich auch der stark divergierende Zugang zum Thema Schulleitung in den beteiligten Ländern. Trotz zahlreicher zu konstatierender Differenzen lässt sich allerdings auch eine Reihe von strukturellen und theoretischen Gemeinsamkeiten feststellen. So gibt es vor allem in der Einschätzung der Bedeutung von Schulleitung einen Konsens in den Staaten der OECD. „Leadership development is critically important in many countries“ (Pont, Nusche & Moorman, 2008, 109). Größere Divergenzen gibt es vor allem im Aufgabenfeld der Schulleitung. Dabei divergieren die Verantwortung für die Personalführung (Einstellung und Bezahlung von Lehrpersonen (Pont, Nusche & Moorman, 2008, 173) und die Zuständigkeit für die finanziellen Gebarung (ebda. 75, Wissinger, 2002, 55).

1. Schulleitung und Schulentwicklung

In einem engen Zusammenhang steht die Beschäftigung mit Schulleitung mit der Diskussion um die Entwicklung der Einzelschule. Dabei wird von der Grundthese ausgegangen (Schratz, 1998), dass sich im Zuge einer Deregulierung und Dezentralisierung (Rosenbusch, 2005) die Anforderungen an die Schulleitung in dramatischer Weise verändern und eine Transformation von einer bürokratischen Sichtweise hin zu einer systemischen Betrachtungsweise durchmachen. In diesem Kontext spricht Dubs (2005) von einer teilautonomen, geleiteten Schule, da zumindest die Rahmenbedingungen der Schule vorgegeben werden und daher eine völlige Autonomie im Sinne des Wortes nicht verwirklichter erscheint.

Angesichts der eingeschränkten Autonomie österreichischer Schulen (v.a. im Bereich Personalwirtschaft und Budgetierung) stellt sich allerdings die Frage, inwieweit dieses theoretische Konstrukt der Autonomie auf die Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich zutrifft, auch wenn diese These von der Autonomie der Schule von Seiten des BMUKK im-

mer deutlicher vertreten wird (Dobart, 2002). Die Autonomie der österreichischen Schule, die sich durch die 14 SCHOG-Novelle 1993 und den Lehrplan 2000 ergeben, beziehen sich primär auf die Möglichkeiten der Curriculumgestaltung und pädagogische Fragen. So gilt das österreichische System „as highly bureaucratic“ und Österreichs Schulen „do not possess a lot of autonomy“ (Schratz & Petzold, 2007, 36).

Trotz dieses Einwandes gegen eine Autonomie mit vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten, der sich primär auf die personelle und finanzielle Autonomie bezieht, muss allerdings das Paradigma der Schulentwicklung (Fischer & Schratz, 1999; Rahm 2005) als ein wesentliches Veränderungsinstrument für die Einzelschule gesehen werden und in diesem Kontext kommt der Rolle der Schulleitung als „change agent“ (Schratz, 1998) naturgemäß eine besondere Rolle zu. Damit ist auch eine klarere Definition der Position der Schulleitung im Entscheidungsprozess notwendig. Dubs (2005; vgl. Abbildung 1) geht davon aus, dass „gute Schulen ... geleitete Schulen mit einer hierarchischen Strukturierung und einem verantwortlichen Schulleiter oder einer verantwortlichen Schulleiterin“ (Dubs, 2005, 84, Hervorhebung im Original) sind, wobei er sich aber auch klar von autoritär geführten Schulen distanziert. Allerdings gibt es im Bereich der Schulentwicklung in Österreich rechtliche Einschränkungen, die starke partizipative Mitgestaltungs- und Mitentscheidungsmöglichkeiten der Schulpartner (Eltern, Lehrpersonen, Schüler und Schülerinnen) vorsehen und auch Letztentscheidungen durch die Schulleitung äußerst schwierig machen (zu den rechtlichen Möglichkeiten der Schulautonomie vgl. Feigl, 2000 und Rauscher, o.J.).

	Basisdemokratisch geführte Schule	Teamgeleitete Schule	Geleitete Schule
Entscheidungsfindung	Demokratische Konsensfindung durch Diskurs in der Lehrerschaft und notfalls Abstimmung im Lehrkörper	In festgelegten Bereichen Konsensfindung durch Diskurs in der Lehrerschaft und notfalls Abstimmung im Lehrkörper und in festgelegten Bereichen gemeinsamer Entscheid der gesamten Schulleitung	In festgelegten Bereichen Konsensfindung durch Diskurs in der Lehrerschaft und notfalls Abstimmung im Lehrkörper und in festgelegten Bereichen Entscheid durch den Schulleiter/ die Schulleiterin (vor allem, wenn in der Schulleitung kein Konsens besteht)
Verantwortung	Alle Lehrkräfte gemeinsam	Schulleitung als Team gemeinsam	Schulleiter/Schulleiterin
Rolle der Schulleitung	Moderation	Teamführung	Leadership

Abbildung 1: Drei Formen der Organisation einer Schulleitung (aus: Dubs 2005, 84)

Eine umfassende Autonomie der Einzelschule, wie sie vor allem in den angelsächsischen Ländern zu finden ist (Pont, Nusche & Moorman, 2008), ist in den österreichischen Schulen nicht gegeben. So sind die Schulen finanziell von den Schulbehörden abhängig (zu den Möglichkeiten der finanziellen Gebarung im Zuge der Autonomie vgl. Rauscher, o.J.). Doch wird gerade dieser Bereich der Schulleitung beispielsweise durch Seitz und Capaul (2005; siehe Abbildung 2) als wesentlich für die Gestaltungsmöglichkeit der Schulleitung gesehen.

Die Personalautonomie ist durch die Praxis der Zuteilung von Lehrpersonen an die einzelnen Schulen durch die österreichische Schulbehörde stark eingeschränkt. Nur der Einsatz der Lehrpersonen an der Schule (im Rahmen der geltenden dienstrechtlichen Bestimmungen) obliegt weitgehend der Zuständigkeit und Verantwortung der Schulleitung. Durch die flache Hierarchie an österreichischen Schulen ergibt sich eine geringe Einflussmöglichkeit der

Schulleitung auf die Organisation der Schule; diese beschränken sich auf die schulinternen Abläufe, v.a. administrativer Art.

Die Festlegung fachlicher Gesichtspunkte liegt weitgehend in der Verantwortung der einzelnen Lehrperson; Vorgaben der Schulleitung bedürfen daher eines Aushandlungsprozesses mit den davon betroffenen Lehrpersonen.

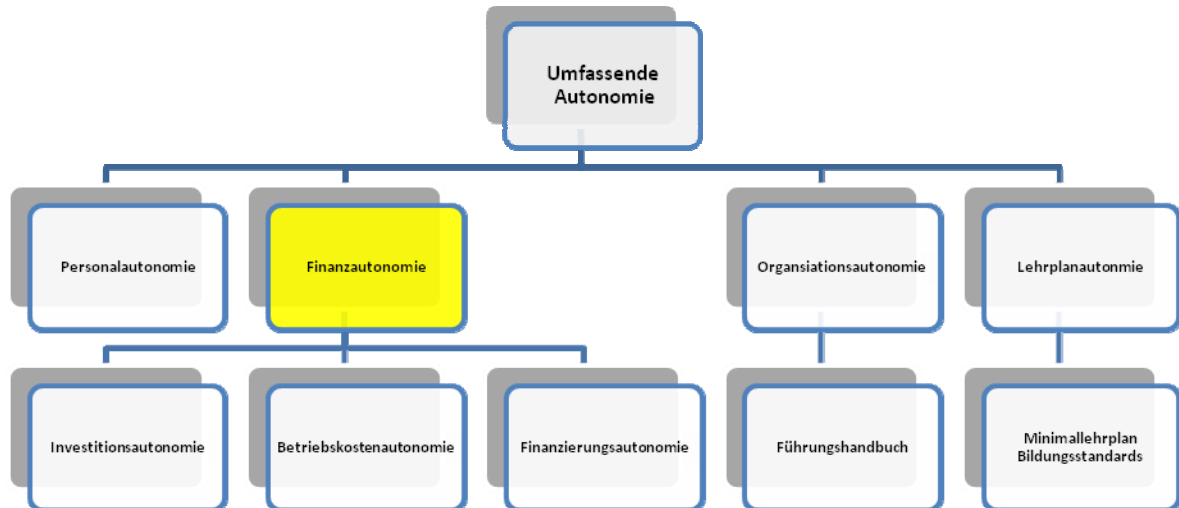


Abbildung 2: Arten von Autonomie in der Schule (aus: Seitz & Capaul, 2005, 70, Hervorhebung im Original)

Generell wird im Kontext der Einzelschule eine größere Autonomie über die Curricula und die Schwerpunktsetzung ermöglicht, auf der anderen Seite muss sie allerdings auch eine größere Verantwortung für die Ergebnisse ihrer Schüler und Schülerinnen übernehmen. Daher haben sich auch die Aufgaben und Vorgehensweisen der Schulleitung diesem Ziel unterzuordnen.

„Der Schulleiter oder die Schulleiterin sind verantwortlich für die Arbeit der gesamten Schule, für die Qualität des Unterrichts, für das Niveau der erreichten Leistungen“ (Rosenbusch, 2005, 93). Leithwood, Day et al. (2006) weisen dezidiert auf die Bedeutung von Leadership hin: „School leadership is second only to classroom teaching as an influence on pupil learning“ (3). Dass dieser Befund auf die österreichischen Verhältnisse übertragen werden kann, muss angesichts der unterschiedlichen Rollen von Schulleitung bezweifelt werden. Vor allem fehlen im österreichischen Kontext explizite Möglichkeiten der Schulleitung auf das Geschehen im Klassenzimmer direkt Einfluss zu nehmen. Noch immer gilt für viele Lehrpersonen der Satz „Ich und meine Klasse“ als zentrales Dogma der Lehrtätigkeit und jede Einmischung (auch der Schulleitung) wird als Kontrolle negativ konnotiert, d.h. den Weg zum „Wir und unsere Schule“ sind viele noch nicht gegangen (Bonsen, Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002, 60). Außerdem fehlt in Österreich noch ein Instrument, mit dem Schulleistungen valide gemessen werden können (vgl. dazu Bonsen et al., 2002).

2. Bürokratischer vs. systemischer Ansatz

Die systemische Betrachtung von Schulentwicklung beruht in weiten Teilen auf einem konstruktivistischen Ansatz, in dem Entwicklung als Selbstorganisation des Systems Schule in Bezug auf die sozialen und politischen Umwelten gesehen wird (Rahm, 2005; Fend, 2006).

Unter dieser Prämisse kann Fremdsteuerung im besten Fall Anstöße zu einer Weiterentwicklung des Systems geben, nicht aber diese leiten und lenken. Diese Regeln der Selbstorganisation gelten auch für die Schulleitung, die sich in diesem Prozess in einer Rolle wiederfindet, die massiv von der tradierten bürokratischen Auffassung von Schulleitung, wie sie sich zum Teil noch in den gesetzlichen Grundlagen widerspiegelt, abweicht.

In schultheoretischen Diskussionen wird Schule in der Regel (Rahm & Schröck, 2008) neben den Aspekten der bürokratischen Struktur – basierend auf dem soziologischen Ansatz Max Webers vom Beginn des 20. Jahrhunderts (Weber, 1922/2005) – seit den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts als lernende Organisation (Argyris & Schön, 1999; Fullan, 1999; Senge 2003) gesehen und daher auch die Leitung aus diesem Blickwinkel betrachtet. Das bedeutet auf der einen Seite die – vor allem in Deutschland und Österreich – starke Verhaftung in einem bürokratischen System mit folgenden wichtigsten Kennzeichen: eine feste, hierarchische Struktur, formalisierte Kommunikation („Dienstweg“), funktionale Spezialisierung, feste Kompetenzen und ein hohes Maß an Fachwissen, ein für alle Mitglieder geltendes System von Regeln und Abläufen zur Willkürvermeidung, Gleichbehandlung und Objektivität, eine aktenmäßige Dokumentation von Verwaltungshandeln, Trennung von Amt und Person, Loyalität des/der Amtinhabers/in, hierarchisch gestaffelte Entgelte, Gültigkeit des Leistungsprinzips, zweckrationale Orientierungen der Organisationsmitglieder an fixen Zielen, Regeln und Abläufen sowie eine strenge Amtsdziplin und Kontrolle (Weber, 1922/2005, 162f.).

Diese Punkte sind auch in der heutigen Verwaltungsstruktur der Schule noch von Bedeutung und decken einen Aspekt von Schulleitung ab. Doch schon Weber sah die Gefahr, dass sich in einer bürokratischen Hierarchie und Struktur die Mittel zum Zweck entwickeln könnten und hat daher für die Spitze der Organisation bereits den „charismatischen Führer“ gefordert (Weber, 1922/2005, 849).

Da Schule im gegebenen sozioökonomischen Kontext aber mehr als nur eine bürokratische Institution ist, müssen auch andere theoretische Konstrukte (vgl. dazu die Auflistung bei Bensen, 2003, Kapitel 2) an die Schulwirklichkeit angelegt werden. Im Kontext der Diskussion um Schulautonomie und Schulentwicklung wird daher dem von Weick (1976) entwickelten Ansatz der losen Kopplung größere Beachtung geschenkt. Bildungseinrichtungen sind „lose gekoppelte Systeme, die sich in ihrer Selbstwahrnehmung ständig neu erzeugen“ (Rahm & Schröck, 2008, 19) und denen es an internen Übereinkünften über die rationalen Ziele und die Wege dorthin fehlt. Es handelt sich also um komplexe Systeme, die ständig einer Veränderung unterliegen, und die Aufgabe der Schulleitung besteht darin, Prozesse zu initiieren und zu bewerten, die die Organisation ständig verändern. Diese Struktur von Schule birgt nicht nur Probleme, wie mangelnde Einflussmöglichkeiten der einzelnen Subsysteme aufeinander und organisatorische Mehrgleisigkeiten, sondern auch Möglichkeiten und Chancen vor allem in Zeiten großer Veränderungen. „Loosely coupled systems may be elegant solutions to the problem that adaptation can preclude adaptability“ (Weick, 1976, 7).

Lernende Organisationen (Argyris & Schön, 1999; Fullan, 1999; Senge 2003) erzeugen durch ihr Handeln ihre eigene Wirklichkeit und können sich nur durch diese ständige Veränderung in einer komplexer werdenden Welt behaupten. „Die Geschichte, die Zielbewusstheit, die Werte und die Vision einer Führungskraft begründen die Richtung und das angestrebte Ergebnis“ (Senge, 2003, 432). Die aus dem Systemansatz entwickelten Empfehlungen Weicks sind getragen von den Annahmen,

dass Ambivalenz kurzfristig die Anpassung und langfristig das Überleben sichert, dass jede Handlung weitreichende und zum Teil verzögerte Auswirkungen hat, dass Handeln retrospektiv gedeutet werden kann und damit die Gruppe voranbringt, dass die Verfügbarkeit von Erfahrung entscheidend für den Entwicklungsprozess einer Organisation ist, dass es keine einfachen Antworten auf Herausforderungen der Organisationsentwicklung gibt und

dass eine Organisation eine Vielzahl von Bildern entwerfen kann, um eine vielfältige Weiterentwicklung zu gewährleisten. (Rahm & Schröck, 2008, 21).

Diese Veränderungen sind aber nur in einer neu zu entwickelnden Struktur der Schule möglich, da das Schulsystem derzeit eher zur Methode des „mehr desselben“ denn zu „Lösungen der zweiten Ordnung“ (Watzlawick, Weakland & Fisch, 2005, 99) neigt und damit fundierte Lösungsmöglichkeiten eher negiert als umsetzt:

Was dabei [beim Einsatz Lösungen zweiter Ordnung KS] verändert wird, sind die Wirkungen und nicht die vermeintlichen Ursachen: die entscheidende Frage ist daher *was?* und nicht *warum?*

Lösungen zweiter Ordnung heben die zu lösende Situation aus dem paradoxen, selbstrückbezüglichen Teufelskreis heraus, in den sie die bisherigen Lösungsversuche geführt haben, und stellen sie in einen neuen, weiteren Rahmen. (Watzlawick, Weakland & Fisch, 2005, 105)

In diesem Punkt sind daher Schulleiter/innen besonders gefordert, sich mit den perpetuierenden Widerständen in Kollegien und den sich ständig verändernden gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen auseinanderzusetzen und diese Faktoren in ihren Beziehungen zueinander zu verstehen und diese Wechselwirkungen auch in ihrem Sinne einzusetzen. Dazu bedarf es allerdings eines tiefgreifenden Umdenkens weg von den „erlernten“ hierarchischen Strukturen und hin zur Einbindung aufeinander bezogener Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Schulgeschehen. „Pädagogische Führungskräfte müssen in einem allgemeinen Sinn lernen, nichtlineare, dynamisch-komplexe Veränderungsprozesse zu beeinflussen und zu koordinieren“ (Fullan, 1999, 127). Einen ersten Ansatz in der Aus- und Weiterbildung österreichischer Schulleitung gibt es zu diesem Bereich in der Leadership Academy, die sich einem Lernen in sich verändernden Umgebung verschrieben hat (Schley & Schratz, 2005c; 2005d).

Aus diesem Verständnis von Schulleitung in einem sich verändernden Umfeld ist auch die Übernahme des Begriffs *change agent* aus der betriebswirtschaftlichen Literatur (Doppler & Lautenburg, 2002) in die erziehungswissenschaftliche Diskussion (Schratz, 1998) verständlich, wo dieser bis zum Auftauchen des Begriffes „Leadership“ eine zentrale Rolle in der Definition der Aufgaben von Schulleitung spielte und damit den Übergang von der verwalteten Schule zur sich verändernden, entwickelnden, autonomen Schule markierte. Die mit diesem Begriff bestimmten Aufgabenbereiche von Schulleitung gehen nun im umfassenderen Begriff der Leadership auf und bilden daher weiter einen wesentlichen Bereich der Aufgabenschreibung.

Dem widersprechen, wie oben bereits angedeutet, die formalen Aufgaben der Schulleitung in Österreich, da hier der Schulleiter noch immer der Dienstvorgesetzte der Lehrpersonen ist und sich alle seine Aufgaben laut § 56 SCHUG aus dieser Beziehung herleiten:

(2) Der Schulleiter ist der unmittelbare Vorgesetzte aller an der Schule tätigen Lehrer und sonstigen Bediensteten. Ihm obliegen die Leitung der Schule und die Pflege der Verbindung zwischen der Schule, den Schülern und den Erziehungsberechtigten, bei Berufsschulen auch den Lehrberechtigten.

(3) Der Schulleiter hat die Lehrer in ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit (§ 17) zu beraten und sich vom Stand des Unterrichtes und von den Leistungen der Schüler regelmäßig zu überzeugen.

(4) Außer den ihm obliegenden unterrichtlichen, erzieherischen und administrativen Aufgaben hat er für die Einhaltung aller Rechtsvorschriften und schulbehördlichen Weisungen sowie für die Führung der Amtsschriften der Schule und die Ordnung in der Schule zu sorgen. Für die Beaufsichtigung der Schüler im Sinne des § 51 Abs. 3 hat er eine Diensterteilung zu treffen. Er hat dem Schulerhalter wahrgenommene Mängel der Schulliegenschaften und ihrer Einrichtungen zu melden. (§ 56 SCHUG)

Auch wenn in den letzten Jahren von Schulleitungen eine immer stärkere Beschäftigung mit Aufgaben, die über diesen eng definierten Bereich hinausgehen (Schulentwicklung, Personalentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit u.ä.), informell und in der Praxis gefordert wird, bleiben diese bürokratischen Aufgaben zentrale Betätigungsfelder von Schulleitern oder Schulleiterinnen.

3. Leadership, Administration, Management

„Managers do things right while leaders do the right thing“ (Bennis & Nanus, 2007, i) – dieser häufig zitierte Satz (Dubs, 2005, 165; Riley & Mulford, 2007, 89) prägt die Diskussion um die Unterschiede zwischen Management und Leadership ganz wesentlich. In ihm findet sich fokussiert alles, was in der Literatur zum Führungsverhalten immer wieder beschrieben wird.

Leadership wird traditionellerweise durch vier Komponenten konstituiert, die sich auch in der Schulleitung in dieser Weise wiederfinden. Zunächst setzt Leadership eine *Position* voraus, wobei diese formaler (die Schulleitung wird von der Schulbehörde eingesetzt), aber auch informeller (eine Lehrkraft verfügt über Ansehen und „Gefolgschaft“ im Kollegium) Natur sein kann. Weiters sind *Persönlichkeitsmerkmale* und ein *Repertoire an Verhaltensweisen*, die sich in einer bestimmten schulischen *Situation* zeigen, wesentliche Bestandteile (siehe Abbildung 3) von Leadership (Dubs, 2005).

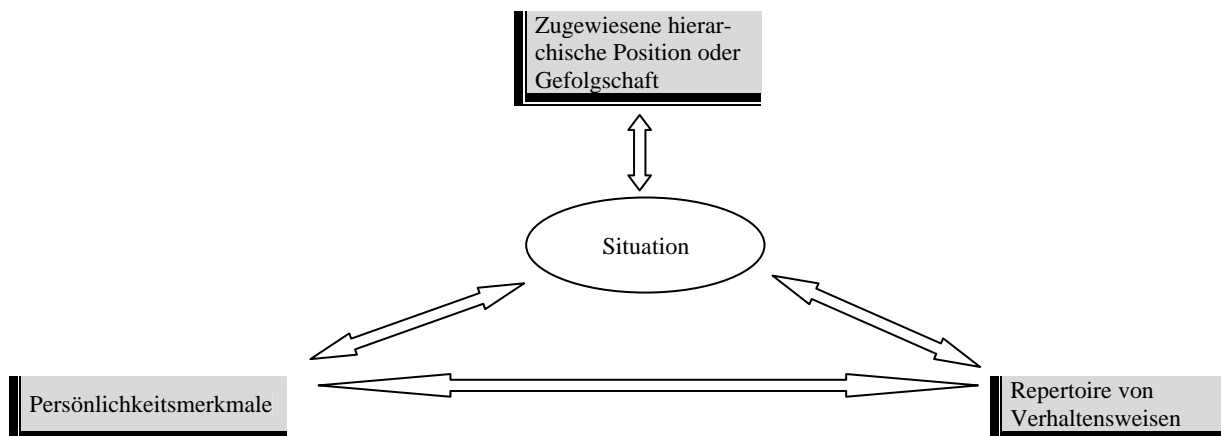


Abbildung 3: Vier Komponenten von Leadership (aus: Dubs 2005, 162)

Von den in der Literatur (Dubs, 2006; Bonsen, 2003; Thienemann, 1998) als wesentlich erkannten Elementen von Schulleitung werden in der Auflistung des österreichischen Schulunterrichtsgesetzes nur zwei (Administration §56 (4) SCHUG und Management §56 (2) SCHUG) angeführt; die nach übereinstimmender Meinung als wichtigster Aspekt angesehene Leadership fehlt völlig (Schley & Schratz, 2006a; Leithwood & Jantzi, 2005; Dubs, 2006). Um eine Schule erfolgreich führen zu können, benötigt die Schulleitung aber Leadership, Management und Administration. Obwohl sich im Laufe der letzten Jahre auch in der Forschung der Schwerpunkt auf Leadership (Schley & Schratz, 2007; Schratz & Petzold, 2007; NCSL, 2008) verlegt hat, sind die beiden anderen Aspekte, weil eng mit Schulleitung verbunden, zumindest eine notwendige Basis, auf der aufbauend erfolgreiche Führung überhaupt erst möglich ist. Nur in gut organisierten und geführten Schulen ist eine langfristige Schulentwicklung überhaupt möglich (Krainz-Dürr, 1997; 2003; Krainz-Dürr, Posch & Rauch, 2002); vor allem lässt sich nur in einem solchen Umfeld die geforderte Nachhaltigkeit (Fullan, 2005; Arnold & Schübler, 1998) erzielen, da gerade sich verändernde Schulen ihre Veränderungen in ein Regelsystem überführen müssen.

Gute Schulleitungen haben die Organisation als Ganzes im Blick. Sie stimulieren Schulen zur Qualitätssicherung. (...) Die Rolle des Schulleiters/der Schulleiterin wandelt sich im Schulentwicklungskontext vom instructional leader, der die Organisation von Lehr-Lernprozessen in den Mittelpunkt seiner Interessen rückt, hin zum transformational leader, der den schulischen Wandel moderiert. Systembezogenes Denken und Handeln sind dabei in schulischen Qualitätsentwicklungsprozessen unerläßliche Voraussetzungen (Rahm, 2005, 78).

Auch die Erwartungshaltung von Kollegien an eine „gute“ Schulleitung orientiert sich u.a. an diesen Aspekten der klaglosen Verwaltung (Hofmann, 2002; Rosenbusch, 2005). Und dieses System ist durch sachliche, personelle und ökonomische Rahmenbedingungen definiert, die sich durch gutes Management besser „ausreizen“ lassen. Mit Administration ist die „Anwendung von vorliegenden Vorschriften und Bestimmungen“ (Rosenbusch, 2005, 97) gemeint; Management betrifft die „operativen Führungsprozesse“ (Dubs, 2005, 165), während Leadership „normative Orientierungsprozesse und die strategischen Entwicklungsprozesse“ betrifft (Dubs, 2005, 165; Hervorhebung im Original).

Dubs (2006, 120) unterscheidet zwischen transaktionaler und transformationaler Leadership und meint damit eine Trennung zwischen Schulverwaltung und Schulentwicklung (siehe Abbildung 4).

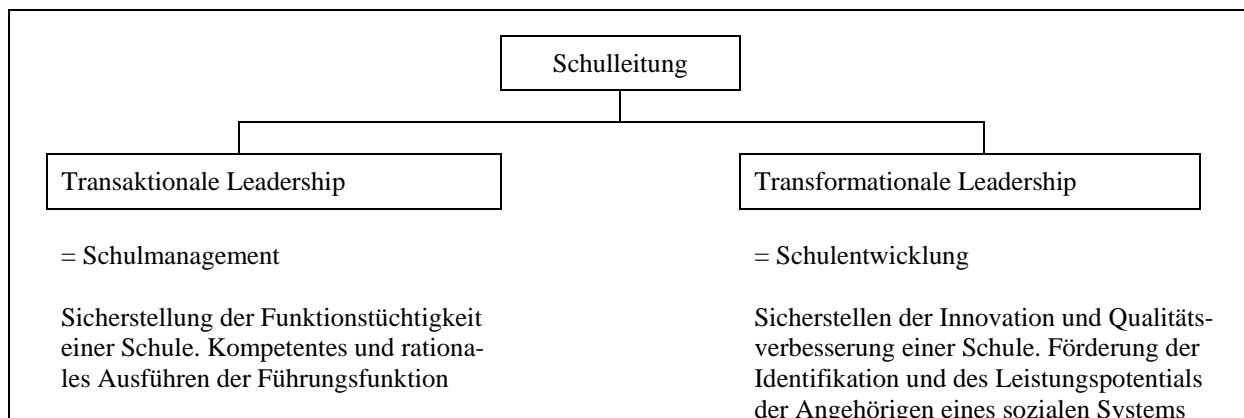


Abbildung 4: Transaktionale und transformationale Leadership (aus: Dubs, 2006, 120)

Das Konzept der transformationalen Leadership „sieht die Aufgabe der Schulleitung vornehmlich in der Entwicklung und (Re-)Definition gemeinsamer pädagogischer Ziele im Kollegium und weniger in der Implementierung von bereits existierenden und vorformulierten Konzepten“ (Bonsen et al., 2002, 118).

Transformationale Leadership ist in der amerikanischen Literatur seit Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts ein ständig wiederkehrender Begriff, der von der betriebswirtschaftlichen Literatur schon früh auch auf den Bereich der Schule übertragen wurde (Leithwood & Jantzi, 2005; zur Genese des Begriffs vgl. NCSL, 2008). Der Schwerpunkt dieser Leadership liegt auf Emotion und Werten und soll dabei die gemeinsamen Ziele und die Weiterentwicklung der einzelnen Organisationsmitglieder in den Vordergrund rücken. Leithwood und Jantzi (2005) weisen diesem Modell drei besonders wichtige Bereiche zu, in denen sich folgende zentrale Aspekte ausdrücken:

- a) Vorgaben erstellen
- b) Mitarbeiterentwicklung
- c) Veränderung der Organisation

Dazu kommt im speziellen schulischen Kontext „Managing the teaching and learning programme“ (Leithwood, Day et al., 2006, 7).

Dies stellt eine Weiterentwicklung und Verdichtung der ursprünglich neun Aspekte (Charisma, Goal Consensus, Individual Consideration Intellectual Stimulation, Modelling, High Performance Expectations, Culture Building, Structuring, Contingent Reward), die Leithwood, Tomlinson und Genge (1996, 799) in einer Metastudie anführten, dar, die auch in der deutschsprachigen Literatur auszugsweise immer wieder angeführt werden (Dubs, 2005, 2006). In dieser Komprimierung und Reformulierung des Modells zeigt sich die Besonderheit des Systems Schule gegenüber anderen öffentlichen Organisationen (Leithwood & Jantzi, 2005, 38). Diese Bereiche zeigen sich auch im Leadership Practices Inventory (Rolff et al., 1998, nach Riffert & Paschon, 2005), wo sechs Bereiche (Prozesse initiieren, gemeinsame Visionen schaffen, andere befähigen, selbst zu handeln, Wege zeigen und bereiten, fördern und bestätigen, auch auf der Gefühlsebene, Entscheidungen treffen) untersucht werden, um bedeutsame Führungsdimensionen sichtbar zu machen (MSS-Modul D065¹).

Mit dem Terminus transformationale Leadership wird auch immer wieder die Bedeutung des „Visionären“ als Aufgabe von Führungshandeln betont, die es der Leitung erst ermöglichen, Organisationen weiterzuentwickeln (Bennis & Nanus, 2007).

Ohne Visionen, ohne kraftvolle Impulse und ohne persönliches Engagement kommt Führung auch in Zukunft nicht aus. Im Gegenteil: Ohne persönliche Akzeptanz und Überzeugungskraft der Führung läuft in Zukunft gar nichts mehr. In einer Zeit der Technisierung und der anonymen Großorganisationen erhält die Personifizierung der Führung als wesentliche Voraussetzung für die Identifikation des Einzelnen mit den Zielen der Organisation sogar eine neue Bedeutung. Die grauen Mäuse in den Führungsetagen der guten alten Bürokratie haben ausgedient. (Doppler & Lautenburg, 2002, 16)

Im Bereich von Schulleitung lassen sich mit Dubs (2005, 2006) fünf Komponenten unterscheiden, die alle für die erfolgreiche Leitung von Schule unabdingbar – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – sind (siehe Abbildung 5).

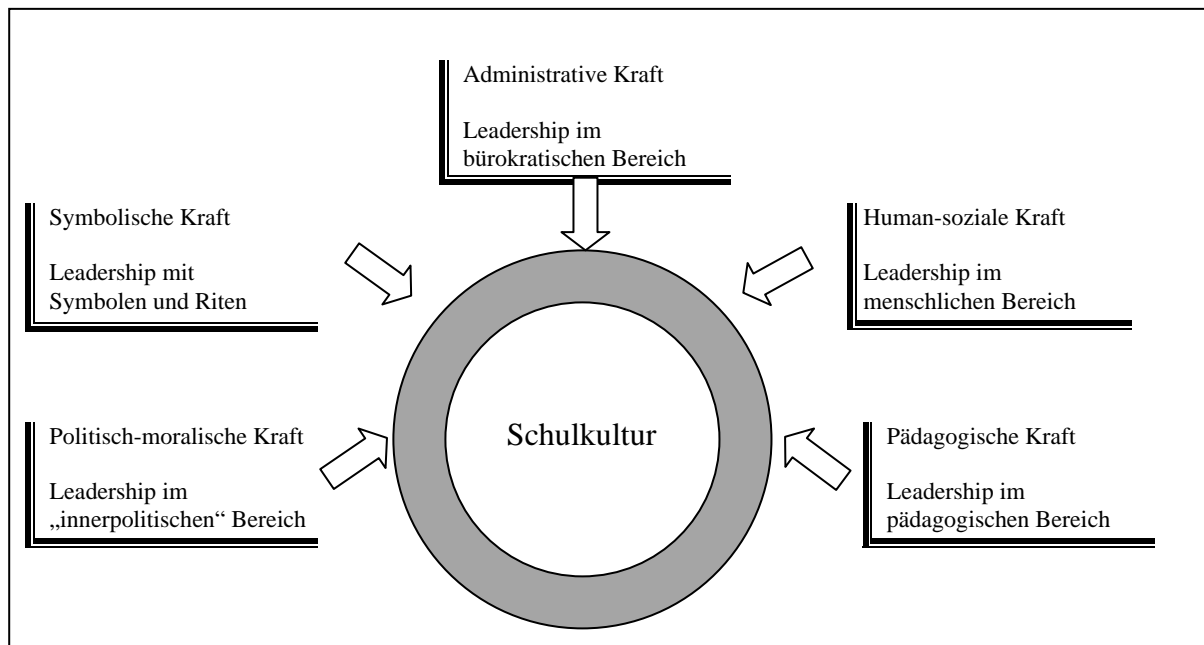


Abbildung 5: Die fünf Kräfte erfolgreicher Leadership (aus: Dubs, 2005, 167)

¹ Dank an Andreas Paschon für das Zurverfügungstellen dieses Fragebogens.

Hier zeigt sich bereits ein erster Aspekt der begrifflichen Unschärfe² des Begriff Leadership, denn das, was hier als *administrative Kraft – Leadership im bürokratischen Bereich* beschrieben wird, deckt sich in der genaueren Ausformulierung (gut strukturierte Organisation, klare und einfache administrative Abläufe, klare Entscheidungskompetenzen, Administration als Dienstleistung) eindeutig mit dem, was üblicherweise (auch vom gleichen Autor) als Management bezeichnet wird (Dubs, 2006, 146). Damit beginnt schon mit der ersten Kraft die Verwirrung um den Begriff Leadership, der vor allem deshalb in der deutschsprachigen Literatur einen so großen Zuspruch gefunden hat, da sich damit der, aus historischen Gründen negativ konnotierte Begriff „Führung“ vermeiden lässt. Anders argumentiert in diesem Kontext Bensen (2002), der den Begriff Führung als Fachterminus verwendet und sich gegen die Verwendung des Terminus Leadership wendet, dafür aber eine genaue Definition des Begriffs Führung fordert, um dessen „alltagstheoretische“ (Bensen, 2003, 5) Auslegung hintanzuhalten. „Führung ist zielorientierte, wechselseitige Beeinflussung, die durch ihre Zielbezogenheit eine *intendierte* Beeinflussung des Verhaltens anderer Gruppenmitglieder umfasst“ (Bensen, 2003, 6, Hervorhebung im Original). Die anderen vier „Kräfte“ lassen sich schon eher dem Leadershipbegriff der deutschsprachigen Literatur zuordnen.

Bei der *human-sozialen Kraft* geht es in erster Linie um die Gestaltung der Beziehung zwischen den handelnden Personen in der Schule, wobei Dubs (2006, 147) hier die Priorität auf die Beziehung zu den Lehrpersonen legt und die zu den anderen Schulpartnern als nachrangig bezeichnet. Diese Einschränkung scheint zumindest im Zuge einer Demokratisierung des Schulsystems als problematisch, wenngleich der pragmatische Aspekt der Akzeptanz der Schulleitung im Rahmen des Kollegiums diesen Ansatz rechtfertigen mag. Doch unter der Prämisse von Schulentwicklung, die kaum gegen die Schulpartner Eltern und Schüler durchgeführt werden kann, greift dieser Ansatz zu kurz.

In diesen Bereich fällt auch die Weiterentwicklung des Kollegiums als Ganzem und der einzelnen Lehrpersonen. Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Schulleitung, individuelle Entwicklungen zu ermöglichen und diese in den Gesamtkontext der Schulentwicklung zu integrieren. Dazu gehören Mitarbeitergespräche (Seitz & Capaul, 2005), die aber im österreichischen Schulsystem dezidiert ausgeschlossen werden.³ Diese Aufgabe stellt auch bei Senge (2003, 171-212) einen wesentlichen Aspekt der Führungsverantwortung dar, wenn er von der Ausbildung von *Personal Mastery* bei den Mitarbeitern spricht.

Die *pädagogische Kraft* bezieht sich auf den gesamten Komplex des Unterrichts und setzt hohe Professionalität der Schulleitung voraus, die den Lehrpersonen auf der einen Seite die Möglichkeit zu Innovationen bieten soll und neue pädagogische Ideen in die Schule hineintragen muss, auf der anderen Seite aber auch den Unterricht überwacht und offene Rückmeldungen gibt. In diesem ganz zentralen Bereich der Aufgaben von Schulleitung, die sich auf das unmittelbare „Kerngeschäft“ von Schule beziehen, stellen sich besondere Herausforderungen durch die spezifische Struktur von Bildungseinrichtungen. Im Rahmen der üblicherweise sehr flachen Hierarchie innerhalb der Schule haben sich Lehrer und Lehrerinnen an die Konstellation „Ich und meine Klasse“ gewöhnt und auf Grund dieses Anspruchs nach Autonomie und Gleichheit (zur Bedeutung dieses Anspruchs vgl. Altrichter & Eder, 2004) der ein-

² Auch der Versuch bei Beer (2008) die Genese und aktuelle Bedeutung des Begriffs Leadership zu klären, führt zu keiner eindeutigen Festlegung, sondern zu einer Reihe einander überlappender Begriffsbestimmungen, die je nach zitiertem Autor mehr oder weniger stark voneinander abweichen und unterschiedliche Aufgaben und Begriffsfelder beinhalten.

³ So sind zwar nach § 45a BDG allen Vorgesetzten von Bundesdienststellen jährliche Gespräche mit ihren Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen vorgeschrieben; im § 213 werden Lehrer und Lehrerinnen von dieser Bestimmung aber dezidiert ausgenommen!

zelen Lehrpersonen ist es für die Schulleitung oft schwierig, direkten Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen auszuüben.

Die *politisch-moralische Kraft* kann mit verschiedenen Meinungen im Kollegium umgehen und sich mit den entstehenden Allianzen und Koalitionen auseinandersetzen, bleibt aber auf Grund des eigenen Umgangs mit der Macht langfristig glaubwürdig. Hier spielt die Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Subsystemen und Hierarchieebenen eine entscheidende Rolle. Aufgabe der Leitung ist es, „Meaning through Communication“ (Bennis & Nanus, 2007, 102) zu vermitteln und das bedeutet nicht nur Information weiterzugeben bzw. den Informationsfluss von oben nach unten möglichst stringent zu halten, sondern auch auf Wünsche, Bedürfnisse und im Kollegium vorhandene Ideen zu reagieren und diese in das Kollegium zurückzuspiegeln, wenn sie der Weiterentwicklung der Schule dienen können.

Die *symbolische Kraft* bezieht sich auf die Bedeutung der Emotionen in der Schulwelt. In der traditionellen, aus dem amerikanischen Bereich kommenden Bedeutung dieser Kraft spielen Rituale der Zusammengehörigkeit eine große Rolle, die im historischen Kontext österreichischer und deutscher Schulen problematisch wäre, da diese durch die missbräuchliche Verwendung des Gemeinschaftstopos für ideologische Systeme korrumpiert sind. So sind Fahnenappelle aufgrund der Erfahrungen in der Zeit des Nationalsozialismus in den deutschsprachigen Ländern verpönt, während dieses Ritual an amerikanischen Schulen durchaus zu Schulalltag zählen kann. Hier müssen sich andere Formen finden, um diese Gemeinsamkeiten entstehen zu lassen. Die im deutschsprachigen Raum verbreitete Identitätsstiftung über Tradition weist im Kontext einer sich verändernden Schul- und Bildungslandschaft doch einiges an Problematik auf, wenn sich Tradition Neuerungen gegenüber als widerständig zeigt. Dies gilt vor allem dann, wenn sich aufgrund überkommener Erfahrungen und tradiert Vorstellungen Neuerungen, die auf sich verändernde gesellschaftliche Situationen regieren, nicht akzeptiert werden.

Die Problematik der Übertragung von Begrifflichkeiten aus der amerikanischen Literatur zeigt sich auch in der Formulierung eines Aufsatztitels „Transformationale Führung braucht Leadership“ (Schley & Schratz, 2007), in dem Leadership eine besondere Fähigkeit wird, während üblicherweise Führung und Leadership synonym verwendet werden. Schley und Schratz (2005b, 251) definieren Leadership als „eine Haltung und eine bestimmte Gestaltung der Rollenwahrnehmung, die die Persönlichkeit im Mittelpunkt sieht und weniger die Funktion, die Rolle und die Aufgaben, wie es beim Managementverständnis der Fall ist“ und beziehen sich dabei auf das Konzept der „Emotionalen Führung“ (Goleman, 2002). Für sie ist Leadership „Professionalität zweiter Ordnung [und] geht über die Managementkompetenz hinaus“ (Schley & Schratz, 2006b, 28). Wesentliche Aspekte dieses Konzeptes sind dabei ein neues Theorie-Praxis-Verständnis durch Aktionslernen nach dem Ansatz des situated learning (Lave & Wenger, 2007). „Leadership bezeichnet die besondere personale und mentale Kompetenz einer Führungsperson, der Entwicklung im eigenen Bereich Richtung zu geben, ein starkes Engagement Einzelner auszulösen und die organisatorische Leistungsfähigkeit zu steigern“ (Schley & Schratz, 2006b, 28). Hier werden die gleichen Aspekte angesprochen die bereits bei Leithwood und Jantzi (2005) als entscheidende Bereiche von transformational leadership postuliert werden.

Auf Basis dieser Definition von Schley und Schratz (2005b) ist auch die Leadership Academy konzipiert, die zur „Professionalisierung von Führungspersonen im österreichischen Bildungswesen“ (Schley & Schratz, 2005d) beitragen soll und derzeit bereits 1.500 dieser Personen erreicht und weitergebildet hat.⁴

⁴ Zur Konzeption dieser Leadership Academy vgl. vor allem Schley & Schratz (2005a, 2005b, 2005d, 2006b).

Vor allem im Zusammenhang mit Schulentwicklung gewinnt diese Art von Führung eine immer größere Bedeutung (Fischer & Schratz, 1999), da es in diesem Bereich darauf ankommt, die gesamte Organisation und dabei vor allem die Lehrpersonen von der Notwendigkeit dieser Veränderungen zu überzeugen und alle Beteiligten zu einem gemeinsamen Vorgehen zu motivieren. Vor allem auf Grund der relativ geringen Möglichkeiten direkten Einfluss (finanzielle Verbesserungen, Aufstiegsmöglichkeiten) auszuüben, wird es immer wichtiger, die Mitarbeiter/innen indirekt für die gemeinsamen Ziele der Organisation zu begeistern bzw. deutlich zu machen, dass es ihre Ziele sind, die es umzusetzen gilt. Schwierig wird diese Vorgabe, wenn von außen viel an die Einzelschule herangetragen wird. „Von außen kommen die hochgesteckten Ziele, herausfordernden Aufgaben und die Resonanz. Das Gefühl für den Augenblick, die Gestaltungslust und Bereitschaft zur Veränderung muss von innen her kommen.“ (Schley & Schratz, 2007, 4) Hier zeigt sich bereits das Dilemma der derzeitigen Diskussion in der Schulentwicklung. Gegen den internationalen Trend, der Rahmenbedingungen (Globalbudgets, Bildungsstandards, Verantwortung für Ergebnisse) vorgibt und den Schulen den Weg zur Zielerfüllung weitgehend selbst überlässt (Pont, Nusche & Moorman, 2008), wird in Österreich die Einzelschule noch immer sehr stark von der Zentrale aus gelenkt und die Autonomie, die in den letzten zehn Jahren ständig propagiert wurde, in entscheidenden Bereichen (Personal- und Finanzautonomie) wieder zurückgedrängt. Dies macht es der Schulleitung oft schwer, das eigene Kollegium für eine Mitarbeit an Schulentwicklungsprozessen zu gewinnen. Aber diese Abhängigkeit vom Kontext und die Bedeutung des Umfeldes werden auch international immer wichtiger in der Arbeit der Schulleitung. „The job of the principal or any educational leader has become increasingly complex and constrained. Principals find themselves locked in with less and less room to maneuver. They have become more and more dependent on context.“ (Fullan, 1998, 6)

Unter dem Schlagwort der „Lernenden Organisation“ (Argyris & Schön, 1999) bedeutet dies für die Schulleitung, eine professionelle Lerngemeinschaft aufzubauen, i.e. auch die individuellen Mitglieder der Organisation zu Lernenden zu machen und ihnen die Möglichkeit für ihre persönliche Weiterentwicklung zu bieten und so die Voraussetzung für den Umgang mit sich ständig ändernden Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Ansprüchen überhaupt erst zu schaffen. Nur wenn diese Flexibilität auf der Ebene der Kollegien von den Schulleitungen angeregt und unterstützt wird, kann es zu einer erfolgreichen Entwicklung der Einzelschule im Rahmen eines sich verändernden Systems kommen (Krainz-Dürr, 1997; 1999).

Doch diese Anforderung bedarf eines klar definierten Konzepts von Schulleitung, an dem es derzeit zu mangeln scheint. Ein gravierendes Problem der (spezifisch österreichischen?) Situation von Schulleitern und Schulleiterinnen ist das fehlende handlungsleitende Profil. Durch die überwiegend administrativ und rechtlich ausgerichteten juristischen Grundlagen und die fehlende Ausbildung muss sich jeder und jede einen eigenen Weg zur Führung der „Amtsgeschäfte“ suchen – und so wird administrativ, steuernd, visionär, emotional und manches Mal auch überhaupt nicht geführt. (Schley & Schratz, 2006a). Daher wird momentan versucht, dieses Manko durch eine nachträgliche Professionalisierung zu beheben, wobei hier zweigleisig vorgegangen wird: Auf der einen Seite ein traditioneller und verordneter Zugang zu einem „Schulmanagementlehrgang“ (§207h (4) BDG), der eine notwendige Voraussetzung für eine Verlängerung der auf vier Jahre befristeten Ernennung zur Schulleiterin oder zum Schulleiter ist, und auf der anderen Seite das Angebot der Leadership Academy (Schley & Schratz, 2005a; 2005c; 2006b; Stoll, Moorman & Rahm, 2008; Zillner 2008), die einen neuen Ansatz der Weiterbildung anstrebt und auf Basis der hier kurz vorgestellten Konzeption von Leadership – verstanden als Haltung, „die Qualität der pädagogischen Arbeit aktiv und initiativ, mit Gestaltungswillen, Mut, Überzeugungskraft und Vertrauen in die Innovationsbereit-

schaft der Personen im System voranzubringen“ (Leadership, 2009) – ein mögliches breites Spektrum an Führungskräften im schulischen Bereich zu erreichen suchen.

4. Zusammenfassung

Der Trend in der internationalen Diskussion über Schulleitung und ihre Weiterentwicklung kreist um den zentralen Begriff „Leadership“. Dieser ist aufgrund unterschiedlicher nationaler Voraussetzungen und einer ebenfalls national differenten Konnotation des Begriffes noch nicht klar definiert. Aufgabe der weiterführenden Forschung muss daher zuerst eine klare Begriffsdefinition sein, bevor die Anwendbarkeit der mit diesem Begriff verbundenen Konzepte in der schulischen Realität auf ihre Wirksamkeit überprüft werden kann.

Vor allem in der deutschsprachigen Literatur wird der Zusammenhang zwischen Schulleitung und Schulentwicklung immer wieder hergestellt. Speziell unter dem Aspekt einer zunehmenden Autonomisierung der Einzelschule. Mit dieser Abkehr von der verwalteten Schule sind auch der Aufgabenbereich und das Selbstverständnis der Schulleitung einer massiven Veränderung unterworfen. Schulleiter und Schulleiterinnen sind nicht mehr nur Vermittler zwischen übergeordneten bürokratischen Verwaltungsinstanzen und dem Kollegium, sondern „change agents“, deren primäre Aufgabe in der Verbesserung der Einzelschule (v.a. der schulischen Leistungen der Schüler und Schülerinnen) liegt und die zu diesem Zwecke über neue Führungskonzepte (z.B. Leadership) verfügen müssen, um dieses Ziel unter den geänderten Voraussetzungen einer autonomen Schule mit stärkerer Partizipation der Schulpartner auch erreichen zu können.

Dieses Führungskonzept muss aufgrund seiner zunehmenden Bedeutung für den Arbeitsalltag der Schulleitung explizit gemacht werden, um daraus Handlungsvorschläge für die tägliche Arbeit ableiten zu können und das Konzept auch an geänderte Situationen adaptieren zu können. Hier bietet sich auch Entwicklungspotential für Schulleiter und Schulleiterinnen, die diese neuen Konzepte in ihren Alltag integrieren wollen. Während der internationale Trend zu einer Qualifizierung vor dem Amtsantritt geht, wird in Österreich eine (freiwillige) Ausbildung vor einer Bewerbung um eine Schulleitungsposition mit einer verpflichtenden Weiterbildung nach der Bestellung gekoppelt.

Diese freiwillige Entwicklungsmöglichkeit wird durch die vom Unterrichtsministerium geförderte Leadership Academy dargestellt, womit auch der Begriff Leadership in Österreich durch diese Institution und ihre Form der Ausbildung eindeutig besetzt ist.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In H.G Holtappels (Hrsg.). *Schulprogramme-Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*. Weinheim u.a.: Juventa. 195-221.
- Arnold, R. & Schüßler, I.(1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1999). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Beer, G. (2008). *Leadership – transaktionale und transformationale Führung als Führungsparadigma im schulischen Kontext. Schulleitungshandeln als Gegenstand empirischer Forschung*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Bennis, W. & Nanus, B. (2007²). *Leaders. Strategies for Taking Charge*. New York: HarperCollins.
- Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Münster: Waxmann.
- Bonsen, M., Gathen, J. von der, Iglhaut, C. & Pfeiffer, H. (2002). *Von der Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Dobart, A. (2002). Steuerungsfragen im Bildungswesen. *Erziehung und Unterricht* 152, 824 - 840.

- Doppler, K. & Lauterburg, C. (2002¹⁰) *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt u.a.: Campus.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: Steiner.
- Dubs, R. (2006). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionelles Schulleitungswissen*. Weinheim u.a.: Beltz. 102-176.
- Feigl, S. (2000). *Schulautonomie. Informationsblätter zum Schulrecht* Teil 4. Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5823/schulrecht4.pdf> [Zugriff am: 20.11.2009].
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, W.A. & Schratz, M. (1999). *Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft*. Innsbruck: Studienverlag.
- Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of Dependency. *Educational Leadership* 55 (1998) 7. 6-10. Verfügbar unter: http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/apr98/vol55/num07/Leadership_for_the_21st_Century@_Breaking_the_Bonds_of_Dependency.aspx [Zugriff am: 03.05.2009].
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur der Pädagogik*. München: Klett-Cotta.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*. Thousands Oaks: Corvin.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002²). *Emotionale Führung*. München: Econ.
- Hofmann, B. (2002). *Die Bedeutung des Schulleiters für eine gute Schule und seine Handlungsmöglichkeiten für Schulverbesserungen*. Berlin: Logos.
- Krainz-Dürr, M. (Hrsg.). (1997). *Was Schulen bewegt. Sieben Blicke ins Innere der Schulentwicklung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Krainz-Dürr, M. (1999). *Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag.
- Krainz-Dürr, M. (2003). Die Rolle der Schulleitung für die Steuerung von Entwicklungsprozessen. In F. Rauch & C. Biott (Hrsg.). *Schulleitung. Rahmenbedingungen, Anforderungen und Qualifikationen aus internationaler Perspektive*. Innsbruck und Wien: Studienverlag. 65-100.
- Krainz-Dürr, M., Posch, P. & Rauch, F. (Hrsg.) (2002). *Schulprogramme entwickeln. Erfahrungen aus einem Pilotprojekt an berufsbildenden Schulen*. Innsbruck u. a.: Studien-Verlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2007¹⁷). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leadership (2009). *Die Leadership Academy*. Verfügbar unter: <http://www.leadershipacademy/academy.php> [Zugriff am: 03.05.2009].
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Verfügbar unter: <http://www.ncsl.org.uk/media-767-b2-seven-claims-to-success.pdf> [Zugriff am: 01.05.2009].
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). Transformational Leadership. In B. Davies. (Ed.), *The Essential of School Leadership*. London: Chapman. 31-43.
- Leithwood, K., Tomlinson, D. & Genge, M. (1996). Transformational Leadership. In Leithwood K., Chapman J., Corson D., Hallinger P. & Hart A. (Eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer. 785-840.
- National College for School Leadership [NCSL] (2008). *The Future of Leadership*. Verfügbar unter: <http://www.ncsl.org.uk/the-future-of-leadership.pdf> [Zugriff am: 01.05.2009].
- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (Eds) (2008). *Improving School Leadership Vol. 2. Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership Vol. 1. Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2008). *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkardt.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Rauscher, E. (o.J.). *Schulautonomie Handbuch*. Verfügbar unter: <http://144.65.2.1/extern/autonomiehandbuch/index.htm> [Zugriff am: 17.11.2009].
- Riffert, F. & Paschon, A. (2005). Selbstevaluation von Schulentwicklungsprozessen. Der Modulansatz MSS. Ein Praxisbuch für Schulpartner. Münster: LIT.
- Riley, D. & Mulford B. (2007). England's National College for School Leadership: a model for leadership education? *Journal of Educational Administration*. Vol 45 No. 1. Verfügbar unter: <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?contentType=Article&Filename=html/Output/Published/EmeraldFullTextArticle/Pdf/0740450104.pdf> [Zugriff am: 20.11.2009].

- Rosenbusch, H. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlage pädagogischen Führungshandelns*. Darmstadt: Luchterhand.
- Schley, W. & Schratz, M. (2005a). Leadership Academy: Chancen und Perspektiven für die berufsbildenden Schulen. *Österreichische Zeitschrift für Berufspädagogik* 2004/05(3), 13-16.
- Schley, W. & Schratz, M. (2005b). Leadership als Haltung. Soziale, emotionale, personale Kompetenz - wohin geht der Weg? *Erziehung und Unterricht*, 155, 250-260.
- Schley, W. & Schratz, M. (2005c). Leadership Academy: Chancen und Perspektiven für die Entwicklung von Schule und Lernen. *Erziehung und Unterricht*, 155, 950-956.
- Schley, W. & Schratz, M. (2005d). Leadership Academy –Schule leiten, Lernkultur gestalten. Verfügbar unter: http://www.klassezukunft.at/statisch/zukunft/de/downloads/lea_klassezukunft_100904.pdf [Zugriff am: 27.06.2009].
- Schley, W. & Schratz, M. (2006a). Leadership – eine vernachlässigte Dimension in der Führungsdebatte. *Journal für schulentwicklung* 10(1), 86-96.
- Schley, W. & Schratz, M. (2006b). Leadership Academy. Professionalisierung von Führungspersonen. *Schulmanagement* 2006(2), 28-30.
- Schley, W. & Schratz, M. (2007). Transformationale Führung braucht Leadership. *Journal für schulentwicklung* 11(4), 4-11.
- Schratz, M. (1998). Schulleiter als *change agent*. Vom Verwalten zum Gestalten der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung*. Bibliothek Schulentwicklung Bd. 1. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag. 160-189.
- Schratz, M. & Petzold, K. (2007). *Improving School Leadership. Country Background Report for Austria*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/37/28/38570494.pdf> [Zugriff am: 01.05.2009].
- Seitz, H. & Capaul, R. (2005). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern u.a.: Haupt.
- Senge, P.M. (2003⁹). *Die fünfte Disziplin*. Frankfurt: Klett Cotta.
- Stoll, L., Moorman, H., & Rahm, S. (2008). Building leadership capacity for system improvement in Austria. In Pont, Nusche & Hopkins 2008. 215 - 252.
- Thienemann, F.-J. (1998). *Schulleiter im Hauptberuf. Führung und Management in der Schule*. Darmstadt: Luchterhand.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. & Fisch, R. (2005⁶). *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Handelns*. Bern u.a.: Huber.
- Weber, M. ([1922] 2005). *Wirtschaft und Gesellschaft*. München: Zweitausendundeins.
- Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21 (1) 1-19.
- Weick, K.E. (2002). *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wissinger, J. (2002). Schulleitung im internationalen Vergleich – Ergebnisse der TIMSS-Schulleiterbefragung. In J. Wissinger & G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung-Forschung und Qualifizierung*. Opladen: Leske und Budrich. 45-62.
- Zillner, W. (2008). *Die Leadership Academy. Ein Ausbildungskonzept für Führungskräfte*. Verfügbar unter: <http://www.schullandoe.at/langfassungen/Zillner.pdf> [Zugriff am: 03.05.2009].

STRESSBELASTUNG UND ARBEITZUFRIEDENHEIT IM LEHRBERUF – ENTWURF EINES INTEGRATIVEN MODELLS

Silvia Grill

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrberuf. In einem integrativen Modell wird eine theoretische Verbindung zwischen den Bereichen Stressbelastung, Stressverarbeitung, Kontrollmeinung und Arbeitszufriedenheit hergestellt. Im Anschluss daran wird dieses Modell, bezogen auf die Berufsgruppen Sonder-, Integrations- und VolksschullehrerInnen, erläutert.

1. Einleitung und Fragestellung

Über Probleme im Lehrberuf und die Unzufriedenheit von LehrerInnen mit ihrer beruflichen Situation wird häufig berichtet (Ipflinger, Peez & Gamsjäger, 1995). Nach Amman (2004) hat die Zahl der LehrerInnen, welche über wachsende Belastungen im Beruf klagen, stark zugenommen. Entsprechend wurden zur Stressbelastung und Berufszufriedenheit von LehrerInnen Untersuchungen durchgeführt (Amman, 2004; Grimm, 1996; Ipflinger et al.; 1995; Merz, 1979). Dabei ist allerdings auffällig, dass die Gruppe der IntegrationslehrerInnen nicht, und auch SonderschullehrerInnen nur wenig, berücksichtigt werden. Amman (2004) befasst sich in seiner Untersuchung ausschließlich mit der beruflichen Situation von GrundschullehrerInnen, Ipflinger, Peez und Gamsjäger (1995) untersuchen die Gruppe der Grund- und HauptschullehrerInnen, Merz (1979) untersucht die Berufszufriedenheit von LehrerInnen, welche an Volksschulen, Realschulen, Berufsschulen und Gymnasien unterrichten. Weiters gibt Grimm (1996) an, dass die Gruppe der SonderschullehrerInnen in seiner Untersuchung kaum ins Gewicht fällt. Auch in der umfassenden Untersuchung „LehrerIn 2000“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2000) werden Volksschul- und SonderschullehrerInnen zu einer Gruppe zusammengefasst. Aufgrund eigener Erfahrungen bin ich jedoch der Meinung, dass die Arbeit als Sonder-, Integrations- bzw. VolksschullehrerIn unterschiedliche Beanspruchungen und Belastungen mit sich bringt. Deshalb werden in der Arbeit folgende Berufsgruppen bezüglich ihrer Stressbelastung, Stressverarbeitung, Berufszufriedenheit und Kontrollmeinung miteinander verglichen:

1. SonderschullehrerInnen
2. IntegrationslehrerInnen, welche in einer Volksschul-Integrationsklasse unterrichten
3. VolksschullehrerInnen, welche nicht in einer Integrationsklasse unterrichten

Aus der geschilderten Problemstellung werden folgende Fragestellungen formuliert:

1. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Stressbelastung, Stressverarbeitung, Arbeitszufriedenheit und Kontrollmeinung?
2. Erleben Sonder-, Integrations- und VolksschullehrerInnen unterschiedliche Stressbelastungen?
3. Verarbeiten Sonder-, Integrations- und VolksschullehrerInnen Stressbelastungen auf unterschiedliche Art und Weise?
4. Unterscheiden sich Sonder-, Integrations- und VolksschullehrerInnen in der erlebten Arbeitszufriedenheit?
5. Unterscheiden sich Sonder-, Integrations- und VolksschullehrerInnen in der Kontrollmeinung?

In einem integrativen Modell, dem positiven und negativen Kreislauf von Stressbewältigung und Arbeitszufriedenheit, wird eine theoretische Verbindung der Bereiche Stressbelastung, Stressverarbeitung, Kontrollmeinung und Arbeitszufriedenheit dargestellt (Kap. 2). Nachfolgend (Kap. 3 bis 6) werden die Theorien zu den Bereichen Kontrollmeinung, Stress, Burnout, und Arbeitszufriedenheit angeführt und hinsichtlich ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten erläutert. Im Anschluss daran wird als Anwendungsbeispiel für das integrative Modell ein Bezug zwischen den genannten Berufsgruppen und dem positiven und negativen Kreislauf von Stressbewältigung und Arbeitszufriedenheit hergestellt (Abschnitt 7).

2. Positiver und negativer Kreislauf von Stressbewältigung und Arbeitszufriedenheit

Der positive und negative Kreislauf von Stressbewältigung und Arbeitszufriedenheit wird in Abbildung 1 dargestellt, dabei werden Elemente aus den Theorien zur Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Arbeitszufriedenheit verwendet und aufeinander bezogen.

Ob eine potentielle Stresssituation (Punkt 1 in Abb. 1) auch eine aktuelle Stresssituation (Punkt 3 in Abb. 1) ist, ergibt die subjektive Bewertung (Punkt 2 in Abb. 1), (Kyriacou & Sutcliff, 1978, zit. n. Dick, 1999, 31; Rudow, 1994), welche mit der primären Bewertung nach dem transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) zu vergleichen ist. Wird eine potentielle Stresssituation nach diesem Modell als irrelevant oder angenehm bzw. positiv (Punkt 4 in Abb. 1) eingeschätzt, wird weder der positive noch der negative Kreislauf durchlaufen, da keine Stressbewältigung erforderlich ist. Wird allerdings eine potentielle Stresssituation als stressrelevant bewertet, erlebt die Person entweder einen positiven oder negativen Kreislauf der Stressbewältigung und Arbeitszufriedenheit. Entscheidend ist als nächstes, ob eine Stresssituation als positiv (Punkt 5 in Abb. 1) oder negativ (Punkt 11 in Abb. 1) wahrgenommen wird. Bezug genommen wird hier wieder auf das transaktionale Stressmodell von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984), in welchem ebenfalls eine Einschätzung der stressrelevanten Situation in „bedrohlich“ oder „herausfordernd“ vorgenommen wird. Entsprechend der Ressourcentheorie von Antonovsky (1981) ist ausschlaggebend, ob eine Situation als verstehbar, sinnhaft und machbar bzw. veränderbar bewertet wird. Von Antonovsky (1981) wird dazu der Kohärenzsinn beschrieben, womit das Gefühl des Vertrauens gemeint ist, dass die Ereignisse der Umwelt strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind, dass Ressourcen verfügbar sind, um den Anforderungen entsprechen zu können, und dass diese Anforderungen Einsatz und Engagement wert sind. Ein hoher Kohärenzsinn bewirkt eine optimistische Einstellung und eine positive Sinnorientierung und ist in schwierigen Lebenssituationen hilfreich. An dieser Stelle ist auch die Kontrollmeinung (Grob, Flammer & Neuenschwander, 1992) einer Person von Bedeutung, worunter die subjektive Meinung einer Person über ihre Möglichkeiten, Einfluss auf ein bestimmtes Ereignis zu nehmen, verstanden wird. Personen mit hohem Kohärenzsinn und hoher Kontrollmeinung, welche eine aktuelle Stresssituation als Herausforderung sehen, beginnen den positiven Kreislauf. Personen mit niedrigem Kohärenzsinn und niedriger Kontrollmeinung, die eine aktuelle Stresssituation als Bedrohung wahrnehmen, befinden sich am Beginn eines negativen Kreislaufs.

Ein hoher Kohärenzsinn, eine hohe Kontrollmeinung und die Einschätzung einer aktuellen Stresssituation als Herausforderung werden demnach als subjektiv positive Stresswahrnehmung bezeichnet (Punkt 5 in Abb. 1). Auch Reicherts und Perrez (1988, zit. n. Reicherts, 1988, 61) geben in der Struktur einer Stressepisode an, dass das Ausmaß der Bedrohung sowie die Beeinflussbarkeit (Kontrollierbarkeit) einer Situation für die Bewertung eines Ereignisses ausschlaggebend sind.

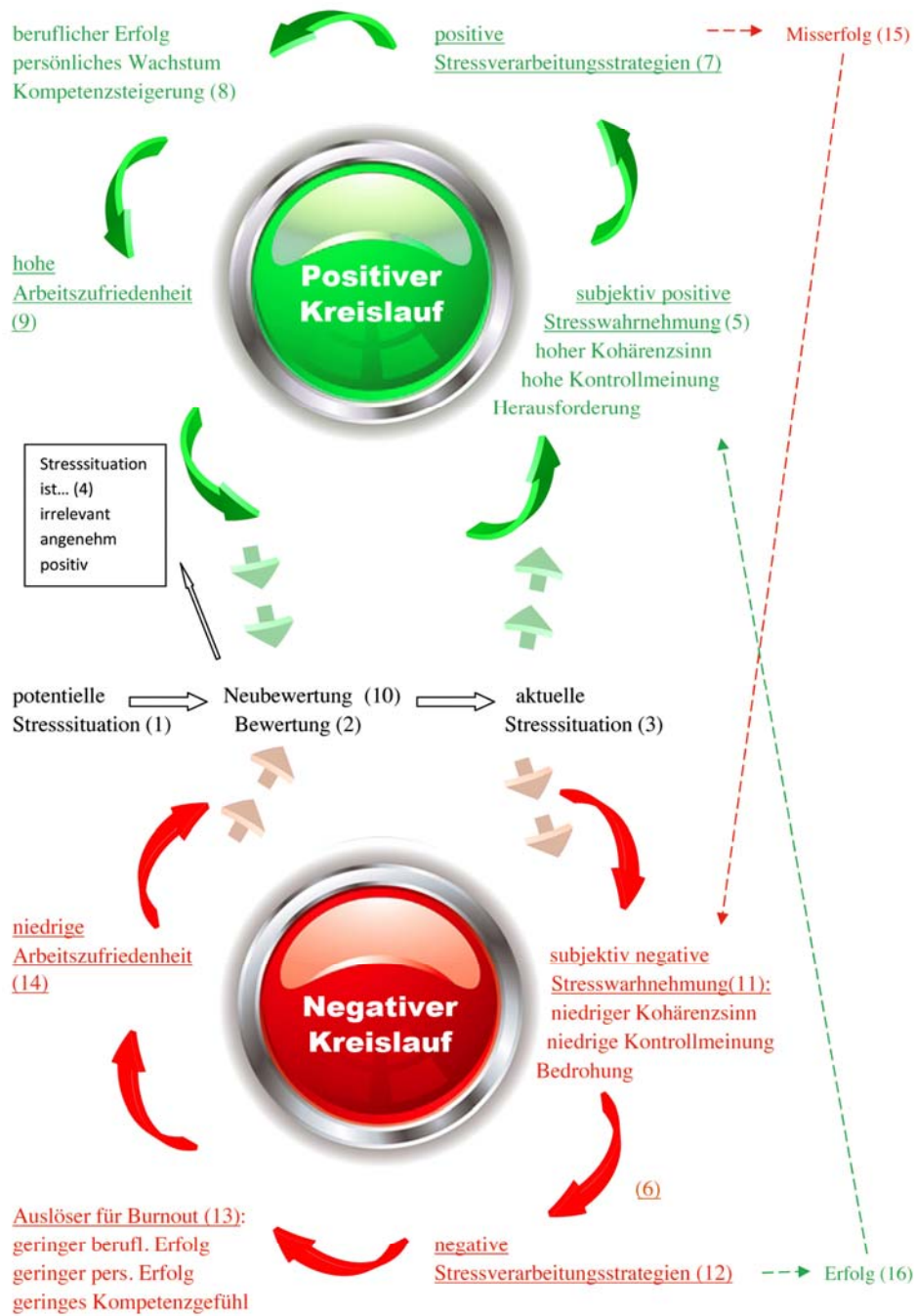


Abbildung 1: Positiver und negativer Kreislauf von Stressbewältigung und Arbeitszufriedenheit

In einem nächsten Schritt kommt es zur Einschätzung und Auswahl der subjektiven Ressourcen, um die wahrgenommene Stresssituation bewältigen zu können, wobei dies mit der sekundären Bewertung (Punkt 6 in Abb. 1) des transaktionalen Stressmodells (Lazarus & Folkman, 1984) zu vergleichen ist. Eine positive Stresswahrnehmung begünstigt die Anwendung von positiven Stressverarbeitungsstrategien (Punkt 7 in Abb. 1) wie z. B. positive Selbstinduktion, Bagatellisierung und Selbstbestätigung, die zu einer Stressreduktion führen. Hingegen begünstigt eine negative Stresswahrnehmung (Punkt 11 in Abb. 1), basierend auf einem niedrigen Kohärenzsinn, einer niedrigen Kontrollmeinung und der Einschätzung einer aktuellen Stresssituation als bedrohlich, eine Anwendung von negativen Stressverarbeitungsstrategien (Punkt 12 in Abb. 1) wie z. B. Selbstbemitleidung, Resignation und soziale Abkapselung, welche stresssteigernd wirken (Janke, Erdmann & Kallus, 2002). Als Folge davon stellen unbewältigbarer Stress und Überforderung (Phasenmodell, Golembiewski & Munzenrider, 1988, zit. n. Barth, 1997, 8; integratives Modell, Cherniss, 1982), sowie große emotionale Verausgabung ohne Erfolgsmeldung, Ausbleiben persönlicher Erfolge (kybernetisches Modell, Heifetz & Bersani, 1983), geringes Kompetenzgefühl (soziales Kompetenzmodell, Harrison, 1983; integratives Modell, Cherniss, 1982) Auslöser für Burnout (Punkt 13 in Abb. 1) dar. Durch die Anwendung von positiven Stressverarbeitungsstrategien, welche zu einer Stressreduktion führen (Janke, Erdmann & Kallus, 2002), wird auch das Erleben von persönlichem und beruflichem Erfolg und Kompetenzgefühl (Punkt 8 in Abb. 1) begünstigt, was sich wiederum auf die Arbeitszufriedenheit (Punkt 9 in Abb. 1) auswirkt.

Im Interaktionsmodell (Katzell, 1964, zit. n. Amman, 2004, 39) wird die Arbeitszufriedenheit anhand des Übereinstimmungsgrades von Soll-Wert und Ist-Wert bestimmt, wobei dieses Grundmodell in allen angeführten Arbeitszufriedenheitsmodellen (Kap. 6) enthalten ist. Der Soll-Wert entspricht den Erwartungen und Bedürfnissen des Arbeitenden, wobei hier angenommen wird, dass eine Stressreduktion, persönlicher Erfolg und Kompetenzgefühl den Erwartungen und Bedürfnissen einer Person entgegen kommen. Gleichermaßen wird davon ausgegangen, dass unbewältigbarer Stress, Überforderung, Ausbleiben von persönlichem Erfolg und geringes Kompetenzgefühl nicht den Erwartungen und Bedürfnissen eines Menschen entsprechen. Somit wirken sich positive Stressverarbeitungsstrategien positiv (Punkt 9 in Abb. 1) und negative Strategien negativ (Punkt 14 in Abb. 1) auf die erlebte Arbeitszufriedenheit aus.

Nach dem Versuch, eine Stresssituation zu bewältigen, wird diese neu bewertet, was mit einer Neubewertung (Punkt 10 in Abb. 1) im transaktionalen Stressmodell von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984) zu vergleichen ist. Wird der Sachverhalt jetzt als irrelevant, angenehm oder positiv (Punkt 4 in Abb. 1) eingeschätzt, liegt keine Stresssituation mehr vor und man verlässt den Kreislauf. Wird der Sachverhalt allerdings weiterhin als aktuelle Stresssituation eingeschätzt, kommt es zu einem neuerlichen Durchlauf. Erfahrungen von bereits erlebten Kreisläufen, egal ob positive oder negative, beeinflussen die nachfolgenden Bewertungen und Verläufe. Grund dafür ist, dass für die Stressbewältigung Ressourcen investiert werden, und ein Gewinn oder Verlust von Ressourcen positive bzw. negative spiralförmige Abläufe in Gang setzt. (Ressourcenmodell, Hobfoll, 1988).

Nun stellt sich die Frage, wie hoch motivierte Personen (Burnout-Theorien, Kap. 5), die eine Stresssituation als Herausforderung sehen, über einen hohen Kohärenzsinn und eine hohe Kontrollmeinung verfügen und folglich auch vermehrt positive Stressverarbeitungsstrategien zum Einsatz bringen, in einen negativen Kreislauf von Stressverarbeitung und Arbeitszufriedenheit gelangen, was über eine längere Zeitspanne hinweg zu Burnout führen kann. Entscheidend ist dabei, dass es trotz subjektiv positiver Stresswahrnehmung (Punkt 5 in Abb. 1) und Anwendung von positiven Stressverarbeitungsstrategien (Punkt 7 in Abb. 1) zu keiner Stressreduktion kommt, sondern Misserfolge (Punkt 15 in Abb. 1) erlebt werden. Dies führt

zu niedrigem Kohärenzsinn, einer niedrigen Kontrollmeinung und der Einschätzung der aktuellen Stresssituation als bedrohlich (Punkt 11 in Abb. 1), wodurch ein Wechsel von einem positiven zu einem negativen Kreislauf erfolgt.

Theoretisch ist auch ein Wechsel von einem negativen zu einem positiven Kreislauf möglich. Dies ist der Fall, wenn sich trotz subjektiv negativer Stresswahrnehmung (Punkt 11 in Abb. 1) und Anwendung von negativen Stressverarbeitungsstrategien (Punkt 12 in Abb. 1) Erfolge (Punkt 16 in Abb. 1) einstellen. Dies bewirkt sowohl eine Steigerung des Kohärenzsinn und der Kontrollmeinung, als auch eine Veränderung in der Einschätzung der Stresssituation (Punkt 5 in Abb. 1), wodurch von einem negativen zu einem positiven Kreislauf gewechselt wird. Schaarschmidt (2005) weist allerdings in seiner Musterbeschreibung darauf hin, dass bei Veränderungen eine Tendenz hin zu problematischen Mustern besteht. Demnach wird auch in diesem Modell angenommen, dass bei einem auftretenden Kreislaufwechsel eher von einem positiven zu einem negativen Kreislauf gewechselt wird als umgekehrt.

In den nachfolgenden Kapiteln 3 bis 6 werden die theoretischen Elemente des positiven und negativen Kreislaufs von Stressbewältigung und Arbeitszufriedenheit (s. Abb. 1) differenziert dargestellt.

3. Kontrollmeinung

„Es könnte sein, dass es weniger darauf ankommt, tatsächlich Wirkung zu haben, als darauf, daran zu glauben. Und umgekehrt: Was hilft es, Wirkung zu haben, wenn man glaubt, man habe keine?“ (Flammer, 1990, 15) Grob, Flammer und Neuenschwander (1992, 13) verstehen unter dem Begriff Kontrollmeinung „...die Repräsentation einer Person von ihrer Kontrolle. Kontrolle meint das Ausmaß, mit dem eine handelnde Person das Eintreten resp. das Nicht-Eintreten eines Ereignisses verändern kann. Wie viel Kontrolle jemand tatsächlich hat, ist nicht feststellbar, wohl aber die subjektive Meinung jedes Individuums darüber.“

Ausübung von Kontrolle führt oft zu einer von außen feststellbaren Wirkung, wodurch diese als objektiv bezeichnet wird. Kann allerdings durch Kontrolle kein Ziel führender Effekt erreicht werden, spricht man von einer Kontrollillusion. Möchte man zum Ausdruck bringen, dass eine Person annimmt Kontrolle auszuüben, wobei noch nicht erwiesen ist, ob eine objektive Wirkung erzielt werden kann, wird dies als Kontrollmeinung bezeichnet. Somit kann die Kontrollmeinung einer Person möglicherweise auch eine Kontrollillusion sein (Flammer, 1990, 21f). Nach Flammer (1990) ist der Glaube an die eigene Kontrolle vielleicht noch wichtiger als die tatsächliche Kontrolle, ob nun dieser Glaube gerechtfertigt ist oder nur eine Illusion darstellt. Grob et al. (1992, 15) geben dazu an, dass Kontrolle ein Grundbedürfnis des Menschen ist und sich Personen durch Handlungen darstellen und dafür Rückmeldungen erhalten. Durch Handlungen drückt ein Individuum Meinungen, Wertvorstellungen und Lebenshaltungen aus, Sinn wird evident. Um jedoch Handlungen ausführen zu können ist ein Mindestmaß an Kontrolle Voraussetzung, wodurch Kontrolle und Sinnhaftigkeit unauflöslich miteinander verbunden sind.

Flammer (1990, 94) ist davon überzeugt, dass die Kontrolle im Leben eines Menschen zumindest in zwei Formen existentiell ist: einerseits als aktives Kontrollieren und andererseits als Gewissheit, über einen bestimmten Bereich Kontrolle zu haben. Eine Person wird nur dann Maßnahmen durchführen, wenn zumindest ein Mindestmaß an Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten der Zielerreichung vorliegt. Demnach ist die Kontrollmeinung eine wichtige Voraussetzung für Handlungen, aber auch das Selbstbewusstsein und der Selbstwert werden davon beeinflusst. Auf diese Weise wirkt sich die Kontrollmeinung auf das Wohlbefinden der Menschen, deren Einstellungen und Gewohnheiten aus.

4. Theorien zu Stress

Nachfolgend werden das transaktionale Stressmodell von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984), das Modell des Lehrerstress von Kyriacou und Sutcliff (1978, zit. n. Dick, 1999, 31), das Modell des Lehrerstress von Rudow (1994) und die Struktur einer Stressepisode nach Reicherts und Perrez (1988), sowie die Ressourcentheorie von Antonovsky (1981) und das Ressourcenmodell nach Hobfoll (1988) miteinander verglichen.

Bei allen genannten Stresstheorien handelt es sich um transaktionale Forschungsansätze. Die genannten Modelle stützen sich auf das angeführte transaktionale Stressmodell von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984), wobei die Sichtweise vertreten wird, dass nicht so sehr das äußere Ereignis im Vordergrund der Analyse steht, sondern die Bewertung durch das Individuum. Nicht die Situation an sich führt zu Stress, sondern erst die Wahrnehmung von mangelnden Fähigkeiten zur Bewältigung (Dick, 1999). So bezeichnet auch Antonovsky (1981) kognitives Bewerten und Coping als Schlüsselkompetenzen in seiner Ressourcentheorie.

Der Bewertungsprozess einer Situation wird im transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) in drei verschiedene Arten von Einschätzungen eingeteilt: die primäre Einschätzung, in welcher die subjektive Bedeutsamkeit einer situativen Anforderung überprüft wird, die sekundäre Einschätzung, wobei die subjektiven Ressourcen eingeschätzt werden, mit deren Hilfe eine Bewältigung erfolgt und die Neubewertung, welche sich nicht vom primären und sekundären Einschätzungsprozess unterscheidet, allerdings zeitlich später erfolgt. Kritisiert wird die Bezeichnung der ersten beiden Einschätzungsarten, da diese zeitgleich oder auch die erste vor der zweiten erfolgen könnte, daher empfiehlt Schwarzer (1993, 15) die Bezeichnungen „event appraisals“ und „resource appraisals“. Zu kritisieren ist am transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984), dass auf Merkmale und Zustände der Umgebung nicht eingegangen wird (Reicherts, 1988), weiters merkt Schwarzer (1993) an, dass kaum empirische Arbeiten vorliegen, in welchen eine zuverlässige Quantifizierung von Appraisal und Coping vorgenommen wurde. Die Dreiteilung des Bewertungsprozesses wird auch im Modell des Lehrerstress von Kyriacou und Sutcliff (1978, zit. n. Dick, 1999, 31) und im Modell des Lehrerstress von Rudow (1994) übernommen, hingegen bleiben sie in der Ressourcentheorie von Antonovsky (1981) und dem Ressourcenmodell von Hobfoll (1988) unberücksichtigt.

Im Unterschied zu Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984) stellt Hobfoll (1988) im Ressourcenmodell eher die Stressbewältigung und deren Beweggründe und weniger den Bewertungsprozess in den Mittelpunkt. Antonovsky (1981) beschäftigt sich mit dem Kohärenzsinn und der Salutogenese. In der Struktur einer Stressepisode nach Reicherts und Perrez (1988) werden die Bezeichnungen „primäre“ und „sekundäre Bewertung“ nicht übernommen, allerdings kommen diese Bewertungsprozesse im Modell vor. Demnach sind für die Stresswahrnehmung das Ausmaß der Bedrohung sowie die Beeinflussbarkeit (Kontrollierbarkeit) von Bedeutung, was mit der primären Bewertung zu vergleichen ist. Als Folge von kognitiven Prozessen werden Bewältigungshandlungen ausgeführt, welche mit sekundären Einschätzungsprozessen vergleichbar sind. Erfolgt die Bewältigung nicht bewusst, wird diese als Bewältigungsreaktion bezeichnet. Um den Bewältigungserfolg einschätzen zu können, kommt es zu einer Neubewertung. Entsprechend dem Ergebnis beginnt der Kreislauf von vorne.

Im Modell des Lehrerstress von Kyriacou und Sutcliff (1978, zit. n. Dick, 1999, 31) wird eine potentielle Stresssituation primär bewertet, wobei Lehrermerkmale in die Bewertung mit einfließen. Wird eine Situation als bedrohlich eingestuft, werden aus potentiellen Stressoren aktuelle Stressoren. In der sekundären Bewertung werden mit Hilfe der LehrerInnenmerkmale jene Ressourcen ausgewählt, welche zur Bewältigung der Stresssituation herangezogen wer-

den. Feedbackschleifen stellen Neubewertungen dar, anhand derer nach versuchter Bewältigung bzw. unter Berücksichtigung von neuen Informationen festgestellt werden soll, ob die Situation weiter belastend ist bzw. aktuelle Stressoren vorhanden sind.

Das Modell des Lehrerstress von Rudow (1994, s. Abb. 2) ist in Anlehnung an das Lehrerstressmodell von Kyriacou und Sutcliff (1978, zit. n. Dick, 1999, 31) entstanden. Rudow (1994) fügt seinem Lehrerstressmodell die Tätigkeitsmerkmale hinzu, um auch die Kontextbedingungen zu berücksichtigen, unter welchen die Stressoren auftreten. Dies kann als Übereinstimmung zwischen dem Lehrerstressmodell von Rudow und der Ressourcentheorie von Antonovsky (1981) gesehen werden, welcher ebenfalls auf individuumorientierte Ansätze, wie etwa Persönlichkeitsmerkmale und strukturorientierte Ansätze in der Analyse der äußeren Arbeits- und Lebensbedingungen, eingeht. In dieser m. E. sinnvollen Ergänzung wird angenommen, dass eine Arbeit, welche als anregend und abwechslungsreich empfunden wird, weniger belastend erscheint als ein Beruf, den man als wenig vielfältig wahrnimmt (Dick, 1999). Rudow (1994) gibt an, dass die Tätigkeitsmerkmale, welche ihrerseits von den Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson beeinflusst werden, auf potentielle Stressoren (Punkt 1 in Abb. 2) und Stressoren (Punkt 3 in Abb. 2) wirken. Dick (1999) modifiziert dieses Modell dahingehend, dass zwischen den Tätigkeitsmerkmalen und den Persönlichkeitsmerkmalen eine Wechselwirkung besteht, so kann eine Tätigkeit, welche als anregend und interessant erscheint, Auswirkungen auf die Persönlichkeit haben, und umgekehrt beeinflusst die Persönlichkeit die Wahrnehmung der Tätigkeit.

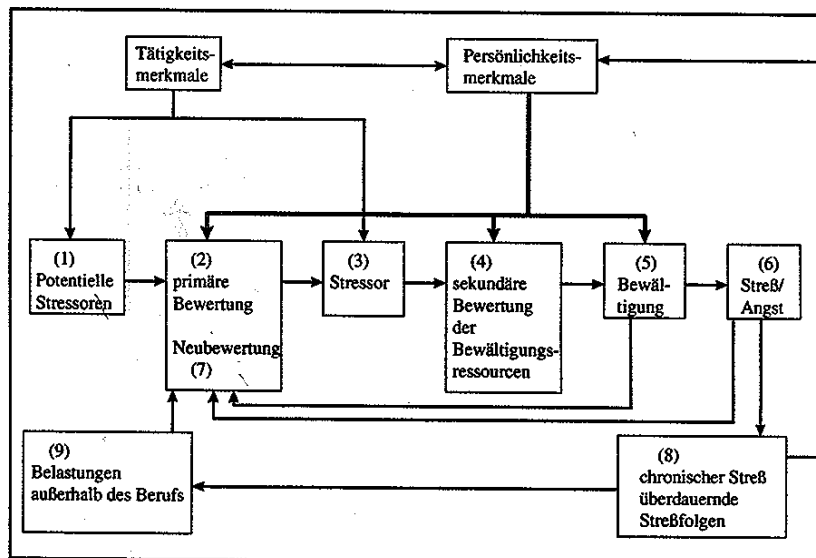


Abbildung 2: Modell des Lehrerstress von Rudow (1994, modifiziert von Dick, 1999, 33)

Ein weiterer Unterschied des Modells von Rudow (1994) im Vergleich zum Lehrerstressmodell von Kyriacou und Sutcliff (1978, zit. n. Dick, 1999, 31f) besteht darin, dass Rudow (1994) die sekundäre Bewertung der Bewältigungsressourcen (Punkt 4 in Abb. 2) als eigenen Zwischenschritt formuliert. Eine zusätzliche und m. E. nachvollziehbare Ergänzung wurde von Rudow (1994) in Form einer Verbindung zwischen chronischem Stress (Punkt 8 in Abb. 2) und persönlicher Merkmale vorgenommen, da andauernder Stress in Form von psychosomatischen Erkrankungen, Herz-Kreislauf-Problemen, etc. persönlichkeitsverändernde Wirkung haben kann und in Folge auch die Beurteilung der Tätigkeitsmerkmale beeinflusst. Die Gliederung des Bewertungsprozesses in drei Schritte entsprechend dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984) ist im Lehrerstressmodell nach Rudow

(1994) deutlich erkennbar, indem auch die Bezeichnungen primäre Bewertung (Punkt 2 in Abb. 2), sekundäre Bewertung (Punkt 4 in Abb. 2) und Neubewertung (Punkt 7 in Abb. 2) von Lazarus übernommen wurden.

Vergleicht man die beiden doch sehr ähnlichen Lehrerstressmodelle von Kyriacou und Sutcliff (1978, zit. n. Dick, 1999, 31) und Rudow (1994) mit dem transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) wird deutlich, dass im transaktionalen Stressmodell die einzelnen Bewertungsschritte differenzierter dargestellt werden als in den angeführten Lehrerstressmodellen. Demnach kann im transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) die primäre Einschätzung einer Situation als irrelevant, stressrelevant oder angenehm ausfallen. Bei stressrelevanten Ereignissen wird eine weitere Unterteilung vorgenommen, so kann diese als Bedrohung, Verlust oder Herausforderung interpretiert werden. In einer sekundären Einschätzung, wobei die subjektiven Ressourcen zur Stressbewältigung bewertet werden, stehen folgende Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung: Informationssuche, direkte Handlung, Unterdrückung von Handlungen und intrapsychische Prozesse. Von diesen Bewältigungsmöglichkeiten können direkte Handlungen und intrapsychische Prozesse mit den Stressverarbeitungsstrategien von Janke, Erdmann und Kallus (2002) verglichen werden, welche in positive und negative Stressverarbeitungsstrategien untergliedert werden können, wobei nur die positiven Strategien zu einer Stressreduktion führen.

Ob die Bewältigungshandlungen erfolgreich waren, kann durch andere Personen, anhand der Fortschritte in der Problemlösung oder auf Grund der veränderten emotionalen Befindlichkeit festgestellt werden. Wurde an der Problemlösung gearbeitet, kommt es zu einer Neubewertung, wobei die primären und sekundären Einschätzungsprozesse erneut durchlaufen werden. Verglichen mit dem transaktionalen Modell (Lazarus & Folkman, 1984) erscheinen die Lehrerstressmodelle von Kyriacou und Sutcliff (1978, zit. n. Dick, 1999, 31) und Rudow (1994) als vereinfachte Darstellungen, allerdings gehen Kyriacou und Sutcliff und Rudow in ihren Modellen auf die Folgen von Stress ein und führen dementsprechend chronische Symptome und Stressoren außerhalb des Berufslebens an. In ähnlicher Weise beschreibt Hobfoll (1988) im Ressourcenmodell, dass Coping Kosten in Form von Ressourcen verursacht und ein Mangel an Ressourcen (Zeit, Energie, etc.) eine negative Spirale erzeugen kann.

Auffällig ist, dass die angeführten Lehrerstressmodelle keinen Ausgang im Sinne einer positiven Stressbewältigung vorsehen, was m. E. als Defizit zu betrachten ist, da eine positive Stressbewältigung natürlich möglich ist und Lehrpersonen an der Bewältigung von schwierigen Situationen wachsen. Dieses Problem erwähnt auch Dick (1999), allerdings wird nicht näher darauf eingegangen bzw. werden keine Verbesserungsvorschläge angeführt. Um diesem Sachverhalt gerecht zu werden, schlage ich vor, in Anlehnung an das transaktionale Modell (Lazarus & Folkman, 1984) eine Situation im Rahmen der primären Bewertung auch angenehme bzw. positive Einschätzungen zu berücksichtigen. Auf diese Weise kann es zu einer Wechselwirkung zwischen primärer Bewertung und positiv bewerteten Situationen kommen, da erfolgreich bewältigte Situationen positiv auf nachfolgende Stresssituationen wirken können. Weiters kann eine erfolgreiche Bewältigung auch positive Einflüsse auf die Persönlichkeitsmerkmale haben. Schnoor (2000) gibt, bezogen auf die Ressourcentheorie von Antonovsky (1981) an, dass Kohärenz gerade in schwierigen Lebenssituationen die Entwicklung von Bewältigungsstrategien unterstützt, dabei kommt positiven Erfahrungen aus der Vergangenheit besondere Bedeutung zu. Auch Hobfoll (1988) greift diese Thematik auf, indem er die Bedeutung von positiven und negativen Erfahrungen als Gewinn und Verlust von Ressourcen beschreibt, welche als Folge positive und negative Spiralen erzeugen können. Weiters gibt Hobfoll (1988) an, dass man mittels Ressourcen gut gegen Schwierigkeiten gewappnet ist, wenn Ressourcen fehlen, wird man gegenüber Stresssituationen leichter verwundbar. Dies bekräftigt m. E. die Notwendigkeit der Berücksichtigung von positiven Stressbewältigungser-

fahrungen in den Lehrerstressmodellen von Kyriacou und Sutcliff (1978, zit. n. Dick, 1999, 31) und Rudow (1994).

5. Theorien zu Burnout

In diesem Kapitel werden Modelle zu Burnout hinsichtlich ihrer Übereinstimmungen und Unterschiede erläutert. Es handelt sich dabei um das soziale Kompetenz-Modell von Harrison (1983), das kybernetische Modell des Burnouts von Heifetz und Bersani (1983), das Phasenmodell des Burnouts nach Golembiewski und Munzenrider (1988, zit. n. Barth, 1997, 80) und das integrative Modell des Burnouts nach Cherniss (1982).

Im sozialen Kompetenz-Modell (Harrison, 1983) steht das Kompetenzgefühl im Mittelpunkt. Burnout resultiert demnach aus vergeblichen Versuchen Hilfe zu bekommen bzw. aus einem geringen Kompetenzgefühl, wobei unrealistische Erwartungen, persönliche Faktoren, Umgebung und die Problembeschaffenheit zu Misserfolgserfahrungen und damit zu Burnout führen. Der Verlust von Kompetenzgefühl und psychologischem Erfolg wird auch im integrativen Modell von Cherniss (1982) als Auslöser für Burnout gesehen, wobei auch der ineffektive Umgang mit Stress als Grund für das Ausbrennen angeführt wird. Heifetz und Bersani (1983) geben im kybernetischen Modell an, dass die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Aufgabe und den Fähigkeiten einer Person sowie unrealistische Ziele zu Burnout führen können. Im Mittelpunkt des kybernetischen Modells (Heifetz & Bersani, 1983) stehen allerdings nicht das Kompetenzgefühl, sondern die Analyse der motivationalen Bedürfnisse von Sozialberufen. Es wird von den Grundannahmen ausgegangen, dass Personen in Sozialberufen zum einen in anderen Personen Positives bewirken, zum anderen aber auch selbst persönliches Wachstum und Erfolg im Beruf erleben möchten. Auch im sozialen Kompetenz-Modell (Harrison, 1983) wird erwähnt, dass Personen in Sozialberufen in der Regel hoch motiviert sind und für andere Leute Gutes tun möchten, allerdings wird nicht auf den Stellenwert des persönlichen Erfolges eingegangen. Im kybernetischen Modell nach Heifetz und Bersani (1983) wird angeführt, dass aus einem nicht erfüllten Bedürfnis nach persönlichem Wachstum Langeweile im Beruf und daraus Burnout entstehen können. In ähnlicher Weise beschreiben auch Golembiewski und Munzenrider (1988, zit. n. Barth, 1997, 80) im Phasenmodell des Burnouts, dass eine begrenzt stimulierende, herausfordernde Umgebung zum Ausbrennen führen kann.

Im Schema des kybernetischen Prozesses zur Zielerreichung von Heifetz und Bersani (1983) werden Bedingungen angeführt, welche Erfolg in der Arbeit ermöglichen, wobei die Bedeutung von klar definierten Teilzielen und deren Überprüfung betont wird. Erst Rückmeldungen innerhalb dieses Prozesses ermöglichen eine Strategieänderung falls nötig und ersparen auf diese Weise Zeit und Energie. Es wird beschrieben, dass nicht so sehr die große emotionale Verausgabung belastet, sondern eine Verausgabung ohne ausreichende Erfolgsmeldung. Auch Harrison (1983) erwähnt im sozialen Kompetenz-Modell, dass in Sozialberufen die Effektivität des eigenen Handelns schwer zu überprüfen ist, Rückmeldungen über Erfolg und Nichterfolg jedoch für die Entwicklung des Kompetenzgefühls ausschlaggebend sind.

Neben diesen Faktoren werden im sozialen Kompetenz-Modell (Harrison, 1983) auch die Ressourcen, welche zur Verfügung stehen und die Barrieren der Umgebung als bedeutende Faktoren für Erfolg bzw. Misserfolg angeführt. Auch im integrativen Modell des Burnouts von Cherniss (1982) wird angegeben, dass eine Interaktion zwischen der Persönlichkeit des Helfers und institutioneller Faktoren stattfindet. Als zusätzliche, neue Faktoren wird hier noch die öffentliche Meinung und der Berufsmythos, worunter die hohe Meinung über Sozialberufe mit unrealistischen Erwartungen gemeint ist, angeführt.

Im Unterschied zum sozialen Kompetenz-Modell (Harrison, 1983), dem kybernetischen Modell (Heifetz & Bersani, 1983) und dem integrativen Modell (Cherniss, 1982) formulieren Golembiewski und Munzenrider (1988, zit. n. Barth, 1997, 80) ein Phasenmodell des Burnouts, wobei sich die Autoren auf das Burnout-Konzept von Maslach und Jackson (1981, zit. n. Barth, 1997, 81) mit den drei Dimensionen emotionale Erschöpfung, reduzierte persönliche Leistungsfähigkeit und Dehumanisierung beziehen, welche von Golembiewski und Munzenrider für den Burnoutverlauf absteigend gewichtet werden. Durch die unterschiedlichen Ausprägungen (hoch, niedrig) dieser drei Aspekte des Burnouts entstehen acht Phasen. Zu kritisieren ist, dass durch diese Nummerierung der Phasen der Eindruck eines Entwicklungsmodells entsteht, was jedoch nicht der Fall ist, da die Phasen nicht der Reihe nach durchlaufen werden müssen bzw. auch Phasen übersprungen werden können, je nachdem ob ein akuter oder chronischer Verlauf vorliegt. Auch Maslach und Jackson (1981, zit. n. Barth, 1997, 81) sprechen von einem Prozess des Burnouts, allerdings sehen sie dessen Beginn in einem immer stärker werdenden Gefühl der emotionalen Erschöpfung, gefolgt von einer negativen und zynischen Einstellung. Am Ende des Prozesses kommt es nicht nur zu einer negativen Bewertung der eigenen beruflichen Leistungen sondern der gesamten eigenen Person. Somit sehen Maslach und Jackson den Beginn des Ausbrennens in der emotionalen Erschöpfung, Golembiewski und Munzenrider (1988, zit. n. Barth, 1997, 80f) hingegen vertreten die Meinung, dass Burnout mit Dehumanisierung beginnt. Der Grund für das Auftreten von Burnout wird von Golembiewski und Munzenrider in Überforderung und Stress gesehen, wobei vom Stressmodell von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984) ausgegangen wird, in welchem die Wahrnehmung von Stress ausschlaggebend ist.

Überforderung wird auch im sozialen Kompetenz-Modell (Harrison, 1983) thematisiert, wobei ein zu geringes Kompetenzgefühl, unter anderem aufgrund von unrealistischen Erwartungen und persönlichen Faktoren, eine große Rolle spielt. Eine Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Aufgaben und den Fähigkeiten der helfenden Person wird auch im kybernetischen Modell (Heifetz & Bersani, 1983) als Grund für Misserfolg angeführt. Im Unterschied zu den beiden Modellen gehen Golembiewski und Munzenrider (1988, zit. n. Barth, 1997, 80) jedoch nicht auf die Bedeutung von Rückmeldungen ein.

Cherniss (1982) gibt im integrativen Modell des Burnouts einen ineffektiven Umgang mit Stress als Grund für das Ausbrennen an, wobei wieder auf das Stressmodell von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984) Bezug genommen wird. Betont wird der Prozesscharakter, wonach als erster Schritt versucht wird, aktiv an der Problemlösung zu arbeiten. Ist dieser Lösungsversuch nicht erfolgreich, erfolgt ein indirekter Versuch mit der Stressquelle fertig zu werden, indem etwa Entspannungstechniken erlernt werden oder die Situation persönlich umbewertet wird. Kommt es zu keiner Stressbewältigung, zieht sich die betroffene Person zurück, um sich selbst zu schützen, Resignation, Apathie und Zynismus sind die Folge. Dieses Erscheinungsbild des Burnouts wird auch im Phasenmodell von Golembiewski und Munzenrider (1988, zit. n. Barth, 1997, 80) beschrieben. Eine persönliche Veränderung im Burnoutverlauf wird auch von Heifetz und Bersani (1983) im kybernetischen Modell angeführt, demnach werden Hingabe zu Apathie und Altruismus zu Verachtung.

Der Vorteil des integrativen Modells (Cherniss, 1982) besteht darin, dass sich daraus Strategien zur Prävention und Behandlung von Burnout ableiten lassen. Demnach können interne und externe Anforderungen reduziert, sowie externe Ressourcen vergrößert und interne Ressourcen verbessert, außerdem können Stressbewältigungsstrategien erlernt werden.

6. Theorien zur Arbeitszufriedenheit

In diesem Kapitel werden Modelle zur Arbeitszufriedenheit hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen. Es handelt sich dabei um das Interaktionsmodell von Katzell (1964, zit. n. Ammann, 2004, 39), die Arbeits(un)zufriedenheitsformen von Bruggemann (1975, zit. n. Ammann, 2004, 40), das Grundmodell der Berufszufriedenheit von Merz (1979) und das dynamisch-interaktive Tätigkeitsmodell der Zufriedenheitsformen von Büssing (1991).

Im Interaktionsmodell (Katzell, 1964, zit. n. Ammann, 2004, 39) wird die Arbeitszufriedenheit anhand des Übereinstimmungsgrades zweier Faktorenbündel bestimmt. Es handelt sich dabei einerseits um den Soll-Wert, welcher die Erwartungen und Bedürfnisse einer Person bezogen auf die Arbeit beinhaltet, und andererseits um den Ist-Wert, welcher die objektiv feststellbaren Situationsmerkmale der Arbeit erfasst. Das Maß der Übereinstimmung dieser beiden Werte bestimmt den Grad der erlebten Arbeitszufriedenheit. Dieses Grundmodell ist der gemeinsame Nenner aller hier verwendeten Modelle zur Arbeitszufriedenheit. Neben diesem Vergleich von Ist- und Soll-Werten als Ausgangspunkt, behandeln die einzelnen Modelle eigenständige Ansätze.

Im Mittelpunkt des Interaktionsmodells von Katzell steht die Hauptannahme, dass das individuelle Verhalten immer Ausdruck einer Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft ist. Darauf basierend werden drei Typen von Motivationsverhalten genannt, auf deren Grundlage vier Haupthypothesen formuliert werden (Katzell, 1964, zit. n. Ammann, 2004, 40):

1. Je größer die Kongruenz zwischen persönlichen Ansprüchen und Arbeitsbedingungen ist, desto größer ist die Arbeitszufriedenheit.
2. Je wichtiger die Werte für eine Person sind, desto größer ist ihre Bedeutung für die Arbeitszufriedenheit.
3. Höhere persönliche Werte führen zu kritischerer Beurteilung der Situation und damit zu mehr oder aber weniger Zufriedenheit.
4. Unterschiedliche Arbeitssituationen führen bei ähnlichen persönlichen Wertvorstellungen zu unterschiedlichen Zufriedenheitsstadien.

Aufgrund der stärkeren Gewichtung von kognitiven als emotionalen Elementen, wird das Interaktionsmodell auch kritisiert (Merz, 1979), außerdem konnte sich das Modell wegen der voraussetzungsvollen messtheoretischen Annahmen nicht durchsetzen (Ammann, 2004).

Ausgangspunkt der Arbeits(un)zufriedenheitsformen von Bruggemann (1975, zit. n. Ammann, 2004, 40) sind Arbeits(un)zufriedenheitsäußerungen, die wieder aus einem Vergleich zwischen Ist- und Soll-Wert resultieren. Diese Äußerungen stellen Ergebnisse von Erlebnisverarbeitungsprozessen dar, wobei Arbeitserfahrungen vor dem Hintergrund eines entwickelten Anspruchsniveaus bewertet werden. Als Folge eines Vergleichs kann es wieder zu einer Veränderung des Anspruchsniveaus kommen. Somit wird die Arbeitszufriedenheit als dynamischer Wechsel zwischen Arbeit und anspruchsniveaugeregelten oder –erhaltenden Erwartungen dargestellt, neu ist dabei die Beschreibung von Bewältigungskompetenzen, welchen eine vermittelnde Funktion zukommt. Je nachdem wie mit einer Differenz zwischen der persönlichen Erwartung und der Arbeitssituation umgegangen wird, entwickeln sich verschiedene Formen von Arbeits(un)zufriedenheit. In Folge entstehen zwei Arbeitszufriedenheits- und vier Arbeitsunzufriedenheitsformen, welche qualitative Aussagen über Arbeitszufriedenheit beinhalten. Unterschieden werden je eine progressive und stabilisierende Arbeitszufriedenheit sowie je eine konstruktive, fixierte, pseudo und resignative Arbeitsunzufriedenheit. Im Grunde sind drei Kernvariablen für die Art der Bewältigung von Ist- und Soll-Wert Differenzen verantwortlich:

1. Die Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung der Bedürfnisse und Erwartungen.
2. Die Erhöhung, Aufrechterhaltung oder Senkung des Anspruchsniveaus als Folge von Befriedigung oder Nicht-Befriedigung.
3. Die Problemlösung, Problemfixierung oder Problemverdrängung bei einer Nicht-Befriedigung.

Im Unterschied zum Interaktionsmodell (Katzell, 1964, zit. n. Ammann, 2004, 39f) werden bei den Arbeits(un)zufriedenheitsformen von Bruggemann (1975, zit. n. Ammann, 2004, 40ff) gleichermaßen kognitive wie emotionale Elemente berücksichtigt. Ähnlich wie beim Interaktionsmodell gibt Merz (1979) die schwierige empirische Überprüfbarkeit als Schwachpunkt an.

Auch das Grundmodell der Berufszufriedenheit von Merz (1979) beinhaltet als Ausgangspunkt einen Ist-Soll-Wert-Vergleich zwischen den Merkmalen der Berufssituation und den individuellen Bedürfnissen. Als weitere Gemeinsamkeit zwischen den Arbeits(un)zufriedenheitsformen (Bruggemann, 1975, zit. n. Ammann, 2004, 40) und dem Grundmodell der Berufszufriedenheit (Merz, 1979) kann das Verständnis von Arbeitszufriedenheit als dynamischer Rückkoppelungsprozess zwischen einer veränderbaren Arbeitssituation und wandelbaren persönlichen Ansprüchen und Erwartungen genannt werden. Somit beschreiben sowohl Merz als auch Bruggemann Arbeitszufriedenheit als Folge einer emotional-kognitiven Bewertungsreaktion, die in Form einer Einstellung erkennbar wird. Als neu zu berücksichtigenden Bereich werden im Grundmodell der Berufszufriedenheit (Merz, 1979) externe Faktoren wie z. B. Schulbildung, soziale Herkunft, Alter oder Geschlecht genannt. Die persönlichen, wie auch die sozialen Kennungsmerkmale, beeinflussen Ist- und Soll-Wert Merkmale, welche auch als Umweltfaktoren bezeichnet werden.

Im dynamisch-interaktiven Tätigkeitsmodell der Zufriedenheitsformen von Büssing (1991) wird wieder die dynamische Wechselwirkung zwischen Person und Situation aufgegriffen. Arbeitszufriedenheit wird demnach als „eine Beziehung, in der Soll-Wert-bedingte Ist-Wert-Veränderungen und Ist-Wert-bedingte Soll-Wert-Veränderungen stattfinden können“, beschrieben (Büßing, 1991, 89). Im Unterschied zum Interaktionsmodell (Katzell, 1964, zit. n. Ammann, 2004, 39), den Arbeitszufriedenheitsformen (Bruggemann, 1975, zit. n. Ammann, 2004, 40) und dem Grundmodell der Berufszufriedenheit (Merz, 1979), in welchen die Arbeitszufriedenheit von einem personenbezogenen Standpunkt aus betrachtet wird, rückt im dynamisch-interaktiven Tätigkeitsmodell der Zufriedenheitsformen (Büßing, 1991) der Aspekt des Tätigseins in den Mittelpunkt. Als neuen Aspekt fügt Büßing (1991) seiner Theorie das Motiv hinzu und orientiert sich dabei an der Tätigkeitstheorie von Leontjew (1977). Demnach ist die Tätigkeit an Motive geknüpft und somit sinngebunden. Als dynamisch prozessualer Aspekt vermittelt die Tätigkeit zwischen Individuum und Umwelt. „Man muss sich diese Ringstruktur als einen ständigen Prozess vorstellen, in dem auf der Individuumsseite jeweils neue Motive gebildet werden, die neue Tätigkeiten auslösen, die ihrerseits auf der Umweltseite in neuen Ergebnissen resultieren“ (Büßing, 1991, 88).

7. Positiver und negativer Kreislauf bezogen auf die Berufsgruppen

Als Anwendungsbeispiel für das integrative Modell sollen in diesem Kapitel die genannten Berufsgruppen im Hinblick auf den positiven und negativen Kreislauf von Stressbewältigung und Arbeitszufriedenheit diskutiert werden. Es gilt zu überprüfen, ob und welche Lehrergruppen eher dem positiven und welche eher dem negativen Kreislauf folgen. Aufgrund der unterschiedlichen Schultypen wird angenommen, dass der positive Kreislauf häufiger von VolksschullehrerInnen, verglichen mit Sonder- und IntegrationslehrerInnen, durchlaufen wird. Der negative Kreislauf wird hingegen häufiger von SonderschullehrerInnen erlebt. Es sei betont,

dass es sich bei diesen Zusammenhängen um Annahmen handelt, auf deren Basis Hypothesen erstellt und empirisch geprüft werden sollen.

Eine besondere Herausforderung für LehrerInnen an Sonderschulen ist die inhomogene Zusammensetzung der Klassen bezogen auf die kognitiven Fähigkeiten und Alter der SchülerInnen. Eine individuell auf jede/n SchülerIn abgestimmte Vorbereitung ist notwendig, um die Kinder und Jugendlichen entsprechend ihrer Fähigkeiten zu fördern, wobei der Vermittlung von sozialen Kompetenzen eine große Bedeutung zukommt (Lehrplan der Sonderschulen, 2001). Bereits ein geringes Maß an Überforderung kann bei SchülerInnen, welche in ihrer Schullaufbahn schon häufig Versagensängste erlebt haben, zu aggressiven verbalen und manchmal auch körperlichen Attacken führen. Diese sozialen Verhaltensformen lassen eine Lehrperson eine Situation häufig als stressrelevant und nicht als angenehm einstufen (Kap. 4, Lazarus & Folkmann, 1984). Aggressive Verhaltensweisen, welche teilweise aufgrund schwieriger familiärer Bedingungen zustande kommen, sowie geringe Motivation, lassen den Unterricht unabhängig von der eigenen Stundenvorbereitung verlaufen und erscheinen als nicht vorhersehbar, nicht sinnhaft, nicht bewältigbar (Kap. 4, Antonovsky, 1981) und nicht beeinflussbar (Kap. 3, Flammer, 1990; Grob, Flammer & Neuenschwander, 1992). Dies kann zu einem niedrigen Kohärenzsinn (Punkt 11 in Abb. 1; Kap. 4) und niedriger Kontrollmeinung (Punkt 11 in Abb. 1; Kap. 3) führen, wobei die Stresssituation als Bedrohung (Kap. 4, Lazarus & Folkmann, 1984) wahrgenommen wird. Eine Stressbewältigung im negativen Kreislauf wird eingeleitet, was wiederum eine Anwendung von negativen Stressverarbeitungsweisen (Punkt 12 in Abb. 1; Kap. 4, Janke, Erdmann & Kallus, 2002) wahrscheinlich macht. Mit zunehmender Häufigkeit von negativen, unkontrollierbaren schulischen Stresssituationen zweifelt die Lehrperson immer mehr an der eigenen beruflichen Kompetenz. (Punkt 13 in Abb. 1). Auch weniger Erfolgserlebnisse, verglichen mit VolksschullehrerInnen, lassen an den eigenen Fähigkeiten als LehrerIn zweifeln und bewirken persönliche Unzufriedenheit mit der Arbeitssituation (Punkt 14 in Abb. 1; Kap. 6, Katzell, 1964, zit. n. Amman, 2004, 39). Es gestaltet sich immer schwieriger von einem negativen zu einem positiven Kreislauf zu wechseln, da Erfahrungen in der Stressbewältigung und Arbeitszufriedenheit Bewertungen (Punkt 2 in Abb. 1) bzw. Neubewertungen (Punkt 10 in Abb. 1) beeinflussen (Kap. 4, Antonovsky, 1981; Hobfoll, 1988).

Liegt der Unterrichtsschwerpunkt in Sonderschulklassen im Erwerb von Gesprächsfähigkeit und Konfliktlösestrategien und im Hinführen zu einer möglichst großen Selbstständigkeit (Lehrplan der Sonderschulen, 2001), so sollen VolksschullehrerInnen ihren SchülerInnen neben sozialen Kompetenzen vor allem die Kulturfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen vermitteln. Ziel ist eine für alle SchülerInnen gemeinsame Elementarbildung, welche die SchülerInnen zu einem erfolgreichen Besuch von weiterführenden Schulen befähigen soll (Lehrplan der Volksschule, 1997). Solche Ziele, die auch mit einem nicht immer positiven Leistungsdruck verbunden sind, setzen ein gewisses Maß an kognitiven Fähigkeiten, Konzentration, Leistungsbereitschaft und Motivation der SchülerInnen voraus. Diese Grundvoraussetzungen, welche die Kinder für den Volksschulbesuch mitbringen bzw. erfüllen müssen, wirken sich auch auf Unterrichtsgestaltung und -verlauf aus (Kap. 4, Antonovsky, 1981; Rudow, 1994). Demnach ist anzunehmen, dass eine aktuelle schulische Stresssituation (Punkt 3 in Abb. 1) eher als bewältigbar, sinnvoll und beeinflussbar erscheint und als Herausforderung (Punkt 5 in Abb. 1) wahrgenommen wird als bei SonderschullehrerInnen (Kap. 4, Lazarus & Folkman, 1984). Diese positive Stresswahrnehmung begünstigt wiederum die Anwendung von positiven Stressverarbeitungsweisen (Punkt 7 in Abb. 1; Kap. 4, Janke et al., 2002), was sich durch häufigere Erfolgserlebnisse (Punkt 8 in Abb. 1) von VolksschullehrerInnen, verglichen mit Sonder- und IntegrationslehrerInnen, auch positiv auf das Kompetenzgefühl der Lehrpersonen auswirkt und als Folge zu einer gesteigerten Arbeitszufriedenheit führt (Punkt 9

in Abb. 1; Kap. 6, Katzell, 1964, zit. n. Amman, 2004, 39). Positive Erfahrungen in den Bereichen Stressbewältigung und Arbeitszufriedenheit beeinflussen die Bewertung (Punkt 2 in Abb. 1) bzw. Neubewertung (Punkt 10 in Abb. 1) von Stresssituationen (Kap. 4, Antonovsky, 1981; Hobfoll, 1988).

Eine besondere Stellung kommt IntegrationslehrerInnen zu, da bei ihnen Einflussfaktoren aus dem Volks- und Sonderschulbereich wirken. Es wird davon ausgegangen, dass eine Integration nur dann sinnvoll, machbar und erfolgreich ist, wenn ein Mindestmaß an Integrationsfähigkeit des Kindes vorhanden ist, worunter soziale Verhaltensweisen verstanden werden. Diesen Aspekt berücksichtigend wird angenommen, dass in Integrationsklassen, verglichen mit Sonderschulklassen, ein geringeres emotionales Spannungsfeld vorliegt und somit der Unterricht weniger unvorhersehbar und konfliktfreier verläuft. Weiters werden auch SchülerInnen integriert, welche zum Teil nur in einzelnen Fächern einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, und somit, verglichen mit SonderschülerInnen, weniger mit schulischem Misserfolg konfrontiert sind. Insgesamt wird in Integrationsklassen ein geringeres Konfliktpotential angenommen als in Sonderschulklassen, was wiederum die subjektive Stresswahrnehmung, die gewählten Stressverarbeitungsweisen, sowie die erlebte Arbeitszufriedenheit beeinflusst.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Der positive und negative Kreislauf der Stressbewältigung und der Arbeitszufriedenheit soll aufzeigen, wie Komponenten der Bereiche Kontrollmeinung, Stress, Burnout und Arbeitszufriedenheit aufeinander wirken und sich beeinflussen (Kap. 2).

In den Kapiteln 3 bis 6 wurden die Theorien der einzelnen Bereiche nochmals angeführt und hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede miteinander verglichen, um das Modell des positiven und negativen Kreislaufs von Stressbewältigung und der Arbeitszufriedenheit besser verstehen zu können. Weiterführend wird der positive und negative Kreislauf von Stressbewältigung und Arbeitszufriedenheit auf die Berufsgruppen Sonderschul-, Integrations- und VolksschullehrerInnen angewendet. Es wird begründet, warum eine unterschiedliche Stressbewältigung angenommen wird, was entsprechend dem integrativen Modell auch die Arbeitszufriedenheit beeinflusst (Kap. 7).

Um dieses Modell empirisch zu untersuchen, werden basierend auf den angeführten Theorien, Hypothesen formuliert und geprüft. Bei den genannten Untersuchungsgruppen werden Fragebögen verteilt, welche unter anderem Items zu den Bereichen Kontrollmeinung, Stressbelastung, Stressverarbeitung und Arbeitszufriedenheit enthalten.

Von Interesse ist, ob Zusammenhänge der Bereiche Kontrollmeinung, Burnout und Arbeitszufriedenheit sichtbar werden bzw. ob sich theoretische Elemente entsprechend dem positiven und negativen Kreislauf von Stressbewältigung und Arbeitszufriedenheit, wie in Abbildung 1 dargestellt, beeinflussen.

Ziel dieser Arbeit ist, eventuell vorhandene Unterschiede in den genannten Bereichen, bezogen auf die verschiedenen Berufsgruppen, aufzuzeigen. Basierend auf den Untersuchungsergebnissen sollen Präventionsmaßnahmen formuliert werden, die den Lehrpersonen helfen sollen, positiv mit Stress und Belastungen umzugehen.

Literaturverzeichnis

- Amman, T. (2004). *Zur Berufszufriedenheit von Lehrerinnen. Erfahrungsbilanz in der mittleren Berufsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Antonovsky, A. (1981). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Barth, A.-R. (1997). *Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000). *LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchung und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. Wien.
- Büssing, A. (1991). Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit. In L. Fischer (Hrsg.). *Arbeitszufriedenheit. Beiträge zur Organisationspsychologie 5*. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie. 85 – 114.
- Cherniss, C. (1982). Cultural Trends: Political, Economic and Historical Roots of the Problem. In W.S. Paine (Hrsg.) *Job, Stress and Burnout: Research, Theory and Intervention Perspectives*. Beverly Hills: Sage. 83-94.
- Dick, v. R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum.
- Flammer, A. (1990). *Kognition der eigenen Wirksamkeit*. Bern: Huber.
- Grimm, M. A. (1996). *Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen*. Wien: Lang.
- Grob, A., Flammer, A. & Neuenschwander, M. (1992). *Kontrollattributionen und Wohlbefinden von Schweizer Jugendlichen III. Dokumentation der Quer-Längsschnitt-Sequenz; Erhebungszeitpunkte 1986, 1988, 1990*. Institut für Psychologie. Universität Bern.
- Harrison, W. D. (1983). A social competence model of burnout. In B.A. Farber (Hrsg.). *Stress and burnout in the human service professions*. New York: Pergamon. 29-39.
- Heifetz, L. J. & Bersani, H. A. (1983). Distributing the cybernetics of personal growth: Toward a unified theory of burnout in the human services. In: Farber, B. A. (Hrsg.). *Stress and burnout in the human service professions* (S. 46-62). New York: Pergamon.
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress. Series in health psychology and behavioral medicine*. Washington: Hemisphere.
- Ipflinger, H. J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/ Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Janke, W, Erdmann, G. & Kallus, K. W. (2002). *Stressverarbeitungsfragebogen mit SVF 120 und SVF 78* (3. erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kramis-Abeischer, K. (1996). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf* (2. Aufl.). Wien: Haupt.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lehrplan der Sonderschulen (2001). *Allgemeine Sonderschule. Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder* (6. Aufl.). Wien: Novographic.
- Lehrplan der Volksschule (1997). *Grundschule. Volksschuloberstufe* (8. Aufl.). Wien: Novographic.
- Leontjew, A. N. (1977). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Frankfurt: Fischer.
- Merz, J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim: Beltz.
- Reicherts, M. (1988). *Diagnostik der Belastungsverarbeitung. Neue Zugänge zu Stress- und Bewältigungsprozessen*. Bern. Huber.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schnoor, H. C. (2000). Salutogenetische Perspektiven. Förderung subjektiver Bewältigungsstrategien als heilpädagogische Aufgabe. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51 (12). 486-491.
- Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

RIFE: REFLECTION INSTRUMENT FOR EDUCATION

Alfred Weinberger, Clemens Seyfried

In this paper, the theoretical foundations and first empirical study regarding a new instrument measuring reflection are presented. The question is if it is possible to obtain reliable and valid data with this instrument and how to improve it. Participants of the study were three groups of novice students (N = 74) of a college for teacher training with different preconditions regarding reflection. The results indicate that reliability has proved satisfactory and that the instrument discriminates between persons. For economical purposes it is possible to shorten the instrument but it also needs further improvement.

1. Reflection in teacher education

The aims of this study are (1) to develop a new instrument assessing reflection, (2) to test if it is possible to obtain reliable and valid data with this instrument and (3) to improve this instrument.

Reflection is claimed to be an important qualification in many social professions (Moon, 1999). Particularly in the teaching profession the ability and the willingness to continuously and critically reflect one's own practice is currently claimed to be a key concept promoting sound professional behaviour (e.g. Altrichter & Posch, 2007; Schlömerkemper, 2006; Terhart, 2002; Yost, Sentner & Forlenta-Bailey, 2000). Reflection is seen of essential importance to teachers, if they are to learn from their experiences in order to improve their teaching and to foster the student's acquisition of sustainable knowledge (Helmke, 2009, 118). In the current pedagogical discourse concerning competences reflection takes up a central position. Competence comprehends both performance and dispositions for performance (Klieme & Hartig, 2007, 13). Plöger (2006, p. 262) points out that competence is a result of the identity development which implies reflection as necessary for the development of values and attitudes. Schmidt (2005, 160) emphasises the disposition for self organisation and argues, that this is a determining variable for improving competences. One of the dispositions is the ability for reflection. Self organisation is defined as the result of interdependency of cognitive, emotional and motivational resources, as a reflexive process of control (Schmidt, 2005, 167). Accordingly reflection is a "metacompetence", a determining variable to improve professional competence in teacher training. The process of reflection offers the possibility to improve self-awareness. For this reason it emerges a chance for reinterpretation of one's own behaviour and to improve alternative structures for action.

Although there is a strong claim to implement strategies of reflection into teacher education there are some problems arising with this postulation:

- There exist different definitions and theoretical approaches of reflection in literature. In consequence of this varying notions for some teachers reflection simply means thinking about something and writing down the experiences, feelings etc. whereas for others it is a well defined practice by using methodical frameworks in order to develop new insights and improve individual teaching (e.g. Seyfried, 2005; Korthagen, 2005; Gibbs, 1988; Smyth, 1989).
- In educational research a satisfactory operationalization of the concept of reflection is still missing (Korthagen, 2008, 56f). This makes it difficult for teachers and teacher educators to focus their practice on operationally feasible dimensions of reflection.
- In fact there is no theory-based instrument assessing reflection. Hence teacher educators do not know if teacher-students really increase in their reflective competence if they use practices which are considered as methods to enhance reflection.

- Common practices (e.g. journals, autobiographies, anecdotes) tend to reinforce existing beliefs rather than challenge assumptions or foster innovation (e.g. Loughran, 2002; Korthagen & Wubbels, 1995). In addition, research so far didn't find any correlation between reflection and student achievement (Korthagen & Wubbels, 1995).

This paper is an attempt towards an operationalization of reflection in order to develop an instrument for assessing reflection (aim 1). The instrument should satisfy the requirements applying to each educational and psychometric measurement method (e.g. Ingenkamp, 1995; Tent & Stelzl, 1993), in particular the instrument should be reliable and valid. The reported empirical study will give evidence about this issue (aim 2). In addition to reliability and validity it is important that the instrument is as economic as possible, that means it should be short, uncomplicated, easy to evaluate and applicable to groups so that it can easily be used (e.g. for applying teacher students) (aim 3). We think that such an instrument could solve most of the problems mentioned above.

2. Developing the instrument

The following chapter tries to give an overview of the different definitions and theoretical approaches of reflection starting with an abstract of the history of reflection. We do not claim to provide a detailed and an entire description of all approaches rather we cover those which we expect to have particular importance with respect to the educational realm and with respect to the development of an instrument assessing reflection. We will make our theoretical ideas as explicit as possible, then devising dimensions of reflection.

2.1 Towards an operationalization of reflection

A first strand that contributes to clarify the term reflection has its source in Cartesian Rationality. Reflectivity in the Cartesian assumption as the ability to see oneself as object is a defining characteristic of self-awareness not only in education but in most current academic inquiry (Fendler, 2003). According to Descartes reflective thinking stands for higher level thinking. A thought on the first level might be for instance "The pupil is sad". This statement shows no self-awareness of the thinking person, it is claimed to be generally admitted. Thoughts on the second level indicate self-awareness as we express that we are originators of our thoughts (e.g.: "I think the pupil is sad."). Descartes asserts that we can generate viable knowledge through reflection and self-awareness. He (1637) divides his method of rational thinking into four steps: (1) Question any perception. (2) Analyze the questionable situation. (3) Arrange your ideas, at first start to try to understand the simple-structured ideas, and later the complicated ones. (4) Try to get a comprehensive overview of the situation, and don't forget to analyze everything.

In the realm of education and teacher education Dewey was one of the first mentioning the conception of reflection (1910). He distinguishes between four different types of thinking. Reflective thinking is the only kind of thinking that is aimed at new insights. According to Dewey reflection is a conscious mental process by thoroughly investigating something (e.g. a perceived situation) that we accept as true by searching for evidence. A perception should be observed from different aspects so that nothing of importance will be missed. "Reflection is an active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds supporting it and future conclusions to which it tends." (Dewey 1933, 6) It is not a spontaneous act rather it follows general rules in five steps: A person (1) perceives an ambiguous, unclear, interesting or puzzling situation (e.g. a problem), (2) specifies the situation (e.g. precisely description), (3) searches for assumptions or hypotheses for possible solutions, (4) takes into account the logical implications of the assumptions, and (5) veri-

fies the chosen solution (e.g. through observation or experiment). This process includes both inductive and deductive methods. The former appear while the person is developing a heuristic hypothesis, the latter occur when the person is testing the hypotheses. According to Dewey the second step (revealing the difficulty of the problem) is essential for reflective thinking (1910/2002, 58). Two central features of reflective thinking are the chaining of the emerging ideas and the establishing of a relation (1) between the ideas and (2) between the ideas and the underlying facts. Training of reflection is important because by using reflective thinking teachers can link theory with practice and they can avoid impulsive action based on trial and error, drawing on instinctive principles as well as routine action undertaken in a passive, unthinking way (Akbari, 2007). For training purposes it is essential (1) to use one single situation to prevent distraction and (2) to select a typical and ill-structured situation for reflection which allows viewing it under multiple perspectives (Dewey, 1910/2002, 152). Further Dewey postulates to clearly discriminate between pure observations and interpretations of an observation because of the error-proneness of interpretations (1910/2002, 67).

Schön (1983, 1987) created a practice based model of reflection in which knowing and thinking are combined with action. According to Schön professional reflective practice means to reveal and scrutinize implicit theories referring to an unclear situation and to build up a collection of examples, ideas and actions for similar situations. “A practitioner’s reflection can serve as corrective to over-learning. Through reflection, he can surface and criticize the ‘taken-for-granted assumptions’ that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense of the situations of uncertainty or uniqueness which may allow himself to experience.” (Schön, 1983, 61) Reflection means viewing a situation in classroom from different perspectives resulting that a teacher “reframes” a perceived situation. This happens if the teacher deliberately change the way he or she is looking at a situation. Schön’s framework of knowledge values practice above scientific and intellectual knowledge because the latter might appear too theoretical and unhelpful solving the problems that practitioners face. He distinguishes between reflection-in-action, reflection-upon-action and reflection-for-action. The first takes place while teaching and it is kind of an experiment drawing upon implicit theories or the repertoire of examples to reframe the situation and find solutions. The second is defined as “thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome” (Schön, 1983, 26). Reflection for action is the desired result for the first two types of reflection. Whereas Dewey considers reflection as a scientific method Schön claims reflection as an artistic, personal, and non rational activity.

Another notion of the conception of reflection emanates from constructivist epistemology. According to this theory knowledge is not the result of passive absorption of objective sensory data but rather a subjective mental construction as the result of reflective thinking (Glaserfeld, 1997; Piaget, 1937). Reflection referring to constructivist epistemology is best defined by John Locke: “By reflection, then, in the following part of this discourse, I would be understood to mean that notice which the mind takes of its own operations, and the manner of them, by reason whereof there come to be ideas of these operations in the understanding.” (1690, book 2, chapter 1, § 4) The following steps in the process of reflective thinking can be distinguished: One (1) perceives a problem (disequilibrium in the terminology of Piaget), (2) formulates hypotheses, (3) compares, and links or disconnects experiences, and (4) checks the viability of the tentative solutions (viability-check; Patry, 2001). The theory emphasizes the autonomy of the thinking person.

Several current contributions try to explain the development of reflectivity by describing different types or levels of reflection. Van Manen (1977) distinguishes between three hierarchical levels. At the first and lowest level (technical rationality) a person considers only the technical application of educational knowledge to attain a goal. Reflection at the second level (practical action) takes into account the analysis of teacher and student behaviour to reach a

goal. The third level (critical reflection) includes the social circumstances and moral and ethical considerations to educational processes. Zeichner and Liston (1987) pose three similar levels of reflection. Hatton and Smith (1995) analyzed written reports of students and as well identified three levels (descriptive, dialogic and critical). Another exposition on reflection derives from Mezirow (1991). He describes three types of reflection. Content reflection relates to “what” (i.e., description of a problem), process reflection to “how” (i.e., checking on the problem solving strategies) and premise reflection to “why” (i.e., questioning the problem). Very similar are Jay and Johnsons (2002) three steps of reflective practice (description, comparison and criticism) or the four-step model of Aukes, Cohen-Schotanus, Zwierstra and Slaets (2009) who distinguish between behaviour, judgement, scientific thinking and personal reflection. Bain, Ballantine, Packer and Mills (1999) distinguish between five levels (reporting, responding, relating, reasoning and reconstructing). Next to the three types of reflection Mezirow (1981, 12-13) describes seven levels explaining the learner’s inner experiences: (1) Reflectivity: an awareness of specific perceptions, meanings or behaviour; (2) Affective reflectivity: an awareness of feelings about what is being perceived, thought or acted on; (3) Discriminant reflectivity: assessing the efficacy of perceptions, thoughts and behaviour; (4) Judgemental reflectivity: an awareness of value judgments made on perceptions, thought and behaviour; (5) Conceptual reflectivity: assessing the adequacy of the concepts used for judgement; (6) Psychic reflectivity; recognition the habit of making precipitant judgements on limited information; and (7) Theoretical reflectivity; an awareness that one set of perspectives, e.g. taken for granted practice or culture, may explain personal experience less satisfactorily than another perspective.

The described types and levels of reflection are either viewed as an increasingly desirable hierarchy (e.g. Van Manen, Zeichner & Liston) or represent a development (e.g. Hatton & Smith). In contrast we do not think that reflection at the descriptive level is of lower value or shows a lower stage of development than that of critical level rather we would argue according to Dewey that a thick description of a situation is a main issue of reflective thinking.

If teacher educators want to foster reflection they have to take into account different preconditions (Seyfried, 2002). Personal preconditions are open-mindedness and introspective, willing to consider the possibility of error. In addition, the reflection process will be advanced by attitudes like willingness to assume responsibility for ones decisions and actions and wholeheartedness. This includes the confidence to be self-reliant and to have the capability for self-evaluation (Ross, 1988, 26).

From the arguments of the four historical approaches and from the contributions in recent years, certain general characteristics of the concept of reflection can be extracted:

- Reflection is a conscious mental process and entails action.
- Perceptions are the sources of reflective thinking and they become mutually related.
- Perceptions are examined from a variety of viewpoints.
- Reflection reveals one’s tacit knowledge.
- Several steps and levels of reflection can be distinguished.
- The initial point of reflective thinking is an interesting or “puzzling” situation.
- Reflection can generate knowledge and can result in behaviour change.
- Reflective thinking is learnable.
- Reflection is future-oriented towards improvement of practice.

2.2 Dimensions of Reflection

On grounds of the theoretical considerations and based on the results of previous research (Seyfried & Weinberger, 2009) we suggest the following dimensions of reflection. In our opinion these dimensions describe more or less pronounced reflective thinking:

- *Descriptive statements:* Any considerations about the quality of one's own teaching have to start with a thorough description of an interesting situation. Description means staying as strictly as possible within the evidence given. Descriptive statements are of the type “X is the fact”. They are verifiable through observation and an essential element of reflective thinking.
- *Interpretations:* Statements assigning some meaning or intent to what is being perceived are interpretations. Interpretations express what we think about a situation. The problem is that one interprets something at one time differently from another or one interprets something different in comparison to someone else. Interpretations are not verifiable through observation. We distinguish between two types of interpretations: (a) *Interpretations with observer-awareness:* these statements are of the type “I think X means ...” A person using this type of statement expresses that he or she is conscious of the fact that he or she is the originator of this interpretation and that someone else can have different interpretations of a situation. The person can express the relation to the reality (observer-awareness) grammatically by using modifying verbs, comment adverbs or the subjunctive. Hence the person is aware that an interpretation can apply to the situation or not. Due to the self-awareness expressed in these statements they become intersubjectively verifiable. According to Descartes interpretations with observer-awareness refer to reflective thinking. (b) *Interpretations without observer-awareness:* these statements are of the type “X means ...” If someone uses statements like those, he or she claims that the interpretation applies to the situation. The person is not aware that he or she is the originator of this interpretation. According to Descartes missing observer-awareness is an indicator for less pronounced reflective thinking.
- *Interrogative statements:* If a person is confronted with a situation, that he or she cannot explain with the current knowledge a cognitive conflict (disequilibrium: Piaget) evolves. As a consequence the person formulates questions. Interrogative statements are of the type “Why/how does X happen?” or “What can be done to X?” and they are a characteristic feature in reflective thinking.
- *Explanative statements:* In the process of reflective thinking one might try to find answers to the raised questions. Hypotheses and explanations reflect this step of reflection. These statements ground in one or more theories one uses to explain the situation. The theories can have their base either in individual prior experience (subjective theory) or in scientific evidence (scientific theory). As mentioned above (see interpretations) one can express hypotheses and/or explanations with or without observer-awareness. (a) *Explanative statements with observer-awareness:* These statements are of the type “I think that if X, then Y” (hypotheses) or “I think, X is the fact because of Y” (explanation). Observer-awareness refers to reflective thinking. (b) *Explanative statements without observer-awareness:* These statements are of the type “If X, then Y” (hypothesis) or “X is the fact because of Y” (explanation). Missing observer-awareness refers to less pronounced reflective thinking.

2.3 RIFE

The instrument consists of six fairly complex pictures (photos) of classroom situations. The teacher students or teachers are asked to write down any consideration they have to each photo consecutively. A content analysis of the resulting text is done according to the specific dimensions mentioned in the above chapter (see 2.2). In the pilot study (Seyfried & Weinberger 2009) we used a predecessor of this instrument consisting of only one photo (“Bildvi-gnette”). Due to discussions with colleagues and to improve reliability we extended the instrument and we use six photos now.

The selection of the photos took place in several steps. In the first step we made a list of appropriate classroom situations according to the criteria for training material mentioned by Dewey. (1) Each situation should be “typical” which means it should be easy to derive many general principles from the situation. (2) The pictured situation should be so clear that one’s attention is not directed to other objects in the picture which are of no relevance. (3) And it should be an interesting situation which many teachers face more or less every day in their practice. Ten situations resulted from this cooperative and dialogic search (e.g., teachers lounge, teamwork, break, brawl, student sitting alone). Then we took photos of these situations. All in all 53 photos were taken of which six were selected for the current instrument (photo 1: student sitting alone next to a girl’s group, photo 2: brawl, photo 3: black girl, photo 4: student sitting on chairs in a circle, photo 5: boy and girl working together, photo 6: teacher writes on blackboard). All photos of the mentioned situations were taken in a primary school in the second and fourth form during authentic lessons; only one photo (the brawl-situation) was simulated. The criterion for selection was on the one hand the clearness of the represented situation as mentioned above (see criteria 2) and the quality of the photo itself (sharpness, colour etc.).



Figure 1: Photo 1 of the instrument

2.4 Hypotheses

In conclusion of the theoretical part we formulate and test the following hypotheses:

- It is possible to obtain reliable data with the described instrument.
- It is possible to obtain valid data with the described instrument. The instrument discriminates between persons with different competence in reflection.

3. Methods

3.1 Sample, Design, and Performance

We tested the hypotheses with a sample of three groups of novice students (a total of 74 freshmen) at the university college of education of the diocese of Linz during their four weeks lasting student intake phase (Studieneingangsphase). During the student intake phase each student group achieved a different intervention (16 units) regarding reflection: Reflection group 1 (RG1: 25 prospective primary school teachers) got an introduction into the history and levels of reflection and intensively trained their competence of reflection by using situations of their current school practice. Reflection group 2 (RG2: 22 prospective teachers for special education schools) were acquainted with a methodical framework for reflection (Mod-

ell der subjektiven Relevanz: Seyfried 2006) and intensively reflected their current school experiences according to this model. The Nonreflection group (NRG: 27 prospective primary school teachers) was the control group with no intervention. This group was selected for pre-testing in order to get data for reliability purposes (retest-reliability) because the persons didn't get an intervention.

Each group took the test at the end of the student intake phase. Whereas one group (RG2) got each RIFE-photo and the instruction on a separate DIN A4-paper, two groups (RG1 and RG2) saw the photos of the instrument on the screen and wrote their reflections on a sheet of paper. For each photo each group had exactly seven minutes time to write down their thoughts. The instruction consists of one sentence (“Write down all your thoughts regarding this picture!”) and proved to be absolutely clear for each participant. During testing the supervisors never were confronted with questions of the participants regarding what they should do.

3.2 Scoring

Based on an instruction book each sentence (= unit of the content analysis) of the written reflections was scored blind. The instruction book consists of the description and exemplary statements for each dimension of reflection and for each photo (see table 1).

Dimension/Description	Exemplary statements
<i>Descriptive statements:</i> stay within the evidence given; are of the type “X is the fact”; are verifiable through observation	The boy sits on the chair. He tilts on the chair. A group of five girls are busy with nail polish.
<i>Interpretations:</i> assign some meaning or intent to what is being perceived; express what we think about a situation; are not verifiable through observation.	
<i>Interpretations with observer-awareness:</i> are of the type “I think X means ...”; the person is conscious of the fact that he or she is the originator of this interpretation. He or she can also express grammatically the relation to the reality of a statement (e.g. through the use of modifying verbs, comment adverbs or subjunctive)	I think the boy is sad. The boy seems to be sad. Perhaps the boy is sad. The boy could be sad.
<i>Interpretations without observer-awareness:</i> are of the type “X means ...”; the person claims that the interpretation applies to the situation; the person is not aware that he or she is the originator of this interpretation.	The boy is sad. He is not motivated. He is bored. The girls do not integrate the boy. It is breaktime.
<i>Interrogative statements:</i> are of the type “Why/how does X happen?” or “What can be done to X?”	Why is this boy alone? What can be done in order to integrate the boy?
<i>Explanative statements:</i> ground in one or more theories one uses to explain the situation. The theories can have their base either in individual prior experience (subjective theory) or in scientific evidence (scientific theory).	
<i>Explanative statements with observer-awareness:</i> are of the type “I think that if X, then Y” (hypotheses) or “I think, X is the fact because of Y” (explanation). Observer-awareness refers to reflective thinking.	I think girls and boys at this age don't want to play together because they look for groups of the same gender.
<i>Explanative statements without observer-awareness:</i> are of the type “If X, then Y” (hypothesis) or “X is the fact because of Y” (explanation). Missing observer-awareness refers to less pronounced reflective thinking.	It is typical that girls at this age don't want to integrate the boy because girls and boys only want to be in groups of the same gender.

Table 1: Instruction book for scoring for photo 1 of RIFE

Mixed sentences (e.g. descriptive statement and interpretation: “The boy tilts on the chair and seems to be sad.”) were scored twice (e.g. as descriptive statement (first part of the sentence) and interpretation with observer-awareness (second part of the sentence). Explanative statements sometimes last longer than one sentence but were scored as one statement. The scored statements of each student and each photo were counted.

3.3 Results

The results of the descriptive analysis are presented in table 2. A total of 2624 statements were scored. More than half of these statements (51.6%) are descriptive (“DES” in table 2), 25.5% are interpretations with observer-awareness (“INTBB” in table 2), and 20.4% interpretations without observer-awareness (“INTOB” in table 2). We only have found 1.6% interrogative statements (“INTER” in table 2), and less than 1% explanations with observer-awareness (“EXPBB” in table 2) and explanations without observer-awareness (“EXPOB” in table 2). Due to the fact that 97.5% of all statements are related to descriptive statements and interpretations we chose these three dimensions (“DES”, “INTBB”, “INTOB”) for the further analysis testing the hypotheses.

Group		DES	INTBB	INTOB	INTER	EXPBB	EXPOB	Sum
RG1	Sum	615	156	49	19	4	4	847
	Mean	24.6	6.4	1.9	.8	.2	.2	
	Std. Deviation	12.1	5.4	2.4	1.9	.5	.6	
	N	25	25	25	25	25	25	
RG2	Sum	428	363	215	12	0	6	1024
	Mean	19.5	16.5	9.8	.5	.0	.3	
	Std. Deviation	7.9	8.4	5.3	.9	.0	.5	
	N	22	22	22	22	22	22	
NRG	Sum	311	151	272	12	1	6	753
	Mean	11.5	5.6	10.1	.4	.01	.2	
	Std. Deviation	6.5	3.3	5.4	1.4	.2	.6	
	N	27	27	27	27	27	27	
Sum_{total}		1354	670	536	43	5	16	2624
%_{total}		51.6	25.5	20.4	1.6	.2	.7	100

Table 2: Descriptive statistics for the six dimensions (descriptive statements: “DES”, interpretations with observer-awareness: “INTBB”, interpretations without observer-awareness: “INTOB”, interrogative statements: “INTER”, explanations with observer-awareness: “EXPBB”, explanations without observer-awareness: “EXPOB”)

Table 3 presents the results for testing hypothesis 1. The calculation of the internal consistency (Cronbach Alpha) is based upon each person’s sum of “items” (statements) for each “scale” (dimension) and for each photo. As it is indicated in table 3 the internal consistency of the six photos is very high. The Cronbach Alpha ranges from .85 (“INTOB”) to .92 (“DES”). The student’s number of each type of statement is very consistent for each photo. Even if photos would be left (Alpha if item deleted) the internal consistency would be very high. The retest-reliability (correlation coefficient Spearman’s rho) of the Nonreflection group, which was selected for pretesting, is lower, in particular for the dimension “interpretations with observer-awareness” (“INTBB”). The results for the interrater-reliability (Cohens Kappa = .873, $p < .01$) and the intrarater-reliability (Cohens Kappa = .926; $p < .01$) indicate a high objectivity of the scoring; hence the dimensions can clearly be distinguished.

Photo	Internal Consistency			Retest-reliability [†]		
	DES	INTBB	INTOB	DES	INTBB	INTOB
Photo 1	.90	.89	.78	.60**	.34*	.44**
Photo 2	.91	.86	.81	.63**	.25	.43**
Photo 3	.91	.87	.82	.41**	.11	.35*
Photo 4	.90	.86	.83	.49**	.02	.43**
Photo 5	.90	.88	.81	.66**	.26	.43**
Photo 6	.90	.88	.85	.58**	.25	.55**
Alpha	.92	.89	.85			

** Correlation is significant at the .01 level
 * Correlation is significant at the .05 level
 † only Nonreflection group

Table 3: Internal consistency (*italics: if item deleted, bold: Cronbach Alpha*) and retest-reliability (correlation coefficient spearman’s rho)

Hypothesis 2 was tested by using an analyses of variance (ANOVA) with repeated measurement with the within factors “scale” (“DES”, “INTBB” and “INTOB”) and “photo” (photo 1, 2, 3, 4, 5, 6) and the between factor “group” (RG1, RG2, NRG). The test of sphericity (Mauchly) indicates that a condition of the ANOVA - the homogeneity of variance - is not met. For this reason the degrees of freedom for the ANOVA are adjusted according to Greenhouse-Geisser. It also turned out that the variables are not normally distributed (Kolmogorov-Smirnov-test; $p < .25$). The results of the ANOVA are presented in table 4.

Analysis of Variance with repeated measurement				
Source	df*	F	Sig.	Eta Squared
Scale	1.66	47.071	.000	.39
Scale*Group	3.32	16.309	.000	.32
Photo	4.23	9.314	.000	.12
Photo*Group	8.46	2.019	.041	.05
Scale*Photo	8.39	4.443	.000	.06
Scale*Photo*Group	41.96	1.594	.061	.04
Between-subjects Effect				
Group	2	25.093	.000	.41

*Adjustment of the degrees of freedom according to Greenhouse-Geisser
 $p < .05$

Table 4: Results of the ANOVA with repeated measurement with the within-factors “scale” (“DES”, “INTBB” and “INTOB”) and “photo” (photo 1, 2, 3, 4, 5, 6) and the between-factor “group” (RG1, RG2, NRG).

Except for the triple-interaction “Scale*Photo*Group” the ANOVA shows significant interactions and main effects. The interaction “Scale*Group” is significant with an explained variance of 32% (Eta Squared); there are significant mean differences between the scales dependent upon the group – if looking at all photos together. The interaction “Photo*Group” is significant with an explained variance of 5%; there are significant mean differences between the photos dependent upon the group – summate across all scales. The interaction “Scale*Photo” is significant with an explained variance of 6%; there are significant mean differences between the scales dependent upon the photo – summate across all groups. The mean number of statements for each scale and for each photo varies as it is indicated by the significant “Scale”-effect (Eta Squared = .39) and “Photo”-effect (Eta Squared = .12). In addition, the “Group”-effect was also significant (Eta Squared = .41).

Figure 2 presents the comparisons for the various groups whereas the mean number of statements for each scale is the sum across all photos. Post hoc tests (Scheffé) were performed

to indicate differences between the groups. Considering first the dimension “descriptive statements” (DES), the mean number of statements vary between $m = 24.6$ (RG1) and $m = 11.1$ (NRG). The students with no intervention show significant less descriptive statements than those using a methodical framework for reflection respectively those who got an introduction into reflection. Regarding the dimension “interpretations with observer-awareness” (INTBB) students using a methodical framework for reflection write significant more statements ($m = 16.5$) than both other groups. Finally, as it is indicated in figure 2 the students who got an introduction into reflection write significant less “interpretations without observer-awareness” ($m = 1.9$) than both other groups (RG2: $m = 9.8$; NRG: $m = 10.1$).

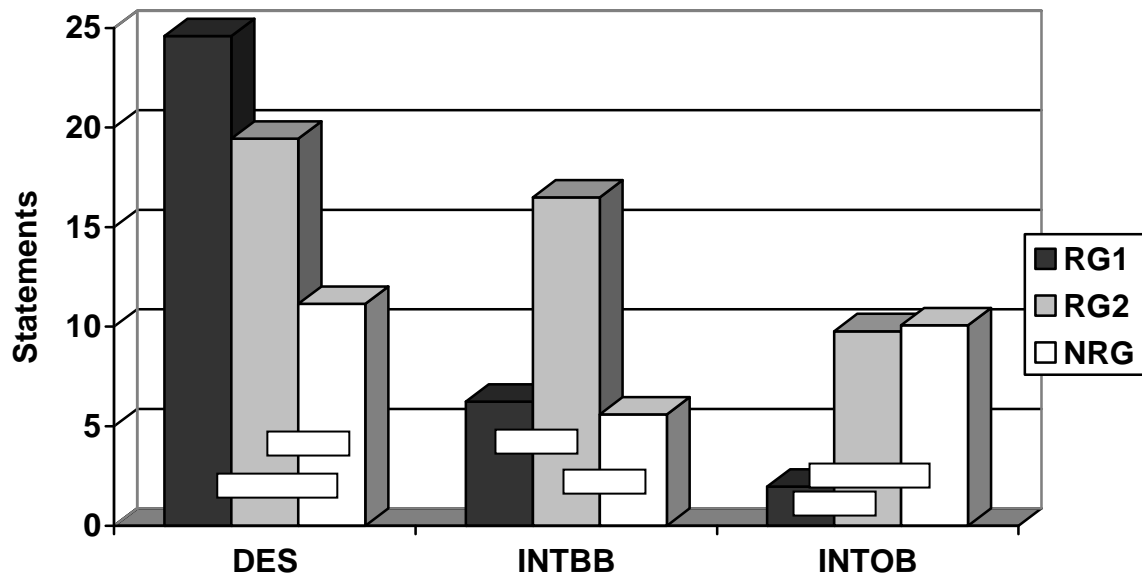


Figure 2: Differences between three groups (RG1, RG2, NRG) and three dimensions of reflective thinking (DES, INTBB, INTOB) (“□” = $p < .05$).

4. Interpretation and Conclusion

The descriptive results show that the participating persons of the study used primarily three types of statements (description, interpretation with and without observer-awareness) but scarcely formulated interrogations and explanations. According to our theoretical ideas we think that the latter dimensions are necessary elements of reflection but were rarely used due to two reasons. We consider either that the instruction of the instrument is too vague to provoke an entire process of reflective thinking or the photo is not a “puzzling” situation due to the fact that it is not a situation the students have experienced themselves. In future studies we will adapt the instruction to trigger a reflective thinking process, for instance by giving a note that the person should imagine the situation as self-experienced and the explicit request to reflect upon this situation.

Hypothesis 1 is supported by the results of the reliability analysis. The internal consistency (Cronbach Alpha) of the instrument is very high. It is even possible to leave photos as indicated by the “Cronbach Alpha if item deleted” so that the instrument gets more economic; it will be shorter, easier to evaluate and applicable to groups. With reference to the intrarater-reliability the scoring is time stable, one person scores the statements at two different times very similar. The results of the analysis regarding interrater-reliability reveal that different persons score the statements very consistently.

The retest-reliability has not proved satisfactory. We assume that reflection is not a time stable trait particularly when measuring novice students who have been started their teacher training. They evidently will talk with their teacher trainers about their first lessons in school or they discuss their own school experiences. Hence the replication of the test seems not to be an adequate method to measure reliability in this case.

Hypothesis 2 with reference to the validity of the instrument is accepted. The results of the analysis of variance indicate that the instrument discriminates between persons who have different competence in reflection regarding the three examined dimensions. Prospective studies should take the construct validity into account, for instance the correlation between data of teacher trainer's assessment of student's reflection and the results of RIFE (convergent validity).

Based on the experience we think the instrument has great potential. It is easy to apply, for instance it is not necessary to give photocopies to the students if using a screen and beamer. It is flexible, for instance teacher trainers can select different photos, and it can be used in different social fields if taking domainspecific photos (e.g. nursery). Finally, it is well accepted by the students. But the instrument needs also further improvement as it was mentioned above. If it is fully developed it can serve not only to measure reflection but also to foster reflective thinking in teacher training. For the further development of the instrument comments are very welcome.

Reference

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System* 35, 192-207.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aukes, L.C., Cohen-Schotanus, J., Zwierstra, R.P. & Slaets, J.P.J. (2009). The Float Model: Visualizing Personal Reflection in Healthcare. *Education for Health*, 9 (online), 2009: 210. Verfügbar unter: <http://www.educationforhealth.net> [Zugriff am: 01.10.2009].
- Bain, J., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (1999). Using Journal Writing to Enhance Student Teachers' Reflectivity during Field Experience Placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5(1), 51-74.
- Descartes, R. (1637). *Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung*. Verfügbar unter: <http://www.textlog.de/descartes-methode.html> [Zugriff am: 01.10.2009].
- Dewey, A. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath and Company, dt.: *Wie wir denken*. Verlag Pestalozzianum, 2002.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York: D.C. Heath and Company.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. London: Oxford Further Education Unit.
- Glaserfeld, E. von (1997). *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). *Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation*. Verfügbar unter: <http://alex.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study1/hattonart.html> [Zugriff am: 20.09.2009].
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2005). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jay, J.K. & Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Klieme, W. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.). *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft* 8, 11- 32.
- Korthagen, F.A.J. & Wubbles, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners. Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 51-72.
- Korthagen, F.A.J. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.

- Korthagen, F.A.J. (2008). A reflection on reflection. In F.A.J. Korthagen (Ed.). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (51-68). New York: Routledge.
- Locke, J. (1690). *An essay concerning human understanding*. Verfügbar unter: <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/en/locke.htm> [Zugriff am: 16. 10. 2009].
- Loughran, J.J. (2002). Effective Reflective Practice. Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (1); 33-43.
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3-24.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J.A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. New York: Routledge & Falmer.
- Patry, J.-L. (2001). Die Qualitätsdiskussion im konstruktivistischen Unterricht. In H. Schwetz, M. Zeyringer & A. Reiter (Hrsg.). *Konstruktives Lernen mit neuen Medien. Beiträge zu einer konstruktivistischen Mediendidaktik*. Innsbruck: StudienVerlag, 73-94.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux.
- Plöger, W. (2006). Was ist Kompetenz? Ein theoretischer Rahmen mit Blick auf die beruflichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogische Rundschau*, 60(3), 255 – 270.
- Ross, D. (1988). Reflective teaching: Meaning and implications for preservice teacher educators. In H. Waxmann, J. Freiberg, J. Vaughan & M. Weil (Eds.). *Images of Reflection in Teacher Education*. Reston: Association of Teacher Educators.
- Schlömerkemper, J. (2006). Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In W. Plöger (Hrsg.). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Paderborn: Schöningh, 281-308.
- Schmidt, S., J. (2005). *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seyfried, C. (2002). Subjektive Relevanz als Ausgangspunkt für reflexive Arbeit in der Schule. In K. Klement, A. Lobendanz & H. Teml (Hrsg.). *Schulpraktische Studien*. Innsbruck: Studienverlag, 39-52.
- Seyfried, C. & Weinberger, A. (2009). *Förderung der Reflexionskompetenz in der LehrerInnenausbildung durch das Modell der subjektiven Relevanz*. Vortrag auf der DGfE Sektionstagung Empirische Bildungsforschung, 21. – 25. 3. 09 Universität Koblenz-Landau.
- Seyfried, C., Seel, A. (2005). Subjektive Bedeutungszuschreibung als Ausgangspunkt schulpraktischer Reflexion. *Journal für LehrerInnenbildung* (5) 1, 17-25.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education* 40 (2), 2-9.
- Tent, L. & Stelzl, I. (1993). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Band 1: Theoretische und methodische Grundlagen*. Göttingen: Hogrefe.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Yost, D.S., Sentner, S.M. & Forlenta-Bailey, A. (2000). An Examination of the Construct of Critical Reflection: Implications for Teacher Education Programming in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 39-49.