



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Anna, Paul! Ich will eure Potenziale sehen!“
„Potenzialfokussierter Unterricht“ unter dem Aspekt der Motivation.

verfasst von / submitted by

Florian Hirner, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on the
student record sheet

Bildungswissenschaft

Betreut von /
Supervisor

Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1. Rahmenbedingungen der Untersuchung	7
1.2. Problemskizze und Methodik.....	8
1.3. Zielsetzungen und Erkenntnisinteresse	11
1.4. Aufbau der Arbeit	12
 2. Einführung in die Potenzialfokussierte Pädagogik	 13
2.1. Das Institut für Potenzialfokussierte Pädagogik.....	13
2.2. Das Konzept der Potenzialfokussierten Schule	14
2.3. Die Genese der Potenzialfokussierten Pädagogik.....	23
2.3.1. Der inhaltliche Ursprung des Potenzialfokus	23
2.3.2. Die theoretischen Wurzeln der Potenzialfokussierten Pädagogik	25
2.4. Der Potenzialfokussierte Unterricht	33
2.4.1. Die Potenzialfokussierte Haltung.....	33
2.4.2. Die Potenzialfokussierten Tools	37
 3. Der Aspekt der Motivation	 43
3.1. Definitionsversuch von Motivation	43
3.2. Ursprung der Motivationsforschung	45
3.3. Aktuelle Motivationstheorien im Kontext von Lernen	47
3.4. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation.....	49
3.4.1. Der Ursprung.....	49
3.4.2. Das Kontinuum der Selbstbestimmtheit.....	50
3.4.3. Psychologische Grundbedürfnisse der Motivation	53
3.4.4. Implikationen aus der Selbstbestimmungstheorie für die pädagogische Praxis ..	54
 4. Analyse der Übereinstimmung zwischen dem PFU¹ und der SBT²	 56
4.1. Das methodische Vorgehen	56
4.2. Die Gegenüberstellung der beiden Ansätze	59
4.3. Die Auswertung der Gegenüberstellung	64

¹ Potenzialfokussierter Unterricht

² Selbstbestimmungstheorie der Motivation

5. Empirische Unterrichtsforschung	65
5.1. Der Forschungsdiskurs	65
5.2. Der Terminus Unterrichtsqualität	66
5.3. Modelle der Unterrichtsforschung	68
5.3.1. Prozess-Produkt-Modelle	68
5.3.2. Alternative Modelle	70
5.4. Verortung der Übereinstimmung (PFU und SBT) in der Unterrichtsforschung	72
 6. Empirische Studie	 75
6.1. Forschungsdesign	75
6.2. Forschungsmethodik	76
6.3. Forschungsfragen und Hypothesen	80
6.4. Datenerhebung	83
6.5. Erhebungsinstrumente	84
6.5.1. Schülerinnen und Schüler-Fragebogen	85
6.5.2. Unterrichtsbeobachtung	85
6.6. Das quantitative Auswertungsverfahren	87
6.6.1. Beschreibung der Stichprobe	87
6.6.2. Auswertung des Datenmaterials	91
6.6.3. Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse	107
6.7. Das qualitative Auswertungsverfahren	109
6.7.1. Die Operationalisierung des Untersuchungsgegenstandes	109
6.7.2. Auswertung der Beobachtungsprotokolle	113
6.8. Zusammenfassende komplementäre Darstellung der Ergebnisse	115
 7. Fazit und Ausblick	 117
8. Abbildungsverzeichnis	126
9. Tabellenverzeichnis	127
10. Abkürzungsverzeichnis	128
11. Literaturverzeichnis	129
12. Anhang	135

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit führt in einem analytischen Stil in den neuen Ansatz der „Potenzialfokussierten Pädagogik“ (Lueger 2014b) ein. Es werden dabei die sieben Prinzipien der „Potenzialfokussierten Schule“, der theoretische Ursprung und die Genese des „Potenzialfokus“ (De Shazer & Berg 1997) sowie die praktische Ableitung des Konzeptes, der „Potenzialfokussierte Unterricht“, beleuchtet. Anschließend wird unter dem Aspekt der Motivation die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993, 2000) vorgestellt. Anhand einer empirischen Inhaltsanalyse wird zwischen den beiden Ansätzen eine hohe inhaltliche Übereinstimmung identifiziert, die eine konkrete empirische Forschungsperspektive im Kontext von Unterrichtsqualität (Helmke 2015) öffnet, auf jener die weitere Forschung aufbaut. In einer quasi-experimentellen Studie im Methoden Mix werden erste empirische Daten einer diesbezüglichen Querschnittserhebung (n=119), die in Klassen der 5. Schulstufe an Wiener Schulen durchgeführt wurde, präsentiert. Abschließend werden die bildungstheoretischen und empirischen Hauptkenntnisse der Arbeit resümiert, die methodischen Reflexionen diskutiert und zudem wird ein Ausblick in weiterführende Forschungsmöglichkeiten im Kontext dieser entwickelten Forschungsperspektive gegeben.

Schlüsselbegriffe: Potenzialfokussierte Pädagogik, Selbstbestimmungstheorie der Motivation, Methoden Mix, Empirische Unterrichtsforschung, Unterrichtsqualität, Modelle der Unterrichtsforschung

Abstract

This master's thesis introduces the new approach of "Potential-focused pedagogy" (Lueger 2014b) in an analytical style. It highlights the seven principles of the "Potential Focused School" as well as the theoretical foundation and genesis of the "Potential focus" (De Shazer & Berg 1997) and the practical part of the concept – the "Potential Focused Teaching". Subsequently the self-determination theory of Deci and Ryan (1993, 2000) is presented as the main part along the aspect of motivation. Based on an empirical content analysis a high level of substantive agreement is identified between the two approaches, which opens a concrete empirical research perspective in the context of teaching quality (Helmke 2015) on which further research of this master's thesis is based. In a quasi-experimental study in mix methods design first empirical data of a cross-sectional survey (n = 119), which was carried out in classes of the 5th grade at Viennese schools, are presented. Finally the main findings of the thesis will be summed up, the methodological reflections gained from the study are discussed and an outlook is given on further research opportunities.

Key terms: Potential-Focused Education, Self-Determination Theory, Mixed methods, Empirical teaching research, Teaching quality, Models of Teaching Research

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Menschen danken, die durch ihre persönliche und fachliche Unterstützung zur Fertigstellung meiner Masterarbeit beigetragen haben.

Zuerst gebührt mein Dank Frau Tamara Katschnig (Universität Wien), die meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat und die mich immer durch ihre konstruktiven Feedbacks und ermunternden Motivationsansprachen unterstützte.

Ebenso bedanken möchte ich mich bei Frau Almut Thomas (PH Kärnten), die dieses Forschungsvorhaben mit auf den Weg brachte.

Mein Dank gilt des Weiteren dem Institut für „Potentialfokussierte Pädagogik“. Insbesondere Günter Lueger (Institutsleiter) der stets offen und unterstützend im Forschungsprozess zur Seite stand.

Danken möchte ich auch meinem Forschungspartner und guten Freund, Felix Götsch, mit dem ich gemeinsam die Datenerhebung an Wiener Schulen durchgeführt habe.

Von Herzen danke ich meiner Partnerin Susanne, die immer für mich da war und mich auch in selbstkritischen Phasen des Forschungsprozesses stärkend begleitet hat.

Schließlich danke ich meiner Familie, insbesondere meinen Eltern Karin und Bernhard sowie meiner Schwester Verena, die mich in allen meinen Entscheidungen ermutigt haben.

1. Einleitung

1.1. Rahmenbedingungen der Untersuchung

Die Anregung zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Ansatz der „Potenzialfokussierten Pädagogik“ kam im Juni 2016 vom Institutsleiter für Potenzialfokussierte Pädagogik Günter Lueger. Seine ursprüngliche Intention war es, im Rahmen einer Studie mit zwei wissenschaftlichen Studienleiterinnen und zwei Masterstudierenden, eine durch Drittmittel finanzierte Evaluationsstudie zu seinem pädagogischen Ansatz durchführen zu lassen. Anfang September 2016, die Erstplanung für die Forschung hatte bereits begonnen, wurde die finanzielle Unterstützung durch die Arbeiterkammer abgesagt. Nach einer kurzen Phase der Rekonstitution wurde die Forschung von den zwei Masterstudierenden Felix Götsch und Florian Hirner, ohne die zu Beginn geplante Rahmung einer offiziellen drittmittelfinanzierten Studie, fortgesetzt.

Der Wunsch vom Institutsleiter Günter Lueger an die beiden Masterarbeiten war eine primär empirische, aber auch theoretisch-inhaltliche Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Ansatz der Potenzialfokussierten Pädagogik im Kontext von bildungswissenschaftlicher Forschung. Die diesbezügliche Fokussierung der Masterarbeiten blieb den Studierenden selbst überlassen. Unterstützt wurden die beiden Masterstudierenden dabei durch die Betreuerin der Masterarbeit Tamara Katsching (Universität Wien) und Frau Almut Thomas (PH Kärnten), die die Konzeption des Vorhabens begleiteten. Günter Lueger sicherte beim Erstgespräch im September 2016 für die Durchführung der empirischen Untersuchung seine Hilfe bei der Vermittlung von passenden und interessierten Schulklassen, jene nach dem Ansatz der Potenzialfokussierten Pädagogik unterrichtet werden, zu, um die für eine wissenschaftliche Begleitung notwendigen empirischen Daten erheben zu können. Zudem stand er für ein Experteninterview zu seinem Ansatz zur Verfügung.

Aufgrund der ursprünglichen Rahmenbedingungen, bei jenen in der Ausgangssituation eine Evaluationsstudie mit abschließenden Aussagen über die Wirksamkeit des Ansatzes im Raum stand, wurde dieser Anspruch für die vorliegende Masterarbeit im Kontext eines solchen Vorhabens wesentlich redimensioniert. In weiterer Folge wird nun die konkrete Problemskizze ausgeführt, die den speziellen Fokus des Verfassers dieser vorliegenden Masterarbeit kennzeichnet.

1.2. Problemskizze und Methodik

Motivation stellt so etwas wie eine *Conditio-sine-qua-non* für schulischen Erfolg dar. Keine empirische Untersuchung, sondern der etymologische Ursprung des Wortes dient als Grundlage für diese Annahme, denn es handelt sich bei dem Wort Motivation um eine Ableitung aus dem lateinischen Stamm „movere“, also „bewegen“ und folglich „in die Gänge kommen“ (vgl. Dresel & Lämmle 2011: 81). Um den zielgerichteten Zustand des schulischen Erfolgs zu erreichen, muss man „in die Gänge kommen“ und entsprechende Handlungen setzen. Doch diese theoretische Herleitung gibt noch keinen Aufschluss über die Komplexität dieses „hypothetischen Konstrukts“, zu dem man nur über „Indikatoren im Verhalten, Denken und emotionalen Erleben“ Zugang erhalten kann (vgl. ebd.). Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993, 2000), zwei amerikanische Forscher, die die „Selbstbestimmungstheorie“ (SBT) der Motivation aufstellten, welche auf dem breiten Feld der lernpsychologischen Motivationsforschung zu den Etablierten gehört, haben die Aspekte der Motivation umfassend erforscht (vgl. Urhahne 2008: 158). Eine wesentliche Erkenntnis davon ist, dass es nicht nur die Pole „motiviertes“ und „amotiviertes“ Verhalten (Deci & Ryan 1993) gibt – also „in die Gänge“ und nicht „in die Gänge kommen“ –, sondern auch differenzierte Formen der Motivation, welche unterschiedliche Auswirkungen, beispielsweise auf das Lernen, haben. Die vormals bedeutsame Dichotomie zwischen extrinsischen und intrinsischen Formen der Motivation wird dabei mittlerweile nicht mehr als entscheidender Faktor betrachtet (Deci & Ryan 2000), es wird in der SBT noch weiter präzisiert und der „Regulierungsmechanismus“ als Instanz für die Bewertung von Motivationsformen herangezogen. „Hochwertige Formen“ der Motivation treten laut SBT dann auf, wenn eine Handlung im Einklang mit dem Wertesystem steht, beziehungsweise im besten Fall der angewendete Regulierungsmechanismus eine völlige „Integration“ in das Selbstwertgefühl (Deci & Ryan 2000) widerspiegelt. Regulationsstile, die durch eine Übereinstimmung mit dem Selbst gekennzeichnet sind, werden als „selbstständig“ (autonom) eingestuft.

„Wir gehen davon aus, daß hochqualifiziertes Lernen nur durch ein vom individuellen Selbst ausgehendes Engagement erreicht werden kann. Mit anderen Worten: Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation und/oder integrierte Selbstregulation angewiesen.“ (Deci & Ryan 1993: 233)

Deci und Ryan (1993) führen in dem Text „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“ eine Reihe an empirischen Studien an, jene, auf der Basis der SBT, positive Auswirkungen von hochwertigen Formen der Motivation mit Lernen und Unterricht zeigen. So heißt es darin unter anderem, dass selbstbestimmte Formen der Motivation bei SchülerInnen zu „niedrigen Drop-out Quoten“ (Vallerand & Bissonnette 1992) und „hochqualitativerem Lernen“ (Grolnick & Ryan 1987) führen. Ein Ziel schulischer Bildung und guten Unterrichts muss es demzufolge sein, hochwertige Formen von Motivation zu stärken. Die grundlegende Annahme der vorliegenden Arbeit ist, dass eine Möglichkeit der Erreichung eines solchen Ziels durch die Anwendung der Potenzialfokussierten Pädagogik (PFP) gegeben sein könnte. Wie zu Beginn dieser Arbeit bereits dargestellt wurde, stellt dieser Ansatz den zentralen Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Masterarbeit dar. Der theoretische Anstoß dieses Konzept unter dem Aspekt der Motivation zu betrachten, basiert auf der Annahme, dass Kernelemente aus der Selbstbestimmungstheorie der Motivation eine inhaltliche Übereinstimmung mit der PFP aufweisen. Die theoretisch analytische Überprüfung dieser Annahme wird im Rahmen dieser Arbeit verfolgt, da diese inhaltliche Übereinstimmung als ein möglicher Ansatzpunkt gesehen wird, die „Potenzialfokussierte Pädagogik“ im bildungswissenschaftlichen Diskursfeld der Unterrichtsforschung (Bauer et al. 2010; Klieme 2006; Klieme & Rakoczy 2008) einzuordnen und daraus eine empirische Forschungsperspektive zu entwickeln. Denn dieses Konzept der Potenzialfokussierten Pädagogik wurde bisweilen noch nicht im Rahmen von öffentlichen wissenschaftlichen Publikationen erforscht. Im Folgenden, nach einer kurzen einführenden Erläuterung über das Konzept der PFP, wird diese Annahme der inhaltlichen Übereinstimmung näher ausgeführt. Die Kernaussage der Potenzialfokussierten Pädagogik nach Günter Lueger³ (2014b), welche er in seinem Buch die „Potenzialfokussierte Schule“ skizziert, ist, vereinfacht gesagt, die Umlenkung des Blickes vom „Nicht-Gelingen“ bei schulischen Zielen die mittels der „Defizitbrille“ erfasst wurden, zum „Gelingen“ dank der „Potenzialfokussierten Brille“ (vgl. Lueger 2014b: 17ff.). Hinter dieser plakativ anmutenden Darstellung verbirgt sich ein theoretisches Konzept, welches auf unterschiedliche wissenschaftliche Stränge zurückgeht u.a. auf die „Systemische Psychologie“ (vgl. Experteninterview_Zeile 49ff.). Die zentrale Annahme die Lueger

³ Leiter des Instituts der „Potenzialfokussierte Pädagogik“. Institutswebsite: <http://www.pf-paedagogik.org/> [Geprüft am: 01.09.2018].

(2014) für seine Konzeption daraus ableitet ist jene, dass lineare, statische Beschreibungen im schulischen Bereich erstens nicht förderlich sind und zweitens auch der Realität nicht gerecht werden. Aus diesem Grund ist auf dynamische Systeme, die stattdessen geeigneter sind, zurückzugreifen (vgl. Lueger 2014b: 8ff.). Das heißt im Konkreten, dass die Entwicklung eines Kindes und der damit verbundene Lernprozess nicht statisch erfasst werden kann, beispielsweise anhand von klassischen Bewertungssystemen wie den Noten, stattdessen muss der individuelle Verlauf berücksichtigt werden. Das Potenzial zeigt sich dabei an dem Punkt, wo das individuelle Pendel in seiner wellenartigen Verlaufschronik am höchsten ausschlägt und auf diesen Punkt ist folglich der Fokus zu setzen (vgl. Lueger 2014b: 8ff.). Die „Prinzipien der Potenzialfokussierung“ (Lueger 2014b: 80ff.) die von Günter Lueger aufgestellt wurden, werden in „praktische Konsequenzen“ (Lueger 2014: 84ff.) für die Schule transformiert. Dies geschieht anhand einer konkreten Beschreibung der Lehrerinnen- und Lehrerrolle und Schülerinnen- und Schülerrolle, sowie auch der Rahmenbedingungen im Unterricht. Des Weiteren werden in diesem Zusammenhang Tools wie die „Potenzialfokussierte Bewertung“ und das „Feedforward“ angeführt. Es fällt dabei auf, dass es sich in sehr hohem Maße um eine praktische Konzeption handelt, die nach Deci und Ryan (2000), Reeve (2006) und Reeve und Jang (2006) als Lernen aufgefasst werden kann, welches die Grundbedürfnisse der Motivation nach der SBT erfüllt. Dies führt zu folgender Fragestellung, welche im theoretischen Teil der Arbeit beantwortet werden soll:

In welchem Ausmaß besteht eine inhaltliche Übereinstimmung zwischen dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ und dem motivationsfördernden Unterricht nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation?

Zur methodisch geleiteten Beantwortung dieser Fragestellung sollen zunächst der Ansatz der Potenzialfokussierten Pädagogik und seine praktische Ableitung der Potenzialfokussierte Unterricht präsentiert werden. Dazu dient ergänzend zur vorhandenen Primärliteratur ein offen geführtes, unstrukturiertes Experteninterview (Dauer 1'15'00) mit dem Institutsleiter Günter Lueger als Sekundärliteratur, in welchem er über den theoretischen Ursprung der Potenzialfokussierten Pädagogik und den Potenzialfokussierten Unterricht Auskunft gibt. Der Inhalt des Interviews soll dann durch das Verfahren des thematischen Ordners (Meuser & Nagel 2009: 476) strukturiert werden, um die relevanten Passagen daraus zur Fundierung der Vorstellung des Ansatzes heranzuziehen. Anschließend soll die SBT und die daraus

resultierenden Unterrichtspraktiken, welche die „selbstbestimmten Formen“ der Motivation stärken und zu „hochqualifizierten Lernen“ (Deci & Ryan 1993: 233) führen sollen, präsentiert werden. Über eine kategorisierende Gegenüberstellung der beiden Ansätze soll die Fragestellung zu einer intersubjektiv nachvollziehbaren, quantifizierten Beantwortung geführt werden. Das Ergebnis dieser Fragestellung wird im Kontext von empirischer Unterrichtsforschung (Bauer et al. 2010) eingeordnet. Dies dient als theoretisches Fundament für die Ableitung eines empirischen Forschungsdesigns. Die Forschungsfragen und Hypothesen die daraus hervorgehen, werden im sechsten Hauptkapitel vorgestellt und näher ausgeführt, da sie mit den konkreten Rahmenbedingungen des empirischen Forschungssettings (Datenerhebung etc.) in Verbindung stehen.

1.3. Zielsetzungen und Erkenntnisinteresse

Die bildungswissenschaftliche Relevanz der Arbeit wird unmittelbar mit ihrer Zielsetzung in Verbindung gebracht. Als primäres Ziel wird dabei die theoretisch-analytische und empirische Auseinandersetzung mit einem neuen pädagogischen Ansatz, welcher bisher noch nicht im Rahmen von öffentlichen wissenschaftlichen Publikationen untersucht wurde, verstanden. Dabei soll zunächst der Versuch unternommen werden, diesen pädagogischen Ansatz nach einer analytischen Einführung unter dem Aspekt der Motivation (SBT) im Diskurskursfeld um empirische Unterrichtsforschung einzuordnen und anschließend eine daraus stringent hervorgehende empirische Studie im Methoden-Mix (Onwuegbuzie & Johnson 2006, Leech & Onwuegbuzie 2009) durchzuführen. Die empirischen Forschungsfragen und Hypothesen sollen dabei einer intersubjektiv nachvollziehbaren Beantwortung und Überprüfung zugeführt werden. Die analytische Einführung zur Potenzialfokussierten Pädagogik soll zudem auch abschließend einige konkrete Ansatzpunkte für einen bildungstheoretischen Diskurs um das Konzept öffnen. Die Forschung stellt zudem auch eine Rückmeldung für den Institutsleiter der Potenzialfokussierten Pädagogik – Günter Lueger – dar.

1.4. Aufbau der Arbeit

In der Einleitung werden die Problemskizze, die bildungswissenschaftliche Relevanz der Forschung, die Zielsetzungen der Arbeit und das Erkenntnisinteresse dargestellt. Im zweiten Hauptkapitel wird eine vierteilige analytische Einführung in die Potenzialfokussierte Pädagogik (PFP) vorgenommen. Es wird dabei das Konzept der Potenzialfokussierten Pädagogik vorgestellt und die darin enthaltenen zentralen Begrifflichkeiten und Argumente, mit jenen aus der Literaturrecherche gegenübergestellt. Im anschließenden dritten Kapitel wird der Aspekt der Motivation aufgegriffen. Eingangs wird nach einem allgemeinen Definitionsversuch zum Begriff der Motivation kurz in den Forschungsdiskurs um Motivation in Schule und Unterricht eingeführt, indem ein Überblick über die gängigen Motivationstheorien auf dem Gebiet des Lernens gegeben wird. Anschließend wird die Genese der Theorie der SBT von Deci und Ryan (1993, 2000) vorgestellt. Es werden daran anknüpfend die daraus resultierenden Implikationen für den Schulunterricht beschrieben. Im vierten Hauptkapitel der Arbeit wird die inhaltliche Übereinstimmung zwischen dem Potenzialfokussierten Unterricht (PFU) und der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SBT) dargestellt. Auf Basis eines Kategoriensystems wird dabei versucht, einen quantifizierbaren Grad der Übereinstimmung zu eruieren. Im fünften Kapitel wird in die empirische Unterrichtsforschung eingeführt. Es werden zentrale Begrifflichkeiten thematisiert und Modelle der Unterrichtsforschung vorgestellt. Daran anschließend wird die inhaltliche Übereinstimmung zwischen SBT und PFP innerhalb dieses Feldes von unterschiedlichen Unterrichtsmodellen verortet, was für die empirische Studie eine wichtige Grundlage darstellt. Im sechsten Kapitel wird die empirische Studie der vorliegenden Arbeit abgebildet. Zu Beginn werden die gesamten Rahmenbedingungen – das Forschungsdesign, die Forschungsmethodik, die Datenerhebung, die Erhebungsinstrumente etc. – expliziert und anschließend werden die daraus abgeleiteten Forschungsfragen und Hypothesen vorgestellt. Die Auswertung der Daten und die Darstellung der Ergebnisse werden nachfolgend vorgenommen. Zuerst sollen die quantitativen und anschließend die qualitativen Daten ausgewertet werden, bevor sie komplementär präsentiert werden. Im siebten und damit abschließenden Kapitel der Arbeit werden die Erkenntnisse zusammengefasst und eine methodische Reflexion sowie ein Ausblick werden präsentiert.

„Der wahre Zweck des Menschen,
[...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung
seiner Kräfte zu einem Ganzen.“
(Humboldt⁴ 1792/1980: 64)

2. Einführung in die Potenzialfokussierte Pädagogik

In diesem Kapitel wird in vier Schritten in das Konzept der „Potenzialfokussierten Pädagogik“ eingeführt. Zunächst wird erstens das Profil des Instituts für Potenzialfokussierte Pädagogik näher beleuchtet. Anschließend wird zweitens das Konzept der Potenzialfokussierten Schule vorgestellt. Drittens wird die Entstehung des Ansatzes des „Potenzialfokus“ betrachtet und dabei auch ein detaillierter Blick auf die theoretischen Wurzeln des Konzeptes geworfen. Im letzten Teil der Vorstellung geht es viertens, um die praktische Umsetzung und Anwendung dieses Konzeptes im Rahmen des „Potenzialfokussierten Unterrichts“. Es werden abschließend die „Potenzialfokussierte Haltung“ und die „Potenzialfokussierten Tools“ präsentiert. Zudem wird in allen Unterkapiteln (ausgenommen dem Ersten) ein Fazit gezogen, um die analytische Einführung jeweils abzurunden.

2.1. Das Institut für Potenzialfokussierte Pädagogik

Das Institut für Potenzialfokussierte Pädagogik befindet sich im 19. Wiener Gemeindebezirk und besteht aus einem achtköpfigen Team, welches von Günter Lueger geleitet wird (vgl. Lueger o.J., Über uns [Online]). Auf der Homepage des Institutes stellt sich das Institut folgendermaßen selbst vor:

„Ein neues Lernen macht sich auf den Weg. Wir freuen uns, dass Sie auf unserer Seite gelandet sind. Denn wahrscheinlich interessieren Sie sich für Ideen und neue Konzepte für eine möglichst optimale Entwicklung der Potenziale der Kinder und Jugendlichen oder auch bei sich selber.“ (Lueger o.J., Institut für Potenzialfokussierte Pädagogik. Homepage [Online])

Wie dieses Zitat deutlich macht, wirbt das Institut mit dem Anspruch eines „neuen Lernen“ das zur optimalen Entwicklung der Potenziale führt, wobei diese den Dreh- und Angelpunkt des Konzeptes darzustellen scheinen. Über das Institut werden

⁴ Wilhelm von Humboldts verfasste die Schrift „Theorie der Bildung des Menschen“, jene gilt als „Klassiker“ der wissenschaftlichen pädagogischen Disziplin. Seine neuhumanistische Bildungstheorie und der daraus resultierende Bildungsbegriff werden im Kontext gegenwärtiger Einführungen in die Erziehungswissenschaft herangezogen (Siehe dazu: Koller 2010).

Veranstaltungen und Lehrgänge zum Thema Potenzialfokussierte Pädagogik in den Bereichen „Kindergarten“ und „Schule“ angeboten. Auch die „Universität“ stellt einen Bereich dar, in welchem der Ansatz Anwendung findet (vgl. Lueger o.J., Institut für Potenzialfokussierte Pädagogik. Homepage [Online]). Es wird dort angeführt, dass unter der Koordination von Dr. Christina Schweiger unterschiedlichste Projekte im Bereich der „Potenzialfokussierten Hochschule“ durchgeführt werden. Es steht in dieser Rubrik zudem ein Text von Frau Dr. Schweiger zum Thema „7 Säulen der Potenzialfokussierten Hochschuldidaktik“ zum Download zur Verfügung (vgl. Lueger o.J., Uni [Online]). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus im Kontext von Potenzialfokussierter Pädagogik aber auf der Rubrik Schule. Im folgenden Unterkapitel wird daher nun das entsprechende Konzept für diesen pädagogischen Bereich vorgestellt.

2.2. Das Konzept der Potenzialfokussierten Schule

Das folgende Unterkapitel konzentriert sich auf die inhaltliche Vorstellung des Konzepts der „Potenzialfokussierten Schule“. Auf der Website des Institutes wird das Buch „Potenzialfokussierte Schule“, welches von Günter Lueger verfasst wurde und im Jahr 2014 erschienen ist, als diesbezügliches „Grundlagenwerk“ ausgewiesen, in welchem „die Prinzipien und Techniken der Potenzialfokussierten Pädagogik“ angeführt sind (vgl. Lueger o.J., In Schulen. Bücher und Materialien [Online]). Dieses Werk dient daher als Primärliteratur für die Vorstellung des Konzeptes der „Potenzialfokussierten Schule“ und in weiterer Folge auch des „Potenzialfokussierten Unterrichts“. Zudem wurde auch ein Experteninterview durchgeführt, mit dem Ziel von Günter Lueger weitere Informationen über das Konzept zu erhalten, die nicht im „Grundlagenwerk“ enthalten sind. Passagen daraus werden als Sekundärliteratur angeführt, um die Ausführungen zu fundieren. Es wird bei der Vorstellung bewusst darauf Wert gelegt, längere Zitate aus dem Buch und dem Interview zu verwenden, um die Sprache und den Stil Luegers bzw. Wurzrainers⁵ abzubilden, da es bei der Vorstellung eines neuen Konzeptes als bedeutsam erscheint, möglichst nahe am Text und am Wort zu bleiben. Es werden die aus dem Konzept hervorgehenden zentralen

⁵ Andreas Wurzrainer (Direktor der Volksschule Itter) wird in dem Buch als Autor des Kapitels „Potenzialfokussierte Unterrichtsgestaltung“ (S. 95-102) angeführt. Er ist Co-Leiter des Instituts für „Potenzialfokussierte Pädagogik“ und hat das Konzept mit Günter Lueger mitentwickelt und es an der Volksschule Itter implementiert (vgl. Lueger 2014b: 111).

Begrifflichkeiten jenen aus der Literaturrecherche gegenübergestellt. Gegen Ende des Buches präsentiert Günter Lueger die sieben Prinzipien der Potenzialfokussierten Pädagogik, als Zusammenfassung und Resultat aus dem zuvor dargestellten theoretischen Überlegungen zur Potenzialfokussierten Schule. Diese sieben Prinzipien (Lueger 2014b: 80ff.) eignen sich als struktureller Rahmen, um in das Konzept einzuführen.

Prinzip Nr. 1

„Die Nutzung des dynamischen Wechselspiels von Gelingen und Weniger-Gelingen“

Zufolge Luegers entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit allen Lerninhalten im schulischen Kontext ein „Auf und Ab“, was einem „dynamischen Wechselspiel“ von „Gelingen und Weniger-Gelingen“ gleicht (vgl. Lueger 2014b: 80). Zur theoretischen Fundierung dieser Annahme dient Lueger unter anderem folgende Erkenntnis der klassischen Philosophie:

„Der Philosoph Hegel hat den Begriff des Dualismus und der Polarität geschaffen. Damit ist gemeint, dass jedes Ding der Welt zwei Pole hat. Tag und Nacht, Liebe und Hass, Gut und Böse, Problem und Lösung und Gelingen bzw. Nicht-Gelingen.“ (Lueger 2014b: 34)

Für Lueger bedeutet dies, dass erst die Tatsache, dass diese beiden Pole – das „Gelingen“ und das „Nicht-Gelingen“ – existieren, die Möglichkeit schafft sich auf eines dieser beiden zu fokussieren. Wäre dieser Dualismus – nach Georg Wilhelm Friedrich Hegel – nicht vorhanden, könne man sich auch nicht bewusst auf einen der beiden Pole fokussieren. Somit stellt dieser eine *Conditio-sine-qua-non* der Potenzialfokussierung bei Lueger dar (vgl. Experteninterview_Zeile 180ff.).

Lueger macht dieses „dynamische Wechselspiel“ in seinem Buch „Potenzialfokussierte Schule“ anhand eines konkreten Beispiels mit dem Schüler Max deutlich, denn so kann ihm zufolge der im Konzept enthaltene Begriff des Potenzials am besten praktisch dargestellt werden (vgl. Lueger 2014b: 8). Max beschäftigt sich im Rahmen des Mathematikunterrichts mit dem Zahlenraum bis 20 und lernt dabei gerade die Zehnerüberschreitung (vgl. ebd.: 8f.). Lueger bildet die Verlaufschronik von Max's Beschäftigung mit dem Zahlenraum folgendermaßen ab:

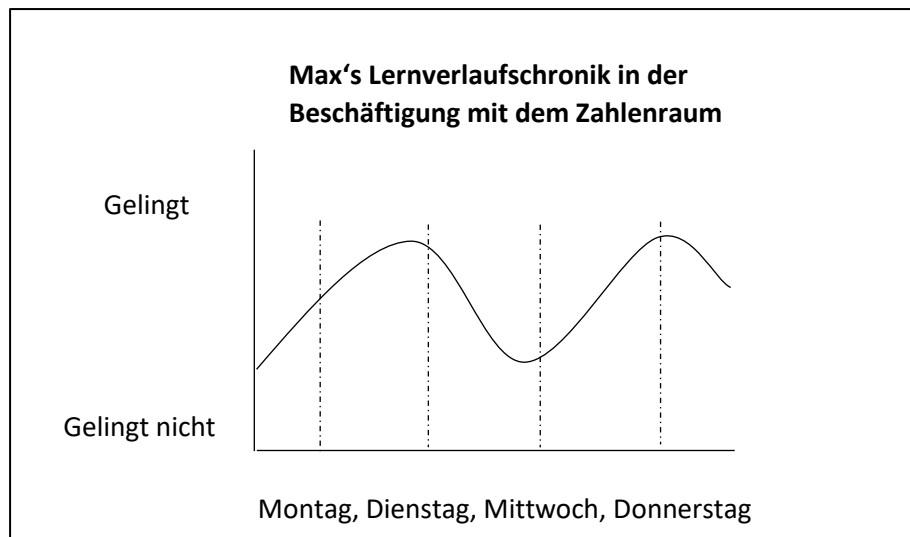


Abb. 1: „Unterschiedlichkeit des Gelingens“ (Lueger 2014b: 9) – grafisch adaptiert

Diese Verlaufskurse über den Zeitraum von fast einer Woche soll deutlich machen, dass bei allen möglichen Lernaktivitäten zum Thema „Zahlenraum bis 20“ ein „natürliches Auf und Ab von Gelingen und Nicht-Gelingen“ vorhanden ist (vgl. ebd.: 9). Was dabei unter dem Begriff „Gelingen“ verstanden wird, wird nicht näher ausgeführt. Beispielsweise ob es sich hierbei um eine konkrete mathematische Schulaufgabe zum Thema „Zahlenraum bis 20“ handelt, die Max am Dienstag durchgeführt hat und die aufgrund „seiner Planung oder seines Bemühens mit Erfolg“ (Dudenredaktion (o.J.): „gelingen“ [Online]) absolviert wurde, im Gegensatz zu diesbezüglichen Aufgaben am Mittwoch, die (eher) nicht gelungen sind. Lueger bezeichnet dieses „Auf und Ab“ in weiterer Folge als das Vorhandensein von „Unterschieden“, in welchem sich die Potenziale verstecken (vgl. ebd.: 9f.). Im Duden wird der Begriff des „Potenzial(s)“ als „Gesamtheit aller vorhandenen, verfügbaren Mittel, Möglichkeiten, Fähigkeiten, Energien“ bezeichnet (Dudenredaktion o.J.: „Potenzial“ [Online]). Steffanie Mörz hat in ihrer Diplomarbeit „Die Bedeutung des Potenzialbegriffs für die Pädagogik“ einführend darauf hingewiesen, dass der Begriff „Potenzial“ im pädagogischen Kontext noch nicht ausreichend definiert und differenziert wurde (vgl. Mörz 2011: 15f.). Wichtig ist die Abgrenzung von „Begabung“ und „Talent“ – sie führt aus, dass „Talent eine bestimmte Begabung und Begabung ein bestimmtes Potenzial darstellt“ (vgl. ebd.: 82). Sie kommt in ihrer Arbeit zu dem Schluss, indem sie sich hauptsächlich auf das Potenzialkonzept von Scheffler (1985) bezieht, dass „menschliches Potenzial die Fähigkeit und Möglichkeit eines Menschen“ bezeichnet, „bestimmte Eigenschaften und Fertigkeiten zu erwerben oder auszuüben“. Diese Möglichkeit kann in Form von Kapazität, Neigung oder Kapabilität vorhanden sein.“ (Mörz 2011: 123)

Es soll zudem durch diese Verlaufschronik bei Max zugleich deutlich werden, dass Schülerinnen und Schüler bei der Beschäftigung mit allen Lerninhalten immer sowohl „gut“, als auch „schlecht“ sind, wobei es sich in diesem Beispiel nicht um ein synchrones Auftreten von „gut“ und „schlecht“ handelt, sondern ein chronologisches. Es kann aber auch zufolge der PFP bei einer bestimmten schulischen Aufgabenstellung, wie beispielsweise bei dem Halten eines Referats, zu einem synchronen Auftreten von sowohl „gut“ als auch „schlecht“ kommen (vgl. Lueger 2014b, 89f.). Diese „dynamische Wechselwirkung“ besteht also bei manchen Lehrinhalten in chronologischer Abfolge und bei anderen in synchroner Form, wobei sie auch komplementär auftreten können. Im Wesentlichen handelt es sich dabei aber immer um eine „Dynamik“, im Gegenteil zu einer Stabilität. Dieses erste Prinzip der Potenzialfokussierten Schule will für diese „Dynamik des Wechselspiels“ im schulischen Kontext sensibilisieren (vgl. ebd.: 10f.).

Prinzip Nr. 2

„Der Fokus richtet sich konsequent auf ‚Positive Unterschiede‘“

In diesem „dynamischen Wechselspiel“ welches diese „Unterschiede“ hervorbringt, soll nun, zufolge dem zweiten Prinzip, „radikal“ auf die „positiven Unterschiede“ fokussiert werden (vgl. Lueger 2014b: 80f.). Der Begriff des „Fokus“ oder der „Fokussierung“ wird in diesem Zusammenhang nicht näher expliziert, im Duden wird darunter „der Mittelpunkt des Interesses“ verstanden (Dudenredaktion (o.J.): „Fokus“ [Online]). Beim zuvor angeführten Exempel von Max's Verlaufschronik (Abb. 1) in der Beschäftigung mit der Zahlenreihe, ist konsequent auf die positiven „Mikroleistungen“ („Unterschiede“) zu fokussieren, welche dort beispielsweise am Dienstag oder Donnerstag vorhanden waren (siehe Abb. 1) (vgl. ebd.: 10). Die Konzentration auf diese „Unterschiede“ und der Fokus auf die „Positiven“ bringt die „Potenziale“ zum Vorschein (vgl. ebd.: 15). Der folgende Ausschnitt aus dem Experteninterview soll verdeutlichen, dass Lueger diesen Modus der „Unterschiede“ und dabei das Fokussieren auf die „Positiven“ nicht nur bei konkreten schulischen Aufgaben wie bei Max's Verlaufschronik sieht, sondern auch bei alltäglichen Interaktionen im Klassenraum:

„IP: Und das ist dann im pädagogischen Konzept drinnen, dass das Beobachten ein ganz wichtiger Punkt; schaue als Lehrer was die Schüler gerade machen, was in der Klasse gerade passiert und bleib nicht in deinem Kopf hängen bei irgendwelchen Nachdenkprozessen, warum die Marie mit dem Franzl da hinten

schon wieder zum Streiten anfängt. Sondern du siehst da wird es dementsprechend lauter, beobachte die Unterschiede die bei den beiden auftauchen und gehe dann dort hin und sei präsent und unterstütze, dass sie mehr von dem machen können, was funktioniert.“ (Experteninterview_Zeile: 118-133)

Diese „Unterschiede“ bestehen also in unterschiedlichster Form im Schulalltag und die Lehrerin/der Lehrer soll diese bei jeglicher Aktion wahrnehmen und dabei konsequent die „Positiven“ fokussieren.

„Das eigentlich Wirksame ist somit nicht das Reden über Gelingendes, sondern vor allem das Herstellen von Beziehung und Relation zwischen dem Gelingen und dem Nicht-Gelingen – natürlich mit dem Fokus auf Positive Unterschiede.“ (Lueger 2014b: 30)

Aus diesem Zitat lässt sich ablesen, dass es sich beim „Potenzial“ für Lueger um eine Transferleistung handeln könnte, indem man das aktuelle „Nicht-Gelingen“ als „Potenzial“ auffasst, weil so etwas Ähnliches, beispielsweise in der Beschäftigung mit einem bestimmten Lerninhalt wie dem Zahlenraum (Abb. 2), bereits einmal gelungen ist. Für Lueger sind Potenziale immer vorhanden, weil bei jeder und jedem, wenn man aus der Sicht des „dynamischen Wechselspiels“ darauf blickt, etwas immer bereits auch „gelungen“ ist (vgl. ebd.: 8).

Prinzip Nr. 3

„Potenziale kommen aus der Zukunft“

Diese „positiven Unterschiede“ sollen in der Zukunft fokussiert werden (vgl. ebd.: 50). Lueger führt dazu Folgendes aus:

„Die Fokussierung der positiven Unterschiede der Zukunft ist aber nicht nur eine Technik, sondern vielmehr eine Haltung. Damit ist gemeint, dass die Richtung des Denkens und Handelns grundsätzlich stark zu den (positiven) Möglichkeiten der Zukunft ausgerichtet ist. Wenn die SchülerInnen durch viele Erlebnisse spüren, dass in der Zukunft Spannendes liegt und etwas Anderes passieren kann, geraten sie in eine stärkere Dynamik der Entwicklung ihrer Möglichkeiten.“ (Lueger 2014b: 52)

Dieses Prinzip fügt den bisherigen Ausführungen eine konkrete zeitliche Dimension hinzu. Die konsequente Fokussierung auf die positiven Unterschiede (Prinzip Nr. 1 und Nr. 2) soll nicht nur in der Gegenwart stattfinden, sondern vor allem auch in die Zukunft projiziert werden und ergibt somit das Prinzip Nr. 3. In der Zukunft „liegt Spannendes“,

was den Schülerinnen und Schülern einen zeitlichen Horizont eröffnet, in welchem Potenziale – also „positive Unterschiede“ – kommen werden (vgl. Lueger 2014b: 52).

Prinzip Nr. 4

„Die SchülerInnen an das Lenkrad ihrer Potenzialentfaltung setzen“

Wichtig ist zudem auch für Lueger, dass die Schülerinnen und Schüler diesen Potenzialfokus, der ihnen von der Lehrkraft vorgelebt werden soll, auch selbst verinnerlichen. Denn sie sollen auch selbst an „das Lenkrad ihrer Potenzialentfaltung“ gesetzt werden. Hierfür müssen sie diese Haltung unbedingt verinnerlichen, um die Unterschiede bei schulischen Aufgaben und Aktivitäten erkennen zu können und ihren Fokus selbstständig und automatisch auf „das Positive“ ausrichten zu können (vgl. Lueger 2014b: 81). Dieses Prinzip Nr. 4 verweist daher auf die aktive Teilnahme und die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler. Es besteht dabei der Drang bei der der Lehrerin/dem Lehrer und auch bei der Schülerin/dem Schüler nach der vollständigen Identifikation mit dem Konzept, um es im Alltag leben zu können.

Prinzip Nr. 5

„Potenzialfokussierte Schule ist nicht fehler-phobisch“

Wie bereits im ersten Prinzip mit dem Rekurs auf Hegel deutlich wurde, folgen in der PFP aufgrund der „dynamischen Wechselwirkung“ immer „Gelingen“ und „Nicht-Gelingen“ (oder umgekehrt) aufeinander, wie im Beispiels von Max's Beschäftigung mit der Zahlenreihe (Abb. 1) bereits deutlich wurde. Für Lueger ergibt sich daraus die Konsequenz, dass auch das nicht „Nicht-Gelingen“ seine Existenzberechtigung hat, ja sogar im „Dualismus“ notwendig ist. Dieses „Nicht-Gelingen“ soll daher im Zuge der PFP nicht negiert werden, sondern in Folge des Konzeptes des Potenzialfokus bewusst auf das „Gelingen“ fokussiert werden (vgl. Lueger 2014b: 34).

„Und wenn Dinge immer Gelingen würden, wirklich immer, so hätten wir kein Thema mit „Nicht-Gelingen“, denn das Gelingen setzt voraus, dass es manchmal nicht gelingt.“ (ebd.: 34)

Der Umgang mit diesem „Nicht-Gelingen“ ist für Lueger aber ein bedeutsames Kriterium. In der einseitigen, im Unterschied zur wechselseitigen Wahrnehmung in der PFP, wird nur der Fehler wahrgenommen und das vielleicht bereits schon „Gelungene“ wird ausgeblendet (vgl. ebd.: 37). Im Rahmen eines potenzialfokussierten

„Reframings“ wird der Fehler als etwas betrachtet, das im Moment „noch nicht gelingt“, aber in Verknüpfung mit dem Prinzip Nr. 3 (Potenziale kommen aus der Zukunft) in einer potenzialfokussierten Zukunft gelingen kann (vgl. ebd.: 38). Lueger macht dies in seinen Ausführungen unter anderem ganz plastisch an dem Wort „noch“ fest. Durch den Einschub dieses Worts im Satz „Passt nicht.“ entsteht „Passt noch nicht.“ worin Lueger für die Schülerin/den Schüler eine entscheidende Botschaft sieht. Die Botschaft einer Zukunft in der das „Passt“ noch kommen und somit aus einem vermeintlichen Fehler ein Potenzial wird (vgl. ebd.: 39).

Prinzip Nr. 6 „Die Kraft der kleinen Schritte“

Dieses Prinzip soll den unmittelbaren Anspruch an die „Potenzialfokussierung“ redimensionieren, indem es darauf hinweist, dass seine Kraft vor allem im „Kleinen“ steckt und erst nach und nach seine Wirkung entfaltet (vgl. ebd.: 82).

„Erfolge sind potenzialfokussiert gesehen viele kleine Schritte und durch das Fokussieren dieser kleinen Schritte werden auch viele Erfolgserlebnisse möglich.“ (Lueger 2014b: 96)

Es treten nicht große Sprünge auf, sondern die Potenziale sind vor allem in den kleinen alltäglichen „Unterschieden“ zu finden. Zudem müssen auch die Schülerinnen und Schüler und auch die Beteiligten sich nach und nach auf diese Identifikation mit „dem Gelingen“ einlassen und ausrichten (vgl. ebd.: 82).

Prinzip Nr. 7 „Am gleichen Strang ziehen“

Das Prinzip „Am gleichen Strang ziehen“ will als abschließendes Prinzip darauf hinweisen, dass einerseits bei der Anwendung der PFP alle – sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer – eingebunden sind und andererseits, dass die Potenzialfokussierung, bei allen „im Unterricht, bei der Leitung, bei der Zusammenarbeit“ nach den gleichen Prinzipien funktioniert, was das „Ziehen am gleichen Strang“ ermöglicht und erleichtert (vgl. Lueger 2014b: 82).

Fazit

Lueger strukturiert sein theoretisches Konzept anhand dieser soeben dargestellten sieben Prinzipien. Die ersten drei Prinzipien stellen dabei das inhaltliche Fundament des Konzeptes dar. Prinzip Nr. 1 führt in die Grundidee der „Wechselwirkung“ ein, jene für ihn immer bei der Auseinandersetzung mit einem beliebigen schulischen Inhalt besteht und zwischen den Polen „Gelingen“ und „Nicht-Gelingen“ oszilliert. Prinzip Nr. 2 weist dabei auf die konsequente Fokussierung auf das „Gelingende“ (die „positiven Unterschiede“) hin. Prinzip Nr. 3 erweitert dies um die zeitliche Dimension der Zukunft, in der „Gelingendes“ zu erwarten ist. Prinzip Nr. 5 macht deutlich, dass in der Wechselwirkung zwischen „Gelingen“ und „Nicht-Gelingen“ das vermeintlich negative nicht phobisch zu ignorieren sei, sondern durch „Reframing“ als Quelle für zukünftig „Gelingendes“ zu betrachten ist. Prinzipien Nr. 4 und Nr. 7 beziehen sich auf die handelnden Akteure im Klassenraum. Die Schülerinnen und Schüler sollen aktiv das Konzept leben und ihre Potenziale selbstständig identifizieren können (Nr. 4) und es im Gleichklang mit Lehrerinnen und Lehrern anwenden (Nr. 7). Der langsame Fortschritt durch die Anwendung der PFP wird im Prinzip Nr. 6 angeführt, indem auf die „Kraft der kleinen Schritte“ hingewiesen wird.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Konzept fällt auf, dass die zentralen Begrifflichkeiten des Konzeptes „Potenzial“, „Fokussierung“, „Unterschiede“, „Gelingen“ sehr schwer zu differenzieren sind. Es wird bei keinem der Begrifflichkeiten eine eindeutige Definition angeführt, was zu einer Einschränkung der Nachvollziehbarkeit führt. Oftmals werden die Begriffe sogar synonym verwendet. Vor allem der Begriff des „Potenzial“ ist im Kontext des Konzeptes schwer festzumachen, da er auch sehr inflationär gebraucht wird. Lueger schreibt zu Beginn des Buches „Im Kern dieses Konzeptes stehen dabei die Potenziale.“ (Lueger 2014b: 4) Daher wurde in diesem Unterkapitel vor allem der Versuch unternommen herauszuarbeiten, was genau Lueger unter dem Begriff „Potenzial“ versteht und inwiefern er in seine Theorie eingeflochten wurde.

Zufolge der Analyse des Autors der vorliegenden Arbeit wird im Konzept der PFP unter dem Begriff des „Potenzials“ im Wesentlichen eine Transferleistung verstanden. Zu jedem beliebigen Thema ist immer in der Vergangenheit bereits etwas gelungen (Grundannahme), der Übertrag dieses Wissens auf das aktuell noch nicht „Gelungene“ – als Möglichkeit des zukünftigen Gelingenden – bezeichnet bei Lueger (2014b) das

„Potenzial“. Nachdem zufolge der PFP immer diese „dynamische Wechselwirkung“ besteht und nie nur „Nicht-Gelingendes“, sind überall und bei jedem diese „Potenziale“ – Möglichkeiten der Weiterentwicklung – vorhanden. Was eine sehr abstrakte und weitläufige Begriffsdefinition von „Potenzial“ zu Folge hat, da es somit alles was „nicht gelingt“ als Potenzial ausweist. Jener Begriff des Potenzials bei Lueger soll nun hier dem Begriff des Lerners gegenübergestellt werden. Im Wörterbuch der Pädagogik von Böhm und Seichter (2018) wird der zeitgenössische Begriff des Lernens als etwas „Prozesshaftes“ dargestellt. Dem Lernen wird dabei Einwirkung auf die „Erweiterung von Einsichten und Kenntnissen“ als auch auf die „Änderung des motorischen und sozialen Verhaltens“ attestiert. Dabei wird als ein zentraler Faktor die Motivation angeführt, jene den „Lernprozess in Gang setzt und steuert“ (vgl. Böhm & Seichter 2018: 307). Somit könnte man hier auch schlussfolgern, dass der Prozess der bei Max mit der Beschäftigung „des Zahlenraumes“ (Abb. 1) als einfacher Lernprozess bzw. als Lernen ausgewiesen werden kann. Wer beispielsweise die Groß- und Kleinschreibung lernt, dem „Gelingen“ einige Aufgaben an einem Tag und andere nicht. Auch Lernen weist in seinem prozesshaften Auftreten diese Unterschiede von „Gelingen“ und „Nicht-Gelingen“ auf. Der Motivation kommt dabei die Rolle zuteil, den Prozess weiter „in Ganz zu setzen“ und zu „steuern“. Diese These der Ähnlichkeit zwischen dem Begriff des „Potenzials“ bei Lueger (2014b) und jenem des Lernens soll am Abschluss dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen werden.

Die Ausführungen im Buch erwecken an einigen Stellen den Eindruck, als ob es beim Entdecken der „Potenziale“ vor allem um eine (Fein-)Adjustierung im Bereich des Sprachlichen geht. Wie beispielsweise bei der Anpassung der Formulierungen des Satzes „Passt nicht.“ zu „Passt noch nicht.“. Angestoßen durch das Prinzip Nr. 3 Potenziale kommen aus der Zukunft wird hier das Wort „noch“ eingeschoben. Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler steht durch die Verwendung dieser Formulierungen im schulischen Alltag implizit im Vordergrund, da sie mit möglichst wenig „Negativen“ konfrontiert werden sollen. Negatives wird nicht ignoriert (Prinzip Nr. 5), jedoch wird es durch das „Reframing“ unmittelbar umgedreht zu einem „noch nicht Gelingenden“. Was bei Schülerinnen und Schüler bei der Konfrontation mit allen negativen Bewertungen ihrer Handlungen im schulischen Kontext zu einem „noch nicht“ positiven transformiert. Auch hierin sowie in der Parallelität zwischen den Begrifflichkeiten des „Potenzial“ und des „Lernens“ zeichnet sich die Annahme ab, dass dies positive Auswirkungen auf Motivation nach der SBT haben könnte – dieser

Ansatzpunkt wird später verhandelt. In weiterer Folge wird nun tiefer auf die theoretischen Grundlagen eingegangen.

2.3. Die Genese der Potenzialfokussierten Pädagogik

Nachdem zuvor das theoretische Konzept der Potenzialfokussierten Schule vorgestellt wurde, indem seine sieben Prinzipien ausführlich dargestellt wurden, widmet sich dieses Kapitel der Frage der theoretischen Genese. Dies geschieht, indem zunächst der inhaltliche Ursprung des „Potenzialfokus“ und anschließend die „theoretischen Wurzeln“ des Konzeptes der Potenzialfokussierten Pädagogik und auch des „Potenzialfokus“ beleuchtet werden.

2.3.1. Der inhaltliche Ursprung des Potenzialfokus⁶

In dem von Günter Lueger und Hans-Peter Korn im Jahr 2006 herausgegebenen Buch „Solution Focused Management“ verfasste Lueger einen Text unter dem Titel „Solution-Focused Management und das Konzept der Positiven Unterschiede“ in jenem bereits alle Grundzüge rund um die „Potenzialfokussierung“ enthalten sind. Dieses Buch erschien zeitlich fast zehn Jahre vor dem Werk „Potenzialfokussierte Schule“ (2014b). Lueger schreibt in diesem Text, dass der „Solution-focused approach“ auf Steve de Shazer und Insoo Kim Berg zurückgeht und im SFBT⁷ Center in Milwaukee entwickelt wurde (vgl. Lueger 2006: 1). Der Ansatz der „Solution-Focused Brief Therapy“ (SFBT) kann als von Anfang an zugleich etwas Experimentelles, aber auch Forschungsorientiertes betrachtet werden. Er wurde 1980 entwickelt und bekam seinen Namen 1982. Er war von Beginn an als ein Ansatz gedacht, der rund um die Frage „What works?“ konzipiert wurde (vgl. De Shazer & Berg 1997: 121f.). Seit De Shazer in den 1970er Jahren begonnen hatte den „Kurztherapie Ansatz“ zu praktizieren, drehte sich seine Forschung um die Frage, was Therapeuten machen, das nützlich ist. Die Erkenntnisse daraus haben in der „Solution-Focused Brief Therapy“ Einzug gehalten und die „Brief Therapy“ somit weiterentwickelt (ebd.: 122ff.). Dieses „Lösungsfokussierte Arbeiten“ umfasst mittlerweile eine umfassende Palette an „Prinzipien, Methoden und Instrumenten“, welche eben im

⁶ In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Potenzialfokus“ und „Solution Focus“ synonym verwendet.

⁷ Solution-Focused Brief Therapy

Kontext von Psychotherapie entwickelt wurden und auch heute noch in ähnlichen Bereichen wie Consulting und Coaching anzufinden sind (vgl. Lueger 2006: 2f.). Lueger schreibt in seinem Text, dass es wichtig ist einen „konzeptionellen Rahmen“ für „Lösungsfokussiertes Arbeiten“ zu schaffen, um es leichter in anderen Bereichen anwenden zu können (vgl. ebd.: 3). Er begründet dies wie folgt:

„Dies ist auch dadurch bedingt, dass die Vorgehensweise Fragetechniken in den Mittelpunkt stellt (nicht zufällig heisst das Standardwerk von Peter de Jong und Insoo Kim Berg „Interviewing for Solutions“) oder sich auf Fragen der Gestaltung des Beratungssettings bezieht. Der Einsatz in klassischen Aufgabengebieten des Managements bzw. bei Mitarbeitern wäre ohne Weiterentwicklung eingeschränkt, da viele Aufgaben im Arbeitsalltag nicht mit Fragetechniken sondern mit anderen Tätigkeiten wie z.B. Informationen weitergeben, motivieren, Ziele verfolgen, Konzepte erstellen, Instrumente einsetzen usw. verbunden sind.“ (Lueger 2016: 3f)

Es handle sich zufolge Lueger im Wesentlichen um die „Theorie der positiven Unterschiede“, die als „verbindendes Muster“ die Fokussierung auf positive Unterschiede in den Mittelpunkt rückt (vgl. ebd.: 3). Lueger arbeitet in seinem Text heraus, dass dieses Muster „der Fokussierung positiver Unterschiede“ in all den im Text angeführten Techniken des „Lösungsfokussierten Arbeitens“ durchgängig festzustellen ist (vgl. ebd.: 6). Er zieht hierfür acht Techniken – (1.) Exceptions, (2.) Miracle Questions, (3.) Scaling, (4.) Coping questions, (5.) Pressure Change, (6.) The development of wellformed goals, (7.) Doing something instead und (8.) Tasks – heran die auf De Jong, Berg und De Shazer zurückgehen (vgl. Lueger 2006: 4ff.). Die für die Analyse herangezogenen acht Techniken sind alle auf das ausgerichtet was funktioniert und nicht auf das was nicht funktioniert (vgl. ebd. 6). Im Text wird in weiterer Folge ausgeführt, dass diese „Theorie der positiven Unterschiede“ auf die Annahme der „Wechselwirkung – die interaktionistische Sichtweise“ baut. Diese Sichtweise ermöglicht es dort Unterschiede zu identifizieren, wo ansonsten keine solche Differenzierung vorgenommen wird, diese geht ebenso auf De Jong und Berg zurück und stellt ein Kernelement des „Lösungsfokussierten Arbeitens“ dar (vgl. ebd.: 7).

Fazit

Es zeigt sich somit, dass sich das Konzept der Potenzialfokussieren Pädagogik aus den zeitlich vorangegangenen Überlegungen zum „Solution Focus“ entwickelt hat und einen klaren Ursprung im psychotherapeutischen Kontext, im Rahmen des Ansatzes der „Solution-Focused Brief Therapy“, hat. Lueger hat für sich als das „verbindende

Muster“ die „Fokussierung auf die positiven Unterschiede“ als „konzeptionellen Rahmen“ herausgearbeitet und diesen, inklusive viele der Kernüberlegungen von „Solution-focused approach“ von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg, in ein pädagogisches Konzept transferiert, mit dem Ziel diesen Ansatz für andere Bereiche neben „Consulting and Coaching“ nutzbar zu machen. Daraus sind die Prinzipien der „Potenzialfokussierten Schule“ entstanden.

2.3.2. Die theoretischen Wurzeln der Potenzialfokussierten Pädagogik

Im Buch „Potenzialfokussierte Schule“ (2014b) und auch im Experteninterview tauchen drei wissenschaftliche Stränge auf, die für das Konzept der „Potenzialfokussierung“ zentral zu sein scheinen. Dies sind zum einen die „Systemische Psychologie“ (Experteninterview_Zeile: 49ff.), der „Konstruktivismus“ (Experteninterview_Zeile: 71ff.) und die „Evolutionstheorie“ (Experteninterview_Zeile: 328ff.). Sie wurden an manchen Stellen erwähnt, jedoch nie in einen strukturierten Zusammenhang gebracht und deren Bedeutung nicht explizit argumentativ ausgeführt. Im Rahmen dieses Kapitels sollen nun diese für eine bessere inhaltliche Nachvollziehbarkeit des Konzeptes als „theoretische Wurzeln“ dargestellt werden. In jedes dieser drei theoretischen Wurzeln wird zunächst eine kurze allgemeine Einführung gegeben und anschließend Luegers Schlussfolgerungen zu den jeweiligen Wurzeln angeführt.

Systemische Psychologie

Anna Pittermann führt in ihrer Dissertation „Mögliche Funktionen Psychologischer Diagnostik im Psychotherapeutischen Prozess – Dargestellt an der Anwendung von Paardiagnostik im Rahmen einer Systemischen Paartherapie“ in systemische Grundannahmen ein. Nachdem auch der „Potenzialfokus“ aus dem psychotherapeutischen Kontext hervorgeht, wird diese Einführung als angemessene Annäherung empfunden. Der erste Punkt der dabei erwähnt wird, ist, dass der Konstruktivismus eine wesentliche Grundannahme der Systemischen Psychologie darstellt (vgl. Pittermann 2012: 16). Nachdem der Konstruktivismus von Lueger als eigenständige theoretische Wurzel beschrieben wird, wird dieser aber zu einem späteren Zeitpunkt näher betrachtet und es wird zunächst auf eine andere Grundannahme der „Systemischen Psychologie“ eingegangen. Anna Pittermann führt im Wesentlichen die „Zirkularität“ und die „Selbstorganisation“ an. Die Zirkularität beschreibt nach Pittermann beziehungsweise auf Sydow (2007), „[...] dass das

Verhalten eines Mitgliedes eines Systems zugleich Ursache und Wirkung für das Verhalten von anderen Mitgliedern des Systems ist. Einseitige lineare Ursachenzuschreibungen sind somit lediglich Hilfskonstruktionen, die der komplexen Realität nicht gerecht werden.“ (Pittermann 2012: 16) Lueger verweist im Experteninterview im Kontext von „systemischer Psychologie“ auf die Bedeutung des Werks von Strunk und Schiepek (2006) die in systemische Grundannahmen einführen (vgl. Experteninterview_Zeile: 48ff.) In ihrem Buch „Systemische Psychologie. Eine Einführung in die komplexen Grundlagen menschlichen Verhaltens.“ schreiben sie Folgendes zur Grundlage dieses Ansatzes:

„Trotz aller Bemühungen, Newtons Behauptung über die Einfachheit, der sich die Natur erfreut, auch auf biologische Systeme und hier im Besonderen auf den Menschen zu übertragen, ist es gerade der Aspekt der hochgradig komplexen Verfasstheit beobachtbarer raum-zeitlicher Strukturen, der als Komplementärbegriff zur Organisation am lebenden System imponiert.“ (Strunk & Schiepek 2006: 225)

Dieses Element der „Zirkularität“, dass hier auch bei Strunk und Schiepek erkennbar ist, ist es, welches Lueger aufgreift und als wichtige Grundvoraussetzung für sein pädagogisches Konzept macht. Er führt dies in folgender Passage aus:

„Wichtig ist dabei, das „entweder/oder“ Denken loszulassen und die Leistung und das Verhalten von SchülerInnen in einem „sowohl als auch“ Modus zu betrachten. Dies ist ein zentrales Postulat des Systemischen Denkens, das sich in den letzten Jahrzehnten in vielen Wissenschaftsdisziplinen durchgesetzt hat. Konkret heißt das bei den SchülerInnen: sie sind nicht entweder gut oder schlecht sondern sowohl mal besser und dann auch wieder weniger gut (natürlich auf unterschiedlichem Niveau je nach Entwicklungsstand).“ (Lueger 2014b: 10f.)

Die Schlussfolgerung lautet, dass Lueger hier in der „systemischen Psychologie“ und der darin beschriebenen „Zirkularität“ die Grundlage und zugleich Begründung für den „sowohl als auch“ Modus sieht. Das klassische „entweder/oder“ Denken reduziert auf die Einfachheit und vermeintliche Kausalität von Vorgängen und wird dem Aspekt der Zirkularität, der einseitige lineare Ursachenbeschreibung ablehnt, nicht gerecht. Die Leistung der Schülerinnen und Schüler versteht Lueger als ein komplexes (dynamisches) System an sich und nicht als lineare Zustandsbeschreibung. Wenn man vom „sowohl als auch“ spricht wird man diesem systemischen Gedanken gerechter, indem man als Schülerin/Schüler sowohl „gut“ als auch „schlecht“ sein kann und nicht „entweder/oder“.

Wie bereits ausgeführt gilt der Konstruktivismus als Grundannahme für die „Systemische Psychologie“. Seine Hauptaussage ist zufolge Pittermann (2012):

„[...] dass es keine „objektive Realität“ gibt, sondern Menschen, besonders durch ihre Sprache, Realität ständig selbst konstruieren und nur ihre Sicht der Realität handlungswirksam ist. Handlungen, Erlebnisse und Wahrnehmungen werden über Sprache vom Individuum geordnet und mit Sinn versehen; so konstruiert es sich selbst und seine Umwelt.“ (Pittermann 2012: 16)

Wie das Zitat deutlich macht geht es in dieser wissenschaftlichen Strömung grundsätzlich darum, dass die Realität durch die handelnden Subjekte immer entscheidend mitbestimmt wird. Lueger führt zum Konstruktivismus Folgendes aus:

„[...] der ja als zentrales Postulat betont, dass die Realität des Geschehens von den Beteiligten nicht wie mit einer Videokamera aufgezeichnet wird, sondern wir alle Wirklichkeiten selber „konstruieren“, also bestimmte Dinge stärker fokussieren und andere weniger“. (Lueger 2014b: 19)

Für die Potenzialfokussierte Pädagogik ergibt sich zufolge Luegers, dass die Fokussierung auf negative also „noch nicht gelingende Dinge“ oder auf die Potenziale „auf gelingende Dinge“ eine konstruierte und somit auch selbst veränderbare Vorgehensweise ist.

IP: „Wir haben keine Wahrheiten, das ist im Konstruktivismus auch ein wesentlicher Punkt, sondern wir haben nur Beschreibungen über die Welt und die Frage ist, welche dieser Beschreibungen über die Welt besser passt oder weniger passt und dafür brauchst einen Diskurs. Und das sind Beobachtungen, ich beobachte jetzt diesen in Punkt auf Extraversion, werde ich immer, und das behaupte ich tatsächlich beinhart und auch der Schiepek und auch andere, ganz stark, werde ich immer feststellen, dass das immer unterschiedlich ist.“ (Experteninterview_Zeile: 71ff.)

Somit kann dieses „entweder/oder“ Denken zufolge des Konstruktivismus und auch der Systemischen Psychologie losgelassen werden und sozusagen ein „potenzialfokussierter Blick“ konstruiert werden.

Der Biologe Franz M. Wuketits schreibt in seinem 2009 erschienenen Artikel „Wer war Charles Darwin? Zur Aufklärung über einen Menschen und sein Werk“, dass Darwin weder der Entdecker der Evolution sei, noch, dass die Evolution eine Theorie, sondern vielmehr ein Prozess sei und, dass das Phänomen der Evolution bereits von dem französischen Naturforscher Jean-Baptiste de Lamarck publiziert wurde. Darwin hatte in seinem 1859 erschienen Werk „On the Origin of Species“ auf den Prozess der „natürlichen Auslese“ hingewiesen (vgl. Wuketits 2009: 7). Dieser Mechanismus ist es, der nach Darwin den evolutionären Artenwechsel wissenschaftlich begründet (vgl. ebd.: 8). Es gibt zwei diesbezügliche bekannte Metaphern von Darwin, die den Diskurs um seine Theorie prägten und auch nach Wuketits bis heute zu ideologischen Missinterpretationen führten. Aus dem Original sind dies zum Ersten „struggle for existence“ and „survival of the fittest“. Die ideologische Interpretation wird nach Wuketits auch jeweils in den deutschen Übersetzungen deutlich. So wurde die erste Metapher mit der „Kampf ums Dasein“ und die zweite als das „Überleben des Stärksten“ übersetzt. Die Missinterpretation liegt dabei laut Wuketits darin, dass es nicht um die Stärke eines Wesens in einer Art geht, beispielsweise ein Riese der Menschen im Kampf besiegen kann. Sondern vielmehr um die biologischen Mechanismen, die sie aufgrund der Evolution, im Unterschied zu anderen Arten, begünstigt. Wie beispielsweise auch Pflanzenarten im Kampf um Ressourcen wie Licht und Feuchtigkeit in Konkurrenz zu einander stehen, ohne tatsächlich direkt gegeneinander zu kämpfen, aber sich bestimmte aufgrund ihrer Eigenschaften durchsetzen und beständiger sind (vgl. ebd.: 10f.). Die Evolutionstheorie macht Lueger im Kapitel „Die Ko-Evolution von positiven Unterschieden“ zu einem weiteren wichtigen Ausgangspunkt um das Vorgehen des Potenzialfokus zu begründen. Er bringt dabei den Potenzialfokus mit „Fit“ und „Misfit“ in Verbindung:

„Somit ist Potenzialentfaltung immer mit Fit und Misfit verbunden und jede günstige Entwicklung benötigt „Fits“ und somit den Blick auf die wichtigste Wirkung, die es gibt: die Wechselwirkung.“ (Lueger 2014b: 43)

Das Konzentrieren auf diese „Fits“ ist ein wesentliches Merkmal für die Potenzialfokussierte Pädagogik. Lueger weist zudem auf das „Passen“ hin.

„Das Prinzip des „survival of the fittest“ aus der Evolutionstheorie ist ja altbekannt (wobei die falsche Übersetzung „der Stärkere überlebt“ noch immer anzutreffen ist). Gemeint ist hier in der Evolutionsbiologie, das Überleben und positive Entwicklung durch das Passen ermöglicht wird, egal ob sich Menschen der Situation anpassen

oder die Menschen die Situation an ihre Bedürfnisse anpassen.“ (Lueger 2014b: 43).

Hier passiert der argumentative Rückgriff auf die Theorie nach Darwin, die auch darauf hinweist, dass die Art, die sich aufgrund biologischer Ressourcen am besten an der gegebenen Situation angepasst hat, überlebt. Es ist die Begründung für die „positiven Unterschiede“:

„Der Blick auf ‚Fit und Misfits‘ ist eine Art der Betrachtung, die ebenfalls wieder mit dem Prinzip des ‚sowohl als auch‘ verbunden ist. Leistungsprobleme sowie Höhenflüge von SchülerInnen sind NIE [herv. im Original] nur von einem Faktor abhängig, also dem Schüler oder den Umständen [...]. Es ist immer das Zusammenwirken von beidem.“ (Lueger 2014b: 43f.)

Die Evolutionstheorie bereitet für Lueger das theoretische Fundament für die Annahme, dass es diese „Fits und Misfits“ im Schulalltag gilt. Also unterschiedliche Umstände im Schulunterricht bei einzelnen Kinder, die die Entwicklung fördern und wenn ich mich auf die positiven „Fits“ konzentriere, ermöglicht dies eine bessere Entwicklung. Als Beispiel nennt er hier konkrete Schulsituationen von Max und Beate:

„Beispielsweise ist es für Max hilfreich bei seiner Entwicklung beim Lesen, wenn er Texte mit bunten Bildern bekommt (Beate mag das nicht, sie liebt aber große Buchstaben). [...] Dieses Beispiel mit Max und Beate zeigt schon, dass es viele Aspekte sind, die Bildungsverantwortliche (meist werden hier die LehrerInnen genannt) für optimale Potenzialnutzung mit einbeziehen müssten.“ (Lueger 2014b: 45)

Hier zeigt sich, dass die Menschen die Situation am besten an ihre Bedürfnisse anpassen, um ihre Potenziale auszuschöpfen, was zufolge Luegers eine Erkenntnis aus der Evolutionstheorie ist (vgl. ebd.: 45ff.).

Fazit

Im Rahmen dieses Unterkapitels wurde aufgezeigt, dass basale Grunderkenntnisse aus den drei wissenschaftlichen Strömungen „Systemische Psychologie“, „Konstruktivismus“ und „Evolutionstheorie“ herangezogen werden, um das theoretische Konzept der Potenzialfokussieren Pädagogik einerseits darauf aufzubauen, beziehungsweise andererseits damit zu legitimieren.

Die „Systemische Psychologie“ stellt dabei in dieser Trias das Fundament dar, da sie als wissenschaftliche Strömung angeführt wird, die die Annahme eines „dynamischen Wechselspiels“ (Prinzip Nr. 1) legitimiert. Sie bildet bei Lueger die argumentative

Grundlage für das Prinzip der „Wechselwirkungen“ und der „Unterschiede“ im Kontext von Lernaufgaben und Schulleistungen, indem sie den starren Ansatz vom linearen Denken („entweder/oder“) aufbricht und für systemisches Denken das komplexer ist („sowohl/als auch“) öffnet.

In der Erziehungswissenschaft gibt es seit den 1970er Jahren eine systemtheoretische Strömung, die sich vor allem mit den Implikationen für die Erziehung aus der von Luhmann entwickelten soziologischen Systemtheorie beschäftigt (vgl. Krüger 2004: 175). Luhmann und Schorr haben, als wesentlicher Vertreter dieser Strömung, erziehungswissenschaftliche Fragestellungen aus dieser Perspektive erforscht und kamen dabei zu dem Schluss, dass es eine „systemtheoretische Pädagogik“ nicht geben kann, stattdessen kann nur eine „systemtheoretische Erziehungswissenschaft“ existieren. Diese kann keine „Handlungslehre“ sein, stattdessen nur ein Forschungsansatz, um als Reflexionsinstanz durch das Beobachten Defizite im pädagogischen Handeln auszuweisen. Der Grund, die Pädagogik sei wegen eines „Technologiedefizites“ in der „Struktur von Erziehung und Unterricht“ nicht im Stande dazu (vgl. Luhmann & Schorr 1982 zit. n. Krüger 2004: 177 f.). „Eine direkte Einflussnahme des Pädagogen auf die Intentionen des zu Erziehenden sei nicht möglich, da das menschliche Bewusstsein ein autopoietisches System ist, das keinen unmittelbaren Kontakt zu seiner Umwelt (also etwa zu einem Lehrer) aufnehmen, sondern nur mit sich selbst kommunizieren kann.“ (Luhmann & Schorr 1982 zit. n. Krüger 2004: 178) Im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen systemischen („dynamischen“) und kausalen („stabilen“) Elementen wird ausgeführt:

„Deshalb sind die Kausalitätsannahmen der Erziehungstheoretiker und die mit ihnen verbunden Hoffnungen für die Orientierung pädagogischen Handelns aus Perspektive der Systemtheorie nicht korrekturbedürftig, sondern notwendig falsch.“ (Luhmann & Schorr 1982 zit. n. Krüger 2004: 178)

Die systemtheoretische Erziehungswissenschaft kommt zu dem Schluss, dass die Annahmen einer Kausalität (und Linearität), notwendig falsch sind. Als Reflexionsinstanz kann sie die Defizite aufzeigen, jedoch nicht eigene Erkenntnisse aufgrund des angeführten immanenten Widerspruchs in die pädagogische Praxis einbringen. Der Konstruktivismus wird bei Lueger vor allem mit der „Fokussierung“ in Verbindung gebracht. Wenn die Leistung der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Beschäftigung mit einer Schulaktivität sowohl „schlechte“ als auch „gute“ Unterschiede aufweist, lautet nun die Frage, auf welche sich nun zu fokussieren sei. Nachdem keine

allgemeingültige Fokussierung als implizite Norm existiert, sondern auch jede Form der Fokussierung konstruiert ist, kann sich sowohl für die „negativen“ als auch für die „positiven“ Unterschiede entschieden werden. Auch eine konstruktivistische Strömung ist in der Erziehungswissenschaft seit den 70er Jahren vorhanden und lässt sich u.a. in den Ansätzen von Brezinka, Klafki und König vorfinden. Entscheidend waren aber vor allem die Arbeiten von Ernst von Glasersfeld der gemeinsam mit Heinz von Förster den radikalen Konstruktivismus entwickelte (vgl. Hug 2004: 354). Für die pädagogische Praxis leiteten sich aus diesen Überlegungen zum Konstruktivismus folgende Implikationen ab:

„Tragend sind in den einschlägigen Konzepten insbesondere die Anerkennung von Menschen als Schöpfer/innen ihrer Welten, die Perspektivität der (Re-/De-) Konstruktionen, die Strukturdeterminiertheit von Prozessen der Erziehung, der Bildung und des Lernens, die Präferenz für „Ermöglichungsdidaktiken“, die affektlogisch gedachte Verknüpfung von Kognition und Emotion, der Stellenwert von Differenzmanagement und Selbstorganisation, das Votum für Kontextsensitivität und Eigenverantwortung sowie die Problematisierung von Wahrheitsansprüchen aller Art.“ (ebd.: 357)

Die Erkenntnis aus der Evolutionstheorie dient für Lueger folglich als Argument sich sozusagen auf die „Fits“, und damit auf die „positiven Dinge“, zu fokussieren (Prinzip Nr. 2) um Weiterentwicklung zu ermöglichen. Er leitet dies aus dem Prinzip des „survival of the fittest“ ab.

Die Ausführungen im Buch „Potenzialfokussierte Schule“ und auch im Experteninterview von Lueger zu diesen aufgezeigten „theoretischen Wurzeln“ bleiben oftmals Andeutungen und werden nicht vollständig stringent abgehandelt. Auf der Oberfläche ergibt diese Zusammenführung seiner Argumente mit der Gegenüberstellung aus Ausschnitten aus den angedeuteten Erkenntnissen der jeweiligen wissenschaftlichen Störungen vorerst ein durchaus nachvollziehbares Bild und lässt ein tieferes Verständnis des inhaltlichen Konzeptes zu. Das Herausziehen von Kernerkenntnissen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Strömungen ohne eine weitere Abgrenzung wirkt aber unsystematisch. Welche Erkenntnis aus der jeweiligen Strömung herausgezogen wird und, dass diese jeweils nur eine spezifische Interpretation darstellt, wird zu keinem Zeitpunkt reflektiert. Hierbei wäre es wichtig, dass die Grenzen feinsäuberlich herausgestrichen werden, weil einem ansonsten genau hier schnell das Fundament wieder entgleiten kann. Vor allem die in diesem Fazit durchgeführte Gegenüberstellung von Luegers Ableitung aus der „systemischen

Psychologie“ mit dem Ansatz der „systemtheoretischen Erziehungswissenschaft“ zeigt, dass es hier im Hinblick auf die Ausführungen von Lueger immanente Widersprüche gibt. Diese Einführung in die Wurzeln des Konzepts sollte einen tieferen, teilweise auch analytischen Einblick in die Theorie der Potenzialfokussierten Pädagogik ermöglichen. Nachdem es nicht Aufgabe dieser Arbeit ist, diese Widersprüche näher zu behandeln, wird nun auf die praktischen Implikationen der Potenzialfokussierten Schule – dem Potenzialfokussierten Unterricht –, näher eingegangen.

2.4. Der Potenzialfokussierte Unterricht

Der Potenzialfokussierte Unterricht leitet sich aus dem theoretischen Konzept der Potenzialfokussierten Schule ab, welcher bereits zuvor vorgestellt wurde. Wie dieser theoretische Ansatz nun konkret als Potenzialfokussierter Unterricht umgesetzt wird, soll dieses Unterkapitel erläutern.

Das Wesen des Potenzialfokussierten Unterrichts lässt sich zufolge Luegers in zwei Dimensionen aufteilen. Die eine Dimension des Potenzialfokussierten Unterrichts beschreibt eine Haltung – eben die „potenzialfokussierte Haltung“ – die vor allem von Lehrerinnen und Lehrern gelebt werden soll und bleibt somit auf einer etwas abstrakteren Ebene, aber trotzdem von zentraler Bedeutung für den Potenzialfokussierten Unterricht (vgl. Experteninterview_Zeile: 4ff.). Die zweite Dimension betrifft die konkreten didaktischen Tools, die im Zuge des Potenzialfokussierten Unterrichts zur Anwendung kommen sollen. In weiterer Folge wird nun vorgestellt, was unter dieser Haltung verstanden wird und welche didaktischen Tools im Rahmen der PFP zum Einsatz kommen.

2.4.1. Die Potenzialfokussierte Haltung

Laut Duden beschreibt eine Haltung eine „innere [Grund]einstellung, die jemandes Denken und Handeln prägt“ (Dudenredaktion (o.J.): „Haltung“ [Online]). Ein zentraler Bestandteil für die Potenzialfokussierte Haltung ist laut Lueger das Verinnerlichen der sieben Potenzialfokussierten Prinzipien (vgl. Experteninterview_Zeile: 4ff.). Im Buch „Potenzialfokussierte Schule“ (Lueger 2014b) wird im Kapitel „Praktische Konsequenzen der Potenzialfokussierten Schule“ das Rollenverständnis der jeweiligen Akteurinnen und Akteure im Klassenraum – den Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern – näher ausgeführt. Zudem wird dort auch der Punkt „Schaffung von klaren Rahmenbedingungen“ thematisiert (vgl. Lueger 2014b: 85ff.). Was für den Autor der vorliegenden Arbeit implizit die Kriterien dieser Haltung verdeutlicht und daher diese Punkte in diesem Kapitel dahingehend subsumiert werden. Zunächst wird daher das Rollenverständnis der Lehrperson und anschließend das Rollenverständnis der Schülerinnen und Schüler im Kontext der PFP ausgeführt, abschließend wird der Punkt „Schaffung von klaren Rahmenbedingungen“ eingegliedert.

Rollenverständnis der Lehrperson

Die Lehrperson wird mit den Attributen „BegleiterIn“, „LernarchitektIn“ und „Coach“ beschrieben (vgl. Lueger 2014b: 86). Lueger führt hierzu aus:

„LehrerInnen übernehmen bei einer potenzialfokussierten Vorgehensweise vor allem die Rolle der Steuerung der Lernprozesse für die einzelnen SchülerInnen und die Gestaltung von Rahmenbedingungen, was das Setzen von unverhandelbaren Grenzen betrifft. Bei der Steuerung stehen ‚Mikro-Interventionen‘ (kurze Gespräche zu Bewertung, nächste Übung, notwendige Bedingungen) im Mittelpunkt, die mit den einzelnen SchülerInnen durchgeführt werden. Der Lehrer wird dabei zum Coach und Begleiter und kann auf die Besonderheiten der SchülerInnen und die spezifische Gestaltung der Lernsituation bzw. des Lernraumes wesentlich besser eingehen.“ (Lueger 2014b: 86)

Dieses Zitat zeigt, dass sich die Lehrperson grundsätzlich eher in den Hintergrund begeben soll und durch „das Schaffen von angemessen Räumen“ für optimale autonome potenzialfokussierte Entwicklung sorgen soll. Der Lehrerin/dem Lehrer obliegt das Steuern dieser Rahmenbedingungen und das darin enthaltene Setzen von Grenzen. Die Schülerin/der Schüler soll „an das Lenkrad ihrer Potenzialentfaltung“ gesetzt werden, so wie es im Prinzip Nr. 3 der „Potenzialfokussierten Schule“ heißt. Dabei soll die Lehrerin/der Lehrer aber als persönliche Bezugsperson „Coach“, „BegleiterIn“ und im kontinuierlichen Austausch präsent sein, um diese Steuerung optimal vornehmen zu können (ebd.: 86f.). Durch diese Vorgehensweise ergeben sich für Lueger folgende positive Konsequenzen:

„Durch viele – wenn auch kurze – Kontakte mit jedem Schüler während eines Schultages entsteht mehr Vertrauen durch das Eingehen auf die Individualität. Die Interaktionsforschung zeigt auf, dass die Häufigkeit des (persönlichen) Kontaktes eine bessere Qualität von Beziehung und vor allem erlebte Nähe und Vertrauen ermöglicht.“ (Lueger 2014b: 87)

Das Rollenverständnis bringt somit auch implizit den klaren Anspruch an eine sehr qualitative Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern, der hier an den Attributen „Nähe“ und „Vertrauen“ festgemacht wird.

Rollenverständnis der Schülerinnen und Schüler

Um die Rolle der Schülerin/des Schülers im Kontext Potenzialfokussierter Pädagogik zu verstehen, soll folgendes Zitat als einführende Erläuterung Verwendung finden:

„Den Schüler in den Mittelpunkt zu stellen kann nicht nur eine Forderung sein, sondern benötigt auch organisatorische Verankerung (wie bei der Gestaltung der Lernprozesse). Das bedeutet, dass jede(r) SchülerIn unter der Begleitung seines Lehrers tatsächlich im Mittelpunkt steht und alle anderen Bezugsgruppen (MitschülerInnen, Eltern, SonderpädagogInnen, PsychologInnen) ihre potenzialfördernde Information und Bemühungen einbringen.“ (Lueger 2014b: 88)

Es zeigt sich, dass die Anliegen der Schülerin/des Schülers immer der Dreh- und Angelpunkt in der PFP sind. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen immer die Schülerin/den Schüler und seine Bedürfnisse („Fits“) sowie seine „positiven Unterschiede“ im Blick haben. Auch alle anderen Bezugsgruppen Eltern etc. sollen als „Begleiter“ fungieren.

Schaffung von klaren Rahmenbedingungen

Dieser Punkt, der eigens angeführt wird, referenziert auf die Aufgabe der Lehrerin/des Lehrers, so wie sie auch bereits bei der Ausführung zu seinem Rollenverständnis gegeben wurde. Sie/Er soll sich als Begleiterin/Begleiter und Steuerin/Steuerer der Rahmenbedingungen begreifen.

„Nur in Freiräumen ist die Entwicklung von Potenzialen möglich. Diese Freiräume können und dürfen nicht rahmenlos sein, sondern müssen klare Grenzen aufweisen. Um es in einer Metapher auszudrücken: Die Grenzen sind wie Zäune, die um einen Schüler aufgestellt werden, sodass sich dieser gut weiterbewegen kann und dabei auch eine klare Grenze sieht bzw. auf diese hingewiesen wird (Beate, die Mal-Reihe mit ,8‘ ist zu schwierig, was sagst du zu der Mal-Reihe mit ,3‘ oder ,4‘?). Diese Freiräume müssen nicht groß sein, sondern zumindest so groß, um einen Potenzialsog zu ermöglichen.“ (Lueger 2014b: 91)

Die Lehrerin/der Lehrer muss also eine Haltung aufweisen, indem er den Schülerinnen und Schülern ähnlich wie im Laissez-faire Führen (siehe dazu: Raithel, Dollinger & Hörmann 2008: 28ff.) möglichst viel Freiraum lässt, aber dennoch regulierend eingreift. Es ist für Luger durch das Schaffen von „klaren Rahmenbedingungen“ wichtig, dass die autonomen Handlungsräume bei den Schülerinnen und Schülern nicht zur

Überforderung führen und das Führen durch die Lehrperson nicht zu starke antiautoritäre Züge annimmt (vgl. Experteninterview_Zeile: 459ff.).

Fazit

Die Potenzialfokussierte Haltung zeichnet sich somit dadurch aus, dass das „Denken“ und „Handeln“ im Klassenraum an den sieben Prinzipien der „Potenzialfokussierten Schule“ orientiert ist. Des Weiteren tritt die Lehrperson als ein „Begleiter“ und „Coach“ auf, der die optimalen – „klaren“ – Rahmenbedingungen schafft, für die autonome Entwicklung der Potenziale der Schülerinnen und Schüler. Dabei stehen die Schülerinnen und Schüler und die Ausrichtung auf ihre Potenziale immer im absoluten Zentrum des Geschehens. Lueger verwendet in seinem Buch hierfür oftmals den Begriff der Brille als Analogie, um diese Haltung darzustellen. Die Potenzialfokussierte Pädagogik soll demzufolge durch das Tragen einer „neuen Brille“ – der „Potenzialfokussierten Brille“ – einen anderen Blick auf die Dinge ermöglichen. Es ist ein positiver Blick, jener anstatt der Defizite – „Defizit Brille“ – und dem Durchschnitt – „Durchschnittsbrille“ –, die allgemein negativ konnotiert sind, die Potenziale fokussiert (vgl. Lueger 2014b:17ff.). Die Potenzialfokussierte Pädagogik dringt damit auch bewusst und vorsätzlich in eine sehr persönliche Sphäre der Lehrerinnen und Lehrer ein. Sie eröffnet den Anspruch der sehr starken Identifizierung mit den Werten und dem Denken, die hinter den Prinzipien der PFP stehen, ansonsten ist die Anwendung der Haltung schwer vorstellbar, denn eine Haltung sagt ja aus, dass es eine „Grundeinstellung“ ist. Tools oder Methoden können im Unterschied dazu auch ohne Identifikation angewendet werden, da es meist eine konkrete Handlungsanleitung dazu gibt, die befolgt wird. Im nächsten Kapitel werden nun die Tools der PFP erläutert.

2.4.2. Die Potenzialfokussierten Tools

Die zentralen Tools der Potenzialfokussierten Pädagogik die von Lueger (2014b) angeführt werden sind die „Potenzialfokussierte Bewertung“ und das sogenannte „Feedforward“ (vgl. Lueger 2014b: 91ff.). Diese beiden Tools werden in diesem Unterkapitel näher beleuchtet.

Potenzialfokussierte Bewertung

Die Potenzialfokussierte Bewertung distanziert sich von der klassischen schulischen Bewertungslogik die hauptsächlich innerhalb einer Skala von 1 bis 5 operiert (siehe dazu: Hemetsberger 2015). Stattdessen wird das Prinzip Nr. 1 der Potenzialfokussierten Schule die „dynamischen Wechselwirkung von Gelingen und Nicht-Gelingen“ herangezogen, um eine daran orientierte Adaptierung der klassischen Bewertungslogik zu entwerfen (Lueger 2014a: 2). Eine Skizze der klassischen Bewertungslogik wird von Lueger folgendermaßen für beispielsweise das Schulfach Mathematik dargestellt:

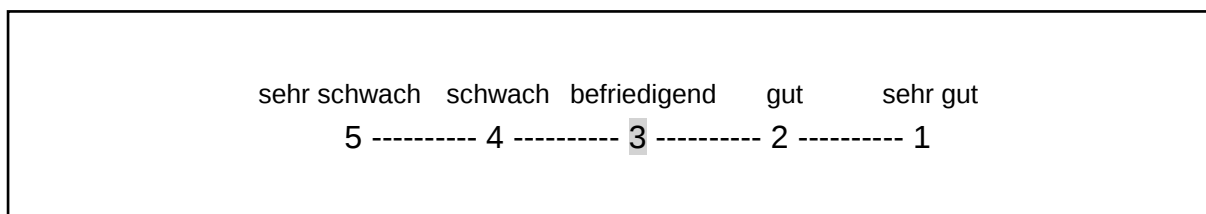


Abb. 2: Klassische Bewertung (Lueger 2014a: 2)

In der Abbildung sieht man nach Lueger wie eine Schülerin/ein Schüler im Rahmen des Mathematikunterrichts mit einer „3“ beurteilt wurde, was durch die Verwendung eines einzelnen Wertes für Lueger eine drastische Reduktion darstellt, welches er in weiter Folge als Falle und Trugschluss ausweist (vgl. Lueger 2014a: 2).

„Dieser ist nicht durch die beurteilenden Personen bedingt, sondern in das System der Beurteilung eingebaut: Es ist die Darstellungsform der Bewertung, die einen glauben lässt, dass das Leistungsniveau etwas Stabiles ist, während die Leistung tatsächlich immer unterschiedlich ist.“ (ebd.: 2)

Durch die „dynamische Wechselwirkung“ in der PFP soll die Bewertung aber nichts Stabiles darstellen, sondern soll auch dieses dynamische Wechselspiel der Unterschiede abbilden. Bei der klassischen Bewertung kann lediglich ein

Durchschnittswert abgebildet werden, aber nicht die in der Potenzialfokussierten Pädagogik zentralen „Unterschiede“ die sich aus dem dynamischen Wechselspiel ergeben. Diese Unterschiede und vor allem die darin enthaltenen Potenziale müssen erkannt werden und dazu soll die Potenzialfokussierte Bewertung beitragen. Lueger spricht sogar davon, dass die Darstellung der Unterschiede in der Potenzialfokussierten Bewertung dem Gebot der Objektivität Folge leisten, was bei der klassischen Bewertung nicht der Fall ist (vgl. Lueger 2014b: 89ff.).

Es geht dabei nicht nur um die Bewertung eines einzelnen Faches wie am Beispiel Mathematik, sondern auch bei einzelnen schulischen Leistungen wie „Hausaufgabe, Schularbeit [oder eine] Übung“ (vgl. ebd.). Um diese Unterschiede innerhalb eines Bewertungssystems bestmöglich abzubilden, verwendet man in der Potenzialfokussierten Bewertung 10 Kugeln, wobei jede einzelne Kugel einen Wert von 10 Prozent entspricht. Diese werden entlang der klassischen 5-teiligen Bewertungsskala verteilt (vgl. Lueger 2014a: 8). Die folgende Abbildung soll nun bei einem Referat das klassische System im Unterschied zum „Potenzialfokussierten Bewertungssystem“ verdeutlichen.

Traditionelle Bewertung		Potenzialfokussierte Bewertung				
Bewertung der Präsentation		Bewertung der Präsentation				
	Note	1	2	3	4	5
Inhalt	2	ooo	ooo ooo	o		
Ideenreichtum	3		o	oooo ooooo		
Medieneinsatz	2		ooo ooo	oo	oo	
Darbietung	3		ooo o	ooo	ooo	

Abb. 3: Traditionelle vs. potenzialfokussierte Bewertung (Lueger 2014a: 10)

Auf der linken Seite wird das Schema einer „traditionellen Bewertung“, im Zuge einer Beurteilung eines Referats, abgebildet. Hierbei wird im Unterschied zur rechten Seite der Abbildung, wo das potenzialfokussierte Bewertungsschema dasselbe Referat bewertet, ein eher stabiles Bild erzeugt, wohingegen auf der rechten Seite der Abbildung die jeweiligen „Unterschiede“ ausgewiesen werden – beispielsweise liegt

beim Thema Inhalt ein „Potenzial“ in Richtung „sehr gut“ (vgl. Lueger 2014b: 8 ff.). Diese Form der Leistungsbewertung kann nach Lueger in jeglicher Form bei den unterschiedlichsten Leistungsüberprüfungen wie beispielsweise „mündliche und schriftliche Prüfungen, Bildungsstandards, Tests, Projektarbeiten“ eingesetzt werden (vgl. ebd.: 11).

Feedforward

Das Feedback stellt auch in der PFP eine große Bedeutung dar. Wie bereits die Überschrift anklingen lässt, handelt es sich aber eigentlich nicht um Feedback, sondern um das so benannte Feedforward (vgl. Lueger 2014: 91). Die Bezeichnung Feedback geht ursprünglich auf den Bereich der Kybernetik zurück und wird zumeist mit dem Begriff „Rückkopplung“ übersetzt. In der Pädagogik findet es als „Rückbindung“ oder Resonanz auf einen bestimmten Input Verwendung (vgl. Buhren 2015: 11).

Unter dem Motto vom Feedback zum Feedforward hat die „Potenzialfokussierte Pädagogik“ – laut Selbstzuschreibung – dieses wichtige Instrument weiterentwickelt, indem die Rückmeldung nicht in Bezug auf die Vergangenheit, sondern mit Blick auf die Zukunft gegeben wird (vgl. Lueger 2014: 91). Nach dem Prinzip Nr. 2 „Potenziale kommen aus der Zukunft“ heißt es in der PFP „vom Feedback zum Feedforward“, um diesem Prinzip in der praktischen Umsetzung gerecht zu werden (vgl. ebd.). Um dies etwas konkreter werden zu lassen, kann man hier wieder auf das Beispiel des Referats zurückkommen. Nach einem solchen Referat würde das „Feedforward“ sich folgendermaßen strukturieren:

„Wann immer etwas nicht gelingt oder gerade schief läuft (oder vielleicht auch sofort zu stoppen ist), wird die Information gegeben, was in Zukunft anders sein muss, damit dies besser läuft. So werden auch Leistungsprobleme und Schwierigkeiten kontinuierlich von der Zukunft des Funktionierens her fokussiert. Damit werden SchülerInnen nicht mehr vielfach mit den Defiziten „gepiesackt“, sondern setzen sich mit den Möglichkeiten des Entwickelns von Potenzialen auseinander.“ (Lueger 2014b: 91f.)

Es handelt sich hierbei also um die Art der Kommunikation, genauer gesagt ist die Formulierung für die Entstehung des „Potenzialfokus“ entscheidend. Hattie und Timperley haben, „um lernen zu verbessern“, ein Feedbackmodell in ihrem 2007

erschienen Artikel „The power of Feedback“ angeführt. In diesem Modell ist eine Rubrik enthalten, die aufzeigt, dass effektives Feedback drei Fragen beantwortet. Erstens „Wohin gehe ich?“ („Feed Up“), zweitens „Wie gehe ich?“ („Feedback“) und drittens „Wohin als nächstens?“ („Feed Forward“) (vgl. Hattie & Timperley 2007: 86f.). Zur dritten Fragestellung betreffend des „Feed Forwards“ führen sie im Original aus:

„The power of feedback, however, can be used to specifically address this question by providing information that leads to greater possibilities for learning. These may include enhanced challenges, more self-regulation over the learning process, greater fluency and automaticity, more strategies and processes to work on the tasks, deeper understanding, and more information about what is and what is not understood. This feed-forward question can have some of the most powerful impacts on learning.“ (ebd.: 90)

Für Hattie und Timperley ist die Frage nach dem „Feed Forward“ bereits 2007 eine der entschiedensten und bedeutendsten im Hinblick auf den Lernerfolg.

Potenzialfokussierte Unterrichtsgestaltung

Durch den Rahmen der „Potenzialfokussierten Unterrichtsgestaltung“ werden diese Tools in den Schulunterricht eingebettet. Andreas Wurzrainer listet hierbei vier wichtige Merkmale auf:

Erstens das „rasche Beheben von Störungen“, zweitens „sinnvolle Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler“, drittens „klare Leistungsbewertung“ und abschließend viertens „Möglichkeiten für eigeninitiatives Lernen“. Er tut dies mit dem Hinweis darauf, dass dies zufolge der Unterrichtsforschung die vier bedeutendsten Merkmale von Unterrichtsqualität sind (vgl. Lueger 2014b: 95).

Beim ersten Merkmal geht es darum, dass „von allen Lehrpersonen der potenzialfokussierten Schule generell darauf geachtet wird, dass die Schülerinnen und Schüler in einem möglichst wenig gestörten Ordnungsrahmen arbeiten können.“ (ebd.: 96) Wenn Störungen auftreten wird mit diesen potenzialfokussiert umgegangen. Es wird nicht angesprochen, was nicht passt, sondern das, was unternommen werden soll, damit der Ordnungsrahmen wiederhergestellt wird (vgl. ebd.: 97). Unter „sinnvolle Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler“ wird verstanden, dass jene Schülerinnen und Schüler die „Merkmale selbstorganisierten Arbeitsverhaltens“ aufweisen, individuell oder in Lerngruppen in anderen Lernräumen arbeiten können. Die

Lehrerin/der Lehrer fungiert hierbei als „Begleiterin“/„Begleiter“ (vgl. ebd.: 98). Als „klare Leistungsbewertung“ wird vor allem die Anwendung des Tools der „potenzialfokussierten Bewertung“ gefasst. Dabei ist ein wichtiger Bestandteil, dass die Schülerinnen und Schüler dieses Tool auch immer wieder zur Selbstbewertung ihrer Leistungen heranziehen (vgl. ebd.: 100). Unter „Möglichkeiten für eigeninitiatives Lernen“ wird im Wesentlichen die Chance verstanden, dass Schülerinnen und Schüler grundsätzlich ihre nächsten Übungen im Unterricht selbst aussuchen, die Lehrerin/der Lehrer („LernbegleiterIn“) bespricht und protokolliert die Wertigkeit dieser (vgl. ebd.: 102).

Diese angeführten vier Merkmale dürften aus dem Text von Hilbert Meyer „Zehn Merkmale guten Unterrichts“ abgeleitet worden sein. Er führt darin aus, dass er aus den empirischen Studien der letzten Jahre ein Mischmodell von zehn Merkmalen für „guten Unterricht“ entwickelt hat (vgl. Meyer 2003: 36f.). Er gelangt dabei zu der These: „Wer dafür sorgt, dass diese zehn Merkmale des Katalogs in seinem Unterricht stark ausgeprägt sind, macht guten Unterricht und verhilft dadurch seinen Schülerinnen und Schülern zu dauerhaft hohen Lernerfolgen.“ (ebd.: 37) Anzumerken ist, dass es sich hierbei um keinen empirisch belegten Befund handelt, sondern um ein aus einer Zusammenschau aus unterschiedlicher Studien abgeleitetes „Mischmodell“.

Fazit

Die beiden potenzialfokussierten Tools „Potenzialfokussierte Bewertung“ und „Feedforward“ wurden per Selbstdefinition durch eine Adaptierung der klassischen Unterrichtsmethoden des Feedbacks und der Notengebung, auf Basis unterschiedlicher Prinzipien der PFP, (weiter-)entwickelt. Bei der „Potenzialfokussierten Bewertung“ wurde im Wesentlichen das Prinzip der „Wechselwirkung“ in die klassische Bewertungslogik integriert, um die „Potenziale“ abbilden zu können. Die Adaptierung der klassischen Bewertungslogik hat vor allem im Bereich der Reformpädagogik eine lange Tradition (vgl. Bohl 2004: 56). „Der Bewertungsalltag an Sekundarschulen ist von der Zensurengebung⁸ gekennzeichnet. In reformpädagogischen Modellen hingegen wird die Zensurengebung durchwegs kritisiert und über andere, vorwiegend verbale Beschreibungen bzw. Charakteristiken

⁸ Zensur bezeichnet laut Duden die Notengebung. Siehe dazu: Duden o.J.: „Zensur“. Online im Internet: URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Zensur> [Geprüft am: 01.09.2018]

oder ausdifferenzierten Rückmeldeverfahren ersetzt.“ (ebd.: 56) Häufig angewendete Formen solcher alternativen Bewertungsverfahren sind „Arbeitspläne“, „Schultagebücher“, „Arbeitstabellen“ oder auch „Berichte“ (vgl. ebd. 52 ff.). Die „potenzialfokussierte Bewertung“ stellt in gewisser Hinsicht ein solches „ausdifferenziertes Rückmeldeverfahren“ dar, da sie der Schülerin/dem Schüler durch das adaptierte Bewertungsverfahren, Auskunft über die „Potenziale“ geben möchte und dabei nicht eine klassische „Zensur“ (Note) vergibt, wo die „Potenziale“ im Verborgenen bleiben würden. Das „Feedforward“ nach der PFP stellt eine Abwandlung des klassischen Feedbacks auf Basis des Prinzips Nr. 3 „die Potenziale kommen aus der Zukunft“ dar. Bereits bei Hattie und Timperley wird im Rahmen der Untersuchung des Stellenwerts von Feedback in der Schule die Bedeutung von „Feed Forward“ thematisiert. Es handelt sich daher nicht um eine „Weiterentwicklung“ durch die „Potenzialfokussierte Pädagogik“, da dieser Aspekt bereits existierte. Diese beiden Tools finden Anwendung im Orientierungsrahmen der „Potenzialfokussierten Unterrichtsgestaltung“, welcher anhand der vier Merkmale „rasches Beheben von Störungen“, „sinnvolle Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler“, „klare Leistungsbewertung“ und „Möglichkeiten für eigeninitiatives Lernen“ strukturiert ist. Hierbei wurde die Auswahl dieser vier Merkmale aus Hilbert Meyers „Zehn Merkmale guten Unterrichts“ nicht hinreichend begründet. Der Orientierungsrahmen der „Potenzialfokussierten Unterrichtsgestaltung“ lässt dabei eindeutige Grundzüge eines „offenen Unterrichts“ (siehe dazu: Böhl 2004: 14ff.) erkennen.

An dieser Stelle wird die Vorstellung der „Potenzialfokussierten Pädagogik“ beendet. Im nächsten Kapitel wird der Aspekt der Motivation im Kontext von Schule und Unterricht beleuchtet und in die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SBT) nach Deci und Ryan eingeführt.

3. Der Aspekt der Motivation

Im Rahmen dieses dritten Hauptkapitels soll der Aspekt der Motivation näher beleuchtet werden. Zunächst wird der Begriff bzw. dessen Bezeichnung betrachtet und auf den Ursprung der Motivationsforschung eingegangen. Anschließend werden aktuelle Motivationstheorien auf dem Gebiet des Lernens präsentiert. Daran anknüpfend wird die im Hinblick auf Motivation im Fokus stehende Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SBT) von Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993, 2000) vorgestellt. Zum Abschluss des Kapitels werden die aus der SBT resultierenden praktischen Implikationen für den Unterricht thematisiert.

3.1. Definitionsversuch von Motivation

Eine konsensuale Definition für Motivation zu finden ist kein leichtes Unterfangen, da es aufgrund der unterschiedlichen Zugänge und Strömungen innerhalb der Psychologie sehr differente Auffassungen dazu gibt, was den Terminus technicus „Motivation“ betrifft (Kleinginna & Kleinginna 1981: 263f.). Heinz Heckhausen führt in seinem Werk „Motivation und Handeln“ folgende Bezeichnung für den Begriff:

„Motivation ist in der Psychologie eine Sammelbezeichnung für vielerlei Prozesse und Effekte, deren gemeinsamer Kern darin besteht, daß ein Lebewesen sein Verhalten um der erwarteten Folgen willen auswählt und hinsichtlich Richtung und Energieaufwand steuert. Die im Verhalten zu beobachtende Zielgerichtetheit, der Beginn und der Abschluß einer übergreifenden Verhaltenseinheit, ihre Wiederaufnahme nach Unterbrechung, der Wechsel zu einem neuen Verhaltensabschnitt, der Konflikt zwischen verschiedenen Zielen des Verhaltens und seine Lösung – all dies wird dem Problemfeld der ‚Motivation‘ zugerechnet.“ (Heckhausen 1989: 10)

Laut Heckhausens (1989) Ausführung liegt im Wesentlichen der Faktor der bewussten aktiven Steuerung eines Individuums im Hinblick auf seine eigene Zukunft allen unterschiedlichen Herangehensweisen an die psychologische Motivationsforschung als gemeinsames Fundament zugrunde. Stefan Fries (2010) beschreibt das Phänomen eingangs in seinem Text „Motivation“, im Kontext einer pädagogischen Auseinandersetzung mit diesem Thema, etwas plastischer: „Wer motiviert an eine Sache herangeht, der tut dies anders als jemand, der nicht motiviert ist. Er geht konzentrierter zu Werke, bleibt länger bei der Sache und erlebt die Handlungsausführung positiver.“ (Fries 2010: 149) Der Wortursprung von Motivation

stammt vom lateinischen Verb „movere“, was so viel bedeutet wie „in die Gänge kommen“ (Dresel & Lämmle 2011: 81). Der etymologische Ursprung scheint sich im Kontext der Ausführungen von Fries (2010) schließend einzuordnen. Im „Wörterbuch der Pädagogik“ wird im Hinblick auf die eingangs dargestellte psychologische Bezeichnung des Begriffes festgehalten:

„Ein pädagogischer Begriff der Motivation kann nicht auf das psychologische Konstrukt reduziert werden, sondern muss die philosophische Dimension mit einbeziehen.“ (Böhm & Seichter 2018: 334)

Nach Dietrich von Hildebrand wird unter dieser „philosophischen Dimension“ die Anreicherung des „psychologischen Konstruktes“ um eine normative-ethische Konstante, die die Frage nach „sittlichen Handeln“ mit dem Begriff der Motivation verwebt, verstanden. Nach Hildebrand gibt es neben „subjektiv Wichtigem“ auch „objektiv Gutes“, woran sich motiviertes Handeln orientieren soll (vgl. Böhm & Seichter 2018: 334). Es zeigt sich hier also wie der Begriff der Motivation von einem rein deskriptiven Konstrukt, im psychologischen Kontext, zu einem in die Pädagogik auch mit normativen Vorstellungen gepaarten Phänomen wird. Es lassen sich aber auch rein deskriptive Definitionen im pädagogischen Kontext finden:

„Motivation ist ein psychischer Prozess, der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns leistet.“ (Dresel & Lämmle 2011: 81).

Dies zeigt auf, dass es auch innerhalb der Pädagogik unterschiedliche Auffassungen gibt, wie mit dem Begriff der Motivation umzugehen ist bzw. wie er in die Disziplin übersetzt werden soll.

3.2. Ursprung der Motivationsforschung

Es geht in der (psychologischen) Motivationsforschung seit ihrem Ursprung um die Klärung der Frage nach dem „Wie“ und dem „Wozu“ menschlichem Verhaltens und Handelns. Dabei wird bei der Frage nach dem „Wozu“, nach dem Verhältnis der Auswahl und Rechtfertigung bestimmter Zielkategorien geforscht. Bei der Frage nach dem „Wie“ steht die Erkundung im Vordergrund, warum es manchmal einfach ist, bestimmte Ziele in die Tat umzusetzen und andere nicht (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2010: 1).

Die ersten Erklärungsansätze zum Thema menschlicher Motivation gehen auf grundsätzliche Überlegungen zur „Vernunft“ und zum „freien Willen“ des Menschen zurück, die sich bereits in der frühzeitlichen Theologie und Philosophie fanden. Der Vernunftgebrauch, zu jenem der Mensch im Unterschied zu anderen Wesen im Stande ist, galt als der Orientierungsmaßstab für das Handeln. Sowie auch auf die Tatsache, dass bei allen Menschen vorhandenen „freien Willens“, jener es nicht rechtfertigen würde „äußere Kräfte“ wie etwas Allmächtiges, Göttliches als Einflussgrößen heranzuziehen, sondern den Ursprung für Antrieb (Motivation) im Inneren des Menschen zu suchen (vgl. ebd.: 12).

Diese zentralen Annahmen zur Verhaltensklärung wurden im Laufe der Zeit auch immer wieder in Frage gestellt. Aber im Wesentlichen zeichnet sich bei diesen Erklärungsansätzen immer ein „Dualismus“ zwischen Tier („Instinkte und Triebe“) und Mensch („Vernunft“ und „Freier Wille“) ab. Durch die Forschung von Charles Darwin (1859) zum „Ursprung der Arten“ wurde dieser „Dualismus“ erstmals aufgebrochen, da sein Ansatz zeigt, dass zwischen Tier und Mensch aufgrund des evolutionären Prozesses der Entstehung der Menschheit keine „Wesenskluft“ zum Tier entsteht. Aus Darwins diesbezüglichen Forschungserkenntnissen entwickelte sich auch auf dem Gebiet der Motivationsforschung einer der ersten Problemstränge (vgl. ebd.). Die folgende Abbildung zeigt die vorhandenen Problemstränge, um die Wende vom 19. ins 20. Jahrhundert, die sich mehrheitlich von Darwin ableiteten:

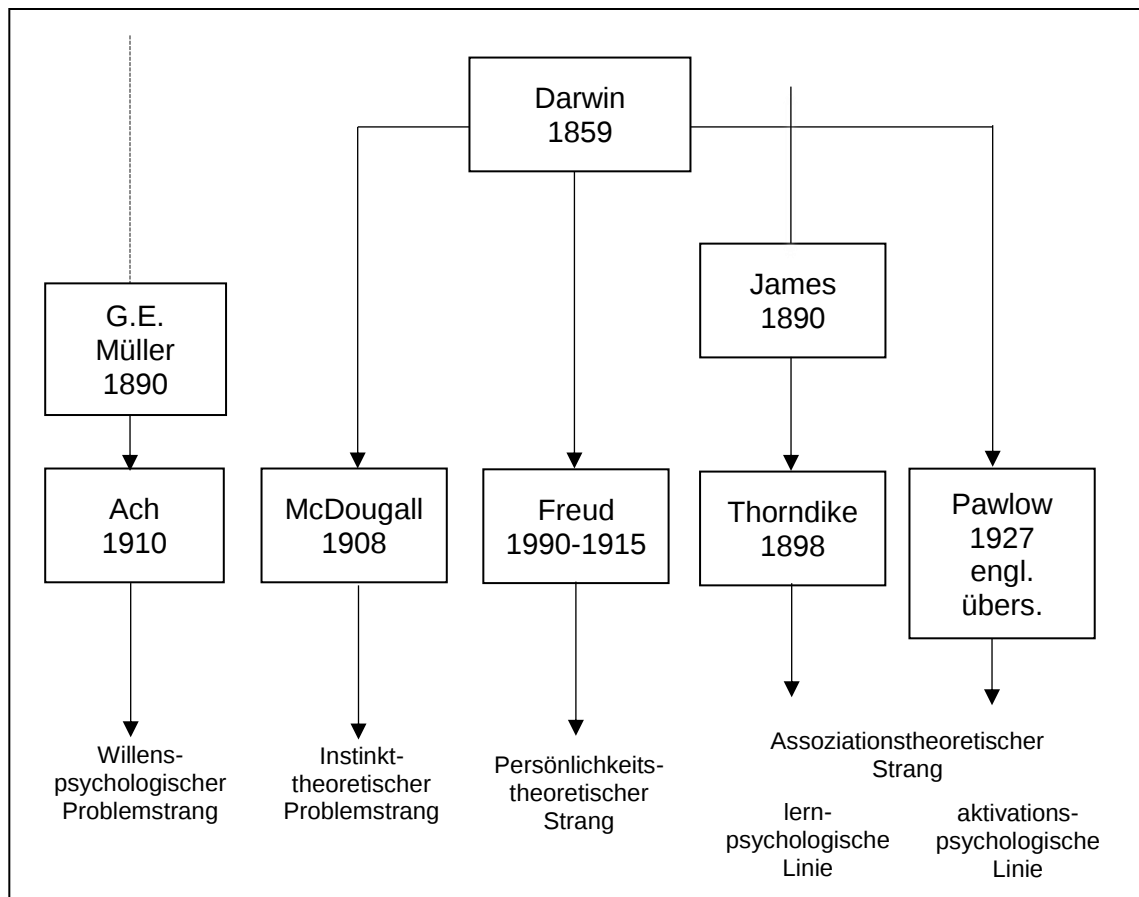


Abb. 4: Problemstränge der Motivationsforschung (Heckhausen & Heckhausen 2010: 14)

Die „Lernpsychologische Linie“ geht laut Heckhausen & Heckhausen (2010) auf Edward Lee Thorndike zurück. Sie gliedert sich dabei neben der „aktivationspsychologischen Linie“ in den „assoziationstheoretischen“ Problemstrang ein. Thorndike wählte für seine wissenschaftliche Forschung primär ein experimentelles Vorgehen und machte dabei Laboruntersuchungen mit Katzen. Seine grundsätzlichen Ideen sowie seine Vorgehensweise leitete auch er aus der Evolutionstheorie von Charles Darwin ab, so wie es auch in der Abb. 5 ersichtlich wird. Seine Forschung konzentrierte sich dabei auf das „Reiz-Reaktions-Verhältnis“, wobei er feststellte, dass ein bestimmter Reiz – wie beispielsweise Hunger –, bei experimentellen Rahmenbedingungen eine explizite Reaktion hervorruft. Die Frage nach der Motivation konnte er dabei jedoch nicht hinreichend klären. Seine Forschung war aber maßgeblich für die Entwicklung der „instrumentellen Konditionierung“. Weitere Formen der Konditionierung finden sich bei Iwan P. Pawlow, der das „klassische Konditionieren“ begründete und bei B. F. Skinner, welcher das „operante Konditionieren“ entwickelte (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2010: 31f.). Aus diesen Forschungen entstanden in weiterer Folge im Kontext von Unterricht die unterschiedlichsten „behavioristischen Lerntheorien“ (siehe dazu auch: Helmke 2015:

55ff.) die das „Konditionieren“ jeweils als gemeinsame theoretische Grundlage haben und jene Methode für das Ermöglichen von Lernen als entscheidend auffassten (vgl. Schröder 2002: 33).

3.3. Aktuelle Motivationstheorien im Kontext von Lernen

Detlef Urhahne stellt in seinem Artikel „7 Arten der Lernmotivation“ unterschiedliche Ansätze zum Thema „Lernmotivation“ vor und bildet sie vor dem gemeinsamen Hintergrund seines in enger Anlehnung an Heckhausen (2006) entwickelten Handlungsmodells ab, um eine Orientierung im „Dschungel“ der in Vielzahl vorhandenen „motivationspsychologischen Konzepte“ zum Thema Lernen zu bieten (vgl. Urhahne 2008: 162). In diesem Handlungsmodell (Abb. 6) geht die Initiative von der in der Mitte der Abbildung verorteten „Person“ aus, jene mit einer „Situation“ in Interaktion „X“ tritt. Die „Person“ bringt dabei ihre „Bedürfnisse und Motive“ in Verbindung mit der „Situation“, welche die zugrundeliegenden „Handlungsangelegenheiten und Reize“ bereitet. So wie im Handlungsmodell abgebildet, führt dies bei der „Person“ zur Definition eines „Ziels“, jene aus dem Vorhergehenden entspringt. Im zirkulären Prozess geht anschließend daraus eine konkrete „Handlung“ hervor, die ein „Ergebnis“ produziert. Die „Folgen“ werden hinsichtlich mittel- und langfristigerer subjektiver Ziele, jene von innen (intrinsisch) oder außen (extrinsisch) herangetragen werden können, eingeschätzt und können im zirkulären Prozess wieder auf den Anfang „die Person“ und die „Situation“ Auswirkungen nehmen (vgl. ebd.: 151f.).

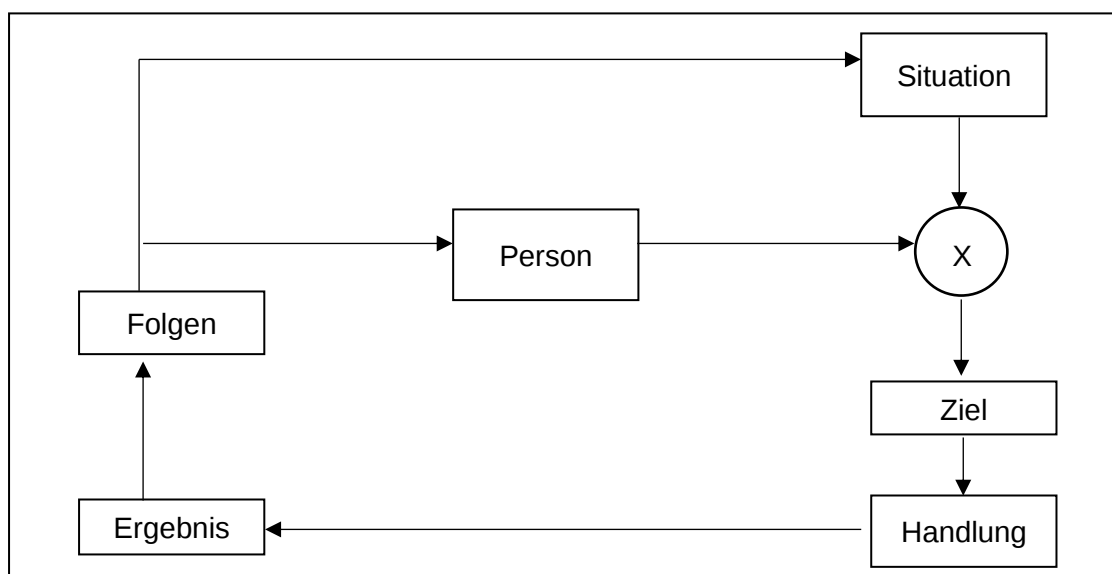


Abb. 5: Modell zur Darstellung motivierten Handelns (Urhahne 2008: 151)

Dieses Rahmenmodell soll im Zuge der vorliegenden Arbeit später noch einmal aufgegriffen werden, um zu sehen, wie die „Theorien intrinsischer Motivation“ darin verortet werden. Die „7 Arten der Lernmotivation“ die Urhahne in seinem Text aufgreift sind die „klassische Leistungsmotivationstheorie“, die „erweiterte Erwartungs-Wert-Theorien“, die „Attributionstheorien“, die „Zielorientierungskonzepte“, die „Theorien intrinsischer Motivation“, die „Volitionsmodelle“ und „Theorien sozialer Motivation“ (Urhahne 2008: 150). Auch trotz dieser Einordnung von unterschiedlichen Ansätzen durch Urhahne (2008) in das geschilderte Handlungsmodell, bleibt das Feld der Motivationstheorien laut Spinath (2008) im Kontext von Lernen weiterhin unübersichtlich. Sie diagnostiziert zudem eine „Untauglichkeit des Rahmenmodells“ (vgl. Spinath 2008: 167). Zuzufolge Fries (2010) gibt es momentan folgende Theorien, die den Diskurs der Motivationstheorien maßgeblich bestimmen, sie sind auch in den „7 Arten der Lernmotivation“ von Urhahne (2008) verortet:

„Aktuell am meisten diskutiert werden die Selbstbestimmungstheorie (Deci und Ryan 2002), die Zielorientierungstheorie (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot und Thrash 2002; Köller und Schiefele 2006), die pädagogische Interessentheorie (Krapp 1992, 2006) und das Expectancy-Value Model (Wigfield und Eccles 2000). Sehr einflussreich waren zudem die Arbeiten zur Leistungsmotivationstheorie (vgl. Brunstein und Heckhausen 2006; Heckhausen, Schmalz und Schneider 1985).“ (Fries 2010: 149f.)

Ein wesentliches Merkmal im Feld der Lernmotivationstheorien ist die Differenzierung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Sie ist, ausgenommen bei der „Leistungsmotivationstheorie“, eine wichtige Kenngröße bei allen anderen von Fries (2010) angeführten Theorien. Bei der Frage nach intrinsisch oder extrinsisch geht es um die Verortung der Handlungsanreize, kommen sie von innen (aus der Tätigkeit selbst), werden sie als intrinsisch gefasst, kommen sie eher von außen, werden sie als extrinsisch bezeichnet (vgl. Fries 2010: 150). Urhahne schreibt, dass es aktuell folgende Theorien gibt, die sich dabei vor allem dem Aspekt der intrinsischen Motivation widmen:

„Heute beherrschen mit der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985, 2002), der Flowtheorie (Csikszentmihalyi, 2005) und der Interessentheorie (Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986) drei unterschiedliche Erklärungsansätze das Forschungsfeld zur intrinsischen Motivation.“ (Urhahne 2008: 158)

Der spezielle „Erklärungsansatz“ im Hinblick auf „intrinsische Motivation“ in der Selbstbestimmungstheorie wird nun im nächsten Kapitel näher herausgearbeitet.

3.4. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Im Rahmen dieses Unterkapitels soll die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (SBT), die im Rahmen der Arbeit eine zentrale Stellung einnimmt, in ihren wesentlichen Grundzügen präsentiert werden. Zunächst soll geklärt werden auf welches theoretische Fundament das Konzept zurückgeht. Daran anschließend wird präsentiert, wie der Aspekt der Motivation in der SBT im Rahmen des „Kontinuums der Selbstbestimmtheit“ gefasst wird und abschließend wird die in der Theorie zentrale Annahme von drei psychologischen Grundbedürfnissen behandelt.

3.4.1. Der Ursprung

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993, 2000) ist eine Theorie, die sich aus organismischen und dialektischen Elementen zusammensetzt. Dabei wird als „organismisch“ verstanden, dass die innerhalb der Theorie als zentral angenommenen Faktoren der „intrinsischen Motivation“, jene „psychische“ Kraft liefern, die die Motivation in Gang setzen. „Dialektisch“ bedeutet, dass dieser Integrationsprozess durch eine Wechselwirkung mit sozialen Umweltfaktoren gesteuert wird. Dabei geht es um die Entwicklung und Verfeinerung der „Struktur des Selbsts“ die das Abbild dieses organismisch, dialektischen Prozesses darstellt (vgl. Deci & Ryan 1993: 223). Die Theorie setzt sich aus vier Kleintheorien zusammen (siehe dazu auch Mank 2011), die alle eine bestimmte Fokussierung haben, jedoch decken sie in Kombination alle Möglichkeiten des menschlichen Verhaltens ab. Die SBT hat sich in einem induktiven Forschungsprozess daraus entwickelt (vgl. Deci & Ryan 2002: 9). Die erste dieser Mini-Theorien ist die „Cognitive Evaluation Theory“ (1975), jene den Einfluss des sozialen Kontextes auf die intrinsische Motivation beschreibt. Sie weist dabei aus, inwiefern Aspekte, wie zum Beispiel „Autonomie-Unterstützung“, Auswirkung auf die Ausprägungen von Motivationen zeigen (vgl. ebd.). Die „Organismic Integration Theory“ (1985) greift das Wirken von „Internalisierung“ und „Integration“ von Werten im Kontext von extrinsischer Motivation auf (vgl. ebd.). Die „Causality Orientation Theorie“ (1985) wurde formuliert, um ausweisen zu können, dass sich Menschen an Faktoren der sozialen Umwelt – u.a. hinsichtlich ihrer „Autonomie-Unterstützung“ – unterschiedlich orientieren (vgl. ebd.: 10). Die „Basic Needs Theorie“, die letzte der vier Mini-Theorien, beschreibt das Zusammenspiel von

Motivation und psychischer Gesundheit und übergreift dabei auch mögliche Distinktionsmerkmale wie Geschlecht, Kultur und ähnliches (vgl. ebd.).

Tragend für die Selbstbestimmungstheorie der Motivation ist das Konzept der „Intentionalität“, auf jenes sich die Entwicklung der SBT stützt. Die Annahme in Bezug auf Motivation, die daraus resultiert, ist, dass das was unter Motivation verstanden wird, zufolge unterschiedlicher „intentionalen“ Faktoren zustande kommt. Abgegrenzt davon werden Prozesse denen beispielsweise „unkontrollierte Handlungsimpulse“ entspringen, oder jene die gar keine konkrete Intention oder Zielsetzung erkennen lassen (wie beispielsweise „dösen“). Diese werden im Rahmen der SBT als „amotiviertes“ Verhalten ausgewiesen (vgl. Deci & Ryan 1993: 224).

3.4.2. Das Kontinuum der Selbstbestimmtheit

Für Deci und Ryan ist die Annahme von extrinsischer und intrinsischer Motivation für die Selbstbestimmungstheorie sehr bedeutend, jedoch belassen sie es nicht bei dieser dichotomen Gegenüberstellung dieser beiden Kategorien. Sie haben im Rahmen der Entwicklung ihrer Forschung zum Thema Motivation erkannt, dass sich diese beiden Kategorien hinsichtlich des Faktors der „Selbstbestimmtheit“ ausdifferenzieren, was nun ein zentrales Wesensmerkmal ihrer Theorie darstellt. Nicht die Kategorie der „intrinsischen Motivation“ alleine bildet „Selbstbestimmtheit“ ab, sondern es geht vielmehr um unterschiedliche „Regulierungsformen“ die auch bei „extrinsischer Motivation“ Formen der Selbstbestimmung ermöglicht (vgl. Deci & Ryan 1993: 226). In einem sogenannten „Kontinuum der Selbstbestimmtheit“ (Abb. 6) bilden sie innerhalb der Bandbreite der beiden Pole „fremdbestimmt“ und „selbstbestimmt“ die unterschiedlichen Ausprägungen von Motivation, die sich durch die „Regulierungsformen“ differenzieren, ab (vgl. Deci & Ryan 2000: 71f.).

Die folgenden vier Typen werden dabei der „extrinsischen Motivation“ zugerechnet:

- **Externale Regulation:** Diesem Typ werden Handlungen zugeordnet, die sich ausschließlich an von außen an das Individuum herangetragener Konsequenzen, im Positiven (Belohnung) wie im Negativen (Androhung) orientieren (vgl. Deci & Ryan 1993: 227).
- **Introjezierte Regulation:** Bei diesem Typ geht es um Verhaltensweisen, die aufgrund interner Anstöße entstehen, jedoch dabei trotzdem mit dem von außen

Herangetragenen in Verbindung stehen. Eine Handlung wird gesetzt, weil es „sich so gehört“ (vgl. ebd.: 227f.).

- Identifizierte Regulation: Bei diesem Typ geschehen Handlungen, weil ihnen interne identifizierte Werte und Grundsätze zugrundeliegen, welche als wichtig erfasst werden (vgl. ebd.: 228).
- Integrierte Regulation: Dieser Typus der Motivation stellt eine Erweiterung der „identifizierten Regulation“ dar, weil die zugrundeliegenden Werte vollkommen in das Selbstkonzept des Individuums „integriert“ werden. Er steht damit am „Ende des Internalisierungsgeschehens“ und stellt den selbstbestimmtesten Typ der „extrinsischen Motivation“ dar (vgl. ebd.).

Die „Intrinsische Motivation“ die im „Kontinuum der Selbstbestimmtheit“ am nächsten zum Pol der Selbstbestimmtheit steht, ist dem Typ der „Integrierten Regulation“ sehr ähnlich. „Der Unterschied ist, daß intrinsisch motivierte Verhaltensweisen autotelischer Natur sind, während integriertes (extrinsisches Verhalten) eine instrumentelle Funktion besitzt, aber freiwillig ausgeführt wird, weil das individuelle Selbst das Handlungsergebnis subjektiv hoch bewertet.“ (ebd.)

Bei Deci und Ryan wird aus der SBT als Bedeutung für die Pädagogik abgeleitet, dass „hochqualifiziertes Lernen“ nur jenes sein kann, dass innerhalb dieses Kontinuums möglichst selbstbestimmt ist (vgl. ebd.: 233). „Mit anderen Worten: Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation und/oder integrierte Selbstregulation angewiesen.“ (ebd.) Wenn solche selbstbestimmten Typen im Kontext von Lernen auftreten, hat dies laut Studien, die daran anknüpfend getätigt wurden, unterschiedliche positive Effekte zu Folge „Grolnick/Ryan (1987) stellen bei Hauptschülern fest, daß höhere Grade an Selbstbestimmung relativ eng mit (verständnisvollem) konzeptuellen Lernen verbunden war.“ (ebd.) Aber auch im Hinblick auf Leistung gibt es Studien (Grolnick/Ryan/Deci 1991) die zeigen, dass es einen signifikanten positiven Zusammenhang mit selbstbestimmten Formen der Motivation gibt (vgl. ebd.). Auf der nun folgenden Abbildung wird das „Kontinuum der Selbstbestimmung“ nach Deci und Ryan übersichtlich dargestellt.

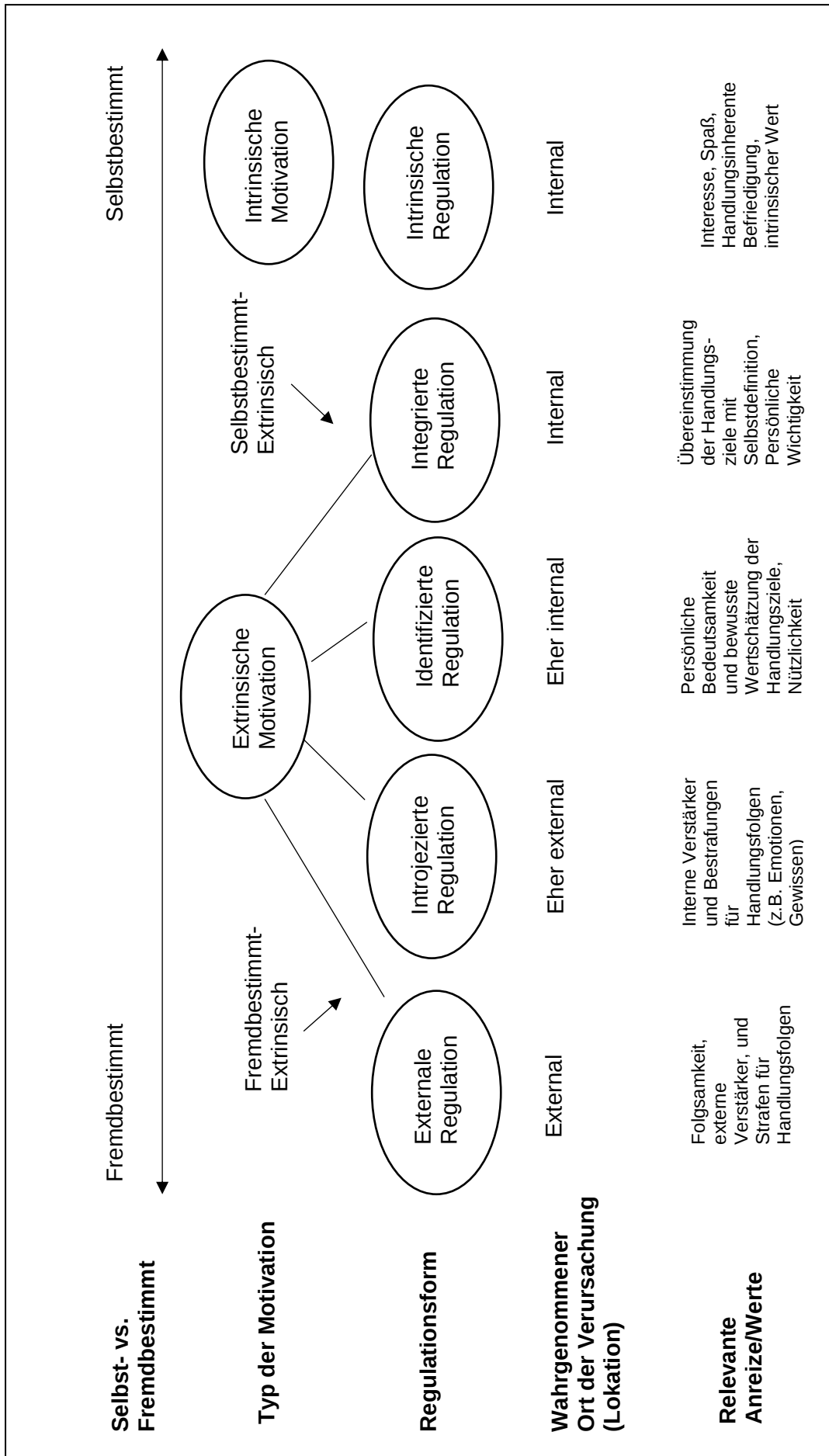


Abb. 6: Selbstbestimmungskontinuum (Deci & Ryan 2000 zit. n. Dresl & Lämmle 2011: 90)

3.4.3. Psychologische Grundbedürfnisse der Motivation

Für die Selbstbestimmungstheorie sind die angeboren „psychologischen Grundbedürfnisse“ neben den „physiologischen“ und „emotionalen Bedürfnissen“ zentral, da sie nicht nur die notwendige „Handlungsenergie“ liefern, sondern auch Einfluss auf die „autonome“ Regelung der anderen beiden Bedürfnisarten haben. Deci und Ryan nehmen dabei die Existenz von drei solcher „psychologischen Grundbedürfnisse“ an. Zum Ersten sind dies die Bedürfnisse nach „Kompetenz“ und „Autonomie“, welche vor allem für die Ausprägung von intrinsischer Motivation bedeutsam sind, das abschließende dritte Bedürfnis ist jenes nach „sozialer Eingebundenheit“ (vgl. Deci & Ryan 1993: 229).

- Das Bedürfnis nach Autonomie: „Ganz allgemein äußert sich im Bedürfnis nach Autonomie das Bestreben, sich als eigenständig handelnd zu erleben. Das Individuum möchte die Ziele und Vorgehensweisen des eigenen Tuns selbst bestimmen.“ (Lewalter 2005: 644)
- Das Bedürfnis nach Kompetenz: „Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben kommt im Bestreben einer Person zum Ausdruck, sich angesichts der Anforderungen in Lern- und Arbeitssituationen als handlungsfähig zu erleben und Aufgaben aus eigener Kraft bewältigen zu können.“ (ebd.)
- Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit: „Die allgemeine Basis für das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit liegt im starken Bestreben des Menschen nach befriedigenden Sozialkontakten.“ (ebd.: 645)

Das Erleben und Empfinden der sozialen Umwelt, in die die jeweiligen Individuen eingegliedert sind, wird in der Selbstbestimmungstheorie als der maßgebliche Ausschlag dafür angeführt, inwiefern diese drei psychologischen Grundbedürfnisse erfüllt werden können (vgl. Deci & Ryan 1993: 229).

Bevor nun auf die Implikationen für die pädagogische Praxis aus der soeben dargestellten Selbstbestimmungstheorie eingegangen wird, soll nochmal das Handlungsmodell von Urhahne (2008) aufgegriffen werden, um das Wirken der SBT innerhalb des Handlungsmodells auszuweisen. Urhahne bildet unterschiedliche Theorien der intrinsischen Motivation, wo auch die SBT ein Teil davon ist, subsumierend in seinem Modell „Theorien intrinsischer Motivation“ ab. Die zwei Grundbedürfnisse „Kompetenz“ und „Selbstbestimmung“ in der SBT werden dabei der Kategorie der „Person“ zugewiesen und es wird konstatiert, dass sie damit eigentlich

recht weit vom Handlungsgeschehen („Handlung“) distanziert sind“ (vgl. Urhahne 2008: 158f.).

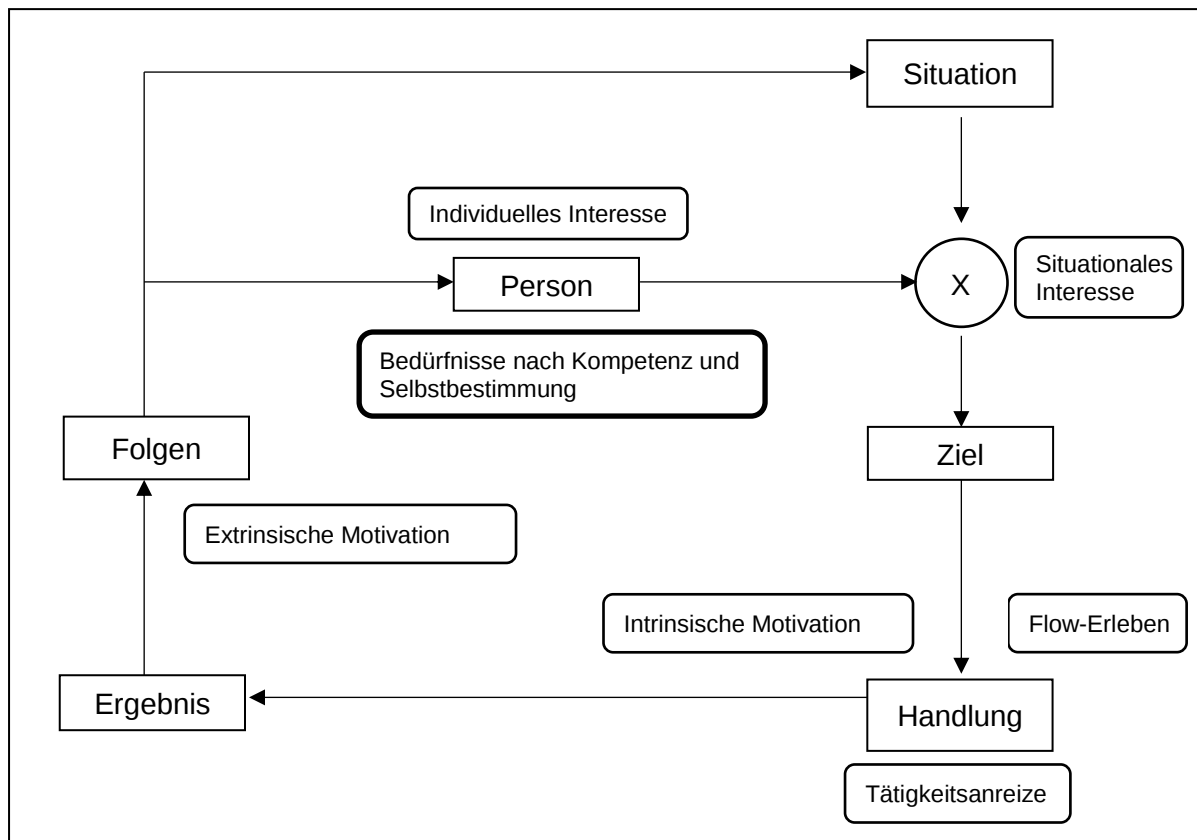


Abb. 7: Theorien intrinsischer Motivation (Urhahne 2008: 151)

3.4.4. Implikationen aus der Selbstbestimmungstheorie für die pädagogische Praxis

Die soeben präsentierte Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993, 2000) zeigte, dass die Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse zu selbstbestimmteren Typen der Motivation führt. Deci und Ryan haben in Zusammenarbeit mit weiteren Autoren u.a. Grolnick & Ryan (1987), Ryan und Deci (1991) im angloamerikanischen Raum bereits Studien publiziert, die die positiven Auswirkungen von selbstbestimmter Motivation auf Lernen zeigen. Im Kontext von Unterricht und Schule gibt es auch im deutschsprachigen Raum unterschiedliche Ansätze bei Schiefele (2004), Rakoczy (2007), Fries (2010), Dresel und Lämmle (2011), die die Theorie der SBT aufgegriffen und in den pädagogischen Kontext übersetzt haben. Bei Fries (2010) heißt es, um die Erkenntnisse aus der SBT im Unterricht als Interventionsanweisung einzusetzen: „Gestalte pädagogische Kontexte so, dass die Grundbedürfnisse der Selbstbestimmung, Kompetenz und Einbindung

erfüllt werden.“ (Fries 2010: 151). Dresel und Lämmle (2011) beschäftigen sich ebenso mit unterschiedlichen Motivationstheorien und deren jeweils daraus resultierende Implikationen zur Herstellung von motivationsförderndem Unterricht. Im Hinblick auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation wird festgehalten:

„Daraus folgt, dass Unterricht dann motivationsförderlich ist, wenn er diese drei Bedürfnisse dauerhaft befriedigt. Das instruktionale Handeln von Lehrkräften sollte demnach prinzipiell darauf gerichtet sein, dass Schülerinnen und Schüler Selbstbestimmungsmöglichkeiten haben, sich als kompetent erleben können und in positiven sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrkräften stehen.“ (Dresel & Lämmle 2011: 131)

Sie kommen somit zum gleichen Schluss wie auch Fries (2010), dass sich der Unterricht an Erfüllung dieser Grundbedürfnisse orientieren soll, damit er selbstbestimmte Typen der Motivation hervorbringt. In Adaption nach Schiefele (2004) haben sie Prinzipien aufgelistet, welche die Grundbedürfnisse nach der SBT, auf Basis „instruktionalen“ pädagogischen Handelns und gezielter (didaktischer) Gestaltung des Unterrichtes, erfüllen sollen (vgl. ebd.).

„In empirischen Untersuchungen wurden Belege dafür gewonnen, dass diese Maßnahmen wirkungsvoll zur Steigerung des Interesses eingesetzt werden können.“ (Schiefele 2004 zit. n. Dresel & Lämmle 2011: 131)

In weiterer Folge weisen sie zudem darauf hin, dass der Einsatz dieser Prinzipien im pädagogischen Alltag durch die Lehrperson nicht nur selbstbestimmte Motivation hervorruft, sondern, dass diese auch „im Einklang mit den Prinzipien eines qualitativ hochwertigen, kognitiv aktivierenden und lerneffektiven Unterrichts stehen (z.B. Renkl, 2008).“ (ebd.) Bei Schiefele (2004) ergab sich die Beschäftigung mit den Implikationen für den Unterricht nach SBT über die Erkenntnis, dass im Zuge der PISA Ergebnisse zur Leseleistung nicht mangelnde kognitive Fähigkeiten der Auslöser waren, sondern das fehlende Interesse. Über die Orientierung an den psychologischen Grundbedürfnissen nach der SBT fand Schiefele (2004) einen Zugang zur Interessensförderung (vgl. Meyer 2009: 38).

Die Auflistung der Prinzipien nach Dresel und Lämmle (2011) wird im nächsten Kapitel vorgenommen, um die inhaltliche Übereinstimmung zwischen PFP und SBT zu überprüfen.

4. Analyse der Übereinstimmung zwischen dem PFU und der SBT

Im folgenden Kapitel soll nun die angenommene inhaltliche Übereinstimmung, zwischen dem Potenzialfokussierten Unterricht und der Selbstbestimmungstheorie der Motivation, untersucht werden, welche als entscheidende Grundannahme für die weitere empirische Forschung gilt. Zunächst wird das methodische Vorgehen erläutert und anschließend werden die Gegenüberstellung und die Auswertung vorgenommen.

4.1. Das methodische Vorgehen

Die Fragestellung, die im Rahmen dieses vierten Kapitels der vorliegenden Arbeit beantwortet werden soll, lautet: *In welchem Ausmaß besteht eine inhaltliche Übereinstimmung zwischen dem Potenzialfokussierten Unterricht und dem motivationsfördernden Unterricht nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation?* Sie wurde aus der eingangs der Arbeit explizierten Annahme abgeleitet. Um diese Fragestellung zu einer nachvollziehbaren Beantwortung zu führen, sollen die in der Forschungsfrage vorhandenen beiden Variablen, also die Inhalte des „Potenzialfokussierten Unterrichts“, welche den praktischen Teil der Potenzialfokussierten Pädagogik (PFP) darstellt, mit den motivationsfördernden Unterricht nach der SBT verglichen werden. Nach Mayring (2010) heißt es, dass für eine Inhaltsanalyse ein systematisches Vorgehen, welches zu einer „intersubjektiven Nachvollziehbarkeit“ führt, zentral ist. Die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ wird dabei als wesentliches Gütekriterium dieses methodischen Vorgehens gefasst, daher stellt die Einhaltung dieser auch das oberste Ziel dieses Vergleiches dar. Als Richtlinien („Regeln“) um diese zu erreichen, nennt er dabei eine eindeutige theoretisch nachvollziehbare Forschungsfrage, an der sich die Analyse orientiert, sowie ein genaues ausgewiesenes Vorgehen der einzelnen Schritte der Analyse (vgl. Mayring 2010: 13). Als eine der drei Grundtechniken der Analyse beschreibt Mayring (2010), neben der „Zusammenfassung“ und der „Explikation“, die „Strukturierung“, welche im Rahmen dieser „Inhaltsanalyse“ für den angestrebten Vergleich den theoretischen Rahmen vorgibt, folgendermaßen:

„Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (Mayring 2010: 66)

Im Rahmen des Vergleiches des Potenzialfokussierten Unterrichts mit dem motivationsfördernden Unterricht nach der SBT stellen die Ausführungen zur PFU sozusagen das Hauptanalysematerial dar, das anhand „bestimmter Kriterien eingeschätzt“ wird. Die von Dresel und Lämmle (2011) – adaptiert nach Schiefle (2004) – herausgearbeiteten Prinzipien für Unterricht nach der SBT, gelten in den folgenden Kategoriesystem als die bestimmten – deduktiv abgeleiteten – Kriterien. Sie wurden bereits bei Dresel und Lämmle (2011) in die drei Kategorien „Bedürfnis nach Autonomie“, „Bedürfnis nach Kompetenz“, „Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit“ (Grundbedürfnisse in der SBT) untergliedert. Sie werden synoptisch anhand einer Tabelle dem Inhalt der PFU gegenübergestellt. Dazu werden Passagen aus dem Hauptmaterial der Analyse – „Potenzialfokussierte Schule“ (Luger 2014b) – herausgefiltert und angeführt, was Auskunft über das Vorhandensein dieser Kriterien in der PFU geben soll. Es handelt sich dabei nicht um ein implizites Analysieren dieses Hauptmaterials bspw. wie bei der „Pragmatischen Analyse“ oder der „Strukturalen Textanalyse“ nach Dialogfiguren oder semantischen Strukturen (vgl. Mayring 2010: 64ff.). Sondern es handelt sich um ein strukturiertes Durchsuchen des Hauptmaterials anhand der deduktiv erschlossenen Kriterien aus der Forschung zur Unterrichtsmotivation.

Nachdem in der Forschungsfrage auch eine quantitative Dimension steckt, indem der Anspruch einer Identifizierung eines „Ausmaßes“ der Übereinstimmung gestellt wird, werden die jeweilige Übereinstimmung beim einzelnen Kriterium auf Basis der folgenden Skala (Tab. 1) eingestuft. Auch bei Mayring (2010) ist dieses Vorgehen der Einstufung der „Ausprägung pro Dimension“ anhand eines Kategoriensystems zu finden (vgl. Mayring 2010: 61).

Ausprägung		Beschreibung
1	Übereinstimmung beim Kriterium	Das Kriterium wird im Hauptanalysematerial erwähnt.
0	Keine Übereinstimmung beim Kriterium	Das Kriterium wird nicht im Hauptanalysematerial erwähnt.

Tab. 1: Tabellarische Beschreibung der Kriteriumsausprägung

Es wird auf der Ebene des Kriteriums nur hinlänglich des Faktors unterschieden, ob eine Übereinstimmung identifiziert werden konnte, oder ob dies nicht der Fall war. Keine Übereinstimmung würde dabei bedeuten, dass im Hauptanalyse-Material keine expliziten Anzeichen dafür auffindbar waren. Es wird hierbei auf eine mehrstufige

Skala der Ausprägung am einzelnen Kriterium verzichtet, da keine eindeutigen Distinktionsmerkmale dafür gefunden wurden. Ein Beispiel für eine solche weitere Differenzierung hätte sein können, ob das Kriterium in der PFU zentral ist, oder nur am Rande vorkommt. Hierbei wird aber eine „intersubjektive nachvollziehbare“ Zuordnung als nicht möglich erachtet und daher die mehrstufige Ausprägung auf Kriterienniveau nicht weiter verfolgt.

Für die abschließende qualitative Auswertung des Ausmaßes der Übereinstimmung, welche alle elf Kriterien einschließt, wurde folgendes Skalensystem erstellt:

Außmaß der Übereinstimmung	
Hohe Übereinstimmung	80 – 100 Prozent
Mittlere Übereinstimmung	40 – 60 Prozent
Kaum Übereinstimmung	10 – 40 Prozent
Keine Übereinstimmung	0 – 10 Prozent

Tab. 2: Tabellarische Beschreibung des Ausmaßes der Übereinstimmung

Im folgenden Unterkapitel wird nun die Gegenüberstellung der Variablen in tabellarischer Form synoptisch vorgenommen.

4.2. Die Gegenüberstellung der beiden Ansätze

	Prinzipien des motivationsfördernden Unterrichts zufolge der SBT nach Dresel und Lämmle (2011)	Potenzialfokussierter Unterricht nach Lueger (2014b)	
1.	Bedürfnis nach Autonomie		
1.1	„Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Lernzielen, Lerngegenständen und Lernaktivitäten“ ⁹	In dem „Drei-Schritt“ der im Rahmen des Prozesses des „Potenzialfokussierten Unterrichts“ durchlaufen wird, führt Lueger folgende Beschreibung unter dem zweiten Schritt an: „Selbstständige Entwicklung von sinnvollen Lernzielen, -aktivitäten und der notwendigen Rahmenbedingungen durch die SchülerInnen.“ (Lueger 2014b: 85) Es wird somit im „Potenzialfokussierten Unterricht“ umfassende auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten durch Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen.	1 ¹⁰
1.2	„Nutzung von Lernaktivitäten, die umfangreiche Handlungsspielräume und Möglichkeiten zur Selbststeuerung erlauben“	Die „Möglichkeiten für eigeninitiatives Lernen“ sind im Rahmen des „Potenzialfokussierten Unterrichts“ wichtig. Schülerinnen und Schüler erlangen dadurch die Möglichkeit den Lernverlauf durch Auswahl der nächsten Übungen, in kurzer Abstimmung mit ihrer Lehrperson, die als „Begleiter“ fungiert, selbst zu steuern und erhalten dabei offene Handlungsspielräume (vgl. ebd.: 102). Es wird auch im Drei-Schritt des Prozesses des „Potenzialfokussierten Unterrichts“ als letzter Schritt angeführt, dass die „möglichst selbstständige Erledigung der Übung“ wichtig ist (vgl. ebd.: 85). Selbststeuerung und Handlungsspielräume sind daher in der PFU wichtige Bausteine, die explizit immer wieder angeführt werden.	1

⁹ All diese angeführten Prinzipien werden bei Dresel & Lämmle (2011) auf Seite 131 aufgelistet.

¹⁰ Der Wert in dieser Tabelle stellt den Grad der Ausprägung des Kriteriums dar. Die Skala dazu wird in der Tab. 1 angeführt.

1.3	„Schaffung von Möglichkeiten zur Selbstbewertung“	Die Selbstbewertung stellt den ersten des drei Schritte Prozesses im Rahmen des Potenzialfokussierten Unterrichts dar (vgl. ebd.: 85). „Die Befundlage ist hier recht eindeutig, SchülerInnen haben praktisch durchgängig eine „passende“ Bewertung ihrer eigenen Leistungen. Wo immer daher Selbstbewertung möglich ist, ist diese aus Gründen der Informationsrelevanz zu bevorzugen.“ (ebd.: 78)	1
1.4	„Gemeinsamens Aushandeln von Verhaltensregeln“	Das Schaffen von „klaren Rahmenbedingung“ innerhalb des Schulalltags ist für den „Potenzialfokussierten Unterricht“ wichtig. Dabei sind gleichzeitig Freiräume für die Schülerinnen und Schüler zentral (vgl. ebd.: 91). Inwiefern diese „klaren Rahmenbedingungen“ gemeinsam zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern ausgehandelt werden sollen, darüber wird im Untersuchungsmaterial nichts ausgeführt, daher bleibt in diesem Fall die Frage nach einer Übereinstimmung offen.	0
Summe: Bedürfnis nach Autonomie			3

2.	Bedürfnis nach Kompetenz		
2.1	„Häufiges, positives Feedback“	Das „Feedforward“ stellt eines der beiden wesentlichen Tools des „Potenzialfokussierten Unterrichts“ dar. Beim „Feedforward“ wird, hinsichtlich seiner Konzeption, vor allem darauf geachtet, dass die Potenziale der Schülerinnen und Schüler, die in der Zukunft liegen, kommuniziert werden (vgl. ebd.: 91f.). Aufgrund seines zentralen Stellenwertes als PFP Tool, wird angenommen, dass es häufig angewendet wird. Es werden die Potenziale die „in der Zukunft liegen“ als etwas „Spannendes“ und Wünschenswertes kommuniziert, dass noch erreicht werden kann. Es wird dabei vor allem anhand von positiver Sprache kommuniziert.	1
2.2.	„Klare, strukturierte und verständnisorientierte Instruktion“	Die Lehrperson tritt im Zuge der PFU auch als „Lernarchitektin“ / „Lernarchitekt“ auf, sie führt dabei immer wieder kurze Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern, die als „Mikro-Interventionen“ bezeichnet werden (vgl. ebd. 86). Der Verlauf einer solchen „Mikro-Intervention“, beispielsweise im Fall einer Hausübungsbesprechung, ist dabei klar und strukturiert. Er erfolgt in drei aufeinanderfolgenden Schritten, denen jeweils unterschiedliche verständnisorientierte Fragestellungen zur Hausaufgabe zugewiesen wurden (vgl. ebd.: 98). Ein solches Ablaufschema wird bei Lueger (2014b) auf den Seiten 98 und 99 abgebildet. Klare, strukturierte und verständnisorientierte Kommunikation geht im untersuchten PFP Material als sehr wichtig hervor.	1
2.3	„Anpassung der Schwierigkeitsgrade an individuellen Kenntnisstand“	Im Rahmen der Rolle der Lehrperson, die neben „Lernarchitekt“ / „Lernarchitektin“ auch als „Coach“ und „Begleiterin“ / „Begleiter“ bezeichnet wird, hat sie auch die Aufgabe die „spezifische Gestaltung“ der Lernsituation vorzunehmen. Es wird dabei im Hinblick auf dieses Kriterium ausgeführt: „Lernen muss damit zwangsweise besser zu den aktuellen Kenntnissen und Kompetenzen sowie Möglichkeiten der Weiterentwicklung passen.“ (ebd.: 86) Es wird also im theoretischen Konzept des Potenzialfokussierten Unterrichts auf die Passung im Hinblick auf Kenntnisse und Kompetenzen Rücksicht genommen.	1

2.4	„Unterstützung bei Schwierigkeiten“	Wenn „Schwierigkeiten“ im Schulalltag auftreten, ist es der „Potenzialfokus“ der Lehrperson, der einen unterstützenden Blick eröffnet: „So werden auch Leistungsprobleme und – Schwierigkeiten kontinuierlich von der Zukunft des Funktionierens her fokussiert. Damit werden SchülerInnen nicht mehr vielfach mit den Defiziten ‚gepiesackt‘, sondern setzen sich mit den Möglichkeiten des Entwickelns von Potenzialen auseinander.“ (ebd.: 92)	1
2.5	„Realisierung von Lernaktivitäten, bei denen vielfältige Kompetenzen eingebracht werden können (nicht nur das jeweilige fachspezifische Wissen)“	Bezüglich dieses Kriteriums lassen sich in dem untersuchten Material zur PFU keine konkreten Ausführungen finden.	0
Summe: Bedürfnis nach Kompetenz			3

3.	Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit		
3.1	„Einsatz von Gruppenarbeitsmethoden“	Lueger beschreibt den Lehralltag wie folgt: „Gelehrt wird hier in der täglichen Praxis hauptsächlich durch das gezielte Stellen von individuellen potenzialfokussierten Fragen in Kleingruppen bzw. im Einzelgespräch und damit vielen „Mikro-Interventionen“ der LehrerInnen.“ (ebd.: 96) Auch im Zuge des selbstorganisierten Lernens, welches bei der Gegenüberstellung mit dem Kriterium (1.2) ausgeführt wurde, besteht die Möglichkeit in Kleingruppen zu arbeiten und wird von den Schülerinnen und Schülern regelmäßig wahrgenommen (vgl. ebd.: 98). Es kommen Gruppenarbeiten also sowohl einerseits initiiert durch die Lehrpersonen im Unterrichtsalltag zum Einsatz, als auch andererseits im Zuge des selbstorganisierten Lernens von Schülerinnen und Schülern.	1

3.2	„Partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern, das auch beinhaltet, dass der Lehrkraft die Lernfortschritte aller Schülerinnen und Schüler persönlich wichtig sind“	Im Zusammenhang mit der Rolle der Lehrperson als „Begleiterin“/„Begleiter“ wird zu diesem Kriterium Folgendes ausgeführt: „Dabei besteht auch eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass sich die Beziehungsqualität gut entwickeln kann. Durch viele – wenn auch kurze – Kontakte mit jedem Schüler während eines Schultages entsteht mehr Vertrauen durch das Eingehen auf die Individualität. Die Interaktionsforschung zeigt auf, dass die Häufigkeit des (persönlichen) Kontaktes eine bessere Qualität von Beziehung und vor allem erlebte Nähe und Vertrauen ermöglicht.“ (ebd.: 87) Ein partnerschaftliches Vertrauen zwischen Lehrperson und Schülerin/Schüler ist in der PFU sehr wichtig.	1
Summe: Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit			2
Summe			9/11

Tab. 3: Gegenüberstellung PFU und SBT

4.3. Die Auswertung der Gegenüberstellung

Es soll nun das quantitative Ausmaß der inhaltlichen Übereinstimmung der beiden Ansätze beschrieben und dabei auch die Forschungsfrage einer Beantwortung zugeführt werden. Die Prinzipien von Dresel und Lämmle (2011) wurden als elf Kriterien in das Kategoriensystem eingegliedert und dabei synoptisch dem Hauptmaterial gegenübergestellt. Es zeigte sich dabei, dass neun der elf Kriterien auch in dem Hauptanalysematerial zur PFU identifiziert werden konnten. Dies führt zur Schlussfolgerung, dass zwischen dem motivationsfördernden Unterricht nach der SBT bei Dresel und Lämmle (2011) und der PFU eine „Hohe Übereinstimmung“ (81,81 %), auf Basis der zuvor abgebildeten Skala (Tab. 2), vorhanden ist. Auf der Ebene der einzelnen Kategorien hat sich folgende Übereinstimmung ergeben:

Beim ersten psychologischen Grundbedürfnis („Bedürfnis der Autonomie“) wurden von vier Kriterien drei auch in der PFU entdeckt, was eine Übereinstimmung von 75 % entspricht. Beim zweiten Grundbedürfnis („Bedürfnis nach Kompetenz“) wurde bei vier von fünf Kriterien eine Übereinstimmung (80 %) gefunden. Beim letzten Grundbedürfnis, dem „Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit“, wurde bei zwei von zwei Kriterien eine inhaltliche Übereinstimmung von somit 100 % ausgewiesen.

Auf Basis dieser getätigten Analyse wird der Schluss gezogen, dass der Potenzialfokussierte Unterricht als motivationsfördernd im Sinne der SBT gefasst werden kann, da eine „Hohe Übereinstimmung“ zu den empirisch überprüften Prinzipien nach Dresel und Lämmle (2011) ausgewiesen wurde.

Reflexion

Es sei nun an dieser Stelle erwähnt, dass bei der Auflistung der Prinzipien von Dresel und Lämmle (2011), die für diese Gegenüberstellung als Kriterien herangezogen wurden, keine Angaben über die Verhältnismäßigkeit der Kriterien zueinander gemacht wurden. Beispielsweise ob ein Kriterium innerhalb einer Kategorie wichtiger ist, als ein anderes für die entsprechende Entwicklung von selbstbestimmter Motivation. Für die soeben dargestellte Gegenüberstellung wurden sie als gleichwertig betrachtet.

5. Empirische Unterrichtsforschung

In diesem Kapitel soll zunächst als allgemeine Einführung ein Überblick über den Diskurs der empirischen Unterrichtsforschung gegeben werden. Hierfür wird ein kurzer Abriss über die Entwicklung und Entstehung der Unterrichtsforschung dargestellt und es werden die zentralen Anliegen der Disziplin beleuchtet. Danach wird vorgestellt wie Unterrichtsqualität anhand von Modellen im Kontext von bildungswissenschaftlicher Forschung untersucht wird. Abschließend wird eine Verortung, der im vorherigen Kapitel aufgezeigten „hohen Übereinstimmung“ zwischen PFU und SBT, im Rahmen der Unterrichtsforschung vorgenommen.

5.1. Der Forschungsdiskurs

Die Entstehung dieses Forschungsfeldes im deutschsprachigen Raum verortet Jürgen Baumert (1990) chronologisch betrachtet in der Mitte der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Dieses Feld hat sich in Abgrenzung zur Psychologie, die sich ebenso mit kognitionspsychologischen Themen im Kontext von Lernen befasst, als pädagogische Lehr-Lern-Forschung herausgebildet (vgl. Baumert 1990: 5). Böhm-Kasper et al. (2009) merken an, dass vor allem in den 00er Jahren des 21. Jahrhunderts dann eine entscheidende „empirische Wende“ in der Bildungspolitik eingetreten ist, die durch die internationalen Leistungsstudien (PISA¹¹, TIMMS¹² etc.) auch das öffentliche Interesse an dem Forschungsfeld der empirischen Bildungsforschung verstärkt hat (vgl. Böhm-Kasper et al. 2009: 16f.). Ein Annäherungsversuch, um herauszufinden was unter aktueller empirischer Unterrichtsforschung verstanden werden kann, soll über die Definition von Eckhard Klieme (2006) zustande kommen. In seinem Artikel „Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde“ konstatiert er diesbezüglich:

¹¹ „Das Programm for International Student Assessment (PISA) untersucht, inwieweit Schülerinnen und Schüler gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die es ihnen ermöglichen, an der Wissensgesellschaft teilzuhaben.“ (OECD o.J.: Pisa-Studie [Online im Internet])

¹² TIMMS ist eine Studie die von der IEA, einer internationalen Forschungskoooperation zur Untersuchung und Evaluierung von Bildung weltweit, durchgeführt wird (vgl. IEA o.J.: About us [Online im Internet]). Die TIMSS („Trends in International Mathematics and Sience Study“) misst seit dem Jahr 1995 Trends und Ergebnisse auf diesem Fachgebiet in der 4. und 8. Schulstufe (vgl. IEA o.J.: Studies [Online im Internet]).

„Die systematische Beobachtung und Beschreibung der Interaktionsprozesse von Lehrern und Schülern sowie die Analyse ihres Zusammenhangs mit Schülermerkmalen (im Sinne von Lernvoraussetzungen, Lernstrategien und Lernergebnissen unterschiedlicher Art) und Lehrermerkmalen (z.B. pädagogischen Wissen und Expertise, aber auch Persönlichkeitsmerkmalen wie Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit) soll hier als empirische Unterrichtsforschung verstanden werden.“ (Klieme 2006: 765)

Es handelt sich somit bei der empirischen Unterrichtsforschung zufolge Klieme (2006) um „die systematische Beobachtung und Beschreibung“ des Unterrichtsgeschehens, also des didaktischen Vorgehens im Klassenraum. Denn unter dem Begriff der „Didaktik“ wird im Allgemeinen die „Theorie des Lehrens und Lernens“ gefasst (vgl. Böhm & Seichter 2017: 120). Klieme (2006) kommt daher zu dem Schluss, dass die empirische Unterrichtsforschung „das erfahrungswissenschaftliche Komplement der Didaktik“ darstellt (vgl. Klieme 2006: 766). Denn die „Empirie“, wie sie als wesentlicher Begriff in der Bezeichnung des Forschungsfeldes „Empirische Unterrichtsforschung“ vorhanden ist, ist „der Teil der Wissenschaften, der auf der Erfahrung durch die menschlichen Sinne (auf Beobachtung in allerweitester Bedeutung) beruht“ (Kromrey et al. 2016: 34). Kromrey et al. (2016) führen weiter aus, dass die „Erfahrungswissenschaft“ in ihrem beschreibenden und überprüfenden Vorgehen, auf wissenschaftlicher Basis strukturiert und intersubjektiv nachvollziehbar den Ist-Zustand rein deskriptiv abbildet, aber dabei nicht begründen kann, was in einem normativen Sinne sein soll (vgl. ebd.: 17).

5.2. Der Terminus Unterrichtsqualität

Zufolge des Textes von Wolfgang Einsiedler (2002) „Das Konzept ‚Unterrichtsqualität‘“ ist der Ansatz, Unterricht unter dem Aspekt der „Qualität“ aufgrund von schlechten Schulleistungen zu untersuchen, bereits vor dem Aufkommen der großen internationalen Leistungsstudien (PISA, TIMMS etc.) vorhanden gewesen. Einsiedler bezieht sich dabei auf die Studien von Carroll (1963) und Bloom (1971), welche als eine der ersten im angloamerikanischen Raum bereits positive Auswirkungen von Unterrichtsmerkmalen auf Unterricht gezeigt haben (vgl. Einsiedler 2002: 194). Mit der Verwendung des Begriffes „Unterrichtsqualität“ geht auch die Frage einher, was überhaupt „guter“ bzw. „qualitativer“ Unterricht ist. Hartmut Ditton (2002) gelangt hierbei zu folgender Antwort:

„Zum einen kann man guten Unterricht an seinen Wirkungen oder Effekten messen. Übliche Kriterien sind hierbei die Leistungen der Schüler, teils auch Einstellung und Haltungen oder – vor allem in neuerer Zeit – erworbene Kompetenzen. Zum anderen lässt sich Unterricht anhand normativer Vorstellungen und damit sozusagen an und für sich bewerten. Kriterien in dieser zweiten Betrachtungsweise können der Umgang zwischen Schülern und Lehrern sein, die Einhaltung von Grundregeln einer humanen Interaktion, die Entscheidungs- und Beteiligungsmöglichkeit der Schüler oder die in sich stimmige (fachlich adäquate) Gestaltung des Unterrichts.“ (Ditton 2002: 198f.)

Im Wesentlichen bildet der Begriff der „Qualität“ laut Ditton (2002) somit ein Spannungsfeld zwischen deskriptiven Vorgehen der empirischen Bildungsforschung, die das „Messen von Effekten“ beschreibt, und einer normativen Dimension, die eine gewisse wertende Zielvorstellung mit einbringt, ab. Einsiedler (2002) verweist im Hinblick auf die normative Dimension des Begriffes der „Qualität“ auf Helmut Heid (2000). Bei Heid heißt es in seinem Text „Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie“, „[...] daß Qualität – auch wenn sie alltagssprachlich als Eigenschaft oder Merkmal eines Beurteilungsgegenstandes bezeichnet und aufgefasst wird – keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes ist.“ (Heid 2000: 41) Einsiedler (2002) gelangt unter der Rücksichtnahme der deskriptiven empirischen und der normativen Dimension des Begriffs der „Qualität“ zu folgender Definition von „Unterrichtsqualität“:

„[So] kann man Unterrichtsqualität also definieren, als Bündel von Unterrichtsmerkmalen, die sich als ‚Bedingungsseite‘ (oder Prozessqualität) auf Unterrichts- und Erziehungsziele (‚Kriterienseite‘ oder Produktqualität) positiv auswirken, wobei die Kriterienseite überwiegend von normativen Festlegungen bestimmt ist und der Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen und Zielerreichung von empirischen Aussagen geleitet ist.“ (Einsiedler 2002: 195)

Die gleiche Auffassung wie in Einsiedlers (2002) Begriffsdefinition, teilt auch Helmke (2006) in der Antwort auf die Frage „was die Qualität des Unterrichts ausmacht“ (vgl. Helmke 2006: 20). Aus bildungstheoretischer Sicht wird dabei u.a. von Heid (2000) die These in den Diskurs um „Unterrichtsqualität“ eingebracht, dass pädagogische Qualität kein inhärentes Phänomen darstellt, sondern nur durch eine externe Bewertungsinstanz zugeschrieben werden kann. Wobei es zu reflektieren und kritisieren gilt, welcher bzw. ob überhaupt irgendeiner wissenschaftlichen Strömung die Rolle einer solchen Bewertungsinstanz zukommen darf (vgl. Heid 2000: 41ff.). Im

nächsten Kapitel soll nun gezeigt werden, wie dieser Forschungsdiskurs um „Unterrichtsqualität“ in Modelle der empirischen Unterrichtsforschung transferiert wurde.

5.3. Modelle der Unterrichtsforschung

In dem Handbuch „Pädagogische Qualität messen“ bezeichnen Bauer et al. (2010) einführend Modelle der Unterrichtsforschung folgendermaßen:

„[Sie] sind nützliche und sparsame Abbilder der Zusammenhänge zwischen Merkmalen, die direkt oder indirekt zur pädagogischen Qualität beitragen. Diese Bilder oder Vorstellungen erleichtern das Eingreifen in Handlungsprozesse und verschaffen die nötige Orientierung.“ (Bauer et al. 2010: 29)

Bauer et al. (2010) nennen dabei auch eine Reihe von Vorteilen bzw. verweisen sie auf die Notwendigkeit dieser Modelle im Zuge der Unterrichtsforschung im Vergleich zu Alltagsannahmen, die über den Unterricht und seine Merkmale aufgestellt wurden. Diese Modelle der empirischen Unterrichtsforschung sind dabei erstens explizit, zweitens wiederholt empirisch überprüft worden und drittens reduzieren sie die Komplexität des subjektiv empfundenen Unterrichtsgeschehens (vgl. Bauer et al. 2010: 29).

5.3.1. Prozess-Produkt-Modelle

Die meisten der Modelle basieren dabei auf der grundlegenden Unterscheidung zwischen Prozessen und Ergebnissen, die die zwei zentralen Ebenen darstellen (vgl. ebd.). Sie bieten den theoretischen Rahmen, um die pädagogische Qualität messen zu können. Bauer et al. (2010) merken an, dass aber bei vielen Modellen dieser Kategorie neben den beiden zentralen Ebenen des „Prozesses“ und des „Produkts“ auch „Input- und Kontextfaktoren“ Berücksichtigung finden (vgl. ebd.: 30). Dennoch sind diese Modelle in ihrer Annahme sehr reduktionistisch. Eine Weiterentwicklung dieser Modelle zu dem sogenannten „Angebots-Nutzungs-Modell“ findet sich bei Helmke (2015). Das „Angebots-Nutzungs-Modell“ basiert dabei im Wesentlichen auf der gleichen Annahme wie das „Prozess-Produkt-Modell“, aus diesem Grund werden sie von Bauer et al. (2010) der Kategorie der „Prozess-Produkt-Modelle“ zugeordnet, bringen aber einige relativierende Ergänzungen mit. Wie bereits der Name deutlich macht geht es dabei darum, dass das Lehrangebot im Unterricht ein Angebot

darstellt und nicht notwendigerweise, entgegen der Annahme beim klassischen Prozess-Produkt-Modell, auch von der Schülerin/dem Schüler tatsächlich genutzt werden muss (vgl. Helmke 2015: 71). Auch Seidel (2014) diagnostiziert diesen Entwicklungsschritt im Kontext der „Traditionellen Modelle“ in der Unterrichtsforschung (vgl. Seidel 2014: 783f.). Im Folgenden wird ein solches traditionelles Modell von Helmke (2009) angeführt, dass sich bei Bauer et al. (2010) findet. Es zeigt die erwähnten relativierenden Elemente eines Angebot-Nutzungs-Modells auf, in dem unter anderem der Unterricht als Angebot ausgewiesen wird.

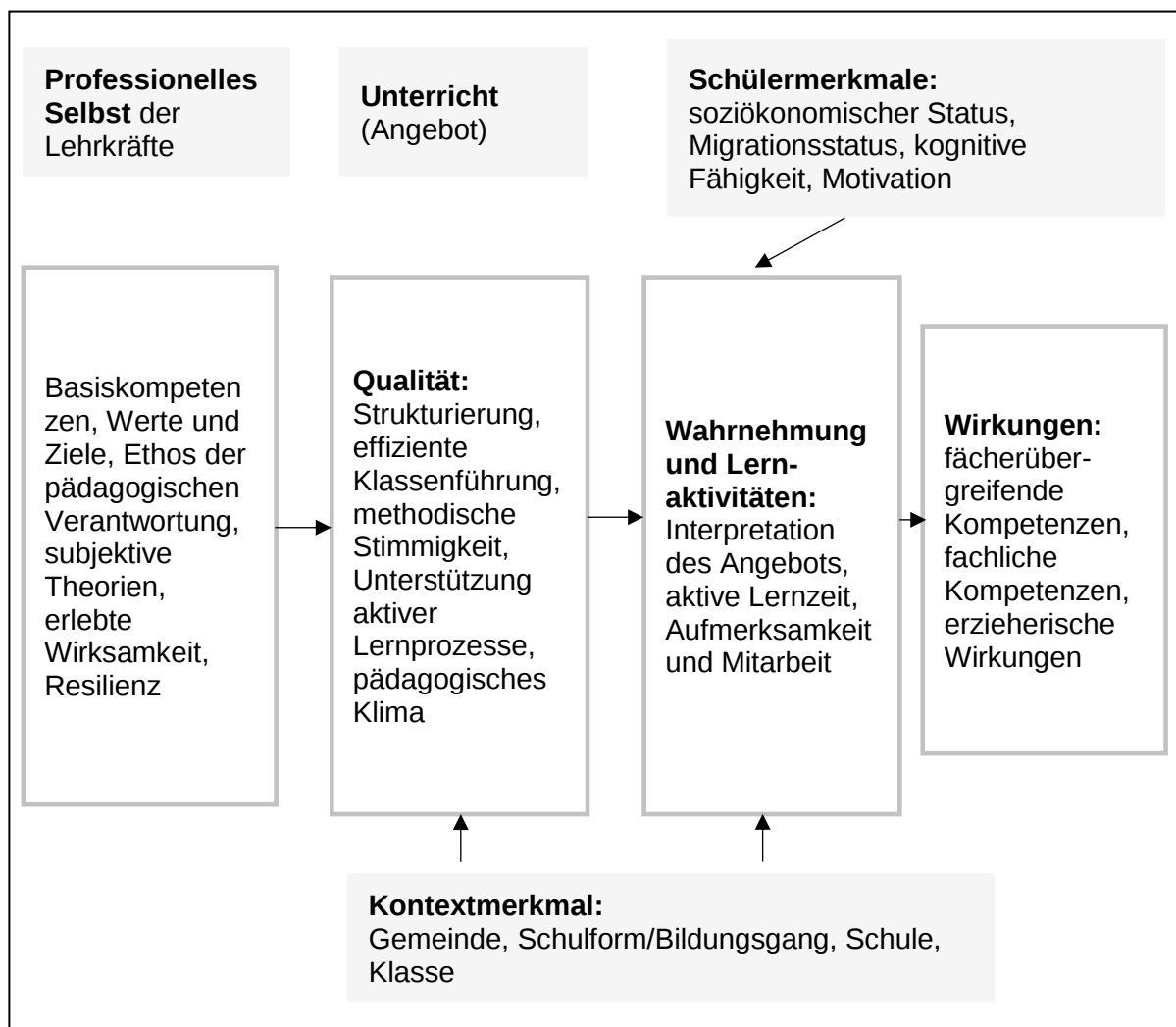


Abb. 8: Prozess-Produkt-Modell in Anlehnung an Helmke (2009) (Bauer et al. 2010: 30)

Im Hinblick auf die Frage, wo und wie oft solche Modelle in der Unterrichtsforschung zum Einsatz kommen, schreibt Seidel: „Fast alle Meta-Analysen und Reviews zum Bereich des Unterrichtshandelns und dessen Wirkungen basieren auf diesen traditionellen Modellen (Hattie 2013; Seidel & Shavelson, 2007).“ (Seidel 2014: 784)

5.3.2. Alternative Modelle

Von Bauer et al. (2010) werden als „Alternative Modelle“ zu den klassischen „Prozess-Produkt-Modellen“ jene präsentiert, die „Zirkularität“ und „Wechselwirkung“ als Kriterien für die Unterrichtsdynamik in ihre Modelle aufgenommen haben. Solche sind beispielsweise „transaktionale, systemische oder konstruktivistische“ (vgl. Bauer et al. 2010: 32). Vor allem die systemischen Modelle, sie nehmen dabei unter anderem Anleihen an der Systemtheorie von Niklas Luhmann, bilden nicht wie bei den traditionellen „Prozess-Produkt-Modellen“ „lineare Kausalitäten“ ab, da dies eine zu starke Reduktion der Komplexität zu Folge hätte (vgl. ebd.).

„Transaktionale Modelle bilden neben statischen und einseitigen Beziehungen auch Wechselwirkungen und zirkuläre Prozesse ab. Außerdem werden neben solchen Variablen, die unmittelbar mit der jeweiligen Interaktion verbunden sind, auch emotionale und kognitive Prozesse beleuchtet. Auch werden Gegenreaktionen und wechselseitig verschränkte selektive Wahrnehmungsprozesse dargestellt.“ (Thies 2008 zit n. Bauer et al. 2010: 36 f.)

Im Folgenden wird ein solches „Transaktionales Modell der Lehrer-Schüler Beziehung“ dargestellt, dass auch von Bauer et al. (2010) angeführt wird und ursprünglich auf Nickel (1976) zurückgeht. Barbara Thies (2008) weist es in ihrem Artikel „Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion“ aus und merkt dazu an:

„Lehrer und Schüler nehmen im Rahmen dieses Modells beide gleichermaßen Einfluss auf den Interaktionsverlauf. Die Interaktion besteht aus einer permanenten wechselseitigen Verhaltenssteuerung, die durch Erwartungen an den jeweils anderen bereits im Vorfeld in eine spezifische Richtung gelenkt wird.“ (Thies 2008: 91)

Es zeigt sich bei diesem „Transaktionalen Modell“ (Abb. 9) eine wesentlich höhere Komplexität als bei den „Traditionellen Modellen“ der Prozess-Produkt Orientierung. Was auch eine erhebliche Einwirkung auf die empirische Überprüfbarkeit eines solchen Modelles nehmen dürfte. Es negiert einfache „Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge“, denn es reflektiert unterschiedliche wechselseitige Einflussgrößen auf die Lehrerin/den Lehrer und die Schülerin/den Schüler (vgl. ebd.: 95).

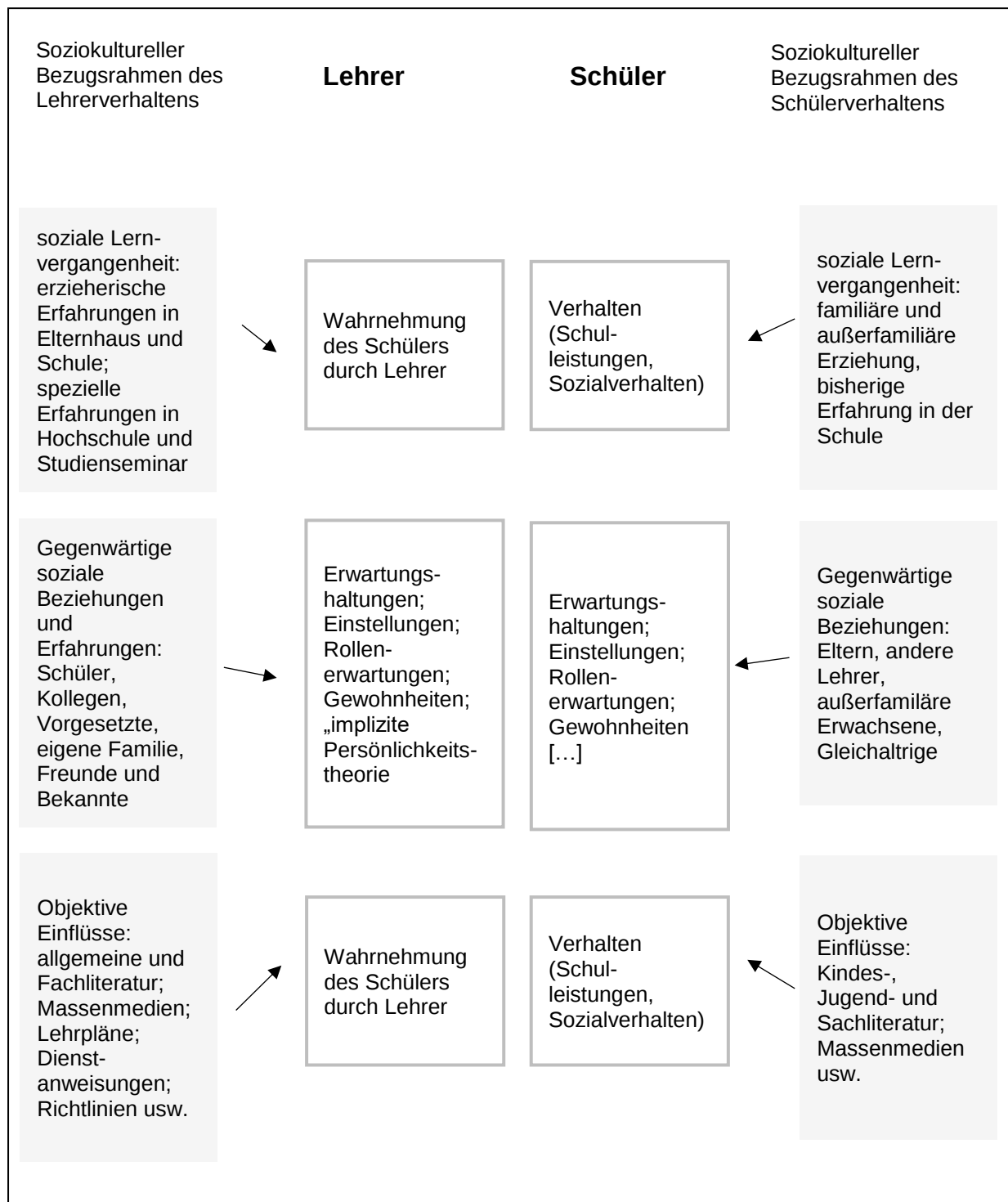


Abb. 9: Transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung (Nickel 1976 zit. n. Thies 2008: 92)

5.4. Verortung der Übereinstimmung (PFU und SBT) in der Unterrichtsforschung

Wie im vierten Kapitel der vorliegenden Arbeit gezeigt werden konnte, besteht eine „Hohe Übereinstimmung“ zwischen dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ (Lueger 2014b) und den Prinzipien von motivationsfördernden Unterricht nach der SBT (Dresel & Lämmle 2011), was zu dem Schluss führte, dass der „Potenzialfokussierte Unterricht“ förderlich für die Entwicklung von selbstbestimmter Motivation ist. Daraus resultiert auch die theoretische Annahme, dass die Anwendung des „Potenzialfokussierten Unterrichts“ die drei psychologischen Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenz, soziale Einbettung) der SBT in hohen Maße befriedigen kann und somit auch zur Entwicklung von selbstbestimmten Formen der Motivation führt. Eckhard Klieme und Katrin Rakoczy (2008) weisen in ihrem Text „Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts.“ ein Angebots-Nutzungs-Modell aus, das sie zunächst theoretisch hergeleitet und anschließend in weiterer Folge empirisch am Fach Mathematik zur Output Messung angewendet haben (vgl. Klieme & Rakoczy 2008: 227ff.)

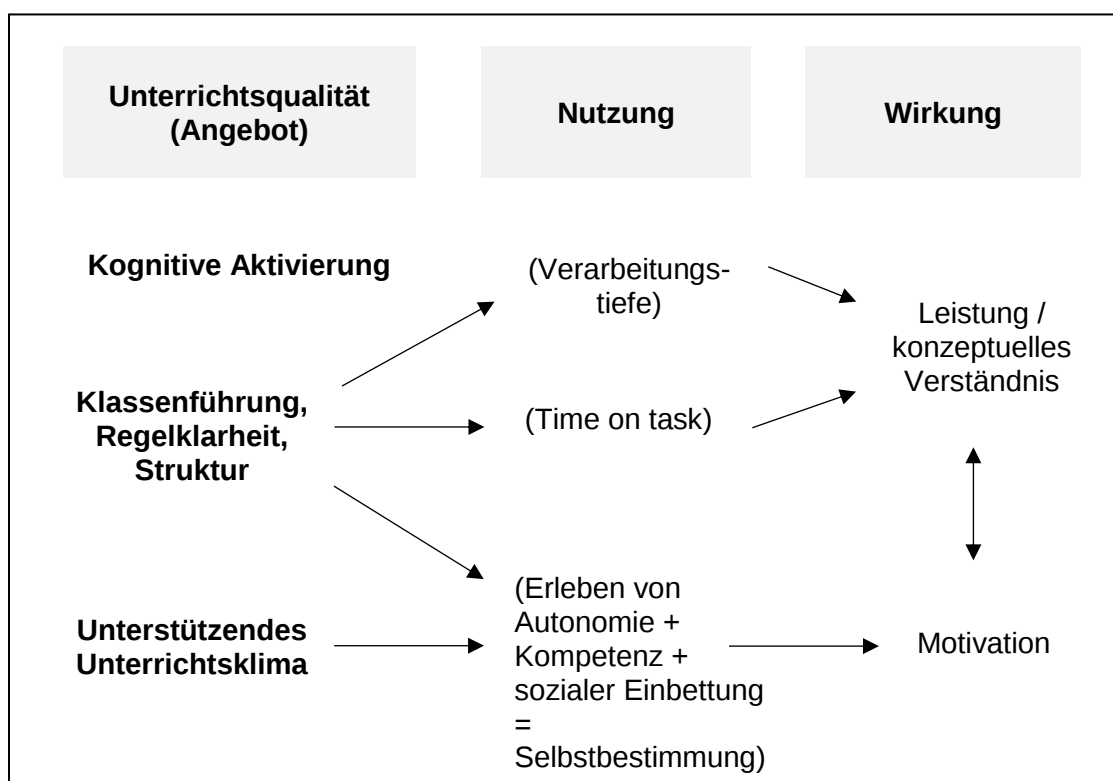


Abb. 10: Grunddimensionen der Unterrichtsqualität und deren vermutliche Wirkung (Klieme & Rakoczy 2008: 228)

In diesem Modell findet sich auch der Aspekt der Motivation nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan auf Basis folgender theoretischer Annahme eingearbeitet:

„Der Selbstbestimmungstheorie zufolge geht insbesondere die Erfüllung der Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit mit positivem, emotionalem Erleben einher und ermöglicht es dem Individuum schließlich, intrinsische Motivation zu entwickeln. Empirische Studien konnten Unterrichtsmerkmale identifizieren, die ein solches emotionales Erleben unterstützen. Hierzu gehören eine wertschätzende Beziehung zwischen Lehrperson und Schülern, positive Rückmeldungen, aber auch ein strukturierter Unterrichtsablauf (vgl. Rakoczy u.a. 2007).“ (Klieme & Rakoczy 2008: 227)

Bei Klieme und Rakotzy (2008) wurde als Angebot das „unterstützende Unterrichtsklima“ genannt, wie auch Einwirkung des Aspektes „Klassenführung, Regelklarheit und Struktur“ (siehe Abb. 10), die, sofern sie von den Schülerinnen und Schülern angenommen und genutzt werden, zur Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse führen. Diese hat in weiterer Folge, so die Abbildung in der Spalte der „Wirkung“, eine positive Auswirkung auf die „Motivation“. Dieses Modell stellt im Rahmen der vorliegenden Arbeit den Ansatzpunkt dar, um die bisherige Erkenntnis der „Hohen Übereinstimmung“ zwischen der PFU und der SBT im Feld der Unterrichtsforschung einzuordnen.

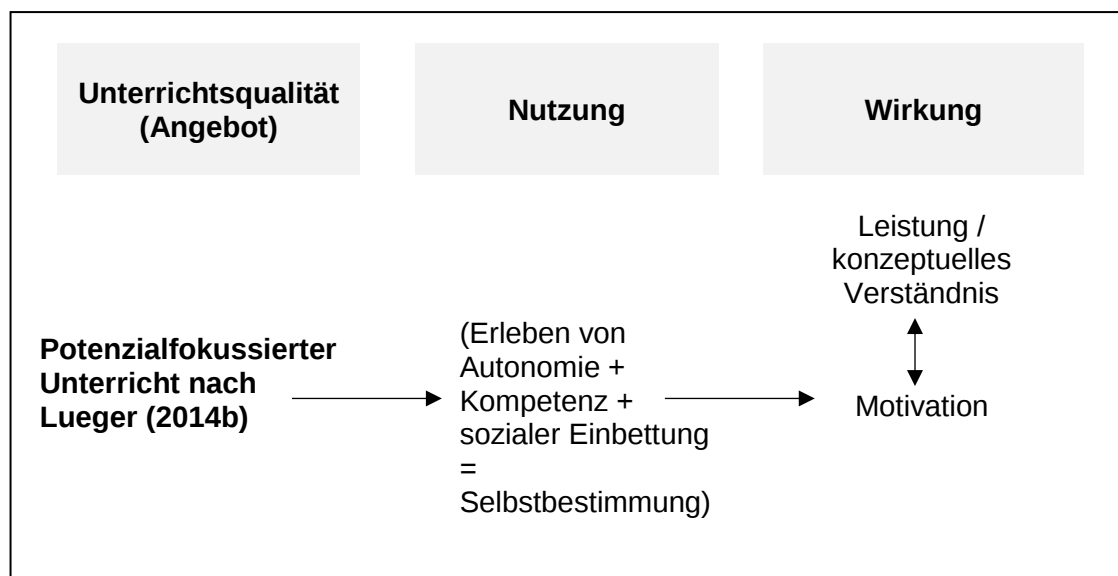


Abb. 11: Verortung der Übereinstimmung zwischen PFU und SBT in der Abbildung „Grunddimensionen der Unterrichtsqualität und deren vermutliche Wirkung“ (Klieme & Rakotzy 2009: 228)

In der adaptierten Abbildung (Abb. 11) stellt das „Angebot“ der „Potenzialfokussierte Unterricht“ nach Lueger (2014b) dar. Sollte dieses Angebot von den Schülerinnen und

Schülern genutzt werden, führt es, aufgrund der „Hohen Übereinstimmung“ zum Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, was folglich zur Ausprägung von selbstbestimmten Typen der Motivation führt. Die Punkte „Klassenführung“, „Regelklarheit“ und „Struktur“ wie in Abb. 10 angeführt, wurden nicht in das Verortungsmodell (Abb. 11) aufgenommen, da sie in den von Dresel und Lämmle (2011) angeführten Prinzipien bereits integriert wurden.

Diese Verortung (Abb. 11) der inhaltlichen Übereinstimmung im Rahmen eines Angebots-Nutzungs-Modelles der Unterrichtsforschung stellt das theoretische Fundament dar, auf welches die im Folgenden angeführte empirische Studie aufbaut.

6. Empirische Studie

Im sechsten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird, auf der Grundlage des in den vorangegangenen Hauptkapiteln dargestellten empirisch-theoretischen Fundaments, eine empirische Studie im Methoden Mix präsentiert. Es wird dazu eine Schule in den Fokus genommen, in welcher der Potenzialfokussierte Unterricht angewendet wird, um auf Basis dieser Forschung wissenschaftlich gesicherte Aussagen über Motivation nach der SBT im Kontext des Potenzialfokussierten Unterrichts treffen zu können.

Zunächst werden das Forschungsdesign und die Forschungsmethodik der Studie präsentiert und anschließend die damit in Verbindung stehenden leitenden Forschungsfragen. Ferner werden die Datenerhebung sowie die dafür herangezogenen Erhebungsinstrumente als Rahmenbedingung der Studie angeführt. Daran anknüpfend werden die quantitativen und qualitativen Ergebnisse der Studie einzeln dargeboten, bevor zum Abschluss des Kapitels eine komplementäre Präsentation der Ergebnisse gegeben wird.

6.1. Forschungsdesign

Eine Untersuchungsform (oder ein Forschungsdesign) gibt in der empirischen Sozialwissenschaft präzise Auskunft über den Umgang mit den „empirischen Indikatoren“, welche im Rahmen einer Studie erhoben werden. Es lassen sich dabei in der Literatur unterschiedliche Forschungsdesigns auffinden. Zu den zwei Hauptgruppierungen zählen zum einen die „explanatorischen Versuchsanordnungen“ und zum anderen die „längsschnittlichen Designs“ (Panel-, Trend- oder Kohortenanalysen) (vgl. Böhm-Kasper et al. 2009: 60ff.). Im Rahmen der vorliegenden Studie kommt ein Forschungsdesign der explanatorischen Forschung zum Einsatz. „Es lassen sich dabei vor-experimentelle, quasi-experimentelle und experimentelle Versuchspläne unterscheiden“. (ebd.: 60) Um die im Rahmen der Studie angestrebten Aussagen über den Potenzialfokussierten Unterricht unter dem Aspekt der Motivation tätigen zu können, kommt der Vergleich von zwei Gruppen unter quasi-experimentellen Rahmenbedingungen zum Einsatz. Bei Böhm-Kasper et al. (2009) wurde dieser Versuchsplan anhand eines Beispiels folgendermaßen beschrieben:

„Der Vergleich von vorgegebenen Gruppen ist eine in der erziehungswissenschaftlichen Forschung sehr gebräuchliche Versuchsanordnung. [...] Eine Klasse (Versuchsgruppe 1) wird mit den neuen Unterrichtsmethoden bekannt gemacht, der anderen Klasse (Versuchsgruppe 2) wird der Lernstoff wie bisher vermittelt. Am Ende des Schulhalbjahres werden beide Klassen in ihren Mathematikleistungen geprüft und miteinander verglichen. Eine erkennbare Erhöhung der Lernleistungen in der Versuchsgruppe 1 könnte dann der Einführung neuer Unterrichtsmethoden zugeschrieben werden.“ (Böhm-Kasper et al. 2009: 62)

Im Folgenden findet sich nun eine grafische Veranschaulichung, die die Vorgehensweise im Kontext dieses Versuchsplans übersichtlich darstellt.

Gruppe	Treatment (X)	Nachher-Messung
1 (Versuchsgruppe)	X	Y_{nach}
2 (Versuchsgruppe)		Y_{nach}

Tab. 4: Vergleich vorgegebener Gruppen mit Nachher-Messung (Böhm-Kasper et al. 2009: 62)

Quasi-experimentell bedeutet dabei, dass im Unterschied zu experimentellen Versuchsplänen bestimmte Faktoren zur Kontrolle von Störvariablen nicht berücksichtigt werden können. Ein solcher Faktor ist beispielsweise „die Verteilung der experimentellen Behandlung (Treatment (X)) auf die Gruppe nach dem Zufallsprinzip.“ (ebd.: 63) Solche experimentellen Rahmenbedingungen, die in einem Labor erzeugt werden können, werden bei Untersuchungen in natürlichen Umgebungen wie in Schulen nicht erreicht (vgl. ebd.: 62).

6.2. Forschungsmethodik

Dieses Forschungsdesign wird im Rahmen der Studie in einem empirischen Methoden Mix umgesetzt. In weiterer Folge wird nun ausgeführt, warum dieser zum Einsatz kommt und um welches explizite methodische Design es sich dabei handelt. Um dies zu erklären und zu begründen, wird zunächst in Anlehnung an den Text „The validity issue in mixed research“ von Onwuegbuzie & Johnson (2006) vorgegangen.

Zu Beginn des Textes wird darauf verwiesen, dass vor allem in der quantitativen Forschung die Diskussion um Validität eine große und bereits lang akzeptierte Bedeutung hat. Zuzufolge der Forschung von Campbell (1957), Campbell & Standley (1963) & Onwuegbuzie (2003) existieren sogenannte „threats“ an interne und externe Validität, die in den unterschiedlichen Stadien des quantitativen Forschungsprozesses

auftauchen können (vgl. Onwuegbuzie & Johnson 2006: 49f.). Im Vordergrund des Mixed Designs der vorliegenden Arbeit steht der quantitative Ansatz. Der entscheidende Faktor, der die Wahl eines Methoden Mix anregt, ist diese angeführte „Bedrohung“, genannt „Specificity of Variables“, gelistet bei Johnson und Onwuegbuzie (2006) unter der Kategorie „externe Validität“. Es geht dabei um die „Genauigkeit der Variablen“ die im Rahmen der vorliegenden Studie der Potenzialfokussierte Unterricht darstellt und jene Variable bei unzureichender Spezifikation eine „Bedrohung“ an die externe Validität darstellt. Zuzufolge der 9 Typen der Legitimation von Onwuegbuzie & Johnson (2006), die zum Abschluss ihres Textes angeführt werden, handelt es sich daher im Rahmen der Arbeit um einen „weakness minimization legitimation“ Ansatz. Dieser Ansatz begründet die Entscheidung gegenüber eines Mono Method Ansatzes dahingegen, weil er diese zuvor beschriebene „Bedrohung“ („Specificity of Variables“) verhindern bzw. reduzieren kann und somit die Schwäche eines Mono Method Ansatzes ausgleicht (vgl. Onwuegbuzie & Johnson 2006: 58).

Nach der Typologie zu Mixed Methods Untersuchungsdesigns von Leech & Onwuegbuzie (2009) handelt es sich im Rahmen dieser Studie um ein „partially mixed concurrent dominant status design“ (vgl. Leech & Onwuegbuzie 2009: 268ff.). Denn die angegebenen Rahmenbedingungen für das Design „basic concurrent mixed“ nach Creswell et al. (2006) werden alle erfüllt: „(a) Quantitative und qualitative Daten werden separat und ungefähr zur selben Zeit erhoben. (b) Weder die quantitativen noch die qualitativen Daten bauen vor der Datenanalyse aufeinander auf. (c) Die Ergebnisse beider Typen werden bei der Interpretation solange nicht aufeinander bezogen, bis sie vollständig erhoben und analysiert wurden. (d) Nach der Datensammlung und Interpretation von den quantitativen und qualitativen Komponenten wird eine Meta-Inferenz dargestellt, welche beide Ergebnisse, aus separat gewonnen Daten, vereint.“¹³ (Onwuegbuzie & Johnson 2006: 53) Zusätzlich dazu ist eine der beiden Ansätze, in diesem Fall der Quantitative, dominant, was das „partially mixed concurrent dominant status design“ nach Leech & Onwuegbuzie (2009) ergibt. Die Integration der Ergebnisse aus den beiden separat gewonnen Daten in eine Meta-Inferenz findet unter dem „Zweck“ der „complementarity“ (Greene et al. 1989) statt (vgl. Onwuegbuzie & Johnson 2006: 53f.). Dieses „Komplementaritätsmodell“ findet sich

¹³ Übersetzung aus dem Englischen durch den Verfasser der Arbeit.

auch im Rahmen deutschsprachiger Forschung zu Mixed Methods bei Kelle, Kluge und Prein (1993) und Flick (2008, 2011). Die folgende Grafik soll den Methoden Mix („partially mixed concurrent dominant status design“) im Rahmen des quasi-experimentellen Forschungsdesigns, unter der Spezifikation der Anwendung geplanter Erhebungsinstrumente, veranschaulichen.

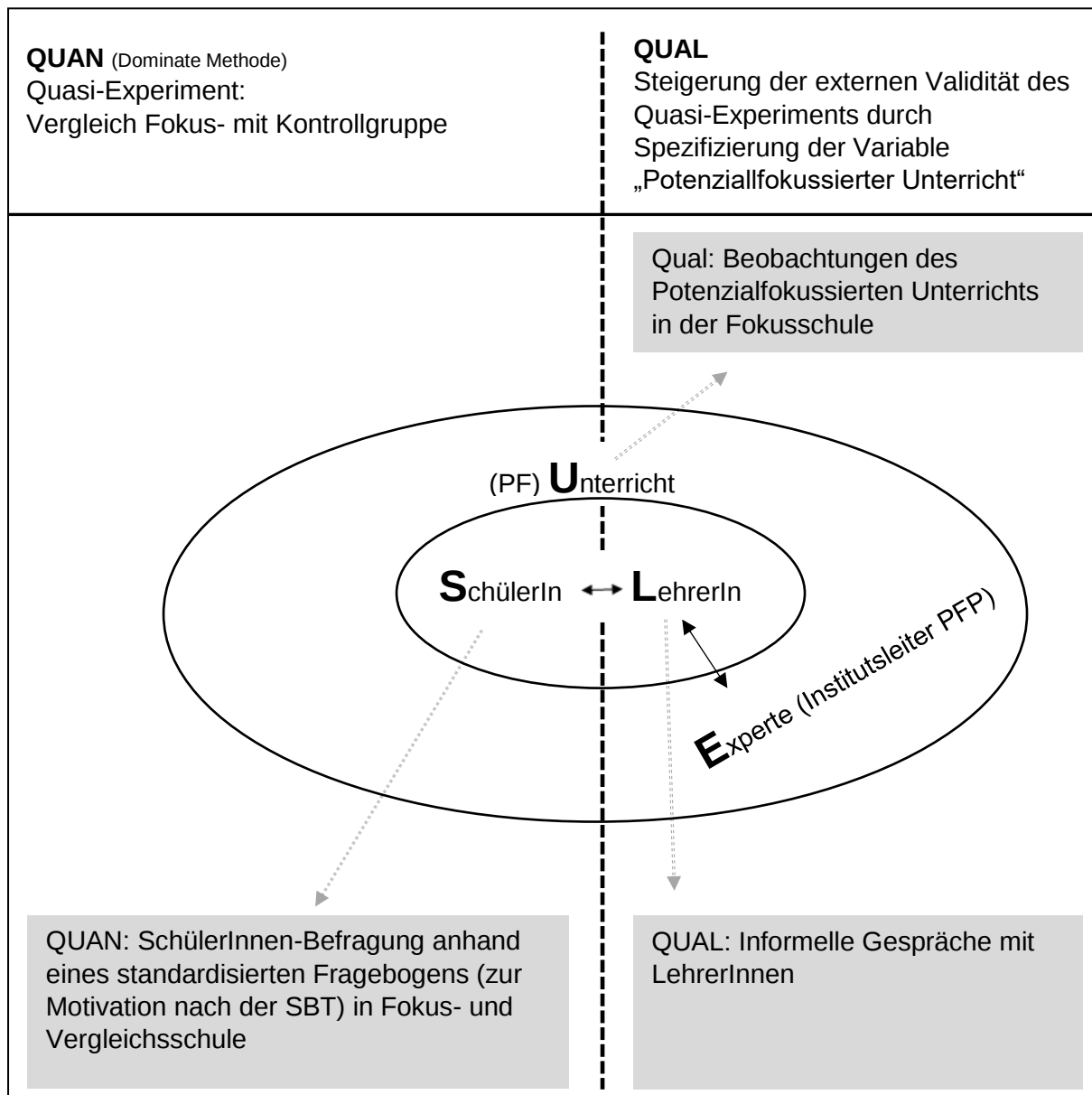


Abb. 12: Grafische Abbildung des Methoden Mix (eigene Darstellung)

QUAN: Die entscheidende Bedeutung bei der Forschung kommt dabei der linken Seite in der Abbildung 12 zu. Dort wird das quasi-experimentelle Forschungsdesign, welches mittels Querschnitterhebung durchgeführt wird, dargestellt. Der angewendete Versuchsplan nach Böhm-Kasper et al. (2009) sieht den Vergleich von zwei Versuchsgruppen mit einer Nachher-Messung vor. Im Rahmen der Studie ist die

Fokusgruppe jene, die den „Potenzialfokussierten Unterricht“ einsetzt und die Kontrollgruppe die, wo „klassischer“ Unterricht entsprechend dem Schulprofil und ohne besonderen Fokus oder Leitkonzept in Richtung autonomie-unterstützenden Unterricht praktiziert wird. Die Erhebung findet im Rahmen des Unterrichts der 5. Schulstufe in einer Neuen Mittelschule¹⁴ (Fokusgruppe) und einer Wiener Mittelschule¹⁵ (Vergleichsgruppe) statt. Eine explizite Einschränkung auf ein Fach zur Präzisierung ist nicht von inhaltlicher Bedeutung, da in den gesamten Fächern der Fokusgruppe nach dem Konzept der PFP unterrichtet wird und die Ergebnisse daher auch für den gesamten Unterricht stehen. Als Erhebungsinstrument wird im Rahmen der quantitativen Forschungen eine Schülerinnen und Schüler-Befragung eingesetzt. Durch diese Befragung wird die Motivation der Schülerinnen und Schüler nach der SBT erhoben.

QUAL: Die rechte Seite der Grafik widmet sich den qualitativen Daten, die im Sinne der „weakness minimization legitimation“ zur Spezifizierung der Variable Potenzialfokussierter Unterricht, und somit zur Steigerung der (externen) Validität des Quasi-Experiments, erhoben werden sollen. Im Folgenden soll kurz darauf eingegangen werden, warum dies für die Forschung als wichtig eingeschätzt wird. Als Grund dafür ist primär anzuführen, dass eine umfängliche bzw. konzeptorientierte Anwendung des „Potenzialfokussierten Unterrichts“ in der Fokusschule nicht vorausgesetzt werden kann und dieser Faktor daher bei der Auswahl des Forschungsdesigns entscheidenden Einfluss nahm. Dies hat erstens damit zu tun, dass der Ausbildungslehrgang zum/zur „Potenzialfokussierten Pädagogen/in“¹⁶ von dem Lehrerinnen und Lehrer-Team der Fokusgruppe noch nicht vollständig abgeschlossen wurde. Sie haben jedoch alle, laut Auskunft des Institutsleiters Günter Lueger, einen Basisworkshop zur „Potenzialfokussierten Pädagogik“ absolviert und werden im Rahmen einer „Supervision“ durch das Institut für Potenzialfokussierte Pädagogik seit dem Beginn der Anwendung des Unterrichtskonzeptes monatlich

¹⁴ Auf der Seite des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, wird angeführt, dass die Neue Mittelschule „seit 1. September 2012 eine gesetzlich verankerte Regelschule ist“. Auf der Seite werden auch die Aufgaben und das pädagogische Konzept der NMS ausgewiesen: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/nms/index.html> [Geprüft am: 01.09.2018]

¹⁵ Der Stadtschulrat Wien weist auf seiner Website das Schulmodell „Wiener Mittelschule“ als eine besondere Form der „Neuen Mittelschule“ aus. Es werden dort auch die „zusätzlichen Elemente“ gelistet, die die WMS von der NMS unterscheidet. Siehe: <https://www.stadtschulrat.at/schulen-im-ueberblick/neue-mittelschule/> [Geprüft am: 01.09.2018].

¹⁶ Diplomlehrgang Potenzialfokussierte/r Pädagoge/in: http://www.pf-paedagogik.org/aus_und_fortbildungen/schule.html [Geprüft am: 01.09.2018].

begleitet. Zweitens, der noch bedeutsamere Punkt, von der Ausbildung zu einem neuen konzeptionellen Schwerpunkt kann nicht kausal auf seine umfängliche Anwendung im Schulalltag geschlossen werden. Es soll daher im Zuge der qualitativen Forschung durch Unterrichtsbeobachtung herausgefunden werden, wie der Potenzialfokussierte Unterricht in der Fokusschule angewendet wird. Dazu soll eine qualitative Unterrichtsbeobachtung als Erhebungsinstrument dienen und unterstützend dazu sollen mittels informellen Gesprächen mit den Lehrpersonen der Fokusgruppe weitere detailliertere Informationen zur Anwendung der PFU generiert werden. Diese Gespräche sind einerseits während des Beobachtungszeitraums an den Schulen geplant und auch andererseits als Ergänzung nach der Analyse der Unterrichtsbeobachtung angedacht.

QUAN + QUAL: Durch dieses Untersuchungsdesign des Methoden Mix soll, im Unterschied zu einem Mono Method Ansatz, erreicht werden, dass eine präzisierte Aussagekraft über den Potenzialfokussierten Unterricht vorgenommen werden kann. Es sollen die Ergebnisse aus dem Quasi-Experiment im Zuge der komplementären Ergebnispräsentation besser eingeschätzt werden können. Zugleich stellen die Ergebnisse aus der qualitativen Erhebung (Unterrichtsbeobachtung + informelle Gespräche) aber auch neben der Einbettung in die komplementäre Ergebnispräsentation eine wichtige alleinige Rückmeldung zur Anwendungspraxis des Potenzialfokussierten Unterrichts dar.

6.3. Forschungsfragen und Hypothesen

Im Folgenden werden nun die sieben quantitativen Forschungsfragen und Hypothesen präsentiert, die sich aus dem des quasi-experimentellen Forschungsdesign und aus dem theoretischen Fundament des Angebots-Nutzungs-Modell (Abb. 11) ableiten. Es werden dabei nur jene Fragen für den dominanten quantitativen Teil der Studie angeführt, die Fragestellung für die qualitative Forschung wird im Zuge des qualitativen Auswertungsverfahrens ausgewiesen.

Forschungsfrage 1: Inwiefern weisen Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, einen höheren Mittelwert bei der „Autonomieunterstützung“ auf als die Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsschule?

Hypothese 1:

- H1 (gerichtet): Die Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, haben einen signifikant höheren Mittelwert bei „Autonomieunterstützung“ im Vergleich zu den Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsschule.
- HO: Es gibt keinen signifikanten Unterschied bei den Mittelwerten zur „Autonomieunterstützung“ zwischen den Schülerinnen und Schüler der Fokus- und jenen der Vergleichsschule.

Forschungsfrage 2: Inwiefern weisen die Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, einen höheren Mittelwert bei der „Kompetenzunterstützung“ auf als die Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsschule?

Hypothese 2:

- H1 (gerichtet): Die Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, haben einen signifikant höheren Mittelwert bei „Kompetenzunterstützung“ im Vergleich zu jenen in der Vergleichsschule.
- HO: Es gibt keinen signifikanten Unterschied bei den Mittelwerten zur „Kompetenzunterstützung“ zwischen den Schülerinnen und Schülern der Fokus- und jenen der Vergleichsschule.

Forschungsfrage 3: Inwiefern haben die Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, einen höheren Mittelwert bei der wahrgenommenen „Sozialen Eingebundenheit“ als Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsschule?

Hypothese 3:

- H1 (gerichtet): Die Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, haben einen höheren Mittelwert bei „Sozialer Eingebundenheit“ im Vergleich zu jenen in der Vergleichsschule.
- HO: Es gibt keinen signifikanten Unterschied bei den Mittelwerten zur „Autonomieunterstützung“ zwischen den Schülerinnen und Schülern der Fokus- und jenen der Vergleichsschule.

Forschungsfrage 4: Inwiefern haben Schülerinnen und Schüler, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, in der Fokusschule einen höheren Mittelwert bei „Intrinsischer Motivation“ im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern in der Vergleichsschule?

Hypothese 4:

- H1 (gerichtet): Schülerinnen und Schülern der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, haben eine signifikant höheren Mittelwert bei „Intrinsischer Motivation“ als Schülerinnen und Schülern in der Vergleichsgruppe.

- H0: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten bei „Intrinsischer Motivation“ zwischen Schülerinnen und Schülern in der Fokusschule und Schülerinnen und Schüler der Vergleichsschule.

Forschungsfrage 5: Inwiefern haben Schülerinnen und Schüler, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, in der Fokusschule einen höheren Mittelwert bei „Identifizierter Regulation“ im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsschule?

Hypothese 5:

- H1 (gerichtet): Schülerinnen und Schüler der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, haben einen signifikant höheren Mittelwert bei „Identifizierter Regulation“ als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsschule.
- H0: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten bei „Identifizierter Regulation“ zwischen Schülerinnen und Schülern in der Fokusschule und jenen in der Vergleichsschule.

Forschungsfrage 6: Inwiefern haben Schülerinnen und Schüler, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden einen höheren Mittelwert bei „Autonomer Motivation“ im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern in der Kontrollschule?

Hypothese 6:

- H1 (gerichtet): Schülerinnen und Schüler der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, haben einen signifikant höheren Mittelwert bei „Autonomer Motivation“ als Schülerinnen und Schüler in der Kontrollschule.
- H0: Es gibt keinen signifikanten Unterschied bei den Mittelwerten zur „Autonomen Motivation“ zwischen Schülerinnen und Schülern in der Fokusschule und Schülerinnen und Schüler der Vergleichsschule.

Forschungsfrage 7: Inwiefern korrelieren die Variablen der Unterrichtsmerkmale (Nutzung) in der Fokusschule stärker mit der „Autonomen Motivation“ (Wirkung) als in der Vergleichsschule, sowie es auf Basis des Nutzungs-Wirkungs-Zusammenhangs des Unterrichtsmodells erwartet wird?

Hypothese 7:

- a) H1 (gerichtet): Zwischen den Variablen „Autonomieunterstützung“ und „Autonome Motivation“ besteht in der Fokusschule ein höherer Zusammenhang als in der Vergleichsschule.
- b) H1 (gerichtet): Zwischen den Variablen „Kompetenzunterstützung“ und „Autonome Motivation“ besteht in der Fokusschule ein höherer Zusammenhang als in der Vergleichsschule.
- c) H1 (gerichtet): Zwischen den Variablen „Soziale Eingebundenheit“ und „Autonome Motivation“ besteht in der Fokusschule ein höherer Zusammenhang als in der Vergleichsschule.

6.4. Datenerhebung

Um die Untersuchung durchführen zu können, mussten eigenständig Forschungsdaten erhoben werden. Nachdem im Rahmen der Untersuchung auch eine zweite Masterarbeit, mit einer anderen inhaltlichen Fokussierung, am Institut für Bildungswissenschaft entstehen wird, wurde die Datenerhebung gemeinsam mit einem Studienkollegen, Herrn Felix Götsch, durchgeführt. Bei der Suche nach einer geeigneten Schule die den Potenzialfokussierten Unterricht praktiziert, wurde die Vermittlung durch den Institutsleiter für Potenzialfokussierte Pädagogik, Günter Lueger, vorgenommen. Die Auswahl einer Schule als Kontrollgruppe erfolgte selbstständig. Es wurde versucht darauf zu achten, dass die Schulstandorte hinsichtlich ihrer Profile möglichst vergleichbar sind. Wichtig war vor allem, dass die Kontrollschule keinen Unterricht mit einem ähnlichen pädagogischen Konzept anwendet. Nach positiven Erstgesprächen und einer schriftlichen Bewilligung der Direktorinnen und Direktoren wurde ein Ansuchen zur offiziellen Durchführung der Erhebung an den Stadtschulrat Wien gestellt. Darin wurde der Umfang der geplanten Datenerhebung genau skizziert¹⁷. Nach der positiven Bewilligung durch den Stadtschulrat wurden die weiteren administrativen Schritte zur Durchführung der Erhebung mit den Schulen vorgenommen. Es wurden die Einverständniserklärungen aller Schülerinnen und Schüler, in den an der Erhebung teilnehmenden Klassen, eingehoben. Des Weiteren sicherten auch die Lehrerinnen und Lehrer ihr Einverständnis der freiwilligen Teilnahme an der Untersuchung mittels schriftlicher Erklärung zu. Für die gesamte Datenerhebung in beiden Schulen waren insgesamt 7 Tage vorgesehen. An jedem dieser Tage wurden insgesamt 4 Unterrichtseinheiten an den Schulen verbracht und dabei jeweils eine Schulklasse besucht. Das „Treatment“ (X) im Zuge der Studie stellt der Potenzialfokussierte Unterricht, also der Unterricht nach dem Konzept der Potenzialfokussierten Pädagogik (Luger 2014b), dar. Das gesamte LehrerInnen-Team der 1. Klassen an der Fokusschule unterrichtet seit Anfang des Schuljahres 2016/17 nach diesem Unterrichtskonzept. Die Lehrpersonen haben sich, nach Auskunft durch die/den Direktor/in¹⁸, freiwillig bereits vor dem Sommer 2016 auf die Möglichkeit zum Unterricht nach diesem Konzept bei der

¹⁷ Das Ansuchen befindet sich im Anhang der Arbeit.

¹⁸ Um das Datengeheimnis gemäß den Bestimmungen des Bundesgesetzes über den Schutz personenbezogener Daten nach BGBl. 165/99 (Datenschutzgesetz 2000 - DSG 2000) zu wahren, werden im Zuge der Arbeit personen- und institutsbezogene Daten, die mit der wissenschaftlichen Datenerhebung in Verbindung stehen anonymisiert oder geschwärzt.

Schulleiterin/bei dem Schulleiter beworben. Es wurde somit auch klar, dass die Bereitschaft dieses Konzept anzuwenden der Eigenmotivation der Lehrkräfte entsprungen ist und nicht von außen auferlegt wurde. Die Lehrerinnen und Lehrer haben während des Sommers 2016 einen Basiskurs über das Institut für „Potenzialfokussierte Pädagogik“ erhalten. Des Weiteren wird das gesamte Team während des Semesters von dem Institut für „Potenzialfokussierte Pädagogik“, durch monatliche Treffen, begleitet. Als Zeitraum für die Querschnittserhebung ist der Monat Dezember im Jahr 2016 geplant, somit besteht ein Interventionszeitraum von 3 Monaten. Der zeitliche Ablauf wird nun in der folgenden Grafik übersichtlich dargestellt.

6.5. Erhebungsinstrumente

In diesem Unterkapitel werden die beiden Erhebungsinstrumente, die den Mix aus quantitativen und qualitativen Methoden zu Grunde liegen, näher vorgestellt. Zunächst wird das quantitative und anschließend das qualitative Instrument präsentiert.

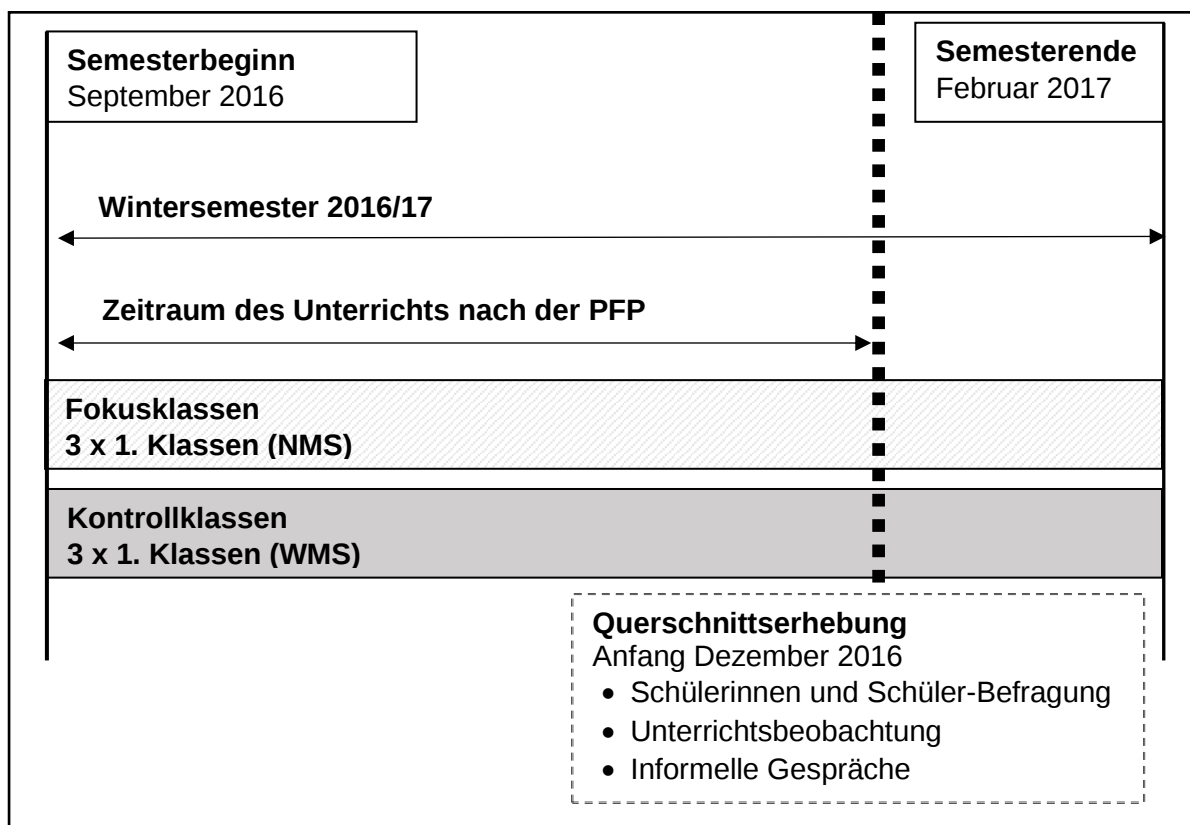


Abb. 13: Grafische Abbildung des Zeitablaufes im Zuge der Datenerhebung (eigene Darstellung)

6.5.1. Schülerinnen und Schüler-Fragebogen

Für den quantitativen Teil der Forschung kommt ein standardisierter Fragebogen zum Einsatz, der durch eine Projektmitbetreuerin, Frau Almut Thomas, zur Verfügung gestellt wurde. So wie es bei Böhm-Kasper et al. (2009) als Kriterium für die Standardisierung des Erhebungsinstrumentes angeführt wird „sind Wortlaut und Reihenfolge der Fragen eindeutig und schriftlich festgelegt.“ (Böhm-Kasper et al. 2009: 74) Das Skalenniveau der im Fragebogen enthaltenen Items erstreckt sich von (1.) Stimme nicht zu, (2.) Stimmt kaum, (3.) Stimmt eher, bis (4.) Stimmt genau. Der im Anhang der Arbeit verwendete standardisierte Schülerinnen und Schüler-Fragebogen wurde von meinem Kollegen Felix Götsch und mir in den Schulen gemeinsam ausgegeben. Die 27 Items zum Thema Motivation, der insgesamt 57 fachbezogenen Items im Fragebogen, sind im Zuge der vorliegenden Studie relevant. Die anderen Items sind für die Forschung meines Kollegen geplant. Welche Items bzw. Skalen aus dem Fragebogen im Rahmen der Studie angewendet werden, wird im Zuge der Überprüfung der Konstruktvalidität ausgewiesen. Die Item-Formulierungen im Fragebogen wurden nur dahingegen adaptiert, dass sich die Fragen auf alle Lehrerinnen und Lehrer beziehen. Dies ist für den Forschungskontext notwendig, da nicht nur die Empfindung zu einer Lehrerin/einem Lehrer (in einem Fach) abgefragt werden sollten, sondern stattdessen der gesamte Unterricht durch das Lehrerinnen- und Lehrerteam im Fokus stand. Im Original wurden die Items so formuliert, dass sie sich jeweils auf eine Lehrperson („Meine/Mein Lehrerin/Lehrer“...) richteten. Im Fragebogen der Studie lautet die Formulierung nun „Meine LehrerInnen“.

6.5.2. Unterrichtsbeobachtung

Im ursprünglichen Design der Forschung war vorgesehen, dass die Unterrichtsbeobachtung mittels skalierten, stark strukturierten Unterrichtsbogen sowohl in der Fokus- als auch in der Vergleichsschule durchgeführt wird. Nachdem sich durch die ersten Beobachtungen in der Vergleichsschule gezeigt hatte, dass diese Art der Beobachtung zu wenig präzise für das geplante Vorhaben ist, wurde diese quantitative Art der Unterrichtsbeobachtung vernachlässigt und stattdessen nur in der Fokusschule eine qualitative Unterrichtsbeobachtung durchgeführt. Die Eindrücke der Beobachtung in der Vergleichsschule dienten aber, da sie zeitlich im Vorhinein

stattgefunden haben, als wichtiger Referenzrahmen für die Anfertigung der Aufzeichnungen im Zuge der Beobachtung in der Fokusschule.

Es handelt sich dabei um eine leicht standardisierte, nicht-teilnehmende qualitative Unterrichtsbeobachtung. Es wurden im Vorhinein die nun folgenden Standards zur Beobachtung definiert, um bestmöglich den Gütekriterien der Unterrichtsbeobachtung zu entsprechen (vgl. Böhm-Kasper et al. 2009: 82ff.). Als erster Standard wurde vereinbart, dass die Beobachtungen immer zu zweit durchgeführt werden, um subjektiver Wahrnehmung weniger Raum zu geben. Zweitens, an dem Tag an den Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt wurden, wurde jeweils mindestens eine Stunde nach den Beobachtungen pausiert und anschließend einzeln stichpunktartige Aufzeichnungen angefertigt. Diese wurden dann miteinander verglichen und nach der gemeinsamen Diskussion möglicher unterschiedlicher Wahrnehmungen konsensual im Unterrichtsbeobachtungsprotokoll festgehalten. Dieser Standard diente dazu, dass nur das Wesentliche was in Erinnerung blieb, also der prägende Eindruck, festgehalten wird und nicht bereits während der Beobachtung zu viel dokumentiert wurde. Der dritte und damit letzte Standard im Zuge der Unterrichtsbeobachtung war die Fokussierung auf einen bestimmten Ausschnitt der Unterrichtsrealität. Aufgrund des Untersuchungsgegenstandes des Potenzialfokussierten Unterrichts wurde trotz offener Beobachtungshaltung im Klassenzimmer der Fokus vor allem auf die Interaktion zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern gelegt.

Es wurden in allen drei untersuchten 1. Klassen in der Fokusschule Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Dabei wurde in zwei Klassen vier Einheiten am Stück verbracht und in einer Klasse drei Stunden. In jeweils einer dieser Einheiten wurde ca. 15 bis 20 Minuten zu Beginn die schriftliche Schülerinnen und Schüler-Befragung anhand des standardisierten Fragebogens durchgeführt, die restliche Zeit der jeweiligen Stunde hat regulärer Unterricht stattgefunden. Es konnten dabei alle Lehrerinnen und Lehrer des Kernteams beobachtet werden, die nach dem Potenzialfokussierten Unterricht lehren. Es wurden im Voraus mit den Lehrenden Tage zur Beobachtung gewählt, an denen mindestens ein Hauptgenstand gelehrt wurde, um bei der Beobachtung eine diesbezügliche Ausgewogenheit herzustellen.

6.6. Das quantitative Auswertungsverfahren

Im Rahmen des quantitativen Teils werden die Daten, die mittels der SchülerInnen-Befragung erhoben wurden, ausgewertet, beschrieben und analysiert. Zu Beginn wird eine kurze Beschreibung und eine grafische Darstellung der Grunddaten der Stichprobe präsentiert. Anschließend werden im nächsten Unterkapitel deskriptive Analysen und statistische Berechnungen zur Beantwortung der Fragestellungen und Überprüfungen der theoretisch abgeleiteten Hypothesen durchgeführt. Zum Schluss werden die wesentlichen Ergebnisse in einem letzten Kapitel, rückbindend an die Theorie, zusammengefasst präsentiert.

6.6.1. Beschreibung der Stichprobe

Im Zuge dieses Unterkapitels soll ein deskriptiver Überblick über die gesamte Stichprobe geschaffen werden. Abschließend werden die analysierten Grunddaten der Stichprobe in einem Fazit beschrieben.

Unter Grunddaten werden in diesem Zusammenhang die Variablen „Alter“, „Geschlecht“, „Migrationshintergrund“ und „sozioökonomischer Status“ gefasst. Die letzteren beiden konnten nicht direkt abgefragt werden, sondern wurden mittels eines Items, das als Indikator dafür dient, erfasst. Die Gesamtstichprobe untergliedert sich in zwei voneinander unabhängigen Stichproben (Fokus- und Vergleichsgruppe). Insgesamt umfasst die Gesamtstichprobe N=119 Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe von zwei Wiener Schulen. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule umfasst N=48. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsschule umfasst N=71. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern in der Vergleichsschule ist höher, da dort eine höhere Anzahl an Schülerinnen und Schülern die 5. Schulstufe besuchen. Die beiden untersuchten Schulen sind Mittelschulen. Die Fokusschule wird als eine Neue Mittelschule (NMS) mit „naturwissenschaftlichem Schwerpunkt und Waldpädagogik“ geführt und die Vergleichsschule nach dem Modell der Wiener Mittelschule (WMS).

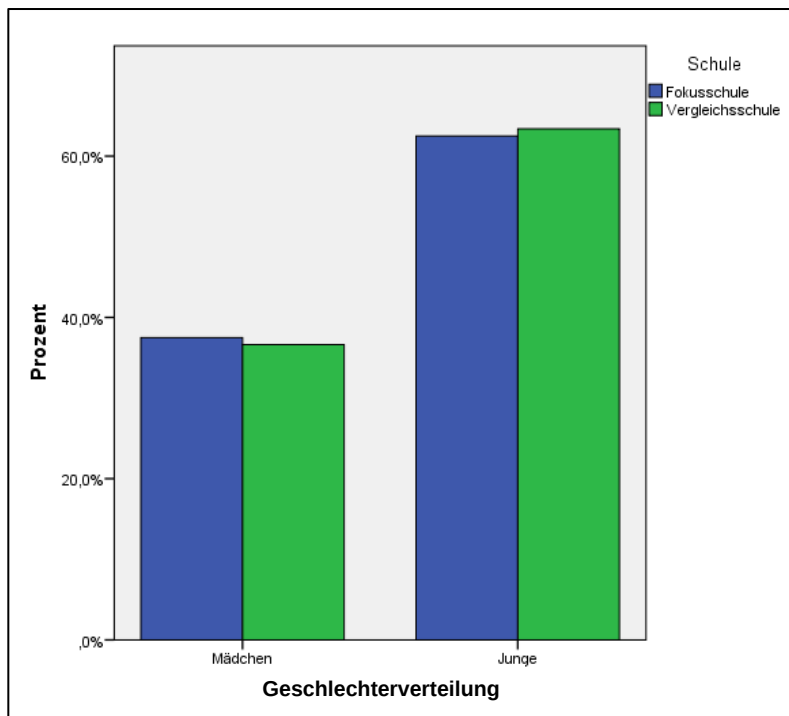


Abb. 14: SPSS Balkendiagramm der Geschlechterverteilung in der Gesamtstichprobe (N=119)

Die Verteilung der Geschlechter ist in beiden unabhängigen Stichproben annähernd ident. Der Anteil der Mädchen liegt bei ungefähr 40 Prozent, wohingegen der Anteil der Buben in beiden unabhängigen Stichproben auf ungefähr 60 Prozent kommt.

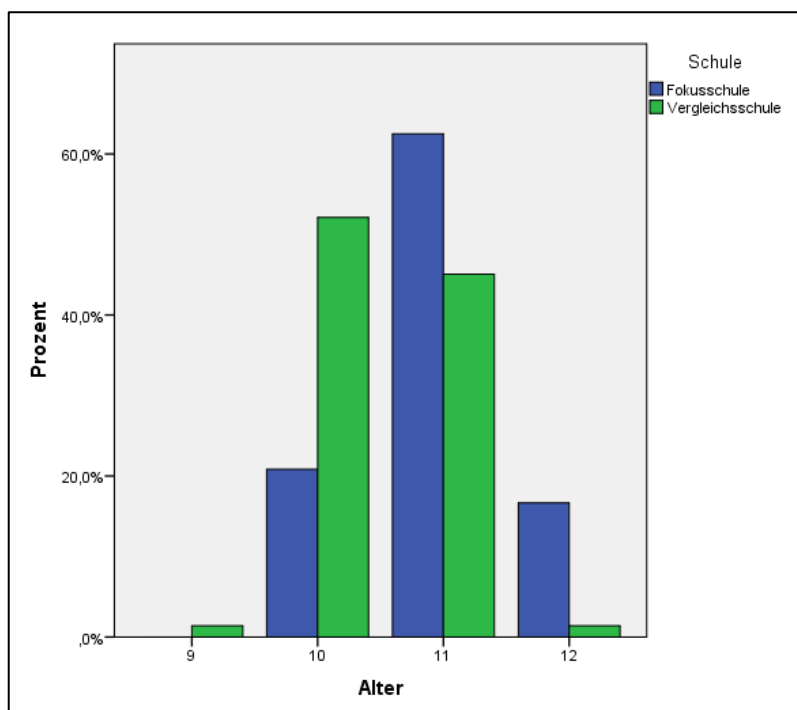


Abb. 15: SPSS Balkendiagramm der Altersverteilung in der Gesamtstichprobe (N=119)

In beiden Schulen wurde die Fragebogenerhebung im Rahmen der 1. Klassen der Sekundarstufe I durchgeführt. In der Fokusschule sind die Schülerinnen und Schüler

aber vergleichsweise etwas älter als jene an der Vergleichsschule. Der Anteil an 12-jährigen Schülerinnen und Schülern ist beispielsweise in der Fokusschule um circa 18% höher. Insgesamt erstreckt sich die Bandbreite des Alters in den teilnehmenden Klassen von 9 bis 12 Jahren.

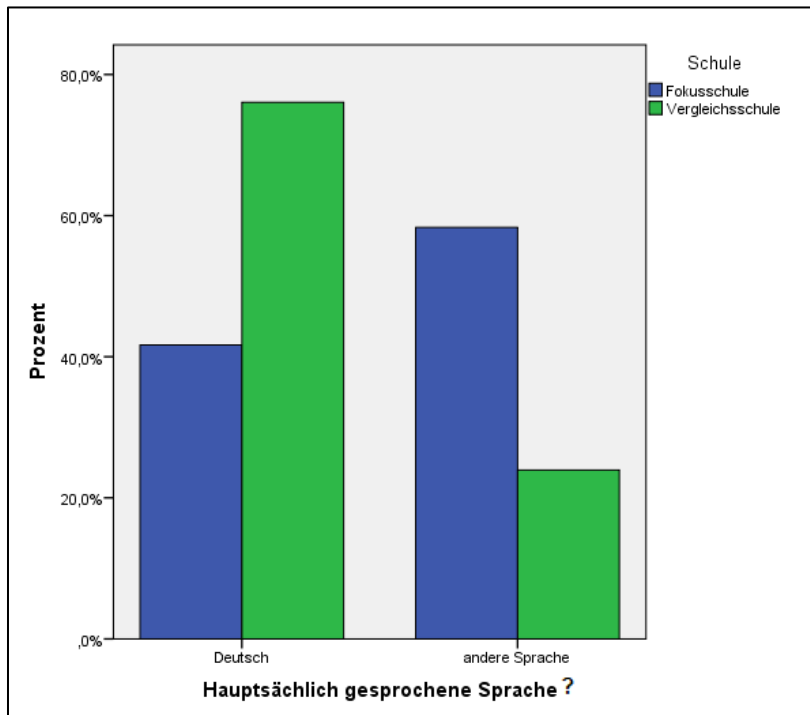


Abb. 16: SPSS Balkendiagramm zum Item „Hauptsächlich gesprochen Sprache?“ in der Gesamtstichprobe (N=119)

Das Item „Zu Hause spreche ich hauptsächlich?“ mit den beiden Antwortmöglichkeiten (1.) „Deutsch“ (2.) „Eine andere Sprache“ wird auch in der PISA Studie verwendet (vgl. Mang et al. 2018: 132). In der vorliegenden Studie wurde es als Indikator für den Hinweis auf möglichen Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler aufgenommen. Zuhause spreche ich hauptsächlich Deutsch haben in der Fokusschule ca. 40 % der Schülerinnen und Schüler angegeben. In der Vergleichsschule haben hingegen über 70 % angegeben, dass sie zuhause hauptsächlich Deutsch sprechen. Es zeigt sich also auf Basis deskriptiver Analyse eindeutig, dass es bei diesem Indikator einen starken Unterschied zwischen den beiden unabhängigen Stichproben gibt.

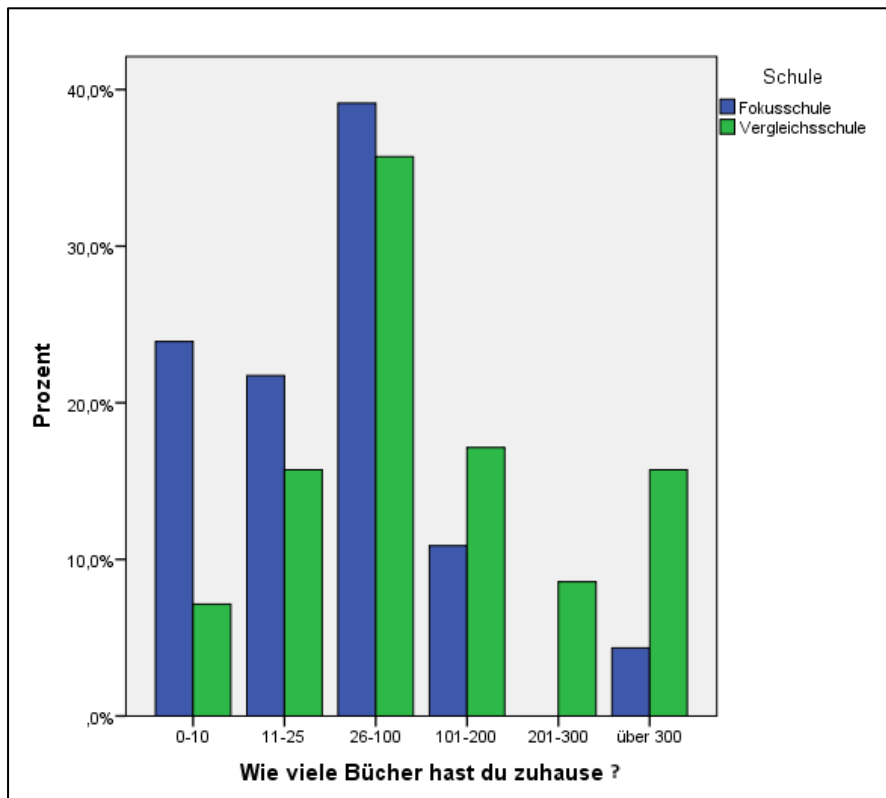


Abb. 17: SPSS Balkendiagramm zum Item „Wie viele Bücher hast du zuhause?“ in der Gesamtstichprobe (N=119)

Das Item „Wie viele Bücher habt ihr ungefähr zuhause?“ Mit der Skalierung (1.) „0-10“, (2.) „11-25“, (3.) „26-100“, (4.) „101-200“, (5.) „201-300“ und (6.) „über 300“ wurde als Indikator für den sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler bzw. deren Familien in den Fragebogen aufgenommen. Es wurde unter anderem auch bei PISA für diesen Zweck eingesetzt (vgl. ebd.: 50). Es zeigt sich, dass es in der Fokusschule deutlich niedrigere Angaben hinsichtlich der Menge an zuhause vorhandenen Büchern gibt.

Fazit

Bei der Organisation der Datenerhebung wurde der Versuch unternommen, eine Vergleichsschule zu finden die ähnliche empirische Grunddaten aufweist wie die Fokusschule. Es zeigt sich aber bei der deskriptiven Beschreibung der Stichprobe, dass bei einigen der Indikatoren (Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status) die beiden Schulen deutliche Unterschiede aufweisen, jene bei der Reflexion der Ergebnisse der Studie miteinfließen müssen.

6.6.2. Auswertung des Datenmaterials

Im Rahmen dieses Kapitels werden nun statistische Berechnungen und deskriptive Analysen durchgeführt, um einerseits die getätigten Fragestellungen zu beantworten und andererseits die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen. Zuvor wird aber noch die Validität der Skalen geprüft, jene als Variablen für die Hypothesenprüfung und die Beantwortung der Forschungsfragen verwendet werden.

Die Konstruktvalidität

Nachdem die Variablen, die im Vordergrund dieser empirischen Untersuchung stehen, nicht mittels einzelner Items aussagekräftig operationalisiert werden können, werden mehrere Items zu Skalen zusammengefasst. Die Skalen „zur motivationalen Regulation beim Lernen“ wurden bereits durch Thomas & Müller (2015) validiert. Die Skalen zum motivationsunterstützenden Unterrichtsstil, welche im Zuge der Forschung die Unterrichtsmerkmale „Autonomieunterstützung“, „Kompetenzunterstützung“ und „Soziale Eingebundenheit“ erfassen, wurden ebenfalls von der Projektmitbetreuerin, Frau Almut Thomas, zur Verfügung gestellt.

Diese Skalen sollen nun mittels Reliabilitätsanalyse in der Gesamtstichprobe (N=119) überprüft werden. Hierfür wird Cronbachs Alpha als Reliabilitätskoeffizient herangezogen, da diese Berechnungsmethode nach Bortz und Döring (2006) in den empirischen Sozialwissenschaften eine übliche Vorgehensweise darstellt, um die Validität der Skalen zu überprüfen. In den nun folgenden Tabellen soll das Cronbachs Alpha der jeweiligen Faktoren dargestellt werden. Dieses Maß dient im Anschluss zur Einschätzung der „internen Konsistenz“ der jeweiligen Skalen. Wenn der Wert des Reliabilitätskoeffizienten über 0,6 liegt ist ein Mindestausmaß an ausreichender „interner Konsistenz“ zur validen Heranziehung der Skalen vorhanden. Je näher der Wert an 1 liegt, desto höher ist die „interne Konsistenz“ und somit die Aussagekraft und Reliabilität der jeweiligen Skala. Bei einem Wert ab 0,9 spricht man von „hoher Reliabilität“, bei Werte unter 0,7 sollte man eine Verwendung bereits überdenken (vgl. Bortz & Döring 2006: 199).

Unterrichtsmerkmale nach der SBT

...Nutzung

Zu Beginn werden die Skalen der Unterrichtsmerkmale „Autonomieunterstützung“, „Kompetenzunterstützung“ und „Soziale Eingebundenheit“ angeführt, welche im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells (Abb. 11) die Ebene der Nutzung abbilden.

	α	M	SD
Autonomieunterstützung	.702	3,17 ¹⁹	0,69
Meine LehrerInnen beachten meine Vorschläge und Ideen.		3,05	0,963
Meine LehrerInnen mögen es, wenn ich Fragen stelle.		3,35	0,820
Meine LehrerInnen versuchen zu verstehen, wie ich die Dinge sehe.		3,20	0,976
Meine LehrerInnen hören sich gerne meine Meinung an.		3,14	0,951
Kompetenzunterstützung	.702	3,59	0,49
Meine LehrerInnen können wirklich gut erklären.		3,61	0,652
Wenn meine LehrerInnen etwas erklären, verstehe ich es gleich viel besser.		3,35	0,851
Wenn ich einmal nicht weiter weiß, helfen mir meine LehrerInnen.		3,70	0,618
Meine LehrerInnen zeigen mir, was ich noch besser machen kann.		3,71	0,633
Soziale Eingebundenheit	.808	3,27	0,70
Ich habe einen guten Kontakt zu meinen LehrerInnen.		3,04	1,012
Ich habe das Gefühl, dass meine LehrerInnen mich mögen.		3,14	0,937
Ich glaube meinen LehrerInnen ist es wichtig, dass es mir gut geht.		3,51	0,782
Ich verstehe mich gut mit meinen LehrerInnen.		3,41	0,835

Tab. 5: Reliabilitätsanalyse zu den Skalen der Unterrichtsmerkmale nach der SBT

Das Cronbach Alpha liegt bei allen drei Skalenwerten über 0,7. Aus diesem Grund können diese Skalen als zuverlässig für die weitere Untersuchung eingeschätzt werden.

Typen der Motivation

...Wirkung

Die nun folgenden Skalen bilden im Zuge des Angebots-Nutzungs-Modells der Unterrichtsforschung die Wirkung, also die Typen der Motivation nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 2000), ab. Thomas & Müller (2015) weisen hier zwei Modelle (das Vierfaktoren- und das Zweifaktorenmodell) aus, wie diese unterschiedlichen Typen der Motivation geclustert werden können. Das

¹⁹ Bei den Items zur Erfassung des motivationsunterstützenden Unterrichtsstiles wurde eine vierstufige Skala von „Stimmt nicht“ (1) bis „Stimmt genau“ (4) angewendet.

Vierfaktorenmodell bildet alle vier Typen der motivationalen Regulation nach der SBT („Intrinsische Motivation“, „Identifizierte Regulation“, „Introjierte Regulation“ und „Externe Regulation“) einzeln ab. Das Zweifaktorenmodell fasst die „Intrinsische Motivation“ und die „Identifizierte Regulation“ zu dem Faktor „Autonome Motivation“ zusammen. Die „Introjierte Regulation“ sowie die „Externe Regulation“ bilden den Faktor „Kontrollierte Motivation“. In dem Text von Thomas und Müller (2015) wird die Modellpassung des Zweifaktorenmodells, anhand der dort durchgeführten Berechnungen „($\chi^2 = 2175.37$; $df = 64$; $p < .01$; $CFI = .816$; $TLI = .776$; $RMSEA = .108$)“ als inakzeptabel angegeben (vgl. Thomas & Müller 2015: 80). Durch ausschließliche Anwendung des Zweifaktorenmodells könnten leichter zusammenfassende Aussagen über die Motivation nach der SBT getätigt werden, da die Komplexität von vier Faktoren reduziert wird. Wenn aber nur dieses Modell herangezogen wird, besteht der Nachteil, dass mögliche Ergebnisse auf der Ebene der einzelnen Motivationsformen (Vierfaktoren) übersehen werden könnten. Aus diesem Grund sollen im Zuge dieser Forschungen beide Modelle herangezogen werden, sofern die Skalen als ausreichend reliabel überprüft wurden. Es soll nun anhand der Gesamtstichprobe ($N=119$) zuerst die Reliabilität bei dem Vierfaktorenmodell und anschließend bei dem Zweifaktorenmodell überprüft werden.

In der Tab. Nr. 6 werden die vier Regulationstypen der Motivation nach Deci und Ryan (2000) auch mit der Formulierung der jeweiligen Items, unter Angabe aller Mittelwerte und Standardabweichungen, dargestellt. Die Tabelle zeigt, dass die Zusammenfassung der jeweiligen Items zu den jeweiligen Faktoren immer ein Cronbach Alpha über 0,6 ergibt. Wobei die Skala „Identifizierte Regulation“ mit 0,623 das niedrigste Cronbach Alpha aufweist. Somit können alle Skalen des Vierfaktorenmodells für den weiteren Verlauf der Arbeit verwendet werden. Die Skala „Identifiziere Regulation“ ist mit einem Wert von 0,623 nach Bortz und Döring (2006) aber bereits in einem sehr niedrigen Bereich der Reliabilität.

Im Zweifaktorenmodell (Tab. 7) werden die zuvor dargestellten vier Regulationstypen in 2 Skalen zusammengefasst. Das Cronbach Alpha liegt bei beiden Skalen über 0,7 und bestätigt daher eine ausreichende Validität der Skalen.

Formulierung: In der Schule lerne ich meistens, ...	α	M	SD
Intrinsische Motivation	.796	2,96 ²⁰	0,86
... weil es mir Spaß macht.		2,94	1,007
... weil ich den Unterricht spannend finde.		2,87	0,996
... weil ich das gerne mache.		3,09	1,047
Identifizierte Regulation	.623	3,62	0,57
... weil es wichtig ist, sich gut auszukennen		3,58	0,778
... weil ich etwas dazu lernen möchte.		3,65	0,769
... damit ich mich besser auskenne.		3,66	0,734
Introjierte Regulation	.726	2,31	0,84
...weil ich besser sein möchte, als die anderen.		2,24	1,177
... weil ich mich sonst schämen würde.		2,03	1,172
... weil ich sonst ein schlechtes Gefühl hätte.		2,29	1,218
... weil es peinlich ist, nichts zu wissen.		2,66	1,317
... damit die anderen denken, dass ich klug bin.		2,38	1,237
Externe Regulation	.688	1,94	0,81
... weil ich sonst Ärger mit meinen LehrerInnen bekomme.		1,81	1,098
... weil ich sonst zu Hause Ärger bekomme.		1,72	1,062
... damit meine LehrerInnen nicht schimpfen.		2,03	1,157
... weil meine LehrerInnen es von mir verlangen.		2,21	1,181

Tab. 6: Reliabilitätsanalyse zu den Skalen der SBT Motivationstypen (Vierfaktorenmodell)

	α	M	SD
Autonome Motivation	.778	3,29	0,62
Intrinsische Motivation			
Identifizierte Regulation			
Kontrollierte Motivation	.779	2,15	0,71
Introjierte Regulation			
Externe Regulation			

Tab. 7: Reliabilitätsanalyse zu den Skalen der SBT Motivationstypen (Zweifaktorenmodell)

Fazit

Die Berechnung der Reliabilität der einzelnen Skalen hat ergeben, dass alle Skalen einen Wert erreichten, der als hoch genug eingeschätzt wird, um die valide Verwendung der Skalen im weiteren Verlauf der Arbeit zu gewährleisten. Es wurde deutlich, dass das Zweifaktorenmodell eine höhere Reliabilität als das Vierfaktorenmodell ausweist. Es können aber beide Modelle für die weiteren Berechnungen herangezogen werden. Es wurden keine Items entfernt, um eine höhere Reliabilität der einzelnen Skalen zu erhalten.

²⁰ Auch bei den Items zur Erfassung der „motivationalen Regulation beim Lernen“ wurde eine vierstufige Ratingskala von „Stimmt nicht“ (1) bis „Stimmt genau“ (4) angewendet.

Beantwortung der Fragestellungen und Hypothesenprüfung

Im Rahmen dieses Unterkapitels werden die aus der Theorie abgeleiteten Fragestellungen und Hypothesen überprüft. Für eine übersichtlichere Darstellung wird das Unterkapitel in drei Abschnitte gegliedert. Diese Gliederung ergibt sich aus der Ableitung der Fragestellungen und Hypothesen aus dem angewendeten Modell der Unterrichtsforschung (Abb. 11). Im ersten Abschnitt wird der Vergleich der beiden unabhängigen Stichproben anhand der Unterrichtsmerkmale (Ebene der Nutzung) behandelt. Anschließend werden die Typen der motivationalen Regulation nach der SBT (Ebene der Wirkung) zwischen den beiden Schulen miteinander verglichen. Zunächst anhand des Vierfaktorenmodells und anschließend mittels des Zweifaktorenmodells. Danach werden Zusammenhänge zwischen den Variablen auf Ebene der Nutzung und jenen auf Ebene der Wirkung zwischen den beiden Schulen verglichen. Abschließend werden die gesamten quantitativen Ergebnisse zusammengefasst präsentiert.

Der Vergleich zwischen zwei unabhängigen Stichproben soll mittels T-Test durchgeführt werden. Der T-Test ist eine Berechnungsmöglichkeit, die es ermöglicht, auf Basis statistischer Berechnungen, herauszufinden, ob Mittelwertsunterschiede in der Grundgesamtheit ebenso bestehen und damit signifikant sind. Er ist daher eine geeignete Berechnungsmethode, um die Hypothesenüberprüfung im Rahmen dieser Arbeit vorzunehmen (vgl. Bortz & Döring 2006: 491). Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen in den unabhängigen Stichproben werden mittels Korrelationen errechnet.

Der Vergleich zwischen Fokus- und Vergleichsschule im Hinblick auf Mittelwertsunterschiede bei den Unterrichtsmerkmalen nach der SBT ...Nutzung

Forschungsfrage 1: Inwiefern weisen Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, einen höheren Mittelwert bei der „Autonomieunterstützung“ auf als die Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsschule?

Hypothese 1:

- H1 (gerichtet): Die Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, haben einen signifikant höheren Mittelwert bei „Autonomieunterstützung“ im Vergleich zu den Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsschule.
- H0: Es gibt keinen signifikanten Unterschied bei den Mittelwerten zur „Autonomieunterstützung“ zwischen den Schülerinnen und Schüler der Fokus- und jenen der Vergleichsschule.

Hypothesenüberprüfung:

Zufolge dem Wert $p=0,046$ (Signifikanzniveau 0,05) der durch den T-Test (Tab. 9) ermittelt wurde, ist die gerichtete H1 anzunehmen und die H0 zu verwerfen. Es kann somit mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 95% ausgeschlossen werden, dass es sich hierbei um einen in der Grundgesamtheit in der Skala „Autonomie Unterstützung“ zufällig zustande gekommenen Unterschied handelt.

Beantwortung der Forschungsfrage 1:

Es zeigt sich anhand des T-Tests (Tab. 9), dass die Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule einen signifikanten höheren Mittelwert haben, als jene Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsschule. Der Mittelwert in der Fokusschule ist um 0,26 höher als jener in der Vergleichsschule (Tab. 8).

Forschungsfrage 2: Inwiefern weisen die Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, einen höheren Mittelwert bei der „Kompetenzunterstützung“ auf als die Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsschule?

Hypothese 2:

- H1 (gerichtet): Die Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, haben einen signifikant höheren Mittelwert bei „Kompetenzunterstützung“ im Vergleich zu jenen in der Vergleichsschule.
- HO: Es gibt keinen signifikanten Unterschied bei den Mittelwerten zur „Kompetenzunterstützung“ zwischen den Schülerinnen und Schülern der Fokus- und jenen der Vergleichsschule.

Hypothesenüberprüfung:

Zufolge des T-Tests (Tab. 9) liegt der p-Wert bei 0,093. Es gibt somit keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Schulen. Die H0 ist anzunehmen und die gerichtete H1 zu verwerfen.

Beantwortung der Forschungsfrage 2:

Die Gruppenstatistik (Tab. 8) zeigt, dass der Mittelwert in der Skala „Kompetenzunterstützung“ in der Fokusschule mit 3,68 höher ist als der Wert 3,52 in der Vergleichsschule, jedoch ist der Unterschied nicht signifikant.

Forschungsfrage 3: Inwiefern haben die Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, einen höheren Mittelwert bei der wahrgenommen „Sozialen Eingebundenheit“ als Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsschule?

Hypothese 3:

- H1 (gerichtet): Die Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, haben einen höheren Mittelwert bei „Sozialer Eingebundenheit“ im Vergleich zu jenen in der Vergleichsschule.
- HO: Es gibt keinen signifikanten Unterschied bei den Mittelwerten zur „Autonomieunterstützung“ zwischen den Schülerinnen und Schülern der Fokus- und jenen der Vergleichsschule.

Hypothesenüberprüfung:

Der T-Test (Tab. 9) ergibt ein Wert $p=0,288$ und somit ist die H_0 anzunehmen und die gerichtete H_1 zu verwerfen.

Gruppenstatistiken					
	Schule	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Autonomieunterstützung	Fokusschule	48	3,3333	,70249	,10140
	Vergleichsschule	71	3,0728	,68152	,08088
Kompetenzunterstützung	Fokusschule	48	3,6840	,41004	,05918
	Vergleichsschule	71	3,5282	,54189	,06431
Soziale Eingebundenheit	Fokusschule	48	3,3611	,66408	,09585
	Vergleichsschule	71	3,2207	,72990	,08662

Tab. 8: Gruppenstatistik bei unabhängiger Stichprobe zu allen drei Unterrichtsmerkmalen

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signi- fikanz	T	df	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differenz	Standard- fehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
Autonomie- unterstützung	Varianzen sind gleich	,335	,564	2,02 1	117	,046	,26056	,12894	,00520	,51592
	Varianzen sind nicht gleich			2,00 9	98,9 43	,047	,26056	,12970	,00320	,51793
Kompetenz- unterstützung	Varianzen sind gleich	1,184	,279	1,69 1	117	,093	,15586	,09216	-,02665	,33837
	Varianzen sind nicht gleich			1,78 3	115, 447	,077	,15586	,08740	-,01725	,32897
Soziale Eingebunden- heit	Varianzen sind gleich	,293	,589	1,06 7	117	,288	,14045	,13159	-,12015	,40106
	Varianzen sind nicht gleich			1,08 7	107, 139	,279	,14045	,12919	-,11565	,39656

Tab. 9: T-Test bei unabhängiger Stichprobe zu allen drei Unterrichtsmerkmalen

Beantwortung der Forschungsfrage 3:

Bei diesem Unterrichtsmerkmal ist der Mittelwert in der Fokusschule mit 3,36 um 0,14 höher als in der Vergleichsschule, dieser Unterschied (Tab. 8) ist aber statistisch nicht signifikant.

Der Vergleich zwischen Fokus- und Vergleichsschule im Hinblick auf die Formen der Motivation nach der SBT

...Wirkung

In diesem Abschnitt werden Forschungsfragen und Hypothesen, die im Rahmen des angewendeten Angebots-Nutzungs-Modells (Abb. 11) mit der Ebene der Wirkung in Verbindung stehen, überprüft. Zuerst werden die Berechnungen anhand des Vierfaktorenmodells durchgeführt und anschließend anhand des Zweifaktorenmodells. Das Vierfaktorenmodell geht auf alle vier Regulationstypen der Motivation, nach der Selbstbestimmungstheorie, ein. Die beiden Faktoren „Intrinsische Motivation“ und „Identifizierte Regulation“ stellen dabei die selbstbestimmten Formen der Motivation dar und sind daher als Variablen für die Studie relevant. Diese werden später im Zweifaktorenmodell zum Faktor „Autonome Motivation“ zusammengefasst.

Vierfaktorenmodell

Forschungsfrage 4: Inwiefern haben Schülerinnen und Schüler, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, in der Fokusschule einen höheren Mittelwert bei „Intrinsischer Motivation“ im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern in der Vergleichsschule?

Hypothese 4:

- H1 (gerichtet): Schülerinnen und Schüler der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, haben eine signifikant höheren Mittelwert bei „Intrinsischer Motivation“ als Schülerinnen und Schülern in der Vergleichsgruppe.
- H0: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten bei „Intrinsischer Motivation“ zwischen Schülerinnen und Schülern in der Fokusschule und Schülerinnen und Schüler der Vergleichsschule.

Hypothesenüberprüfung:

Der T-Test (Tab. 11) zeigt, dass mit einem $p=0,023$ ein signifikanter Unterschied besteht und somit die gerichtete H1 angenommen und die H0 mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 95% verworfen werden kann.

Beantwortung der Forschungsfrage 4:

Zufolge des T-Tests (Tab. 11) haben Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule einen signifikanten höheren Mittelwert in der Skala „Intrinsischer Motivation“ als Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsschule. Der Mittelwert in der Fokusschule ist dabei um 0,37 höher als jener in der Vergleichsschule (Tab. 10).

Gruppenstatistiken					
	Schule	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Intrinsische Motivation	Fokusschule	47	3,1809	,91077	,13285
	Vergleichsschule	71	2,8146	,79858	,09477

Tab. 10: Gruppenstatistik bei unabhängiger Stichprobe für „Intrinsische Motivation“ (Vierfaktorenmodell)

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz z	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
Intrinsische Motivation	Varianzen sind gleich	1,079	,301	2,306	116	,023	,36630	,15887	,05163	,68096
	Varianzen sind nicht gleich			2,245	89,503	,027	,36630	,16319	,04207	,69053

Tab. 11: T-Test bei unabhängiger Stichprobe für „Intrinsische Motivation“ (Vierfaktorenmodell)

Der Blick auf das deskriptive Diagramm (Abb. 18), das diesen signifikanten Mittelwertunterschied bei der Variable „intrinsische Motivation“ im Hinblick auf das Geschlecht ausweist, zeigt, dass dieser Unterschied mit der Variable „Geschlecht“ in Verbindung stehen dürfte. Die Buben weisen in der Vergleichsschule bei dieser Variable einen wesentlich geringen Mittelwert auf, als die Buben in der Fokusschule. Wohingegen sich bei den Mädchen in beiden Schulen ein annähernd gleicher Wert zeigt. Der T-Test (Tab. 12), der auf Basis dieser deskriptiven Analyse durchgeführt wurde, weist aus, dass es in der gesamten Stichprobe (Fokus- und Vergleichsschule) einen signifikanten Unterschied in Hinblick auf „Intrinsische Motivation“ zwischen Mädchen und Buben gibt. Diese Erkenntnis im Hinblick auf den Faktor Geschlecht stellt nur einen kurzen Exkurs dar. Sie wird im Rahmen der vorliegenden Studie nicht

weiterverfolgt, da sie nicht unmittelbar mit dem primären Erkenntnisinteresse der Studie in Verbindung steht.

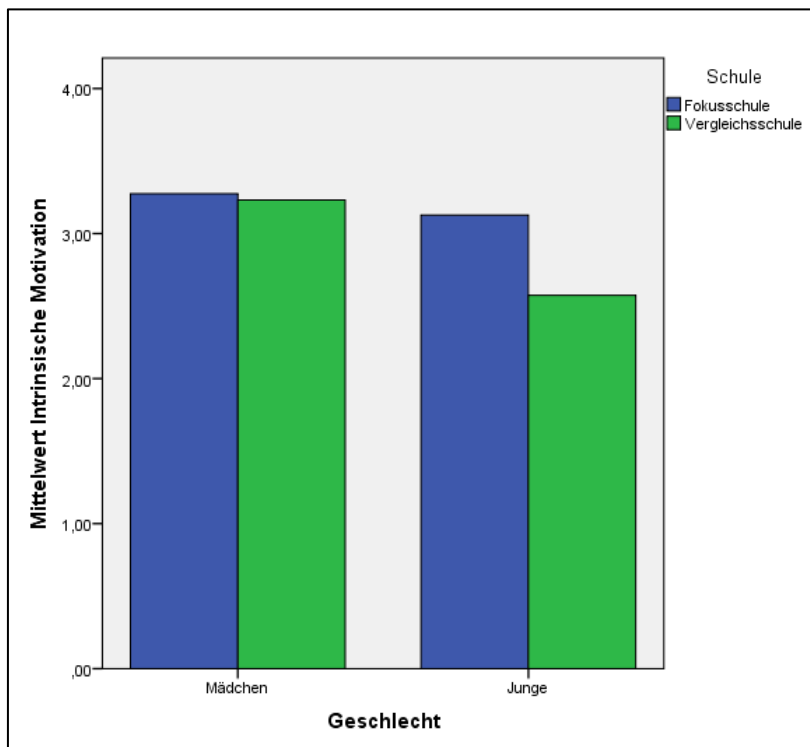


Abb. 18: SPSS Balkendiagramm zum Mittelwert bei der Skala „Intrinsische Motivation“ im Hinblick auf die Geschlechterverteilung

Gruppenstatistiken					
	Geschlecht	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Intrinsische Motivation	Mädchen	43	3,2481	,73945	,11277
	Junge	75	2,7956	,88556	,10226

Tab. 12: Gruppenstatistik in der Gesamtstichprobe zur „Intrinsischen Motivation“ im Hinblick auf „Geschlecht“

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Intrinsische Motivation	Varianzen sind gleich	2,792	,097	2,831	116	,005	,45251	,15984	,13593	,76909
	Varianzen sind nicht gleich			2,973	100,791	,004	,45251	,15222	,15053	,75449

Tab. 13: T-Test in der Gesamtstichprobe zur „Intrinsischen Motivation“ im Hinblick auf „Geschlecht“

Forschungsfrage 5: Inwiefern haben Schülerinnen und Schüler, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, in der Fokusschule einen höheren Mittelwert bei „Identifizierter Regulation“ im Vergleich zu Schülerinnen und Schüler in der Vergleichsschule?

Hypothese 5:

- H1 (gerichtet): Schülerinnen und Schüler der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, haben einen signifikant höheren Mittelwert bei „Identifizierter Regulation“ als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsschule.
- H0: Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten bei „Identifizierter Regulation“ zwischen Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule und jenen in der Vergleichsschule.

Hypothesenüberprüfung:

Der T-Test (Tab. 15) zeigt, dass mit einem Wert von $p=0,461$ kein signifikanter Unterschied besteht und somit die H0 angenommen wird und die gerichtete H1 verworfen wird.

Beantwortung der Forschungsfrage 5:

Der Mittelwert in der Skala „Identifizierte Regulation“ liegt in der Fokusschule bei 3,67 und der Wert in der Vergleichsschule liegt bei 3,59 (Tab. 14). Die deskriptive Analyse zeigt, dass es sich hier um einen sehr geringen Unterschied von 0,08 handelt, die Werte sind annähernd ident.

Gruppenstatistiken					
	Schule	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Identifizierte Regulation	Fokusschule	47	3,6738	,54502	,07950
	Vergleichsschule	71	3,5939	,59344	,07043

Tab. 14: Gruppenstatistik bei unabhängigen Stichproben zur „Identifizierte Regulation“ (Vierfaktorenmodell)

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Identifizierte Regulation	Varianzen sind gleich	,232	,631	,739	116	,461	,07986	,10807	-,13419	,29392
	Varianzen sind nicht gleich			,752	104,314	,454	,07986	,10621	-,13075	,29047

Tab. 15: T-Test bei unabhängigen Stichproben zur „Identifizierte Regulation“ (Vierfaktorenmodell)

Zweifaktorenmodell

Forschungsfrage 6: Inwiefern haben Schülerinnen und Schüler, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden einen höheren Mittelwert bei „Autonomer Motivation“ im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern in der Kontrollschule?

Hypothese 6:

- H1 (gerichtet): Schülerinnen und Schüler der Fokusschule, die nach dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ unterrichtet werden, haben einen signifikant höheren Mittelwert bei „Autonomer Motivation“ als Schülerinnen und Schüler in der Kontrollschule.
- H0: Es gibt keinen signifikanten Unterschied bei den Mittelwerten zur „Autonomen Motivation“ zwischen Schülerinnen und Schüler in der Fokusschule und Schülerinnen und Schüler der Vergleichsschule.

Hypothesenüberprüfung:

Der T-Test (Tab. 17) verweist auf einen Wert von $p=0,075$, somit muss die H_1 verworfen und die H_0 herangezogen werden.

Beantwortung der Forschungsfrage 6:

Auf deskriptiver Ebene zeigt sich, dass es in der Vergleichsschule einen um 0,20 höheren Mittelwert bei der Skala „Autonome Motivation“ gibt als in der Fokusschule (Tab. 16.), jedoch ist dieser statistisch nicht signifikant.

Gruppenstatistiken					
	Schule	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Autonome Motivation	Fokusschule	48	3,4167	,64960	,09376
	Vergleichsschule	71	3,2077	,60428	,07171

Tab. 16: Gruppenstatistik bei unabhängiger Stichprobe für „Autonome Motivation“ (Zweifaktorenmodell)

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signi- fikanz	T	df	Sig.	Mittlere Differenz	Standard- fehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
						(2- seitig)			Untere	Obere
Autonome Motivation	Varianzen sind gleich	,572	,451	1,795	117	,075	,20892	,11639	-,02159	,43943
	Varianzen sind nicht gleich			1,770	96,0 13	,080	,20892	,11804	-,02539	,44323

Tab. 17: T-Test bei unabhängigen Stichproben für „Autonome Motivation“ (Zweifaktorenmodell)

Der Vergleich zwischen Fokus- und Vergleichsschule im Hinblick auf Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsmerkmalen und den selbstbestimmten Formen der Motivation ...Nutzung-Wirkung

In diesem Abschnitt werden die Hypothesen, die im Rahmen des Angebot-Nutzens-Modells (Abb. 11) einen Zusammenhang zwischen dem Nutzen und Wirkung abbilden, überprüft. Es wird dabei auf der Ebene der Wirkung das Zweifaktorenmodell angewendet.

Forschungsfrage 7: Inwiefern korrelieren die Variablen der Unterrichtsmerkmale (Nutzung) in der Fokusschule stärker mit der „Autonomen Motivation“ (Wirkung) als in der Vergleichsschule, sowie es auf Basis des Nutzungs-Wirkungs-Zusammenhangs des Unterrichtsmodells erwartet wird?

Hypothese 7:

- d) H1 (gerichtet): Zwischen den Variablen „Autonomieunterstützung“ und „Autonome Motivation“ besteht in der Fokusschule ein höherer Zusammenhang als in der Vergleichsschule.
- e) H1 (gerichtet): Zwischen den Variablen „Kompetenzunterstützung“ und „Autonome Motivation“ besteht in der Fokusschule ein höherer Zusammenhang als in der Vergleichsschule.
- f) H1 (gerichtet): Zwischen den Variablen „Soziale Eingebundenheit“ und „Autonome Motivation“ besteht in der Fokusschule ein höherer Zusammenhang als in der Vergleichsschule.

Hypothesenüberprüfung:

Nach einem deskriptiven Vergleich der Korrelationen in der Fokusschule (Tab. 18) mit jenen in der Vergleichsschule (Tab. 19) lässt sich festhalten, dass bei der Variable „Autonomieunterstützung“ mit $r=0,445$ in der Fokusschule und $r=0,466$ in der Vergleichsschule fast idente Werte erzielt wurden. Somit muss die Hypothese 7 (a) verworfen werden. Der Vergleich der Variable „Kompetenzunterstützung“ zeigt in der Fokusschule einen Wert von $r=0,406$ der deutlich niedriger ist, als jener in der Vergleichsschule mit $r=0,605$. Es gilt daher die Hypothese 7 (b) als nicht bestätigt. Bei der dritten Variable „Soziale Eingebundenheit“ zeigt sich in der Fokusschule ein Wert von $r=0,220$ in Hinblick auf Korrelation mit der Variablen „Autonome Motivation“. In der Vergleichsschule liegt der diesbezügliche Wert bei $r=0,539$ und ist damit höher als in der Fokusschule. Auch hier wurde somit die aus der Theorie abgeleitete Hypothese 7(c) widerlegt.

Beantwortung der Forschungsfrage 7:

Nach einer deskriptiveren Analyse lässt sich festhalten, dass die Korrelationen bei der Variable „Autonomieunterstützung“ in der Fokusschule und in der Vergleichsschule relativ ident sind (Tab. 18 und Tab. 19). Bei den anderen beiden Variablen sind die Korrelationen in der Vergleichsschule deutlich höher. Somit korreliert kein Unterrichtsmerkmal stärker mit „Autonome Motivation“ in der Fokusschule als in der Vergleichsschule.

Korrelationen – Fokusschule					
		Autonome Motivation	Autonomie- unterstützung	Kompetenz- unterstützung	Soziale Eingebunden heit
Autonome Motivation	Korrelation nach Pearson	1	,445**	,406**	,220
	Signifikanz (2-seitig)		,002	,004	,133
	N	48	48	48	48
Autonomieunterstützung	Korrelation nach Pearson	,445**	1	,632**	,596**
	Signifikanz (2-seitig)	,002		,000	,000
	N	48	48	48	48
Kompetenzunterstützung	Korrelation nach Pearson	,406**	,632**	1	,597**
	Signifikanz (2-seitig)	,004	,000		,000
	N	48	48	48	48
Soziale Eingebundenheit	Korrelation nach Pearson	,220	,596**	,597**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,133	,000	,000	
	N	48	48	48	48

Tab. 18: Korrelationsanalyse in Fokusschule

Korrelationen – Vergleichsschule					
		Autonome Motivation	Autonomie- unterstützung	Kompetenz- unterstützung	Soziale Eingebunden heit
Autonome Motivation	Korrelation nach Pearson	1	,466**	,605**	,539**
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,000
	N	71	71	71	71
Autonomieunterstützung	Korrelation nach Pearson	,466**	1	,448**	,600**
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000	,000
	N	71	71	71	71
Kompetenzunterstützung	Korrelation nach Pearson	,605**	,448**	1	,516**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000		,000
	N	71	71	71	71
Soziale Eingebundenheit	Korrelation nach Pearson	,539**	,600**	,516**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	
	N	71	71	71	71

Tab. 19: Korrelationsanalyse in Vergleichsschule

6.6.3. Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen nun die im vorangegangenen Kapitel präsentierten Ergebnisse der quantitativen Erhebung zusammengefasst und dabei an die theoretische Ableitung rückgebunden werden. Es wird dazu wieder in derselben dreigliedrigen Weise vorgegangen, wie bei der statistischen Auswertung des Datenmaterials.

Als theoretische Grundlage für die Ableitung der Forschungsfrage diente die im Zuge dieser Arbeit herausgearbeitete „Hohe Übereinstimmung“ zwischen dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ und der Prinzipien des motivationsfördernden Unterrichts, zufolge der SBT nach Dresel und Lämmle (2011). Jene Übereinstimmung, die in das Modell der Unterrichtsforschung von Klieme & Rakotzy (2009) in Abbildung 11 eingearbeitet wurde. Die Darstellung in diesem Modell führte zu der Annahme, dass der Einsatz des Potenzialfokussierten Unterrichts zu selbstbestimmteren Formen der Motivation führen müsste. Diese Annahme war leitend für die Erstellung der insgesamt 7 Forschungsfragen und 7 Hypothesen, die im vorangegangenen Kapitel gegliedert in die drei Bereiche Nutzung, Wirkung und Nutzungs-Wirkungs-Zusammenhang überprüft und beantwortet wurden. Im Folgenden werden die wesentlichen Erkenntnisse daraus zusammengefasst.

Der Vergleich zwischen Fokus- und Vergleichsschule im Hinblick auf Unterschiede bei den Unterrichtsmerkmalen nach der SBT ...Nutzung

Nachdem der Unterricht nach der Potenzialfokussierten Pädagogik mit dem motivationsfördernden Unterricht nach der SBT (Dresel & Lämmle 2011) übereinstimmt, sowie es die empirische Analyse gezeigt hat, wurde angenommen, dass in der Fokusgruppe die Mittelwerte bei den diesbezüglichen drei Variablen signifikant höher sind. Es hat sich aber gezeigt, dass die Mittelwerte in allen drei Kategorien „Autonomieunterstützung“, „Kompetenzunterstützung“ und „Soziale Eingebundenheit“ in der Fokusschule höher waren. Jedoch war davon nur bei der Variable „Autonomieunterstützung“ ein signifikant höherer Wert zu messen. Es wurde die diesbezügliche Annahme aus der Literatur somit nur bei einer der drei Variablen bestätigt.

Der Vergleich zwischen Fokus- und Vergleichsschule im Hinblick auf die Formen der Motivation nach der SBT ...Wirkung

Die theoretisch abgeleitete Annahme auf der Ebene der Wirkung war es, dass der Einsatz des Potenzialfokussierten Unterrichts zu selbstbestimmten Formen der

Motivation führen wird. Bei den als selbstbestimmte Formen der Motivation geltenden motivationalen Regulationstypen „Intrinsische Motivation“ und „Identifizierte Regulation“ wurden bei beiden höhere Mittelwerte in der Fokusschule gefunden. Davon trat bei der „Intrinsischen Motivation“ ein signifikanter Unterschied auf. Bei der Berechnung anhand des Zweifaktorenmodells, welches die vier Regulationstypen in jeweils zwei Faktoren zusammenfasst, zeigte sich ebenso, dass die Mittelwerte an der Fokusschule bei dem Faktor „Autonome Motivation“ höher waren, jedoch nicht signifikant. Die abgeleitete Annahme, dass der Einsatz des Potenzialfokussierten Unterrichts in der Fokusschule zu höheren selbstbestimmten Typen der Motivation führt als in der Vergleichsschule, konnte somit nur teilweise durch die Auswertung bestätigt werden.

Der Vergleich zwischen Fokus- und Vergleichsschule im Hinblick auf Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsmerkmalen und den selbstbestimmten Formen der Motivation ...Nutzung-Wirkung

Auf Basis der theoretischen Überlegungen war die Annahme, dass in der Fokusschule ein höherer Zusammenhang zwischen den Variablen auf der Nutzungsseite und den autonomen Formen der Motivation („identifizierte“ und „integrierte“ Regulation) vorliegt. Denn die Forschungen von Deci und Ryan zur SBT verdeutlichten, dass die Befriedigung der drei Grundbedürfnisse (Nutzung) zu selbstbestimmten Formen der Motivation führt (Wirkung). Diese Grundbedürfnisse wurden in der Fokusschule durch den Potentialfokussierten Unterricht erfüllt. Die Analyse dieses Zusammenhangs wurde in der Arbeit anhand des Zweifaktorenmodells durchgeführt, um die Komplexität zu reduzieren und einen guten Überblick zu wahren. Bei der Analyse des Zusammenhangs der drei Unterrichtsmerkmale mit der „Autonomen Motivation“ wurde die Annahme, dass diese in der Fokusschule höher sein müsste dabei in allen drei Fällen nicht bestätigt.

6.7. Das qualitative Auswertungsverfahren

Im Zuge dieses Unterkapitels wird auf Basis einer ersten Auswertung der qualitativen Unterrichtsprotokolle die Operationalisierung des Untersuchungsgegenstandes vorgenommen und die daraus entwickelte quantifizierte Forschungsfrage wird vorgestellt. Abschließend wird die systematische Auswertung der Beobachtungsprotokolle vorgenommen und die daraus resultierenden Ergebnisse werden präsentiert.

6.7.1. Die Operationalisierung des Untersuchungsgegenstandes

Die qualitative Beobachtung von Unterrichtseinheiten in allen teilnehmenden Klassen der Fokusschule stellt im Rahmen des Methoden Mix einen wichtigen Teilbereich dar. Es wird dadurch zur dominanten, quantitativen Erhebung mittels Schülerinnen- und Schülerfragebogen auch eine zusätzliche wichtige Perspektive auf das Treatment, den Potenzialfokussieren Unterricht, geboten (siehe Abb. 12). Ziel ist es durch die Beobachtung, die einen Ausschnitt aus der Unterrichtsrealität gewährt, methodisch zu erfassen, inwiefern das „Treatment“ an der Fokusschule umgesetzt wird. Nach der Datenerhebung mittels qualitativer, leicht-standardisierter Unterrichtsbeobachtung wurde in einem ersten offenen Analyseschritt der Inhalt der Unterrichtsprotokolle unstrukturiert analysiert. Es zeigte sich dabei, dass der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, auf dessen Ausschnitt im Zuge der Beobachtung fokussiert wurde, deutlich differenziert. Dieser Unterschied war vor allem auf der Ebene der Lehrerinnen und Lehrer feststellbar. Das entscheidende Merkmal, das diese Differenzierung hervorbrachte, war die Verwendung der Sprache und der angewendeten Haltung der Lehrerinnen und Lehrer.

Im Kapitel 2.4 der vorliegenden Arbeit wurde gezeigt, dass der „Potenzialfokussierte Unterricht“ aus zwei Dimensionen besteht. Einerseits die „Potenzialfokussierte Haltung“ (Kapitel 2.4.1) und andererseits die „Potenzialfokussierten Tools“ (Kapitel 2.4.2). Als Potenzialfokussierte Haltung wurde dabei im Wesentlichen das Anwenden der sieben Prinzipien der Potenzialfokussierten Pädagogik im Schulalltag durch die Lehrpersonen angeführt sowie der Achtung und Orientierung an den angeführten Rollenverständnissen der PFP. Die Potenzialfokussierte Haltung ist damit, neben den Tools des Potenzialfokussierten Unterrichts, der zentrale Bestandteil des

Potentialfokussierten Unterrichts. Ob die Haltung im Unterricht angewendet wird lässt sich aber nicht so einfach erfragen, wie die Anwendung der Potenzialfokussierten Tools. Lueger (2014b) schreibt, dass vor allem die Fokussierung auf das Positive und die Potenziale diese Haltung kennzeichnen (vgl. Lueger 2014b: 52).

„Im Zentrum der Potenzialfokussierten Schule steht daher die gerichtete Aufmerksamkeit und Achtsamkeit und damit die Fokussierung auf die positiven Unterschiede.“ (Lueger 2014b: 14)

Ein absolut zentrales Element bei dieser Fokussierung auf die Potenziale stellt dabei zufolge seiner Ausführungen das Medium Sprache dar. Wie bereits in dem Kapitel zur Potenzialfokussierten Haltung gezeigt wurde, ist es vor allem die verbindende Sprache, die dieses Rollenverständnis der Lehrerin/des Lehrers als „Begleiterin/Begleiter“ oder „Coach“ prägt und damit die Nähe zur Schülerin/zum Schüler schafft und zugleich das Entdecken der „Potenzialen“ ermöglicht. Die Sprache stellt somit im Rahmen der vorliegenden Arbeit den primären Indikator dar, um herauszufinden, inwiefern die Potentialfokussierte Haltung im Unterricht angewendet wird.

Die Ergebnisse aus dem ersten Analyseschritt zu den Beobachtungsprotokollen haben die Sprache als Merkmal herausgearbeitet. Die dabei aufgetretenen Merkmalsausprägungen wurden mit jenen Differenzierungen der Sprachverwendung nach der PFP in einem Kategoriensystem wechselseitig zusammengeführt (Tab. 20). Es wurden drei unterschiedliche Kategorien anhand der in den Protokollen verwendeten Schlagwörter induktiv erschlossen. Bezüglich der Entwicklung solcher Kategorien schreiben Böhm-Kasper et al. (2009), dass sie nur intersubjektiv nachvollziehbar sind, „wenn die dem System zugrunde liegenden Zuordnungen eindeutig definiert, disjunkt (klar voneinander abgegrenzt) und erschöpfend sind.“ (Böhm-Kasper et al. 2009: 84) Es wurde versucht sich bestmöglich an diesen Kriterien bei der Kategorienbildung zu orientieren.

Grad der Anwendung der Potenzialfokussierten Haltung	Beschreibung des Anwendungsgrades	Schlagwörter in den Beobachtungsaufzeichnungen
(1) Anwendung der PFP Haltung	Eher offener, aktivierender Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, geringe autoritäre Führung (Potenzialfokussierung)	Gelassen, wertschätzend, „gelingen“, verbindend, sensibel, aktivierende Stimme
(2) Kaum Anwendung der PFP Haltung	Eher sachbezogenen Kommunikation, mittlere autoritäre Führung.	Bestimmend, ermahnend dabei aber sachlich, ruhige Stimme
(3) Keine Anwendung der PFP Haltung	Eher personenbezogene aggressive, bestimmende Sprache, starke autoritäre Führung	Bestimmend, ermahnend dabei aggressive Stimme, „nicht gelingen“, personenbezogen Kritik, lautstark

Tab. 20: Kategoriesystems zum Anwendungsgrad der PFP Haltung

In der Tabelle unterhalb werden zu den drei Typen der Anwendung jeweils auch noch ein Ankerbeispiel aus den Beobachtungsprotokollen angeführt, um die Entwicklung des dreiteiligen Kategoriensystems intersubjektiv nachvollziehbar darzustellen. Zuzufolge Mayring (2010) ist dies ein wichtiger Bestandteil dieses methodischen Vorgehens.

Dieses entwickelte Kategoriensystem, welches Rückschlüsse auf den Grad der Anwendung der Potenzialfokussierten Haltung erlaubt, ermöglicht nun die Ableitung folgender Forschungsfrage, die anhand der „Quantifizierung des beobachteten Verhaltens“ (Böhm-Kasper et al. 2009: 87f.) beantwortet werden soll:

In welchem Ausmaß ist eine Anwendung der „Potenzialfokussierten Haltung“ bei den Lehrerinnen und Lehrern an der Fokusschule beobachtbar?

Die Tabelle unterhalb zeigt eine strukturierte Auflistung aller Unterrichtsbeobachtungen. Es wurde bei der Organisation darauf Rücksicht genommen, dass jede Lehrperson mindestens in einer Einheit beobachtet wird. Das Kernteam der Lehrerinnen und Lehrer, die die drei ersten Klassen der Neuen Mittelschule in der Fokusschule unterrichten, besteht aus 7 Personen. Sie wurden zur Anonymisierung in der Tabelle mit Buchstaben aus dem Alphabet dargestellt.

Grad der Anwendung der Potenzialfokussierten Haltung	Beschreibung des Anwendungsgrades	Ankerbeispiel aus Beobachtungsprotokollen
(1) Anwendung der PFP Haltung	Eher offener, aktivierender Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, geringe autoritäre Führung (Potenzialfokussierung)	„Die Lehrpersonen (C), (D) und (G) wurden im Rahmen dieses Unterrichts beobachtet. Alle drei verwendeten von ihrer gesamten Haltung einen sehr wertschätzenden Umgang mit den Schülerinnen und Schülern – insbesondere jedoch (C) und (D). Ihre Sprache war ermutigend und einfühlsam. Keine Lehrperson erhob während des Unterrichtes die Stimme, um mahnend einzugreifen.“ (Beobachtungsprotokoll_Klassencode 2312_13.12.16)
(2) Kaum Anwendung der Haltung	Eher sachbezogene Kommunikation, mittlere autoritäre Führung.	„Die Lehrperson (F) wirkte bei den Instruktionen gegenüber den Schülerinnen und Schülern in den Anweisungen durchaus bestimmend, verwendete dabei aber eine ruhige Stimme.“ (Beobachtungsprotokoll_Klassencode 2312_15.12.16)
(3) Keine Anwendung der Haltung	Eher personenbezogene aggressive, bestimmende Sprache, starke autoritäre Führung	„Mit dem Kommen des Lehrenden (B) wurde es in der Klasse sehr unruhig. Die/der Lehrende hatte eine sehr „aggressive“ Sprache gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Diese war auch ermahrend und auf konkrete Personen und persönliche Merkmale negativ bezogen. Während der gesamten Einheit herrschte viel Unruhe in der Klasse. Die Schülerinnen und Schüler wurden öfters vom Lehrenden direkt angesprochen und kritisiert.“ (Beobachtungsprotokoll_Klassencode 2311_13.12.16)

Tab. 21: Categoriesystem zum Anwendungsgrad der PFP Haltung mit Ankerbeispielen aus den Beobachtungsprotokollen

Klassencode	Art des Unterrichtsfaches	Lehrperson
2313	Hauptfach	A
2313	Nebenfach	B
2313	Nebenfach	B, C
2311	Hauptfach	C, D, G
2311	Hauptfach	B, E
2311	Nebenfach	B
2311	Hauptfach	C, D
2312	Hauptfach	C, D
2312	Hauptfach	F, G
2312	Hauptfach	A, E
2312	Nebenfach	B, C

Tab. 22: Auflistung aller Unterrichtsbeobachtungen

6.7.2. Auswertung der Beobachtungsprotokolle

Im Folgenden Unterkapitel wird nun zunächst die systematische Auswertung der Beobachtungsprotokolle vorgenommen. Anschließend werden die Ergebnisse und deren Interpretation dargestellt.

Anhand des Kategoriensystems (Tab. 20) wurde nun eine Auswertung auf Lehrerebene durchgeführt. Es wurde jeder Lehrperson ein quantifizierter Grad der Anwendung der Potenzialfokussierten Haltung im Unterricht zugewiesen (siehe Tab. 23). Es zeigte sich dabei auch, dass der Klassenkontext keine Auswirkung hatte. Die jeweiligen Lehrpersonen agieren im Hinblick auf deren Haltung unabhängig vom Klassenkontext. Es konnte daher jeder Lehrperson ein eindeutiger Grad der Anwendung zugewiesen werden.

Lehrperson	Anzahl der beobachteten Stunden	Anzahl der Beobachtungen innerhalb unterschiedlicher Klassen	Zugewiesene Kategorie „PFP Haltung“
A	2	2	2
B	5	3	3
C	5	3	1
D	3	2	1
E	2	2	2
F	1	1	2
G	2	2	2

Tab. 23: Auswertung der Unterrichtsbeobachtung auf Lehrerinnen- und Lehrerebene

Nun sollen die daraus resultierenden Ergebnisse systematisiert dargestellt werden, um damit die Forschungsfrage beantworten zu können. Um das Ausmaß der Anwendung der Potenzialfokussierten Haltung in der Fokusschule ausweisen zu können, werden dazu nun die Ergebnisse aus Tab. 23 im Hinblick auf das gesamte Lehrerteam der Fokusschule präsentiert.

Grad der Anwendung der Potenzialfokussierten Haltung	Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer	Prozentanteil im Kernteam
(1) Anwendung der PFP Haltung	2	29 %
(2) Kaum Anwendung der PFP Haltung	4	57 %
(3) Keine Anwendung der PFP Haltung	1	14 %
	7	100 %

Tab. 24: Auswertung der Anwendungsgrade der PFP Haltung auf Kernteamebene

Durch die Auswertung der jeweiligen Anwendungsgrade der PFP Haltung auf der Ebene des gesamten Kernteams zeigt sich, dass von den insgesamt sieben beobachteten Lehrpersonen nur drei (29 %) jener Kategorie zugewiesen wurden, welche einer Anwendung der Potenzialfokussierten Haltung entspricht. Vier Lehrpersonen (57 %), also knapp über der Hälfte, wenden die Haltung kaum an und eine Lehrperson (14 %) überhaupt nicht. Das bedeutet, dass nur knapp ein Drittel der Lehrpersonen die Potenzialfokussierte Haltung in der Fokusschule anwenden, was ein geringes Ausmaß an Anwendung darstellt.

In einem informellen Gespräch wurden, nach der Auswertung der Daten, die beiden Lehrpersonen (C) und (D), jene die der Kategorie (1) „Anwendung der PFP Haltung“ zugewiesen wurden, über ihre Einschätzung zum Ergebnis befragt. Die beiden Lehrpersonen waren dabei der Meinung, dass sie bereits durch ihre Lehrerausbildung mit dem Wertesystem der PFP vertraut sind, da dieser Lehrerausbildung ein ähnliches Wertesystem zugrunde lag und es für sie daher keine sehr große Umstellung war diese Haltung anzuwenden.

Diese Auswertung auf Kernteamebene trägt somit einen wichtigen Beitrag zur „Spezifizierung“ der Variable, indem sie einen quantitativen Grad der Anwendung der Potentialfokussierten Haltung in der Fokusschule ausweist.

6.8. Zusammenfassende komplementäre Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel sollen nun die wesentlichen empirischen Ergebnisse im Sinne des Mixed Method Ansatzes integrativ und komplementär dargestellt werden. Ziel durch das angewendete „partially mixed concurrent dominant status design“ war es, eine „Specificity of Variables“ zum Potenzialfokussierten Unterricht zu erreichen. Durch die sogenannte „weakness minimization legitimation“ wurde der Methoden Mix gegenüber einem Mono Method Ansatz begründet.

Die wesentliche Erkenntnis, die aus der quantitativen Forschung im quasi-experimentellen Design hervorgeht und sich dabei im Einklang mit den theoretischen Annahmen befindet, ist jene, dass in der Fokusschule ein signifikant höherer Mittelwert bei dem Unterrichtsmerkmal „Autonomieunterstützung“ und bei dem Typus der „Intrinsischen Motivation“ nach der SBT nachgewiesen wurde. Die anderen Hypothesen und Fragestellungen, die aus der Theorie abgeleitet wurden, konnten nicht bestätigt werden. Die Erkenntnisse aus der qualitativen Forschung zeigen dabei im Hinblick auf die Spezifizierung der Variable, dass das Ausmaß der Anwendung der Potenzialfokussierten Haltung mit 29 Prozent auf Kernteamebene sehr gering ausfiel. Das andere Element des Potentialfokussierten Unterrichts, die Potenzialfokussierten Tools, wurden jedoch laut der Auskunft der Lehrpersonen in der Fokusschule regelmäßig angewendet. In den Klassenräumen wurden auch Unterrichtsunterlagen aufgehängt, jene die Lehrerinnen und Lehrer mit den Schülerinnen und Schülern im

Rahmen des Unterrichts bearbeitet haben, welche als Materialien des Potentialfokussierten Unterrichts identifiziert werden konnten.

Dass die „Potenzialfokussierte Haltung“ einen Einfluss auf die Messungen im quantitativen Bereich nimmt, konnte durch die Analyse der Übereinstimmung (Kapitel 4.) nachgewiesen werden. Wenn die „Haltung“ in der Schule angewendet wird, sollte dies im Sinne der Selbstbestimmungstheorie vor allem in der Kategorie „Soziale Eingebundenheit“ einen positiven Effekt haben. Die Förderung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit wird bei Dresel und Lämmle (2011) unter anderem als „partnerschaftliche[s] Verhältnis zwischen Lehrkraft und SchülerInnen, das auch beinhaltet, dass der Lehrkraft die Lernfortschritte aller SchülerInnen und Schüler persönlich wichtig sind“ (Dresel & Lämmle 2011: 131) gefasst. Gerade in der Rubrik „Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit“ wurde eine Übereinstimmung zu 100 % mit den Prinzipien motivationsfördernden Unterrichts nach der SBT festgestellt. Somit wird daraus geschlossen, dass auch die Anwendung der „Potenzialfokussierten Haltung“ im Potentialfokussierten Unterricht entscheidende Einwirkung darauf nimmt, ob im Sinne des angewendeten Angebots-Nutzungs-Modells selbstbestimmte Formen der Motivation entwickelt werden.

7. Fazit und Ausblick

In diesem letzten Kapitel werden alle gewonnenen Haupterkenntnisse, die in unmittelbarer Verbindung mit der primären Zielsetzung und dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit stehen, präsentiert. Es wird dazu chronologisch nach der inhaltlichen Gliederung vorgegangen. Zu den einzelnen Resümees werden jeweils eine Reflexion sowie ein Ausblick direkt angeknüpft.

Einführung in die Potenzialfokussierte Pädagogik

Die PFP wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit in einer viergliedrigen Einführung vorgestellt. Zunächst wurde erstens das Institutsprofil beschrieben (Kapitel 2.1.), zweitens das theoretische Konzept der Potenzialfokussierten Pädagogik dargelegt (Kapitel 2.2.), drittens die Genese der PFP betrachtet (Kapitel 2.3.) sowie viertens der Potenzialfokussierte Unterricht (Kapitel 2.4.), als praktische Umsetzung des Ansatzes, präsentiert. Neben der Hauptquelle, dem Buch „Die Potenzialfokussierte Schule“ (Lueger 2014b), wurde auch ein gut einstündiges Experteninterview mit dem Institutsleiter durchgeführt, welches als Quelle herangezogen wurde, um die Ausführungen aus dem Buch zu untermauern und zu ergänzen. Es konnte damit ein guter Überblick über das Wesen der Potenzialfokussierten Pädagogik gegeben werden, da die bestimmenden Elemente des Konzepts systematisch herausgearbeitet und aufgezeigt wurden. Die Einführung hatte neben ihrer schrittweisen Hinführung zum Konzept des Potenzialfokussierten Unterrichts, dessen detaillierte Darstellung eine wichtige Grundlage für den weiteren empirischen Forschungsverlauf war, auch noch ein weiteres Ziel. Durch den analytischen Duktus der Einführung sollte ein bildungstheoretischer Diskurs zum Konzept der Potenzialfokussierten Pädagogik geöffnet werden. Die folgenden zwei durchaus sehr zugespitzten, kritischen Thesen, die aus der Analyse hervorgehen, sollen diesen Diskurs anstoßen:

- These 1: Der Begriff „Potenzial“ nach Lueger (2014b) und der Begriff Lernen stellen Synonyme dar. Es fehlt dem Begriff des „Potenzials“ an Substanz bzw. Schärfe.

Die erste These setzt den im Konzept immanenten und zugleich titelgebenden Begriff „Potenzial“ mit dem Begriff des Lernens gleich. Der Begriff „Potenzial“ wird dabei im Zuge der Vorstellung des Konzeptes im Buch „Potenzialfokussierte Schule“ nicht explizit definiert. Es wurde herausgearbeitet, dass unter dem Begriff Potenzial bei

Lueger die Transferleistung bei der Schülerin/dem Schüler gefasst wird, dass alles möglich ist, weil etwas Ähnliches in der Vergangenheit bereits schon einmal gelungen ist (vgl. Lueger 2014b: 62). „Potenziale sind immer vorhanden.“ (ebd.: 8) Wie dies anhand des Beispiels bei der Lernverlaufschronik von Max (Abb. 1) ausgewiesen wurde. Es ist in der Vergangenheit schon mal etwas gelungen, daher kann Ähnliches in der Zukunft wieder gelingen – es ist hier nach Lueger (2014b) ein „Potenzial“ vorhanden. Die vorgestellte These hält dagegen, dass dieser Begriff jenem des Lernens sehr ähnelt. Lernen per se bezeichnet auch die Kompetenz sich etwas was man noch nicht beherrscht, wie zum Beispiel neues Wissen oder neue Fähigkeiten, aneignen zu können. Dabei hat auch das Lernen einen sehr prozessartigen Fortgang, der immer wieder diese Unterschiedstaler des Gelingens und Nicht-Gelingens beinhaltet (vgl. Böhm & Seichter 2018: 307). Das bedeutet, dass der Begriff des Lernens eine ähnliche Definition wie der des Potenzials aufzeigt. Bei Lueger ist das „Potenzial“ dabei aber zeitlich uneingeschränkt und bei allen Schülerinnen und Schülern vorhanden (Lueger 2014b: 31f.). Der Begriff des Lernens reflektiert aber auch biologische oder sozioökonomische Faktoren, die uneingeschränkte Fähigkeiten des Lernens begrenzen. Im Zuge der Potentialfokussierten Pädagogik wird das „Potenzial“ nicht solcher Limitationen unterzogen.

Die Vorgehensweise der Konstruktion eines Bildungskonzeptes welches sich primär aus einem fachfremden Kontext, in diesem Fall einem psychotherapeutischen Ansatz (dem „Potenzialfokus“ von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg) speist, ist in der Pädagogik eine oftmals anzutreffende. Hopmann (2007) führt in seinem Artikel „Restrained Teaching: the common core of Didaktik“ an, dass in der Geschichte der Auseinandersetzung mit Didaktik und Unterricht eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze hervorgingen. Er beschreibt dabei, dass diese sehr häufig wie in einem Baukastenprinzip aus unterschiedlichen Kontexten (Philosophie, Anthropologie, Soziologie, Psychologie) in Kombination mit unterschiedlichen Methoden (hermeneutisch, konstruktivistisch, phänomenologisch) etc. didaktische Schulen und Konzepte hervorbrachten (vgl. Hopmann 2007: 114). Bezugnehmend auf seine diesbezügliche Tabelle, wo er all diese auflistet, merkt er an: „Kombiniere mindestens zwei dieser und du wirst den Kernansatz einer aktuellen didaktischen Schule erhalten“²¹. (ebd.) Roland Reichenbach (2016) diagnostiziert in der heutigen Zeit eine

²¹ Übersetzung aus dem Englischen durch den Verfasser der Arbeit.

„Neomanie“ im Bildungs- und Erziehungsbereich. Er bezeichnet damit die „Sucht“ zur ständigen Innovation, eben auch bei Theorien und Konzepten, die Altes ablösen (vgl. Reichenbach 2016: 19). Dabei gilt das Credo: „Kurz: Das Neue ist immer besser.“ (ebd.) Er kritisiert dabei die Substanzlosigkeit von aktuellen Theorien auf dem Gebiet der Pädagogik, die zumeist der Preis der Schnelligkeit der Theoriebildung mit sich bringt, um aufgrund der Herrschenden „Neomanie“ ständig Neues liefern zu können (vgl. ebd.: 27).

Vor dem Hintergrund von Hopmann (2007) und Reichenbach (2016) muss die Theoriebildung des Konzeptes der Potenzialfokussierten Pädagogik unter einem bildungstheoretischen Blick noch weiter erforscht werden. Beispielsweise um herauszufinden, wo die Substanz des neuen Ansatzes in Abgrenzung zu Vorhandenem liegt. Wie dies auch die These Nr. 1 durch die Gleichsetzung des Begriffes des Potenzials, mit dem in der Disziplin genuinen Begriff des Lernens, verdeutlichen sollte.

- These 2: Die Anwendung des Konzeptes der „Potenzialfokussierten Pädagogik“ führt zu einer Über-Fokussierung der LehrerInnen-SchülerInnen Beziehung.

Die zweite bildungstheoretische These, die aus der analytischen Auseinandersetzung mit der Potenzialfokussierten Pädagogik hervorgeht, unterstellt dem Ansatz, auf Basis der Analysefolie des didaktischen Dreiecks, eine mangelnde Orientierung am Inhalt und folglich eine Über-Fokussierung der LehrerInnen-SchülerInnen Beziehung. Hopmann (1999) weist in seinem Text „Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung in der deutschen Didaktik“ das didaktische Dreieck (Abb. 19) als das geschichtliche Erbe der Auseinandersetzung mit der „Lehrkunst“ aus, dessen zentrale Elemente bereits in der „didactica magna“ von Johann Amos Comenius vorhanden sind (vgl. Hopmann 1999: 77f.). Als die Grundelemente werden dabei ausgewiesen: „Die Sache (der Inhalt), der Lehrende und der (die) Lernende(n).“ (ebd.: 78) Zufolge Hopmanns Ausführung liegt bei Klafki eine zentrale Orientierung an dem Bereich des Inhalts vor. Für die Unterrichtsvorbereitung hat er zu diesem Zweck fünf Leitfragen konzipiert, die diesen essentiellen Inhalt als Bildungsgehalt systematisch erarbeiten. Hopmann führt aus, dass, trotz aller Kritik an diesem Ansatz der Inhaltsorientierung von Klafki (1958), dem Ansatz auch heute immer noch eine große Bedeutung im Kontext pädagogischer Unterrichtsforschung zukommt (vgl. ebd.: 85ff.).

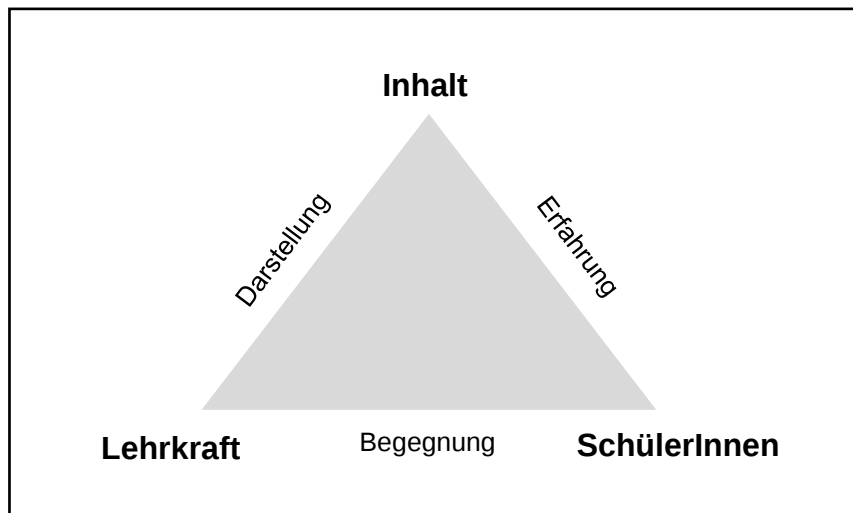


Abb. 19: Das Didaktische Dreieck (Hopmann 1999: 79) – auf Hauptelemente reduziert

In der Potenzialfokussierten Pädagogik und auch im Potenzialfokussierten Unterricht wird die Bedeutung des Inhaltes nie thematisiert. Dies hat einerseits die Einführung in die PFP (Kapitel 2.) sowie auch die synoptische Gegenüberstellung der beiden Ansätze SBT und PFU (Kapitel 4.2.) gezeigt. In den gesamten Ausführungen wird der Inhalt ausgeklammert und nicht betrachtet. Auf Basis der von Hopmann (1999) aufgezeigten Forschungstradition zum Didaktischen Dreieck, folgert sich daher die These, dass das Konzept zu einer Über-Fokussierung auf der Ebene der Begegnung, zwischen den LehrerInnen und SchülerInnen führt. Diese theoretische Annahme skizziert einen zweiten Ansatzpunkt, auf jenen weiterführende Forschungen eingehen sollten.

Die Herausarbeitung von ersten bildungstheoretischen Ansatzpunkten als abschließende Thesen, können den gewünschten bildungstheoretischen Diskurs öffnen. Es wurde damit ein wichtiges Ziel der Arbeit erreicht.

Übereinstimmung zwischen dem PFU und der SBT und Verortung dieser in der empirischen Unterrichtsforschung

Ein zentraler Punkt der vorliegenden Arbeit war die Verortung der Potenzialfokussierten Pädagogik im Diskursfeld um empirische Unterrichtsforschung. Durch die Annahme einer Übereinstimmung zwischen dem Potenzialfokussierten Unterricht und der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (2000) wurde der Anstoß zu dieser Forschungsperspektive gegeben.

Die diesbezügliche Forschungsfrage (In welchem Ausmaß besteht eine inhaltliche Übereinstimmung zwischen dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ und dem motivationsfördernden Unterricht nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation?) konnte anhand einer quantifizierbaren Auswertung einer synoptischen Gegenüberstellung beantwortet werden. Es wurden dazu die Prinzipien des motivationsfördernden Unterrichts nach der SBT (Dresel & Lämmle 2011) als Kategorien für eine quantifizierbare Inhaltsanalyse zur Untersuchung des Potentialfokussierten Unterrichts verwendet. Es zeigte sich dabei eine „Hohe Übereinstimmung“ von 81,81 Prozent zwischen den beiden Ansätzen.

Daran anknüpfend wurde im fünften Kapitel der vorliegenden Arbeit die Verortung dieser „Hohen Übereinstimmung“ innerhalb der empirischen Unterrichtsforschung vorgenommen. Dort wurde sie im Rahmen eines Angebots-Nutzungs-Modells nach Klieme und Rakotzy (2008) eingearbeitet. Diese Einarbeitung bot das theoretische Fundament für die darauffolgende empirische Studie. Das angewendete Modell der Unterrichtsforschung (Abb. 10) stellte eine Verkürzung auf seine Kernelemente dar. In Abb. 20 wird ein sehr ausdifferenziertes Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2015) angeführt, dass die Kausalität des angenommenen Zusammenhangs im Rahmen der Arbeit (siehe Abb. 11) relativiert. Die dunkel eingefärbten Felder (Abb. 20), die in der vorliegenden Forschung als entscheidende Elemente isoliert betrachtet wurden, sind zufolge der Forschung von Helmke (2015) in einem umfangreichen Kontext eingebettet. Für weitere quantitative Forschung zu dieser Forschungsperspektive wird es als wichtig erachtet, dass diese Elemente („Lehrperson“, „Familie“, „Lernpotenzial“, „Kontext“) als „empirische Indikatoren“ in die Studie miteinbezogen werden.

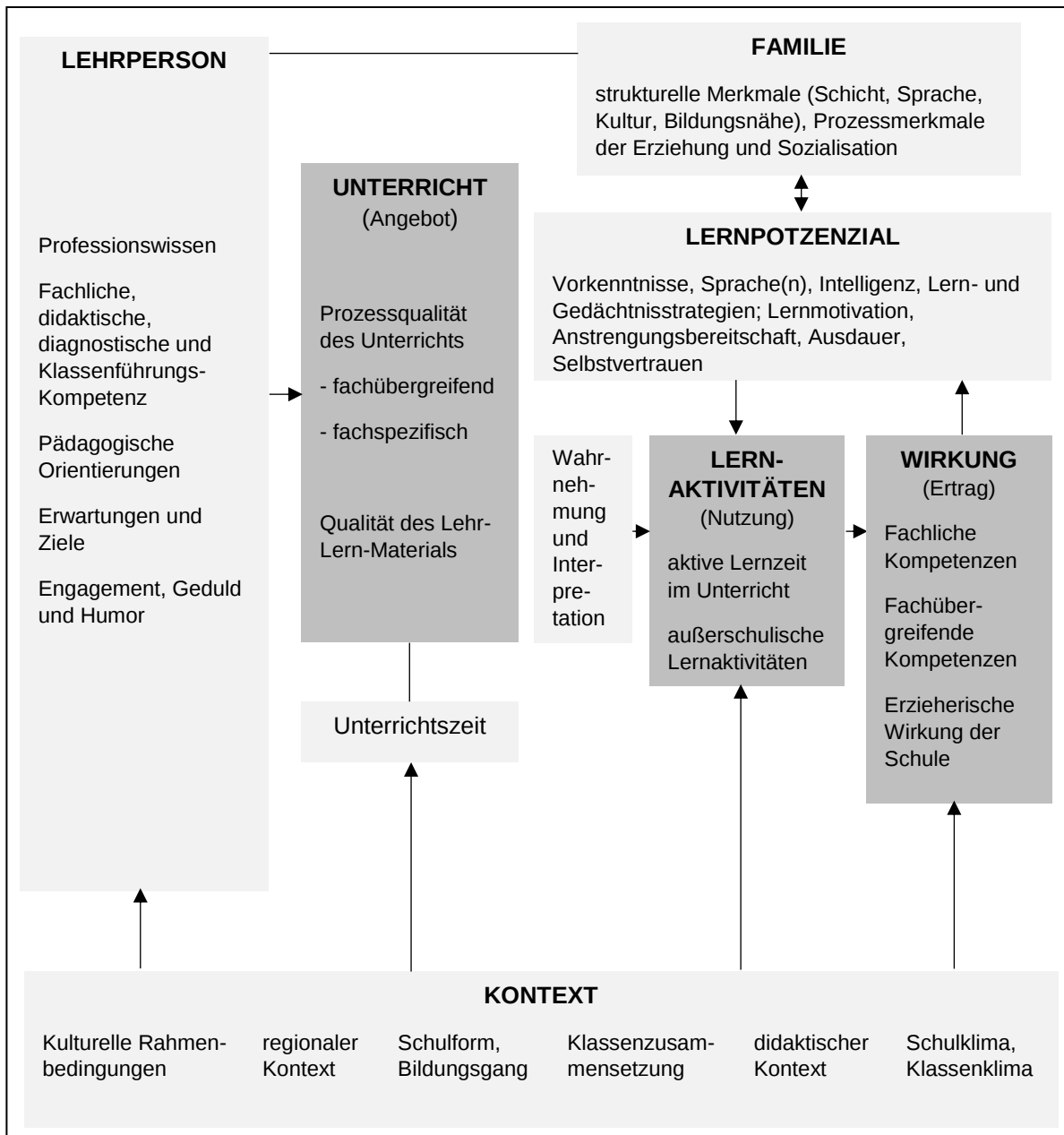


Abb. 20: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke 2015: 71) – grafisch adaptiert

Studie

Durch die durchgeführte empirische Studie im Methoden Mix konnten alle Hypothesen und Fragestellungen zum Untersuchungsgegenstand, welche aus dem theoretischen Fundament abgeleitet wurden, überprüft werden.

Es zeigte sich dabei anhand der quasi-experimentellen Untersuchung, dass in der Fokusschule der Mittelwert bei der „Autonomieunterstützung“ und beim Typ „Intrinsische Motivation“ ein signifikant höherer ist. Auf der Ebene der Nutzung konnte damit die Hypothese Nr. 1 und auf der Ebene der Wirkung die Hypothese Nr. 4 verifiziert werden. Die anderen fünf Hypothesen, die aus dem angewendeten Modell der Unterrichtsforschung abgeleitet wurden (siehe Abb. 21), konnten durch die Forschung nicht bestätigt werden.

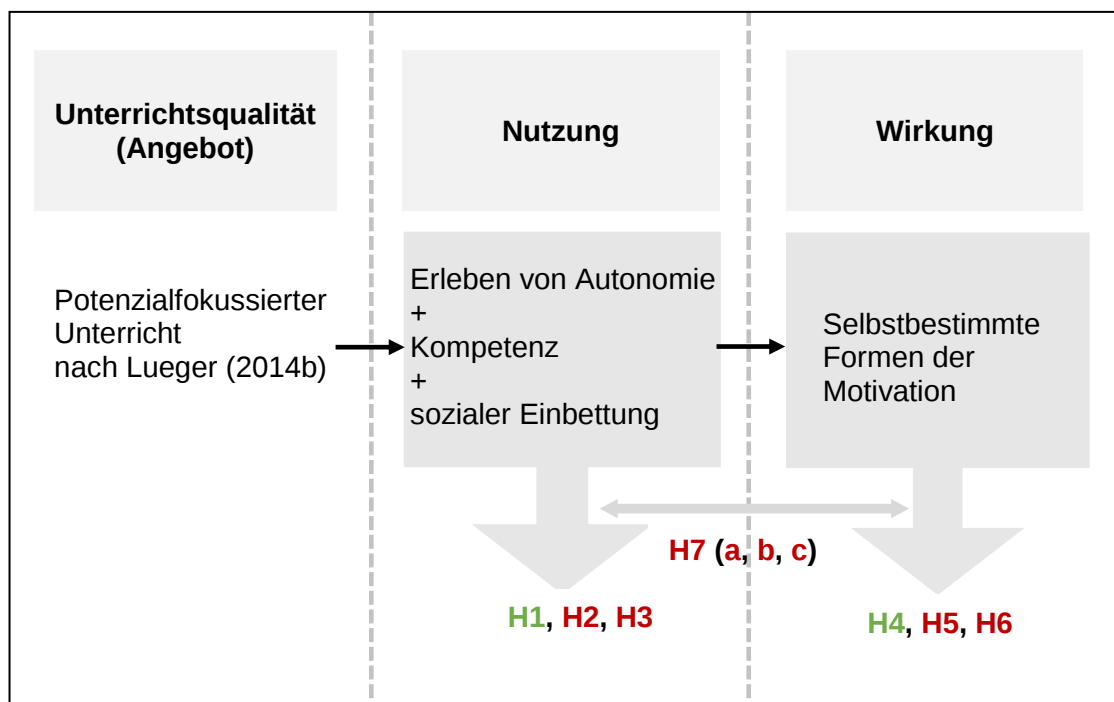


Abb. 21: Veranschaulichung der Hypothesenableitung aus dem theoretischen Fundament (Abb. 11)

Das Forschungsdesign des Methoden Mix hat in der komplementären Ergebnispräsentation jedoch gezeigt, dass die Anwendung des „Treatments“, also des Potentialfokussierten Unterrichts, eingeschränkt war. Es wurde dargestellt, dass die Potenzialfokussierte Haltung, die neben den Potenzialfokussierten Tools den Potenzialfokussierten Unterricht bildet, nur von 29 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer in der Fokusschule tatsächlich angewendet wurde. Dies könnte ein Grund für die Nichtbestätigung der theoretischen Annahmen sein, da das angenommene Unterrichtsangebot (siehe Abb. 21) nicht im erwarteten Ausmaß vorhanden war.

Eine interessante Erkenntnis, die aus den qualitativen Unterrichtsbeobachtungen hervorgeht ist zudem, dass die Anwendung der Potenzialfokussierten Haltung eine sehr persönliche Sache ist, weil sie eine Identifizierung mit den Werten des Konzeptes verlangt. Die Forschung hat gezeigt, dass auch wenn Lehrerinnen und Lehrer eine Einführung in die Potenzialfokussierte Pädagogik erhalten und zudem durch das Institut für Potenzialfokussierte Pädagogik bei der Anwendung begleitet werden, dies nicht notwendigerweise bedeutet, dass die Anwendung im Unterricht gegeben ist. Diese kann eine interessante Rückmeldung für die Weiterentwicklung der Ausbildung der Potenzialfokussierten Lehrkräfte darstellen.

Die Ergebnisse der Studie lassen aufgrund der Rahmenbedingung der Untersuchung keinen kausalen Rückschluss auf einen Zusammenhang mit dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ zu. Ob diese erhobenen Unterschiede zwischen der Fokusschule und der Vergleichsschule auf den „Potenzialfokussierten Unterricht“ zurückzuführen sind, kann durch den angewendeten Versuchsplan mit einer einmaligen Querschnittserhebung nicht ausgesagt werden. Ein Versuchsplan mit einer Pre-Post Erhebung (Abb. 25) könnte so eine Aussage ermöglichen.

Gruppe	Vorher-Messung	Treatment (X)	Nachher-Messung
1 (Versuchsgruppe)	Y_{vor}	X	Y_{nach}
2 (Versuchsgruppe)	Y_{vor}		Y_{nach}

Tab. 25: Zwei-Gruppen-Plan mit Vorher-Nachher-Messung (Böhm-Kasper et al.: 63)

Die soeben dargestellten Reflexionspunkte (Angebots-Nutzungs-Modell und Versuchsplan) stellen sehr wichtige Erkenntnisse dar, um in einer möglichen nachfolgenden Evaluationsstudie die Wirkung des Potenzialfokussierten Unterrichts, in Hinblick auf selbstbestimmte Motivation, zu überprüfen. Denn wenn die PFP evidenzbasiert zur Entwicklung von selbstbestimmten Formen der Motivation beiträgt, kann sie auch im Diskurs um „Unterrichtsqualität“ eingeordnet werden und sich mit den überprüften positiven Effekten von selbstbestimmter Motivation rühmen. Folglich kann die Anwendung des Potenzialfokussierten Unterrichts unter anderem einen Beitrag zu „hochqualifiziertem Lernen“ (Grolnick & Ryan 1987) und „niedrigen Drop-out Quoten“ (Bissonnette & Vallerand 1992) an Schulen liefern.

Die vorliegende Arbeit hat somit eine entscheidende empirische Forschungsperspektive für die Potenzialfokussierte Pädagogik geschaffen. Es wurden

sowohl auf bildungstheoretischer als auch empirischer Ebene etliche spannende Anknüpfungspunkte für weitere Forschung aufgezeigt. Die empirische Studie kann in gewisser Hinsicht auch nach Middleton et al. (2008) mit dem Typus eines „Design-Experimentes“ verglichen werden. Ein solches Experiment bringt in Kombination mit methodischer Reflexion erste wichtige Ergebnisse zum Untersuchungsgegenstand. Es liefert damit maßgebliche Erkenntnisse für die valide spätere Durchführung einer Hauptevaluationsstudie (vgl. Leidinger 2014: 16). Somit trägt die vorliegende Arbeit auch in großem Ausmaß dazu bei, dass ursprüngliche Ziel der Forschungskooperation mit dem Institut für Potentialfokussierte Pädagogik in naher Zukunft zu realisieren.

8. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: „Unterschiedlichkeit des Gelingens“ (Lueger 2014b: 9) – grafisch adaptiert	16
Abb. 2: Klassische Bewertung (Lueger 2014a: 2)	37
Abb. 3: Traditionelle vs. potenzialfokussierte Bewertung (Lueger 2014a: 10)	38
Abb. 4: Problemstränge der Motivationsforschung (Heckhausen & Heckhausen 2010: 14) ..	46
Abb. 5: Modell zur Darstellung motivierten Handelns (Urhahne 2008: 151)	47
Abb. 6: Selbstbestimmungskontinuum (Deci & Ryan 2000 zit. n. Dresl & Lämmle 2011: 90)	52
Abb. 7: Theorien intrinsischer Motivation (Urhahne 2008: 151)	54
Abb. 8: Prozess-Produkt-Modell in Anlehnung an Helmke (2009) (Bauer et al. 2010: 30) ...	69
Abb. 9: Transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung (Nickel 1976 zit. n. Thies 2008: 92)	71
Abb. 10: Grunddimensionen der Unterrichtsqualität und deren vermutliche Wirkung (Klieme & Rakotzy 2008: 228)	72
Abb. 11: Verortung der Übereinstimmung zwischen PFU und SBT in der Abbildung „Grunddimensionen der Unterrichtsqualität und deren vermutliche Wirkung“ (Klieme & Rakotzy 2009: 228)	73
Abb. 12: Grafische Abbildung des Methoden Mix (eigene Darstellung)	78
Abb. 13: Grafische Abbildung des Zeitablaufes im Zuge der Datenerhebung (eigene Darstellung)	84
Abb. 14: SPSS Balkendiagramm der Geschlechterverteilung in der Gesamtstichprobe (N=119)	88
Abb. 15: SPSS Balkendiagramm der Altersverteilung in der Gesamtstichprobe (N=119)	88
Abb. 16: SPSS Balkendiagramm zum Item „Hauptsächlich gesprochen Sprache?“ in der Gesamtstichprobe (N=119)	89
Abb. 17: SPSS Balkendiagramm zum Item „Wie viele Bücher hast du zuhause?“ in der Gesamtstichprobe (N=119)	90
Abb. 18: SPSS Balkendiagramm zum Mittelwert bei der Skala „Intrinsische Motivation“ im Hinblick auf die Geschlechterverteilung	101
Abb. 19: Das Didaktische Dreieck (Hopmann 1999: 79) – auf Hauptelemente reduziert....	120
Abb. 20: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke 2015: 71) – grafisch adaptiert	122
Abb. 21: Veranschaulichung der Hypothesenableitung aus dem theoretischen Fundament (Abb. 11)	123

9. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Tabellarische Beschreibung der Kriteriumsausprägung	57
Tab. 2: Tabellarische Beschreibung des Ausmaßes der Übereinstimmung	58
Tab. 3: Gegenüberstellung PFU und SBT	63
Tab. 4: Vergleich vorgegebener Gruppen mit Nachher-Messung (Böhm-Kasper et al. 2009: 62)	76
Tab. 5: Reliabilitätsanalyse zu den Skalen der Unterrichtsmerkmale nach der SBT	92
Tab. 6: Reliabilitätsanalyse zu den Skalen der SBT Motivationstypen (Vierfaktorenmodell) ..	94
Tab. 7: Reliabilitätsanalyse zu den Skalen der SBT Motivationstypen (Zweifaktorenmodell) ..	94
Tab. 8: Gruppenstatistik bei unabhängiger Stichprobe zu allen drei Unterrichtsmerkmalen ..	98
Tab. 9: T-Test bei unabhängiger Stichprobe zu allen drei Unterrichtsmerkmalen	98
Tab. 10: Gruppenstatistik bei unabhängiger Stichprobe für „Intrinsische Motivation“ (Vierfaktorenmodell)	100
Tab. 11: T-Test bei unabhängiger Stichprobe für „Intrinsische Motivation“ (Vierfaktorenmodell)	100
Tab. 12: Gruppenstatistik in der Gesamtstichprobe zur „Intrinsischen Motivation“ im Hinblick auf „Geschlecht“	101
Tab. 13: T-Test in der Gesamtstichprobe zur „Intrinsischen Motivation“ im Hinblick auf „Geschlecht“	102
Tab. 14: Gruppenstatistik bei unabhängigen Stichproben zur „Identifizierte Regulation“ (Vierfaktorenmodell)	103
Tab. 15: T-Test bei unabhängigen Stichproben zur „Identifizierte Regulation“ (Vierfaktorenmodell)	103
Tab. 16: Gruppenstatistik bei unabhängiger Stichprobe für „Autonome Motivation“ (Zweifaktorenmodell)	104
Tab. 17: T-Test bei unabhängigen Stichproben für „Autonome Motivation“ (Zweifaktorenmodell)	104
Tab. 18: Korrelationsanalyse in Fokusschule	106
Tab. 19: Korrelationsanalyse in Vergleichsschule	106
Tab. 20: Kategoriesystems zum Anwendungsgrad der PFP Haltung	111
Tab. 21: Kategoriesystems zum Anwendungsgrad der PFP Haltung mit Ankerbeispielen aus den Beobachtungsprotokollen	112
Tab. 22: Auflistung aller Unterrichtsbeobachtungen	113
Tab. 23: Auswertung der Unterrichtsbeobachtung auf Lehrerinnen- und Lehrerebene	114
Tab. 24: Auswertung der Anwendungsgrade der PFP Haltung auf Kernteamebene	114
Tab. 25: Zwei-Gruppen-Plan mit Vorher-Nachher-Messung (Böhm-Kasper et al.: 63)	124

10. Abkürzungsverzeichnis

F	Forschungsfrage
H	Hypothese
IP	Interviewte Person
PFP	Potenzialfokussierte Pädagogik
PFU	Potenzialfokussierter Unterricht
SBT	Selbstbestimmungstheorie der Motivation

11. Literaturverzeichnis

- Bauer, Karl-Oswald; Bohn, Andreas; Kemna, Pierre & Logemann, Niels (2010): Pädagogische Qualität messen. Ein Handbuch. Münster: Waxmann
- Baumert, Jürgen (1990): Längerfristige Wirkungen des Schulunterrichts unter institutioneller Perspektive. In: Unterrichtswissenschaft, Vol. 18, S. 5-9
- Bohl, Thorsten (2004): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Weinheim: Beltz
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl., Berlin: Springer
- Böhm, Winfried & Seichter, Sabine (2018): Wörterbuch der Pädagogik. 17. Aufl., Paderborn: UTB
- Böhm-Kasper, Oliver; Schuchart, Claudia & Weishaupt, Horst (2009): Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: WBG
- Buhren, Claus G. (2015): Feedback – Definitionen und Differenzierungen. In: Buhren, Claus G. (Hrsg.): Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim Basel: Beltz, S. 11-30
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 02/1993, Vol. 39, S. 223-238
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: American Psychologist, 01/2000, Vol. 55, S. 68-78
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2002): An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In: Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (Hrsg.): Handbook of Self-Determination Research. University of Rochester Press: Rochester, S. 3-63
- De Shazer, Steve & Berg, Insoo Kim (1997): 'What works?' Remarks on Research Aspects of Solution-Focused Brief Therapy. In: Journal of Family therapy, 02/1997, Vol. 19, S. 121-124
- Ditton, Hartmut (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft, 03/2002, Vol. 30, S. 197-212
- Dresel, Markus & Lämmle, Lena (2011): Motivation. In: Götz, Thomas (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. Paderborn: UTB. S. 80-141
- Dudenredaktion (o. J.): „Fokus“. Online im Internet:
URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fokus> [Geprüft:01.09.2018]

- Dudenredaktion (o. J.): „gelingen“. Online im Internet:
URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/gelingen> [Geprüft: 01.09.2018]
- Dudenredaktion (o. J.): „Haltung“. Online im Internet:
URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung> [Geprüft: 01.09.2018]
- Dudenredaktion (o. J.): „Potenzial“. Online im Internet:
URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Potenzial> [Geprüft: 01.09.2018]
- Einsiedler, Wolfgang (2002): Editorial: Das Konzept Unterrichtsqualität. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 03/2002, Vol. 30, 194-196
- Fries, Stefan (2010): Motivation. In: Hascher, Tina & Schmitz, Bernhard (Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Weinheim und München: Juventa, S. 149-161
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The power of feedback. Review of educational research, 01/2007, Vol. 77, S. 81-112
- Heckhausen, Heinz (1989): Motivation und Handeln. Berlin und Heidelberg: Springer
- Heckhausen, Jutta & Heckhausen, Heinz (2010): "Motivation und Handeln: Einführung und Überblick." In: Heckhausen, Jutta & Heckhausen, Heinz (Hrsg.): Motivation und Handeln. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 1-9
- Heid, Helmut (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, Andreas; Hornstein, Walter & Terhart, Ewald (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Beiheft 41. Weinheim: Beltz, S. 41-51
- Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. In: Pädagogik, 02/2006, S. 42-45
- Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 6. Aufl., Seelze: Klett-Kallmeyer
- Hemetsberger, Bernhard (2015): "Nicht genügend... Setzen!": zur Geschichte der Notengebung in Österreich. LIT Verlag
- Hopmann, Stefan (1999): Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung in der deutschen Didaktik. In: Goodson, Ivor F.; Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (Hrsg.) (1999): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln, Weimar und Wien: Böhlau, S. 75-92
- Hopmann, Stefan (2007): Restrained teaching: The common core of Didaktik. In: European Educational Research Journal, 02/2007, Vol. 6, S. 109-124

- Hug, Theo (2004): Konstruktivistische Pädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann & Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Paderborn: UTB, S. 353-358
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1980): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (Auszug). In: Flitner, Andreas & Giel, Klaus (Hrsg.): Werke in fünf Bänden. Band 1, 3. Aufl., Stuttgart, S. 64-69
- IEA (o.J.): About us. Online im Internet:
URL: <https://www.iea.nl/about-us> [Geprüft: 01.09.2018]
- IEA (o.J.): Studies. Online im Internet:
URL: <https://www.iea.nl/our-studies> [Geprüft: 01.09.2018]
- Kleinginna, Paul R. & Kleinginna, Anne M. (1981): A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. In: Motivation and Emotion, 03/1981, Vol. 5, Springer, S. 263-291
- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 06/2006, Vol. 52, S. 765-773
- Klieme, Eckhard & Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 02/2008, Vol. 54, S. 222-237
- Koller, Hans-Christoph (2010): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 5. Aufl., Stuttgart: W. Kohlhammer
- Kromrey, Helmut, Roose, Jochen, & Strübing, Jorg (2016): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive. 13. Aufl., Konstanz; München: UVK
- Krüger, Heinz-Hermann (2004): Systemtheoretische Erziehungswissenschaft. In: Krüger, Heinz-Hermann & Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 175-179
- Leech, Nancy L., & Onwuegbuzie, Anthony J. (2009): A typology of mixed methods research designs. In: Quality & quantity: International Journal of Methodology, 02/2009, Vol. 43, S. 265-275
- Leidinger, Manuela (2014): Förderung von Strategien selbstregulierten Lernens und deren Einfluss auf die schulische Leistung sowie die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schülern im Primarbereich: Implementation einer Lernumgebung in den regulären Unterricht der vierten Klassenstufe. Dissertation, Universität des Saarlandes

- Lewalter, Doris (2005): Der Einfluss emotionaler Erlebensqualitäten auf die Entwicklung der Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen. Zeitschrift für Pädagogik, 02/2005, Vol. 51, S. 642-655
- Lueger, Günter (o. J.): In Schulen. Bücher und Materialien. Online im Internet: URL: https://www.pf-paedagogik.org/in_schulen/buecher.html [Geprüft: 01.09.2018]
- Lueger, Günter (o. J.): Institut für Potenzialfokussierte Pädagogik. Homepage. Online im Internet: URL: <https://www.pf-paedagogik.org/> [Geprüft: 01.09.2018]
- Lueger, Günter (o. J.): Uni. Online im Internet: URL: <https://www.pf-paedagogik.org/uni.html> [Geprüft: 01.09.2018]
- Lueger, Günter (o. J.): Über uns. Team. Online im Internet: URL: https://www.pf-paedagogik.org/ueber_uns/team.html [Geprüft: 01.09.2018]
- Lueger, Günter (2006): Solution Focused Management: Towards a Theory of Positive Differences. In: Lueger, Günter & Korn, Hans Peter (Hrsg.): Solution-Focused Management. München: Rainer Hampp Verlag, S. 1-16
- Lueger, Günter (2014a): Potenzialfokussierte Leistungsbewertung in Schulen – neue Wege mit dynamischen Bewertungsinstrumenten. In: Manfred Vogt (Hrsg.): WOWW in Aktion - Lösungsfokussierte Praxis macht Schule. Dortmund: Verlag Modernes Lernen Borgmann
- Lueger, Günter (2014b): Potenzialfokussierte Schule. Wien: Dr. Lueger – Solution Management Center
- Mang, Julia; Ustjanzew, Natalia; Schiepe-Tiska, Anja; Prenzel, Manfred, Sälzer, Christine; Müller, Katharina & Rodríguez, Elisabeth González (2018): PISA 2012 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster und New York: Waxmann. Online im Internet: URL: https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2012_Skalenhandbuch_final-openaccess.pdf [Geprüft: 01.09.2018]
- Mank, Stephan (2011): Übertragung der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan auf die Unterrichtspraxis. In: Pädagogische Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern. Bachelorarbeit, Technische Universität Kaiserslautern. Online im Internet: URL: <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/2707/file/1-Kluedo.pdf> [Geprüft: 01.09.2018]
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11. Aufl., Weinheim Basel: Beltz
- Meyer, Hilbert (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge In: Pädagogik, 10/2003, S. 36-43
- Meyer, Stefanie (2009): Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation (LekoLemo) Für die Sekundarstufe I. Dissertation, Universität Bielefeld

- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne; Pickel, Gert; Lauth, Hans-Joachim & Jahn, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 465-480
- Mörz, Steffanie (2011). Die Bedeutung des Potenzialbegriffs für die Pädagogik. Wien: Diplomarbeit
- OECD (o.J.): Pisa-Studie. Online im Internet:
URL: <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/> [Geprüft: 01.09.2018]
- Onwuegbuzie, Anthony J. & Johnson, Burke R. (2006): The validity issue in mixed research. In: Research in the Schools, 01/2006, Vol. 13, S. 48-63
- Pittermann, Anna (2012): Mögliche Funktionen Psychologischer Diagnostik im Psychotherapeutischen Prozess. Dissertation, Universität Wien
- Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd & Hörmann, Georg (2008): Einführung Pädagogik: Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen. Wiesbaden: Springer
- Reichenbach, Roland (2016): Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft. In: Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S.17-28
- Seidel, Tina (2014): Lehrerhandeln im Unterricht. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. Aufl., Münster: Waxmann, S. 781-806
- Schiefele, Ulrich (2004): Förderung von Interessen. In: Lauth, Gerhard W.; Günke, Matthias & Brunstein, Joachim C. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen. Hogrefe, S. 134-144
- Schröder, Hartwig (2002): Lernen – Lehren – Unterricht: lernpsychologische und didaktische Grundlagen, 2. Auflage, München und Wien: Oldenbourg
- Strunk, Guido & Schiepek, Günter (2006): Systemische Psychologie: eine Einführung in die komplexen Grundlagen menschlichen Verhaltens. München: Spektrum Akademie Verlag
- Spinath, Birgit (2008): Das Feld der Motivationstheorien bleibt unübersichtlich: Kommentar zum Artikel von Urhahne. In: Psychologische Rundschau, 03/2008, Vol. 59, S. 167-168
- Thomas, Almut E. & Müller, Florian H. (2015): Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen. Diagnostica, 62(2), S. 74-84
- Thies, Barbara (2008): Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schweer, Martin (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder

Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77-100

Urhahne, Detlef (2008): Sieben Arten der Lernmotivation: Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. In: Psychologische Rundschau, 03/2008, Vol. 59, S. 150-166

Wuketits, Franz (2009): Wer war Charles Darwin? In: Aufklärung und Kritik, Sonderheft 15/2009, S. 7-20

12. Anhang

(A) Eidesstattliche Erklärung

(B) Ansuchen Stadtschulrat

(A)

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe.

Alle indirekt oder direkt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Dieses Masterarbeitsthema wurde bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe

Wien, am 01.Oktober 2018

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Florian Hirner', written in a cursive style.

Florian Hirner, BA

(B)

Ansuchen Stadtschulrat

- Anschreiben Stadtschulrat
- Organisationsplan der Erhebung
- Elternanschreiben (Einverständniserklärung Schülerinnen und Schüler)
- Lehrer und Lehrerinneneinverständnis (Einverständniserklärung)
- Abriss theoretischer Grundlagen der Forschung
- Schülerinnen und Schüler-Fragebogen

An den SSR für Wien
LSI Dr. Mag. Wolfgang Gröpel
z.H. Frau Mag. Regina Breitenfeld
Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung
Abt.1/Ref.2
Wipplingerstraße 28
1010 WIEN

Wien, am 7. Oktober 2016

Betreff: Ansuchen um Bewilligung der Durchführung einer Datenerhebung im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität Wien (Institut für Bildungswissenschaft) zur Evaluierung des Konzeptes der „Potenzialfokussierten Pädagogik“.

Sehr geehrter Herr LSI Mag. Dr. Gröpel!
Sehr geehrte Frau Mag. Breitenfeld!

Im Rahmen unserer Masterarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (Betreuer Univ. Doz. Mag. Dr. Katschnig) unter dem vorläufigen Titel *„Evaluierung des Konzeptes der ‚Potenzialfokussierten Pädagogik‘ in ersten Klassen der Sekundarstufe I im Unterrichtsfach Deutsch anhand der zentralen Teilaspekte Motivation und Emotion“* planen wir eine Datenerhebung im Mixed-Methods-Design an zwei Wiener Schulstandorten. Es soll hierfür eine Kombination aus unterschiedlichen qualitativen und quantitativen Messinstrumenten – eine SchülerInnen-Fragebogenerhebung, eine Leitfaden-Interview Befragung von LehrerInnen und eine Unterrichtsbeobachtung – zum Einsatz kommen. Die Ergebnisse der Querschnitterhebung aus der Interventionschule sollen abschließend mit jenen aus der Kontrollschule verglichen werden. Der Schulstandort [REDACTED] fungiert als Interventionsschule, da dort seit dem heurigen Schuljahr in den 1. Klassen nach dem Konzept der „Potenzialfokussierten Pädagogik“ unterrichtet wird. Der Schulstandort [REDACTED] hat sich freundlicherweise dazu bereit erklärt, als Kontrollschule mitzuwirken.

Es gilt herauszufinden, ob es durch den „Potenzialfokussierten Unterricht“ bei den SchülerInnen messbare Unterschiede im Bereich Motivation und Emotion gibt. Die Teilnahme der SchülerInnen und LehrerInnen an den jeweiligen Teilen der Erhebung ist selbstverständlich freiwillig. Dies wird über eine Einverständniserklärung der Eltern und LehrerInnen sicherstellt. Die Anonymität der befragten Personen wird gewährleistet und die erbetenen Auskünfte werden streng vertraulich und nach Maßstäben datenschutzrechtlicher Bestimmungen behandelt. Die Zusagen der beiden Schulleiter ([REDACTED]) – hinsichtlich der organisatorischen Durchführbarkeit – wurden bereits eingeholt und liegen bei.

Mit der Bitte um Bewilligung durch den SSR für Wien verbleiben
mit freundlichen Grüßen


Felix Götsch, BA

und


Florian Hirner, BA

ORGANISATIONSPLAN

Der Zeitraum für die Querschnittserhebung wurde für November/Dezember 2016 festgelegt. Die gesamte Erhebung (Fragebögen, Interviews, Unterrichtsbeobachtungen), sowohl an der Interventions- als auch an der Kontrollschule, soll dem Plan zufolge innerhalb der beiden Kalenderwochen 48 und 49 stattfinden. Die Datenerhebung soll in insgesamt sechs 1. Klassen an zwei Schulstandorten durchgeführt werden. Die ausgewählten Schulen liegen in unmittelbarer geographischer Nähe, was die mögliche Vergleichbarkeit hinsichtlich sozioökonomischer Standorteigenschaften bestmöglich gewährleisten soll. Die SchulleiterInnen der betreffenden Schulstandorte (unterhalb) haben die Teilnahme bereits – unter Vorbehalt der abzuwartenden Genehmigung durch den Stadtschulrat – zugesagt.

Interventionsschule: [REDACTED]

Kontrollschule: [REDACTED]

DAUER UND STICHPROBE

Geplante Dauer pro Erhebungsinstrument

<u>Erhebungsinstrument:</u>	<u>Zeitdauer pro Schulkasse:</u>
SchülerInnen-Fragebogen	Eine Einheit (à 50 Min.)
Unterrichtsbeobachtung (Deutsch)	Eine Einheit (à 50 Min.)
LehrerInnen-Interview mit FachlehrerInnen (Deutsch)	Circa 30 Minuten

Gesamte Stichprobe geteilt nach einzelnen Erhebungsinstrumenten

<u>Erhebungsinstrument:</u>	<u>Stichprobengröße:</u>
SchülerInnen-Fragebogen	Circa 120 SchülerInnen
LehrerInnen-Interviews	6 Deutsch-FachlehrerInnen
Unterrichtsbeobachtung	6 Deutsch-Klasseneinheiten

Stichprobe – SchülerInnen-Fragebogen

<u>Klassen:</u>	<u>Altersstufe:</u>
3 x 1. Klasse in Interventionsschule (NMS Dirmhirngasse)	10 – 11 Jahre
3 x 1. Klasse in Kontrollschule (WMS Anton-Krieger-Gasse)	10 – 11 Jahre

Betreff: SchülerInnen-Fragebogenerhebung für Masterarbeit

Sehr geehrte Eltern!

Im Rahmen unserer Masterarbeit an der Universität Wien möchten wir (Felix Götsch und Florian Hirner) in der Klasse ihrer Tochter / ihres Sohnes eine Fragebogenerhebung im Rahmen einer Unterrichtseinheit durchführen. In dem Fragebogen werden Aspekte der Motivation, Emotion und Identifikation mit der Schule erfragt. Die Teilnahme erfolgt auf FREIWILLIGER Basis. Diese Daten stellen jedoch die notwendige Grundlage für unsere Forschung, im Rahmen unserer Masterarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, dar. Wir bitten Sie aus diesem Grund um die Teilnahme ihres Kindes.

Um die getätigten Aussagen Ihres Kindes mit jenen an dieser Masterarbeit möglicherweise anschließenden Erhebungen verknüpfen zu können, werden wir Ihr Kind bitten, einen anonymisierten Buchstabencode anzugeben. Dieser setzt sich aus Teilen des Namens Ihres Kindes zusammen. Die Angaben, die ihr Kind macht, werden NICHT an die Schule weitergeleitet und nur zu WISSENSCHAFTLICHEN Zwecken verwendet. Bitte füllen Sie die beiliegende Einverständniserklärung aus und geben Sie diese Ihrem Kind bis spätestens (*Datum einfügen*) wieder mit in die Schule.

Wir danken Ihnen sehr für Ihre Unterstützung!

In der Hoffnung auf eine gute Zusammenarbeit verbleiben wir
mit freundlichen Grüßen,



Felix Götsch, BA & Florian Hirner, BA

✂

Einverständniserklärung

O Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter/ mein Sohn _____
an der Erhebung im November/Dezember 2016 teilnimmt.

O Ich bin NICHT damit einverstanden, dass meine Tochter/ mein Sohn _____
an der Erhebung im November/Dezember 2016 teilnimmt.

Ort, Datum

Unterschrift d. Erziehungsberechtigten

Betreff: Erhebung für Masterarbeit

Sehr geehrte LehrerInnen!

Im Rahmen unserer Masterarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien möchten wir (Felix Götsch und Florian Hirner) eine Erhebung in Ihrem Unterricht durchführen. Wir haben hierfür eine Mischung aus verschiedenen Messinstrumenten vorgesehen:

- *SchülerInnen-Fragebogen:*
Dieser soll in einer Ihrer Unterrichtseinheiten erhoben werden, hierbei werden Aspekte der Motivation, Emotion und Identifikation mit der Schule erfragt. Dafür werden wir – mit Ihrer Hilfe (Austeilen und Einsammeln) über ein Schreiben an die Eltern – eine Einverständniserklärung für die SchülerInnen einholen.
- *LehrerInnen-Interview:*
Des Weiteren möchten wir ein einmaliges ca. 30 minütiges strukturiertes Leitfaden-Interview mit Ihnen führen, welches eine wichtige weitere Säule für unsere Forschung darstellt und Fragen zur Art des Unterrichts beinhaltet.
- *Unterrichtsbeobachtung:*
Als dritten Teil unseres Spektrums an Erhebungsinstrumenten haben wir eine einmalige standardisierte und strukturierte Unterrichtbeobachtung, in einer Ihrer Unterrichtseinheiten, zu den Aspekten Motivation und Emotion geplant.

Die Teilnahme durch Sie und Ihre Klasse erfolgt natürlich auf FREIWILLIGER Basis. Diese Daten stellen aber die notwendige Grundlage für unsere Forschung dar. Wir bitten Sie aus diesem Grund um die Teilnahme an dieser Erhebung!

Wir danken Ihnen sehr für Ihre Unterstützung!

In der Hoffnung auf eine gute Zusammenarbeit verbleiben wir mit freundlichen Grüßen,



Felix Götsch, BA & Florian Hirner, BA

Einverständniserklärung

O Ich _____ bin damit einverstanden, an der Erhebung im November/Dezember 2016 teilzunehmen.

O Ich _____ bin NICHT damit einverstanden, an der Erhebung im November/Dezember 2016 teilzunehmen.

Ort, Datum

Unterschrift der Lehrperson

An den SSR für Wien
LSI Dr. Mag. Wolfgang Gröpel
z.H. Frau Mag. Regina Breitenfeld
Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung
Abt.1/Ref.2
Wipplingerstraße 28
1010 WIEN

Wien, am 7. Oktober 2016

Betreff: Bestätigung der Betreuung der Masterarbeit „Evaluierung des Konzeptes der ‚Potenzialfokussierten Pädagogik‘ in ersten Klassen der Sekundarstufe I im Unterrichtsfach Deutsch anhand der zentralen Teilaspekte Motivation und Emotion“ an der Universität Wien (Institut für Bildungswissenschaft)

Sehr geehrte Damen und Herren!

Ich bestätige hiermit die Betreuung der Masterarbeit von Herrn Felix Götsch, BA und Herr Florian Hirner, BA mit dem Titel „Evaluierung des Konzeptes der ‚Potenzialfokussierten Pädagogik‘ in ersten Klassen der Sekundarstufe I im Unterrichtsfach Deutsch anhand der zentralen Teilaspekte Motivation und Emotion“ an der Universität Wien (Institut für Bildungswissenschaft) und der damit verbundenen wissenschaftlichen Erhebungen (Fragebögen, Interviews und Beobachtungen).

Mit freundlichen Grüßen



Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Institut für Bildungswissenschaft
Universität Wien
Sensengasse 3a
4. Stock/ O4.02
A-1090 Wien
Tel.: +43-1- 4277 - 46842
Fax: +43-1- 4277 - 46809
E-Mail-Adresse: tamara.katschnig@univie.ac.at

KURZER ABRISS DER THEORETISCHEN GRUNDLAGEN

Die Evaluierung gliedert sich in den breiten Diskurs um Schul- und Unterrichtsforschung ein. Fast alle Kinder und Jugendliche wollen gute Schülerinnen und Schüler sein, aber ihr Verhalten steht oft im Widerspruch zu ihren Zielen. Häufig entsprechen die tatsächlich erreichten schulischen Erfolge nicht den (ursprünglichen) Wünschen der Kinder und Jugendlichen. Diese Kluft zwischen (ursprünglichen) Bildungsaspirationen und schulischen Leistungen ist bei Schülerinnen und Schülern, die wenig Unterstützung durch das Elternhaus bekommen, besonders groß (Arbona, 2000; Oyserman, Brickman, & Rhodes, 2007). Diese Schülerinnen und Schüler erleben sich beim Lernen als wenig erfolgreich und kommen zur Überzeugung, dass sie selbst kaum Chancen auf Erfolg im Bildungssystem haben. Wenn in einem wichtigen Lebensbereich wie dem schulischen Lernen Misserfolg droht, so hat dies Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Betroffenen. Eine Möglichkeit das eigene Selbstwertgefühl zu schützen, ist Disidentifikation, das heißt, schulisches Lernen wird als irrelevant für die eigene Person eingestuft.

Misserfolge in jenen Bereichen, die als irrelevant für die eigene Person eingestuft werden, sind nämlich für das eigene Selbstwertgefühl nicht bedrohlich. Obwohl Disidentifikation zum Erhalt der psychischen Gesundheit beitragen kann, ist Disidentifikation mit schulischem Lernen kein wünschenswerter Prozess. Schülerinnen und Schüler, die sich nicht mit schulischem Lernen identifizieren werden eher external motiviert sein und schlechtere Leistungen erbringen. Besonders besorgniserregend ist jedoch, dass diese Schülerinnen und Schüler häufiger auffälliges Verhalten zeigen und/oder den Schulbesuch vorzeitig beenden (Oyserman et al., 2007). Ein Ziel schulischer Bildung muss daher sein, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern die wenig Unterstützung und Ermutigung für ihre Bildungskarriere von den Eltern erhalten, die persönliche Bedeutsamkeit schulischen Erfolgs und qualitativ hochwertige Formen von Motivation zu stärken. Dies kann beispielsweise durch einen autonomieunterstützenden Unterricht (Reeve & Jang, 2006) sowie durch sachbezogene Feedbackinterventionen (Hattie & Timperley, 2007; Yeager et al., 2015) erreicht werden.

Eine Intervention, die darauf abzielt die Potenziale aller Schülerinnen und Schüler optimal zu entwickeln und durch stark individualisierten Unterricht allen Lernenden Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, ist die „Potenzialfokussierte Pädagogik“ nach Lueger (2014). Ein weiteres Merkmal der Potenzialfokussierten Pädagogik ist, dass ausschließlich sachbezogene Feedback-Interventionen gegeben werden (Gsodam, 2015), welche die Schülerinnen und Schüler darin unterstützen sollen, ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Eigenverantwortung zu entwickeln. In zahlreichen empirischen Untersuchungen zeigte sich, dass sich sachbezogene Feedback-Interventionen positiv auf die Leistung sowie auf die Lehrer-Schüler-Beziehung auswirken. Theoretische Annahmen sowie empirische Ergebnisse

unterschiedlicher Theorien (i.e., Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan, 2000; Identitätsbasierte Motivation nach Oysermann, 1997; Feedback Intervention Theory nach Kluger und DeNisi, 1996) lassen vermuten, dass Potenzialfokussierter Unterricht dazu geeignet sein könnte, qualitativ hochwertige Formen von Motivation zu fördern, negative Emotionen zu vermeiden und somit eine mögliche Disidentifikation mit schulischem Lernen vorzubeugen.

METHODISCHES VORGEHEN

Die Gültigkeit dieser kurz skizzierten Annahme soll im Rahmen einer Evaluationsstudie untersucht werden. Dazu sollen neben standardisierten Befragungen der Schülerinnen und Schüler auch Unterrichtsbeobachtungen (nicht teilnehmend und stark strukturiert) und standardisierte Leitfaden-Interviews mit den Lehrkräften durchgeführt werden. Durch diesen Mix aus quantitativen und qualitativen Messinstrumenten soll festgestellt werden können, ob Veränderungen tatsächlich auf die „Potenzialfokussierte Pädagogik“ zurückzuführen sind. Der SchülerInnen-Fragebogen stellt in diesem Mix das zentrale Messinstrument dar, jener Daten aus der Sicht der SchülerInnen zu Motivation, Emotion und Identifikation mit der Schule generiert. Die Interviews mit den LehrerInnen geben dabei Auskunft über die Art und die Intensität der Anwendung des Konzeptes der „Potenzialfokussierten Pädagogik“ (Interventionsgruppe), mögliche Probleme bei der Umsetzung, oder über andere spezifische Unterrichtsschwerpunkte (Kontrollgruppe) usw. Die Unterrichtsbeobachtung rundet die Kombination an Erhebungsinstrumenten ab und ist wichtig, um einen direkten Eindruck vom Unterrichtsgeschehen – hinsichtlich der untersuchten Variablen – zu erhalten.

Durch dieses breite Mixed-Method-Design können möglichst viele Störvariablen und andere Effekte, jene ansonsten bei einer einfachen SchülerInnen-Fragebogenerhebung das Ergebnis verzerren und stark beschränken würden, weitestgehend ausgeschlossen werden. Es kann dadurch neben der präzisen Beantwortung der Fragestellung zugleich eine transparente Eingrenzung der Aussagekraft erreicht werden.

Der Untersuchungsplan sieht neben der Interventionsgruppe die den „Potenzialfokussierten Unterricht“ einsetzt auch eine Kontrollgruppe vor, die mit den gleichen Messinstrumenten im Rahmen einer Querschnitterhebung untersucht wird, damit die Ergebnisse der beiden Gruppen verglichen werden können. Im Folgenden noch konkrete Hinweise zur Intervention:

Die „Intervention“ stellt der Unterricht nach dem Konzept der „Potenzialfokussierte Pädagogik“ dar. Das gesamte LehrerInnenteam der 1. Klassen an der NMS Dirmhirngasse unterrichtet seit Anfang des Schuljahres 2016/17 nach diesem Unterrichtskonzept. Die Lehrpersonen haben sich – nach Auskunft durch die Direktorin – freiwillig bereits vor dem Sommer 2016, auf

die Möglichkeit zum Unterricht nach diesem Konzept, beworben. Anschließend haben die LehrerInnen während des Sommers einen Basiskurs über das Institut für „Potenzialfokussierte Pädagogik“ erhalten. Des Weiteren wird das gesamte Team während des Semesters von dem „Institut für Potenzialfokussierte Pädagogik“ inhaltlich über monatliche Treffen begleitet.

FRAGESTELLUNGEN

- (1) Welche Elemente eines motivationsfördernden Unterrichtsstils werden von Lehrkräften, welche eine Ausbildung in der „Potenzialfokussierten Pädagogik“ absolviert haben und nach eigenen Angaben nach den Prinzipien der „Potenzialfokussierten Pädagogik“ unterrichten, im Unterricht umgesetzt?
- (2) Führt der Unterricht nach dem Konzept der „Potenzialfokussierten Pädagogik“ in der Interventionsgruppe zu einer geringen Ausprägung der unterrichtsbezogenen Emotionen Sorge und Langeweile im Vergleich zu jener in der Kontrollgruppe?
- (3) Führt der Unterricht nach dem Konzept der „Potenzialfokussierten Pädagogik“ in der Interventionsgruppe zu einer höheren Ausprägung selbstbestimmter Formen von Motivation im Vergleich zu jener in der Kontrollgruppe?
- (4) Führt der Unterricht nach dem Konzept der „Potenzialfokussierten Pädagogik“ in der Interventionsgruppe zu einer höheren Ausprägung der Identifikation mit schulischem Lernen im Vergleich zu jener in der Kontrollgruppe?

(VORLÄUFIGE) ARBEITSHYPOTHESEN

- (1) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ und der Identifikation mit schulischem Lernen.
- (2) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ und selbstbestimmten Formen der Motivation.
- (3) Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem „Potenzialfokussierten Unterricht“ und unterrichtsbezogenen Emotionen.

AUSWERTUNGSMETHODE

Die Auswertung soll mittels qualitativer und quantitativer Methoden erfolgen. Die Interviews mit den Lehrkräften werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2014)

ausgewertet. Die Auswertung der Fragebögen sowie der Checklisten zu den Beobachtungen erfolgt quantitativ. Als statistische Verfahren kommt hierbei unter anderem eine Varianzanalyse, unter der Verwendung des Statistikprogramms SPSS, zum Einsatz.

(VORLÄUFIGES) LITERATURVERZEICHNIS

ARBONA, C. (2000): The development of academic achievement in school aged children: Precursors of career development. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (3rd ed., pp. 270–309). Hoboken, NJ: Wiley.

THOMAS, A.E. & Müller, F.H. (2016): Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen. *Diagnostica*, 62(2), 74 – 84.

GSODAM, S. (2015): Förderliches Leistungs- und Verhaltensfeedback in der potenzialfokussierten Pädagogik. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule, Klagenfurt, Österreich.

HATTIE, J. & Timperley, H. (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

KLUGER, A. N. & DeNisi, A. (1996): The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.

LUEGER, G. (2014): *Potenzialfokussierte Schule*. Wien: Dr. Lueger – Solution Management Center.

LUEGER, G., Krämer, J., & Itter, V. (2014): *Potenzialfokussierte Leistungsbewertung*

MAYRING, P. (2014): Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution. URL: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517> [12.09.2016].

OYSERMAN, D., Brickman, D., & Rhodes, M. (2007): School success, possible selves and parent school involvement. *Family Relations*, 56, 279–289.

PEKRUN, R., Goetz, T., Julien, S., Zirngibl, A., v. Hofe, R. & Blum, W. (2004): *Skalenhandbuch PALMA (Projekt zur Analyse der Leistungsentwicklung in Mathematik): 3. Messzeitpunkt (7. Jahrgangsstufe)*. Ludwigs-Maximilians-Universität München: Department Psychologie.

REEVE, J. & Jang, H. (2006): What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.

SMITH, J. L. & White, P. H. (2001): Development of the domain identification measure: A tool for investigating stereotype threat effects. *Educational and Psychological Measurement*, 61(6), 1040 – 1057.

YEAGER, D. S., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., Hesse, W. T., Williams, M. E. & Cohen, G. L. (2014): Breaking the cycle of mistrust: Wise interventions to provide critical feedback across the racial divide. *Journal of Experimental Psychology*, 143(2), 804–824.

--	--	--	--

Liebe Schülerin! Lieber Schüler!

Bitte nimm dir Zeit und fülle den Fragebogen ehrlich aus, indem du ein Kreuzchen in das jeweilige Kästchen machst. Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt, sie werden nicht an deine Lehrer oder deine/n Direktor/in weitergeben. Es gibt nur richtige Antworten, du kannst nichts falsch machen!

CODE	1. Buchstabe	2. Buchstabe
Vorname		
Nachname		

Ich bin _____ Jahre alt.

Ich bin ☐ ein Mädchen ☐ ein Junge

Zuhause spreche ich hauptsächlich ☐ Deutsch ☐ eine andere Sprache _____

Manchmal spreche ich auch diese Sprache: _____

Frage zu Bücher	
Wie viele Bücher habt ihr ungefähr Zuhause?	
0 - 10	☐
11 - 25	☐
26 - 100	☐
101 - 200	☐
201 - 300	☐
über 300	☐

Frage zu Eltern		
Bitte nenne uns den höchsten Bildungsabschluss deiner Mutter/deines Vaters:	Vater	Mutter
Kein Schulabschluss	☐	☐
Pflichtschulabschluss oder Sonderschulabschluss	☐	☐
Lehrabschluss	☐	☐
Meisterprüfung oder Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule	☐	☐
Matura	☐	☐
Kollegabschluss	☐	☐
Pädagogische Akademie/Hochschule	☐	☐
Hochschulabschluss	☐	☐
Doktorat	☐	☐
Anderer Abschluss	☐	☐
Weiß ich nicht	☐	☐

	Meistens arbeite und lerne ich in der Schule ...	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	... weil es mir Spaß macht.	☐	☐	☐	☐
2.	... weil es wichtig ist, sich gut auszukennen.	☐	☐	☐	☐
3.	... weil ich besser sein möchte, als die anderen.	☐	☐	☐	☐
4.	... weil ich sonst Ärger mit meiner Lehrerin bekomme.	☐	☐	☐	☐
5.	... weil ich den Unterricht spannend finde.	☐	☐	☐	☐
6.	... weil ich etwas dazulernen möchte.	☐	☐	☐	☐
7.	... weil ich mich sonst schämen würde.	☐	☐	☐	☐
8.	... weil ich sonst ein schlechtes Gefühl hätte.	☐	☐	☐	☐
9.	... weil ich das gerne mache.	☐	☐	☐	☐
10.	...weil ich sonst zu Hause Ärger bekomme.	☐	☐	☐	☐
11.	... damit mein/e Lehrer/in nicht schimpft.	☐	☐	☐	☐
12.	... damit ich mich besser auskenne.	☐	☐	☐	☐
13.	...weil es peinlich ist, nichts zu wissen.	☐	☐	☐	☐
14.	...weil mein/e Lehrer/in es verlangt.	☐	☐	☐	☐
15.	... damit die anderen denken, dass ich klug bin.	☐	☐	☐	☐

	Fragen zum Unterricht	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
16.	Meine LehrerInnen beachten meine Vorschläge und Ideen.	☐	☐	☐	☐
17.	Meine LehrerInnen mögen es, wenn ich Fragen stelle.	☐	☐	☐	☐
18.	Meine LehrerInnen können wirklich gut erklären.	☐	☐	☐	☐
19.	Meine LehrerInnen versuchen zu verstehen, wie ich die Dinge sehe.	☐	☐	☐	☐
20.	Meine LehrerInnen hören sich gerne meine Meinung an.	☐	☐	☐	☐
21.	Wenn meine LehrerInnen etwas erklären, verstehe ich es gleich viel besser.	☐	☐	☐	☐
22.	Ich habe einen guten Kontakt zu meinen LehrerInnen.	☐	☐	☐	☐
23.	Meine LehrerInnen geben mir Beispiele, warum lernen wichtig ist.	☐	☐	☐	☐
24.	Meine LehrerInnen zeigen mir, wie nützlich die Dinge sind, die ich in der Schule lerne.	☐	☐	☐	☐
25.	Meine LehrerInnen finden es gut, wenn ich selbst nach Lösungen suche.	☐	☐	☐	☐
26.	Ich darf meistens selbst entscheiden, wie ich meine Aufgaben erledige.	☐	☐	☐	☐
27.	Ich darf oft selbst auswählen, welche Aufgaben ich machen möchte.	☐	☐	☐	☐
28.	Ich weiß fast immer, was meine LehrerInnen von mir erwarten.	☐	☐	☐	☐
29.	Wenn meine LehrerInnen einen Arbeitsauftrag erteilen, weiß ich genau was ich tun soll.	☐	☐	☐	☐
30.	Meine LehrerInnen sagen mir genau, was sie von mir wollen.	☐	☐	☐	☐
31.	Meine LehrerInnen geben mir Aufgaben, die ich selbständig lösen darf.	☐	☐	☐	☐

	Fragen zum Unterricht	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
32.	Meine LehrerInnen erklären mir, warum ich etwas lernen soll.	☐	☐	☐	☐
33.	Ich habe das Gefühl, dass meine LehrerInnen mich mögen.	☐	☐	☐	☐
34.	Wenn ich einmal nicht weiterweiß, helfen mir meine LehrerInnen.	☐	☐	☐	☐
35.	Bei meinen LehrerInnen gibt es genaue Regeln.	☐	☐	☐	☐
36.	Ich glaube meinen LehrerInnen ist es wichtig, dass es mir gut geht.	☐	☐	☐	☐
37.	Meine LehrerInnen zeigen mir, was ich noch besser machen kann.	☐	☐	☐	☐
38.	Ich verstehe mich gut mit meinen LehrerInnen.	☐	☐	☐	☐
39.	Normalerweise bin ich gut in der Schule.	☐	☐	☐	☐
40.	Lesen fällt mir leicht.	☐	☐	☐	☐
41.	Meine LehrerInnen sagen, dass ich lesen kann.	☐	☐	☐	☐
42.	Ich kann auch schwierige Wörter lesen.	☐	☐	☐	☐
43.	Rechnen fällt mir leicht.	☐	☐	☐	☐
44.	Meine LehrerInnen sagen, dass ich gut rechnen kann.	☐	☐	☐	☐
45.	Ich kann auch schwierige Rechnungen lösen.	☐	☐	☐	☐
46.	Im Unterricht kommen mir die richtigen Gedanken wie von selbst.	☐	☐	☐	☐
47.	Im Unterricht bin ich oft ganz vertieft in das, was ich mache.	☐	☐	☐	☐
48.	Wenn ich an die Schule denke, werde ich nervös.	☐	☐	☐	☐
49.	Ich freue mich auf die Schule.	☐	☐	☐	☐
50.	Ich mache mir Sorgen, ob die Schule zu schwierig für mich ist.	☐	☐	☐	☐

51.	Der Unterricht macht mir Spaß.	☐	☐	☐	☐
	Fragen zu dir	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
52.	Ich bin ein/e gute/r Schüler/in.	☐	☐	☐	☐
53.	Es ist mir wichtig, ein gute/r Schüler/in zu sein.	☐	☐	☐	☐
54.	In der Schule gebe ich oft mein Bestes.	☐	☐	☐	☐
55.	Beim Lernen bemühe ich mich sehr.	☐	☐	☐	☐
56.	Die Schule ist sehr langweilig für mich.	☐	☐	☐	☐
57.	Mir gefällt es in der Schule, weil ich hier viele interessante Dinge lerne.	☐	☐	☐	☐

**VIELEN DANK FÜR DEINE MITARBEIT!
EINEN SCHÖNEN RESTLICHEN SCHULTAG!**

