

Salzburger Beiträge

zur Erziehungswissenschaft

Jg. 10 – Nr. 2 - Herbst 2006

HASCHER Tina:

5-15

Die Lehrerin / Der Lehrer als Modell

ASTLEITNER Hermann:

17-29

Motivationsförderung im E-Learning: Stand der Forschung zum ARCS-Modell

KRUMM Volker:

43-55

Über den Umgang von Lehrern mit störenden Schülern und ihre Bereitschaft, ihn zu verbessern

Für den Inhalt verantwortlich: Fachbereichsleiter Univ. Prof. Dr. Ferdinand Eder

Redaktionsteam: Franz Riffert, Susanne Weiß

ISSN 1560-6333

Paris - Lodron Universität Salzburg
Abteilung für Erziehungswissenschaft
5020 Salzburg, Akademiestraße 26

Telefon: 0662-8044/4211
Fax: 0662-8044/141
Internet: franz.riffert@sbg.ac.at
susanne.weiss@sbg.ac.at

DIE LEHRERIN / DER LEHRER ALS MODELL

Tina Hascher

*Es gibt keine vernünftigere Erziehung,
als Vorbild zu sein,
wenn es nicht anders geht,
ein abschreckendes.
(Albert Einstein)*

So umstritten diese Aussage ist, sie berührt einen wichtigen Aspekt des Lehrberufs: die Vorbild- bzw. Modellfunktion von Lehrerinnen und Lehrern. Jedoch: Wie sieht diese Funktion genau aus? Unter welchen Voraussetzungen dienen Lehrpersonen als Vorbild, als Modell? Diese Fragen sind weniger einfach geklärt als sich intuitiv annehmen lässt. Der nachfolgende Text soll versuchen, einen Beitrag zur Klärung dieser Fragen zu leisten, indem die Funktion des Vorbilds mit Bezug auf Theorien aus der Sozial- und der Entwicklungspsychologie kritisch diskutiert wird.

1. Funktion 1: Vorbild(lich) zu sein erhöht die Glaubwürdigkeit

Zunächst ist es wichtig, zwischen zwei Funktionen von Vorbildern im pädagogischen Kontext Schule zu unterscheiden. Zum einen lässt sich ein Vorbild als ein Ausdruck eines konsequenteren Umsetzens von in der Schule erwünschten Verhaltensweisen bzw. als ein Ausdruck eines konsequenten Vermeidens von in der Schule unerwünschten Verhaltens definieren. Dafür lassen sich die folgenden Beispiele anführen: Wenn Lehrpersonen von SchülerInnen erwarten, dass sie pünktlich zum Unterricht erscheinen, dann ist es wichtig, dass sie selbst nicht zu spät kommen. Wenn in einer Schule die Gesundheitsförderung groß geschrieben wird, dann ist es erforderlich, dass sich Lehrpersonen nicht gesundheitsschädigend verhalten. Wenn Lehrpersonen von ihren SchülerInnen prosoziales Verhalten erwarten, dann müssen sie selbst konsequent einen förderorientierten Unterrichtsstil pflegen. Wenn Lehrpersonen ihre SchülerInnen bitten, die ausländische Mitschülerin, die noch nicht so gut Deutsch spricht, besser zu integrieren, ist es wichtig, dass sie das Mädchen im mündlichen Unterricht nicht benachteiligen, indem sie sie nie aufrufen. Wenn sich SchülerInnen gegenseitig im Unterricht helfen sollen, dann dürfen sie auch erwarten, dass Lehrpersonen dies nicht als „mogeln“ oder als „Blödsinn machen“ interpretieren. Wenn eine Schule in ihrem Leitbild verankert hat, dass sie Aggressionen und Gewalt nicht duldet, dann ist es wichtig, dass Lehrpersonen einschreiten, wenn es zu entsprechenden Vorfällen kommt usw.

Diese Liste ließe sich fast unendlich erweitern. Dass von Lehrerinnen und Lehrern ein „vorbildliches“ Verhalten erwartet wird und dass dieses erforderlich ist, hängt damit zusammen, dass Sie in Ihrer Rolle als Lehrende und Erziehende Glaubwürdigkeit vor ihren SchülerInnen erlangen und bewahren müssen (Rogers 1972; Tausch 1974). Im Grunde geht es dabei darum, die Echtheit und die Bedeutung der Forderungen, Erwartungen, Anforderungen und Werte zu demonstrieren.

Die Glaubwürdigkeit einer Lehrperson wird von vielen Kindergarten- und Primarschulkindern aufgrund ihrer Gläubigkeit an Autoritäten in der Regel unhinterfragt angenommen. Dafür gibt es einige entwicklungspsychologische Gründe (vgl. auch Hascher 1999). Ein wichtiger solcher Grund liegen in den kindlichen Vorstellungen von Autorität und Macht: Der Amerikaner William Damon (1980; 1989) hat in seinen empirischen Untersuchungen Kinder zwischen 4 und 12 Jahren beispielsweise zu dem Thema, welche Vorstellungen sie von der Autorität ihrer Eltern besitzen und wie sie die Autorität ihrer Eltern begründen, interviewt. Alle Befragten stimmten mit Damon überein, dass man Eltern gehorchen sollte – ihre Begründungen dafür waren jedoch unterschiedlich. Sie ließen sich in Abhängigkeit des Alters der Kinder in verschiedenen Stufen einteilen (siehe Tab. 1).

Niveau	Altersbereich in Jahren	Legitimation der Autorität	Grundlage des Gehorsams
0-A	bis 4	Liebe; Identifikation mit dem Selbst	Assoziation zw. Befehlen und eigenen Wünschen
0-B	4-5	Körperliche Merkmale	Gehorsam als Mittel, die eigenen Wünsche zu erfüllen
1-A	5-8	Soziale Macht und physische Kraft	Respekt vor der Macht der Autoritätsperson
1-B	7-9	Spezielle Fähigkeiten, Talente und Handlungen	Überlegenheit der Autoritätsperson
2-A	8-10	Vorhergehendes Training oder Erfahrung mit Menschen	Respekt vor Führungsqualitäten der Autoritätsperson
2-B	ab 10	Situationsgebundene Kennzeichen der Führung	Freiwilliges und zeitlich begrenztes Einverständnis

Tabelle 1: Autoritätskonzepte von Kindern nach Damon (1980; 1989)

Diese Entwicklungslogik wurde von Kutnick (1980) auf die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern übertragen. In verschiedenen Untersuchungen zeigte sich, dass die meisten befragten GrundschülerInnen – er untersuchte Kinder zwischen 5 und 12 Jahren – ihre Lehrpersonen in drei Funktionen wahrnehmen: (1) Vor allem ErstklässlerInnen schreiben den Lehrpersonen eine Rolle zu, die jener ihrer Eltern sehr ähnlich ist: Lehrpersonen sind nett zu den Kindern, sie helfen ihnen, sie kontrollieren sie aber auch und stellen eine moralische Instanz dar. (2) Nach der ersten Klasse findet dann folgende Veränderung statt: Lehrpersonen werden zwar nicht mehr mit Eltern gleichgesetzt, aber ihnen wird die Rolle der WissensvermittlerInnen zugesprochen. Sie sind damit quasi „höchste Instanz“. Zudem wird (3) die Tätigkeiten der Lehrperson in Bezug auf Kontrolle und Disziplinierung der Kinder in der Schule betont.

Leider hat Kutnick selbst diese Entwicklungslinie nicht weiter verfolgt. Aus der Jugendforschung – und aus den Alltagserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern – wird nämlich ersichtlich, dass ältere SchülerInnen den Forderungen von Erwachsenen und speziell von Autoritätspersonen wie Lehrpersonen nicht selten mit Skepsis begegnen. Ältere SchülerInnen können die Glaubwürdigkeit sogar bewusst auf die Probe stellen. Ist die Glaubwürdigkeit ei-

ner Lehrperson erst in Frage gestellt, verlieren deren Aussagen und Forderungen massiv an Einflusskraft. Welcher Jugendliche nimmt schon die mahnenden Worte zur schädigenden Wirkung von Nikotin ernst, wenn er/sie den Lehrer in jeder Pause im Raucherzimmer verschwinden sieht? Welche Schüler/innen räumen ihre Klassenzimmer gerne auf, wenn ihre Lehrpersonen despektierlich von den Schulräumen oder vom Putzdienst in der Schule sprechen? Welcher Jugendliche vertraut auf die Unterstützung einer Lehrperson, wenn er/sie von ihr unfair behandelt wurde? Während jüngere Kinder mehr oder weniger akzeptieren, dass Erwachsene eben anders sind und dass ihnen Dinge erlaubt sind, die Kindern nicht zustehen, lehnen sich Jugendlichen gegen solche Trennungen explizit auf. Ein Grund dafür ist in der sog. „Entstrukturierung der Jugendphase“ (z.B. Baacke 1993; Hauck-Bühler 2003) zu finden, d.h. dass die Grenzen zwischen Jugend- und Erwachsenenalter fließend geworden sind und Jugendliche zu vielen Bereichen des Erwachsenenlebens Zugang erhalten. Jugendliche bewegen sich damit häufig in einem Grenzbereich. Je nach Situation und Kontext fühlen sie sich den Erwachsenen nahe oder grenzen sich von ihnen ab. Nicht immer finden diese Grenzgänge bewusst statt.

Welche Bedeutung der Vorbildfunktion einer Lehrperson zukommt, kann auch mit den Erwartungen von SchülerInnen zusammenhängen. Lothar Martin hat 1996 eine Studie publiziert, in der er das Amt der Klassenlehrerin / des Klassenlehrers untersucht hat. Er befragte SchülerInnen zwischen 10 und 20 Jahren dazu, was sie von ihren KlassenlehrerInnen qua Funktion erwarten. Ihre Antworten ließen sich wie folgt kategorisieren:

- Erziehen bzw. Lern- und Sozialverhalten fördern
- Handeln im persönlichen Bereich und außerhalb der Schulzeit
- Bildungs- und Berufsinformationen
- SchülerInnen mit besonderen Problemen helfen
- Vorbild / Respektperson sein
- Feste / Fahrten organisieren
- Eintreten für die Belange der SchülerInnen, Beratungsgespräche

Generell lassen sich die Ergebnisse dahingehend interpretieren, dass die SchülerInnen sehr hohe Erwartungen an ihre Klassenlehrpersonen haben und deren Funktion für sie von hoher Bedeutung ist. Insbesondere die Unterstützung im Lernprozess – und damit ist nicht nur kognitives, sondern auch soziales und emotionales Lernen gemeint – ist von hoher Relevanz. In Bezug auf die Vorbildfunktion kommt auch Martin (1996) zu dem Schluss, dass diese vom Alter der SchülerInnen abhängig ist. Er führt aber auch an, dass sie ebenso von individuellen Bedürfnissen nach Vorbildern beeinflusst sein können

Aufgrund der eben erwähnten pädagogischen und psychologischen Erkenntnisse lässt sich die folgende Schlussfolgerung formulieren: Im Laufe der Jahre ändern sich Kinder bzw. Jugendliche dahingehend, dass sie sich ihre Vorbilder gezielt aussuchen. Viele testen potenzielle Vorbilder sogar hinsichtlich ihrer „Tauglichkeit“ und es ist mit zunehmendem Alter sowohl vom Verhalten der Lehrperson als auch von den Bewertungen der SchülerInnen abhängig, ob und welche Vorbilder sie akzeptieren. Es handelt sich folglich um einen zunehmend *konstruktiven* Prozess, der von den SchülerInnen stark mitgestaltet wird.

Vorbilder sind – dies ist eine (erste) Bedeutung des Begriffs – Personen, die subjektiv bedeutsame Werte verkörpern, diese leben und gleichzeitig *Autorität* innehaben.

2. Funktion 2: Vorbild zu sein für einen Lernprozess

Die zweite Bedeutung des Begriffs Vorbild impliziert die Vorstellung eines Lernprozesses. Es wird davon ausgegangen, dass Vorbilder imitiert, nachgeahmt werden und dass dadurch ein bestimmtes neues Verhalten gelernt bzw. ein zuvor gelerntes Verhalten gefestigt, verstärkt oder abgeschwächt werden kann. 1965 veröffentlichte der amerikanische Psychologe Albert Bandura ein wegweisendes Experiment, das diesen Lernprozess eingehend verdeutlichte und den Anlass für viele weitere Diskussionen gab.

Es sah wie folgt aus:

33 Mädchen und 33 Jungen im Vorschulalter warteten darauf, in ein Spielzimmer zu dürfen. Um ihnen das Warten zu verkürzen, durften sie ein bisschen fernsehen. In einem fünfminütigen Kurzfilm sahen sie nun, wie ein erwachsener Mann einer lebensgroßen Puppe (genannt Bobo) begegnete, sie aufforderte, ihm aus dem Weg zu gehen und sie dann physisch attackierte (z.B. mit Schlägen). Die Misshandlungen, die der Täter ausführte, wurden von ihm verbal unterstrichen („Ja, direkt eines auf die Nase, boom boom“). Diese Sequenz der Aggression sahen alle Kinder gleichermaßen. Was variiert wurde, waren die Schlusszenen des Filmes. Es gab drei verschiedene Schlusszenen:

1. Eine Gruppe der Kinder sah eine Schlusscene, in der der Täter von einem anderen Mann für sein Verhalten gegenüber der Puppe gelobt sowie mit Limo und Süßigkeiten belohnt wurde.
2. Eine zweite Gruppe von Kindern sah eine Schlusscene, in der der Täter von einem anderen Mann für sein Verhalten gescholten wurde. Des Weiteren wurden ihm Sanktionen angedroht. Der fremde Mann brachte den Täter außerdem zum Stolpern und schlug mit einer Zeitung nach ihm.
3. Eine dritte Kindergruppe sah eine Sequenz, in der der Film unmittelbar nach der Misshandlung der Puppe endete. Das Verhalten des Täters blieb ohne Reaktion durch eine dritte Person.

Nachdem die Kinder einen der drei Filme gesehen hatten, durften sie ins Spielzimmer gehen. Dort befand sich neben einer Vielzahl von Spielsachen auch die Plastikpuppe aus dem Film. Es wurde anhand von zwei Methoden untersucht, ob und wie die Kinder mit der Puppe umgingen: (1) Zunächst wurde 10 Minuten lang beobachtet, ob die Kinder die Handlungen des Filmtäters SPONTAN imitierten. (2) Nach diesem Zeitraum kam eine Mitarbeiterin von Bandura zu den Kindern und forderte sie gezielt auf, das Verhalten des Aggressors im Film nachzumachen. Sie versprach ihnen Süßigkeiten, Limonade und Stickers, wenn sie möglichst viele Handlungen nachahmen würden. Die Kinder wurden also direkt bestärkt, dies zu tun. Nun wurde beobachtet, wie viele Handlungen des Modells imitiert wurden. Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die Ergebnisse (Abb. 1). Es zeigte sich, dass die Nachahmung der Handlung von drei Faktoren abhängig ist:

1. vom Geschlecht der Kinder,
2. von den Konsequenzen der Handlung und
3. von der Bewertung des Verhaltens durch andere.

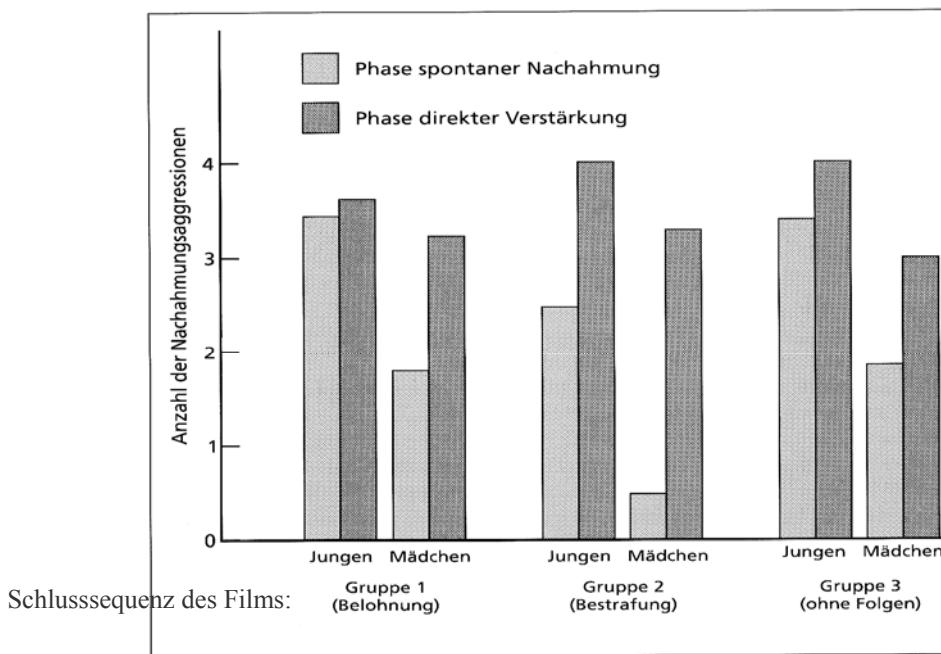


Bild 1: Durchschn. Zahl nachgeahmter Aggressionen (übersetzt aus Bandura 1965, 592)

*Abbildung 1: Ergebnisse des Versuchs zum Modell-Lernen von Bandura
(Hauck-Bühler 2003, S. 190)*

Beobachtungslernen kann also bereits bei sehr jungen Kindern stattfinden, es kann von ganz fremden Personen ausgelöst werden und medial vermittelt sein. Das Lernergebnis kann unmittelbar zum Ausdruck kommen – wie in der Phase der spontanen Nachahmung, aber auch erst später – man spricht dann auch von „latentem Lernen“ – wie dies aus den Ergebnissen der Gruppe 2 gut abzuleiten ist. Beim latenten Lernen wurde der Vorgang zwar innerlich abgespeichert, aber nach außen (spontan) nicht gezeigt. Im Experiment von Bandura hatte dies vermutlich mit der zuvor beobachteten Strafe zu tun. Wichtig aber ist zu erkennen, dass der Lernprozess stattgefunden hat – trotz beobachteter Bestrafung und ohne Zutun von außen.

Könnten diese Ergebnisse 1 zu 1 übertragen werden, so ließe sich eigentlich fast nichts mehr gegen die Vorbildfunktion von Lehrpersonen einwenden. Man könnte annehmen, Kinder und Jugendliche würden das Verhalten einer Person lernen, sobald sie dieses beobachten. Aber, wir haben es hier mit Ergebnissen eines *Experiments* zu tun. D.h. alle Bedingungen waren bewusst so gestaltet, dass der Lernprozess möglichst optimal stattfinden konnte. Folgende Merkmale des Experiments sollen dies illustrieren: Die Kinder sahen den Film mit sehr hoher Intensität (keinerlei Ablenkung); das Opfer war eine Aufmerksamkeit bindende Puppenfigur; eine identische, aber verkleinerte Puppe befand sich im Spielzimmer; die Kinder wurden während des Experiments sehr intensiv betreut; die Kinder erhielten besondere Aufmerksamkeit und Zuwendung und waren deshalb vielleicht in besonderem Maße motiviert, ihre Sache „gut“ zu machen; die Nachahmung wurde explizit bestärkt etc.

Diese besonderen Bedingungen waren unter anderem ein Grund dafür, dass sich die übrige Forschungswelt kritisch fragte, inwiefern die erhaltenen Ergebnisse in den Alltag, in „real-life-situationen“ übertragbar wären. So wurden weitere Forschungsarbeiten zum Thema Lernen am Modell durchgeführt. Diese zeigten nun, dass sich die Theorie des Beobachtungslernens auf andere Situationen übertragen lässt.

nens zwar gut für das Erlernen von Sozialverhalten eignet, im Alltag jedoch nicht jedes beobachtete Verhalten erlernt wird. Sie bestätigten auch, dass sich das Beobachtungslernen häufig ganz nebenbei und ohne Intention der Modelle und der Lernenden vollzieht (ein Stichwort für die Schule wäre diesbezüglich z.B. der „heimliche Lehrplan“). Die weiterführende Forschung beschäftigte sich außerdem mit den Faktoren, die besonders zum Beobachtungslernen beitragen – und hierin verbirgt sich ein sehr wesentlicher Punkt dieser Lerntheorie. Ein Modell wird nämlich vor allem dann imitiert, wenn folgende Faktoren zutreffen:

- Der/die Lernende hat einen *Bedarf nach Handlungsorientierung*.
- Der/die Lernende *bewertet das Modell positiv*.
- Der/die Lernende beurteilt das Modell nicht als perfekt, sondern als „*coping-model*“, d.h. als ein Modell mit dem er/sie sich identifizieren kann.
- Der/die Lernende kann das Modellverhalten *klar und gut erkennen*.
- Der/die Lernende erachtet das Modellverhalten als *erfolgreich*.
- Der/die Lernende speichert das Verhalten nicht nur bildlich, sondern *auch verbal* ab.
- Der/die Lernende wird in seiner/ihrer *Nachahmung verstärkt*.

Diese Aspekte fördern nicht nur das Modell-Lernen, sondern sie stellen notwendige Voraussetzungen für die Imitation dar. Nicht allen Aspekten wurde in der Forschung gleich viel Beachtung geschenkt. Im Folgenden sollen die einzelnen Voraussetzungen des Modell-Lernens für den Schulalltag genauer betrachtet werden. Wenn immer möglich, werden diese Aussagen mit empirischen Erkenntnissen illustriert.

Der/die Lernende hat einen Bedarf nach Handlungsorientierung.

Der Lernprozess ist davon abhängig, wie sicher sich ein Schüler / eine Schülerin in einer Situation ist. Halisch (1990) konnte dies eindrucksvoll empirisch bestätigen. In seiner Untersuchung ging es um die Übernahme von Leistungsstandards. Er fragte sich, inwiefern SchülerInnen die Leistungsstandards ihrer LehrerInnen übernehmen und kam zu folgendem Resultat: Leistungsstandards werden nicht einfach adaptiert, sie können aber durchaus übernommen werden. Wenn für die untersuchten 10-jährigen Kinder die Aufgabe *neu* war, übernahmen sie die Standards und die Einschätzungen des geforderten Anspruchsniveaus eher als wenn sie mit der Aufgabe schon vertraut waren und ihr eigenes Leistungsniveau schon einschätzen konnten. Misserfolgsorientierte Kinder, d.h. Kinder, für die Unsicherheit ein Teil ihrer Persönlichkeit darstellt, waren für die Fremdeinschätzungen empfänglicher als erfolgsorientierte Kinder. Kinder, die davon ausgingen, dass sie hinsichtlich ihrer Leistung erfolgreich sein würden, waren folglich eher vorbildimmun, indem sie sich an ihren eigenen Erfahrungen orientierten. Teilweise reagierten sie sogar kontra-imitativ.

Der/die Lernende bewertet das Modell positiv und

Der/die Lernende beurteilt das Modell nicht als perfekt, sondern als „coping-model“, d.h. als ein Modell mit dem er/sie sich identifizieren kann

Diese beiden Aspekte drehen sich um die Frage, wie SchülerInnen ihre Lehrpersonen bewerten. Dies ist selbstverständlich eine individuell zu beantwortende Frage. Trotzdem soll auf einige wenige, ausgewählte Erkenntnisse aus empirischen Studien in den letzten Jahren zurückgegriffen werden. Der Fokus liegt dabei auf Ergebnissen mit SchülerInnen der Sekundarstufe 1 und 2.

Christian Bergmann und Ferdinand Eder (1995) werteten sog. Befindenstagebücher von österreichischen Jugendlichen aus. Sechsmal am Tag beschrieben die SchülerInnen, wie sie

sich gerade fühlten und was für dieses Gefühl verantwortlich war. Aufgrund der Eintragungen der SchülerInnen kamen die Autoren zu folgendem Schluss: „Fühlten sich die SchülerInnen eher schlecht, dann wurde dies in erster Linie auf den Einfluss des Lehrers oder auf den eigenen Gesundheitszustand zurückgeführt.“ (Bergmann & Eder 1995, S. 193). Eine weitere Studien mit SchülerInnen der Sekundarstufe 1 bestätigte dieses negative Bild: Die SchülerInnen (7.-9. Klassenstufe) notierten über einen Zeitraum von 2x3 Wochen täglich, was sie am jeweiligen Tag emotional bewegt hatte. Betrachtet man nun gezielt die Situationen mit starken, lang anhaltenden und häufigen Gefühlen, dann fällt auf, dass von den Situationen, in denen es um Lehrpersonen ging, über zwei Drittel (72%) mit negativen Gefühlen assoziiert waren (Hascher 2004; Hascher & Baillod 2000; Hascher & Lobsang 2004).

Walter Herzog (1997) befragte Lehrpersonen und ihre SchülerInnen zu sozialen Charakteristika des Unterrichts und verglich ihre Wahrnehmungen. Dabei konnte er feststellen, dass zum Teil recht starke Diskrepanzen zwischen den beiden Perspektiven bestehen. Auffallend ist beispielsweise, dass LehrerInnen durchaus davon überzeugt sind, ihre SchülerInnen wären mit ihnen zufrieden, denn fast alle Lehrpersonen (96%) stimmten dem Item „Ich glaube, die Schülerinnen und Schüler sind mit mir als Lehrer oder Lehrerin sehr zufrieden.“ zu. Die Antworten der SchülerInnen fielen durchaus kritischer aus: knapp ein Drittel (28%) konnte dieser Aussage überhaupt nicht beipflichten.

Zu diesen Ergebnissen lässt sich noch Folgendes anmerken: Die kritischen und zum Teil negativen Einschätzungen der SchülerInnen müssen nicht unbedingt auf eine mangelnde Unterrichtsqualität hindeuten, sondern können auch durch die unterschiedlichen Rollen, die Lehrpersonen und SchülerInnen einnehmen, beeinflusst sein. Zur Rolle des Schülerseins gehört es möglicherweise, dass sie Lehrerinnen und Lehrer nicht unbedingt positiv bewerten. Falls diese Interpretation zutrifft, stellt sich umso mehr die Frage, ob SchülerInnen eine Lehrperson als Coping-Modell akzeptieren würden.

Der/die Lernende kann das Modellverhalten klar und gut erkennen.

Ein großer Teil der Anstrengungen beim Vorbereiten und beim Unterrichten wird von Lehrpersonen darauf verwendet, dass die SchülerInnen das zu lernende Verhalten erkennen und verstehen können. Um dies zu erreichen, ist es notwendig, Folgendes zu reflektieren: Ist die Lektion systematisch aufgebaut? Werden die Lernziele deutlich und werden sie erreicht? Welcher Hefteintrag ist notwendig? Wie soll das neue Wissen verankert und abgespeichert werden? Welche Unterstützung brauchen SchülerInnen für ihren Lernprozess? etc. Die Klarheit des Unterrichts wird gemeinhin als ein Merkmal der didaktischen Expertise von Lehrpersonen verstanden und kann anhand folgender Kriterien beschrieben werden: akustische Verständlichkeit, Präzision und Korrektheit, fachliche Kohärenz und Strukturiertheit. Bemerkenswert sind in diesem Kontext die Beobachtungen von Andreas Helmke (2003), dass die Unterrichtssprache von Lehrpersonen sehr unterschiedlich sein kann und sowohl bei der Lautstärke als auch bei der Artikulation Mängel anzutreffen sind, deren sich die Lehrpersonen nicht bewusst sind. Dies ist insbesondere beim Fremdsprachenunterricht von Nachteil. Wichtig ist daher, dass Lehrpersonen klar vor Augen haben, was gelernt werden soll, z.B. der mündliche Ausdruck in einer Fremdsprache, eine Maltechnik im Bildnerischen Gestalten, ein Bewegungsablauf im Sport, ein pro-soziales Verhalten etc. und dass diese Verhalten gut und – meist nötig – mehrmals gezeigt wird.

In Bezug auf das Sozialverhalten gibt es einzelne, gut beobachtbare Aspekte, z.B. sich gegenseitig grüßen, aufeinander warten, Regeln im Spiel, Verhaltensmuster bei Fehlern und Missgeschicken, Rituale des Tagesbeginns usw. Diese klaren Verhaltensweisen sind auch entwicklungspsychologisch wichtig. Bereits sehr kleine Kinder entwickeln sog. Skripts (vgl.

z.B. Schank & Abelson 1977). Hierbei handelt es sich um klare Vorstellungen und Internalisierungen von Handlungsabläufen. Es lässt sich feststellen, dass bereits Kleinkinder die Abweichungen von Skripts registrieren und zum Teil mit negativen Reaktionen begleiten. Gerade bei Sozialverhalten ist es aber nicht immer einfach, das zu lernende Verhalten zu erkennen. Häufig handelt es sich weniger um isolierte Handlungen, als um Handlungsketten in der Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen, in denen Ursachen und Wirkungen eng miteinander verknüpft sind und das Modellverhalten nicht immer offensichtlich ist.

Der/die Lernende erachtet das Modellverhalten als erfolgreich.

Dieses Kriterium ist in Bezug auf den Erwerb von Fach- und Sozialkompetenzen in der Schule wahrscheinlich am schwierigsten zu bewerten, da die SchülerInnen nicht beurteilen können, wie erfolgreich ihre Lehrperson ist bzw. davon ausgehen, dass sie so oder so erfolgreich ist. Hier ist anzunehmen, dass sich SchülerInnen eher an ihren Peers orientieren und deren Erfolg oder Misserfolg bewerten. Im Sozialverhalten dagegen kann die Vorbildfunktion der Lehrperson durchaus zum Tragen kommen. Betrachten wir den folgenden Fall: Die Jungen der 3. Klasse spielen im Pausenhof Fußball. Aus einer kleinen Meinungsverschiedenheit wird in der Hitze des Gefechts plötzlich eine Rauferei zwischen zwei Schülern der beiden Mannschaften. Durch den damit verbundenen Tumult, einzelne Schreie und Unruhe werden auch die anderen SchülerInnen auf die Rauferei aufmerksam. Die zentrale Frage ist nun: Was macht die Pausenaufsicht? Leider fällt die prospektive Antwort auf diese Frage im hypothetischen Beispiel in 30% der Fälle wie folgt aus: Sie macht nichts. Aus Studien zur Gewaltforschung wird deutlich, dass immer noch zu viele Lehrpersonen solche Vorfälle ignorieren oder sich sogar abwenden (vgl. z.B. Holtappels, Heitmeyer, Merzer & Tillmann 1999). Françoise Alsaker (2003) betont, dass SchülerInnen in solchen Situationen aus diesem Verhalten der Lehrpersonen auch eigene Lehren ziehen, indem sie beispielsweise die raufenden Schüler als quasi „stärker“ als die Lehrperson (die ja offensichtlich nicht weiß, was sie tun kann, um den Konflikt zu schlichten) erleben. Wenn es einer Lehrperson dagegen gelingt, die beiden Parteien konstruktiv zu trennen und mit Konfliktstrategien erwirken kann, dass die Schüler weiterhin Fußball spielen, so könnten die Verhaltensmuster und –strategien der Lehrperson von SchülerInnen übernommen werden – zumindest in Ansätzen.

Der/die Lernende speichert das Verhalten nicht nur bildlich, sondern auch verbal ab.

Das Modell im Experiment von Bandura kommentierte sein Verhalten. Bandura nahm an, dass sich dann das Verhalten besser einprägen würde, wenn der Ablauf zusätzlich beschrieben und Metakommentare die Aufmerksamkeit lenken würden. In der Tat konnte diese Annahme bestätigt werden: Wissen und Verhalten werden besser erinnert, wenn sie auch verbal abgespeichert werden. Die Behaltensleistung kann gesteigert werden, wenn nicht das Modell, sondern die Beobachtenden das Verhalten sprachlich kodieren (Bandura, Grusec & Menlove 1966). Diese Form der symbolischen Repräsentation wird in der Schulpraxis nahezu täglich genutzt: Das Nachsprechen von Sätzen im Fremdsprachunterricht, die Visualisierung von Buchstaben im Klassenzimmer von Erstklässlern, das Schreiben von Hefteinträgen im Matematikunterricht, das Wiederholen in eigenen Worten etc. sind Beispiele, wie die verbale Kodierung für die Steigerung der Behaltensleistung bewusst eingesetzt werden kann (vgl. auch Bruner 1966). Werden nun auch Verhaltensregeln, die in der Schule und im Klassenzimmer gelten, verbal vermittelt, z.B. durch Plakate im Klassenzimmer, in der Schule, durch das Auswendiglernen von Regeln, anhand einer Diskussion über Regeln, mittels Begründungen bei sozialen Entscheidungen, so stützt dies das Begreifen und Befolgen dieser Regeln. Nicht zuletzt deshalb sollte darauf Wert gelegt werden, Regeln stets positiv zu formulieren

(vgl. Nolting 2002): Es ist wichtig, nicht das unerwünschte, sondern das erwünschte Verhalten zu kodieren, um es im „Ernstfall“ leichter in Erinnerung rufen zu können.

Der/die Lernende wird in seiner/ihrer Nachahmung verstärkt.

Hier geht es darum, dass Verhalten besonders dann gelernt wird, wenn Lernende eine unmittelbare positive Reaktion auf ihr neues Handlungsmuster erfahren: ein Lob von der Lehrperson oder Anerkennung von anderen, ein gutes Resultat, eine materielle Belohnung etc. Seit den Untersuchungen zum Pygmalion-Effekt (Rosenthal & Jacobson, 1971) ist bekannt, dass Zuwendung, Lob und ein spezifisches, förderndes Verhalten durch die Lehrerinnen und Lehrer eine sehr hohe Wirkung ausüben kann. „Man muss aber davor warnen, das Beobachtungslernen allzu gezielt als Instrument einzusetzen, um andere zu beeinflussen. Solche Versuche enden oft mit dem gegenteiligen Effekt. Die Lernenden entziehen oder widersetzen sich und tun oft gerade nicht, was man von ihnen wünscht. Man nennt dieses Phänomen Reaktanz. Reaktant verhält man sich vor allem dann, wenn man sich in Bereichen manipuliert fühlt, in denen man ein Recht auf freie Entscheidung für sich in Anspruch nimmt und dieses auch wertschätzt. Ein solcher Freiheitsanspruch besteht meistens, wenn es um Entscheidungen über das eigene Sozialverhalten geht.“ (Bovet 2000, S. 151).

Der/die Lernende muss die Fähigkeit besitzen, das zu lernende Verhalten zu zeigen.

Zwei amerikanische Sozialpsychologen, Paul Secord & Carl Backman (1997), wiesen auf einen weiteren wichtigen Punkt hin: *Der/die Lernende muss die Fähigkeit besitzen, das zu lernende Verhalten zu zeigen.* Es müssen, wie Secord & Backman (1997, S. 589) formulieren „die entsprechenden Elemente in seinem Verhaltensrepertoire enthalten sein“. Für manche Bereiche des Lernens leuchtet die Bedeutung dieser Einschränkung unmittelbar ein, denkt man z.B. an die Imitation von komplexen Bewegungsabläufen im Sport oder die Imitation von neuen Rechenvorgängen. Wenn ein Sportlehrer einen Salto vormacht, heißt dies nicht, dass der Bewegungsablauf von den Schülerinnen und Schülern nachgeahmt werden kann. Wenn ein Mathematiklehrer eine Aufgabe an der Tafel vorrechnet, führt dies nicht zwingend dazu, dass die Schülerinnen und Schüler diese nachrechnen können. Wie aber sieht das mit dem Erlernen von sozialen Verhaltensweisen aus? Welche Haltung haben LehrerInnen in Bezug auf das Lernen erwünschter Verhaltensweisen in der Schule? Es ist nicht auszuschließen, dass zu häufig einfach voraussetzt wird, dass SchülerInnen das zu lernende Verhalten prinzipiell nachahmen könnten – wenn sie nur wollen würden. Aber kann eine Lehrperson sicher sein, dass SchülerInnen die erforderlichen Fähigkeiten besitzen, wenn sie einander zuhören, einen Konflikt untereinander lösen, die Fremdheit anderer akzeptieren, die Rechte anderer berücksichtigen und die eigenen Pflichten einlösen sollen? Oder wird fälschlicherweise etwas vorausgesetzt, das – ähnlich wie im Mathematik- und Sportunterricht – in jahrelangen Lernprozessen erworben und kontextspezifisch gesichert werden muss, wie beispielsweise Perspektivenübernahme, divergentes Denken, Toleranz oder Empathie?

Die zweite Funktion des Begriffs Vorbild lässt sich wie folgt zusammenfassen: Das Verhalten eines Vorbilds kann imitiert werden. Diese Imitation kann in Handlungen offen zum Ausdruck gebracht werden oder auch als Lernergebnis verborgen bleiben. Vorbilder regen zum Lernen eines bestimmten Verhaltens an, wenn sie, die Lernenden selbst und die Lernsituationen bestimmte Bedingungen erfüllen. Menschen lernen nicht von jedem Modell, sie lernen nicht jedes Verhalten und sie lernen nicht in jeder Situation – weder latent noch offen. Ob eine Lehrperson als Vorbild akzeptiert wird, hängt auch hier sowohl von ihrem Verhalten als auch von der individuellen Interpretation der Schülerinnen und Schüler ab.

3. Resümee

Schon Arthur Schopenhauer stand der Vorbildfunktion sehr skeptisch gegenüber als er sagte: „Für sein Tun und Lassen darf man keinen anderen zum Muster nehmen, weil Lage, Umstände, Verhältnisse nie die Gleichen sind und weil die Verschiedenheit des Charakters auch der Handlung einen verschiedenen Anstrich gibt.“ Es ist folglich wichtig, den Begriff Vorbild zu entmystifizieren. Unter einem Vorbild sollte nicht – so wie dies umgangssprachlich üblich ist – eine Person verstanden werden, die stark überhöht und dauerhaft als ein Ideal bewundert wird, sondern eine Person, welche positiv bewertete Verhaltensweisen zeigt und von der man lernen möchte. Deshalb wurde zwischen zwei Funktionen des Vorbilds unterschieden. Fokussiert man die Perspektive der SchülerInnen, so ist es im ersten Fall unerlässlich, sich der Vorbildfunktion als Lehrerin / als Lehrer bewusst zu sein und diese auch konsequent zu leben. Im zweiten Fall kann pointiert folgender Schluss gezogen werden: Vorbild zu sein schadet nicht, aber es mag weniger nützen als man erhofft. Viele verschiedene Komponenten beeinflussen den Lernprozess und dieser Prozess wird durch das Setting Schule und die Rollen der SchülerInnen und Lehrperson nicht zwingend gestützt. Sowohl für Kinder und Jugendliche, als auch für Erwachsene muss gerade für den Prozess des sozialen Lernens weiter hinterfragt werden, wie sie lernen, von wem sie lernen und unter welchen Bedingungen sie dies tun.

Literaturverzeichnis

- Alsaker, F. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer*. Bern u.a.: Huber.
- Arnhart, G., Hofmann, F. & Reinert, G. (2000). *Der Lehrer - Bilder und Vorbilder*. Donauwörth: Auer.
- Baacke, D. (1993). *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*. Weinheim: Juventa.
- Bandura, A. (1965). Influence of models reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.6, 589-595.
- Bandura, A., Grusec, J.E. & Menlove, F.L. (1966). Observational learning as a function of symbolization and incentive set. *Child Development*, 37, 499-506.
- Bergmann, C. & Eder, F. (1995). Das Befinden von Schülerinnen und Schülern - eine Untersuchung mit dem Befindenstagebuch. In F. Eder (Hrsg.), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule* (S. 169-207). Innsbruck: Studienverlag.
- Bovet, G. (2000). Lernpsychologie für die Schule I. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (S.139-154). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Damon, W. (1980). Patterns of chance in children's social reasoning. A two-year longitudinal study. *Child Development*, 51, 1010-1017.
- Damon, W. (1989). *Die soziale Entwicklung des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fuller, F.F. & Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education. 74th Yearbook of the NSSE, Part II* (25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Halisch, F. (1990). Beobachtungslernen und die Wirkung von Vorbildern. In H. Spada (Hrsg.). *Allgemeine Psychologie* (S. 373-402.). Bern: Huber.
- Hascher, T. (1999). Ziele und Inhalte der Schulpädagogik – Anmerkungen aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In H. Badertscher, H.U. Grunder & A. Hollenstein (Hrsg.), *Brennpunkt Schulpädagogik*. Bern: Haupt.
- Hascher, T. (2003, im Druck). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hascher, T. & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum. Die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, 312-335.
- Hascher, T. & Baillod, J. (2000). Auf der Suche nach dem Wohlbefinden in der Schule. *Schweizer Schule*, 3, 3-12.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2/2001 (19), 217-231.
- Hauck-Bühler, B. (2000). Kindheit und Jugend heute. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (S. 363-375). Berlin: Cornelsen.

- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Herzog, W. (1997). Innenansichten des Unterrichts – Lehrerinnen und Lehrer im Spannungsfeld ihres Berufes. In A. Grob (Hrsg.). *Kinder und Jugendliche heute: belastet - überlastet?* Zürich: Rüegger.
- Holtappels, H.G., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, K.J. (1999). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim und München: Juventa.
- Kutnick, S. (1980). The inception of school authority: The socialization of the primary school child. *Genetic Psychology Monographs*, 101, 35-70.
- Martin, L. R. (1996). *Klassenlehrer- und Tutor/Innen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolting, H.P. (2002). *Störungen in der Schulkasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- Rogers, C.R. (1972). *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion im Klassenzimmer*. Weinheim: Beltz.
- Schank, R.C. & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: A inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schüler (1997). *Stars- Idole- Vorbilder*. Seelze: Friedrich.
- Secord, P.F. & Backman, C.W. (1997). *Sozialpsychologie*. Frankfurt a. M.: Klotz.
- Tausch, R. (1974). *Gesprächspsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.

MOTIVATIONSFÖRDERUNG IM E-LEARNING: STAND DER FORSCHUNG ZUM ARCS-MODELL

Hermann Astleitner*

In dieser Arbeit wird die Frage gestellt, wie E-Learning zu gestalten ist, damit die Motivation der Lernenden stimuliert und aufrechterhalten werden kann. Zunächst wird ein Instruktionsmodell dargestellt, das Ausgangspunkte für die Gestaltung von E-Learning-relevanten Lehrmaterialien und von Interaktionsprozessen darstellen kann. Dabei findet das ARCS-Modell von John Keller besondere Beachtung. Dieses Instruktionsmodell nennt eine Reihe von Lehrstrategien, die zu berücksichtigen sind, um Aufmerksamkeit, Relevanz, Selbstvertrauen und Zufriedenheit beim E-Learning zu optimieren. Auf der Basis dieses Modells werden empirische Studien berichtet, die die Wirksamkeit einzelner Lehrstrategien in Abstimmung mit Lernkontexten (insbesondere von Persönlichkeitseigenschaften der Lernenden) aufzeigen. Abschließend werden praktikable Methoden vorgeschlagen, wie das ARCS-Modell in die E-Learning-Praxis integriert werden kann.

1. Motivation, E-Learning und das ARCS-Modell

Nach Rheinberg (1995, S. 14) ist "Motivation" "die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand". Motivation spielt seit jeher eine zentrale Rolle bei Lernen (vgl. z.B. Astleitner & Herber 2007). Motivation stellt für die erfolgreiche Absolvierung eines E-Learning-Kurses eine wichtige Voraussetzung dar (vgl. Lee & Boling 1999). Studierende, denen Motivation fehlt, zeigen, wenn sie mit E-Learning konfrontiert werden, z.B. folgende Verhaltensweisen, die leistungshinderlich sind oder zu Lernabbrüchen (Dropouts) führen: a) sie liefern ihre Arbeitsbeiträge nicht oder nur verspätet; b) wiederholte Aufforderungen, eine bestimmte Leistung zu erbringen, bleiben unbeantwortet oder führen zu Antworten, die sich mit Gründen für die fehlende Leistungserbringung befassen, ohne aber die Leistung selbst zu erbringen; oder c) Kommunikationsmöglichkeiten mit dem Instruktor und mit anderen Lernenden bleiben weitgehend ungenutzt, auch, wenn aufgrund von Lernproblemen Bedarf bestehen würde. Die Folge davon ist Dropout: Abbrecher beenden ihre Lehrgänge nicht, sie wechseln zu anderen Kursen, oder sie hören komplett mit der Aus- oder Weiterbildung auf.

Unter E-Learning werden alle hybriden multimedialen computergestützten Lernszenarien zusammengefasst, die a) Computer- und/oder Internet-basiert sind, die b) synchrone und/oder asynchrone Formen der computervermittelten Kommunikation nutzen und die c) traditionellen face-to-face-Unterricht, blended learning oder ausschließlich Fernunterricht realisieren (vgl. Chapnick & Meloy 2005).

Um E-Learning motivational optimal gestalten zu können, müssen Unterrichtsmodelle beachtet werden, die motivationale Prozesse in E-Learning effizient fördern können und die den Bedingungen von unmotiviertem Lernverhalten und damit auch Dropout entgegenwirken (vgl. Breit, Koller & Wiesner 2004). Hier wird das derzeit weltweit am häufigsten eingesetzte Unterrichtsmodell dargestellt, nämlich das ARCS-Modell von Keller (1999).

* Dieser Artikel stellt eine erweiterte Version zur Referatsgrundlage eines eingeladenen Vortrages auf der NET-ELC Jahrestagung an der ETH Zürich (Schweiz) am 4.11.2005 dar. Die Beschäftigung mit dem ARCS-Modell ist ein langfristiges Forschungsprogramm und geht auf einen Forschungsaufenthalt, den ich 1991 bei John M. Keller (Florida-State-University, USA) absolvierte, zurück. Immer wieder neue Impulse, mich mit motivationalen Fragen beim Lernen zu beschäftigen, stammen von Hans-Jörg Herber.

Im ARCS-Modell werden folgende Lehrstrategien vorgeschlagen:

A) Lehrstrategien zur Erzielung von Aufmerksamkeit (Attention)

A.1. Wahrnehmungsbezogene Aufmerksamkeit

- Audio-visuelle Effekte: Benutzen Sie Animationen, Hervorhebungen, Signale und andere audio-visuelle Möglichkeiten des Computers, um Aufmerksamkeit zu erreichen.
- Ungewöhnlicher Inhalt oder ungewöhnliche Ereignisse: Benutzen Sie ungewöhnliche, sich widersprechende oder bizarre Inhalte, um Aufmerksamkeit zu gewinnen. Nutzen Sie diese Möglichkeiten aber wohl überlegt.
- Abwesenheit von Ablenkungen: Vermeiden Sie kontraproduktive aufmerksamkeitsverzehrende Effekte, wie z.B. blinkende Wörter oder lange, nicht unterbrechbare Animationen.

A.2. Auf Fragen bezogene Aufmerksamkeit

- Aktives Antworten: Wecken Sie das Interesse des Lerners, in dem Sie Frage-Antwort-Feedback-Interaktionen nutzen, die aktives Denken bzw. Handeln erfordern.
- Problemgenerierung: Erlauben Sie es den Lernern, dass diese ihre eigenen Probleme und Problemlösungen erzeugen und lassen Sie die Lösungen durch den Computer abschätzen oder die Konsequenzen präsentieren.
- Geheimnis: Präsentieren Sie Problemlösungssituationen in einem Kontext, in dem Wissen erkundet oder schrittweise enthüllt wird.

A.3. Variabilität

- Kurze instruktionale Abschnitte: Halten Sie Anweisungen relativ kurz und nutzen Sie die Bildschirmoberfläche aus, um optimales Lesen der Inhalte zu ermöglichen.
- Zusammenspiel von Instruktion und Antwort: Mischen Sie Bildschirmminhalte, in denen Information präsentiert wird mit solchen, die interaktiv sind.
- Variation der Bildschirmgestaltung: Benutzen Sie eine konsistent gestaltete Bildschirmoberfläche, die gelegentlich ein wenig verändert wird.
- Funktionale Integration: Nutzen Sie audio-visuelle Effekte, um gezielt die lernwirksame Präsentation des Lehrstoffes zu unterstützen.

B) Lehrstrategien zur Erzeugung von Relevanz (Relevance)

R.1. Vertrautheit

- Persönlich ansprechende Sprache und Abbildungen: Sprechen Sie den Lerner persönlich und mit Namen an und nutzen Sie Illustrationen mit Menschen oder menschenähnlichen Charakteren, wenn angemessen.
- Konkret illustrieren: Benutzen Sie graphische Illustrationen und Animationen um abstrakte oder unbekannte Konzepte in einen anschaulichen Kontext zu stellen.
- Vertraute Beispiele und Kontexte: Benutzen Sie Beispiele aus Fachgebieten und Situationen, die dem Lerner bekannt sind.

R.2. Zielorientierung

- Wichtigkeit oder Nützlichkeit: Geben Sie klar und deutlich das Ziel einer Lektion an.
- Eingebaute Ziele: Nutzen Sie zielorientierte Spiele, Simulationen und Phantasien, um den Zweck des Lernens zu illustrieren.
- Optionen für Zieltypen: Erlauben Sie es dem Lerner, zwischen unterschiedlichen Typen von Zielen zu wählen, wobei das sowohl für Lernstrategien als auch Lernergebnisse gelten soll.

R.3. Motivanpassung

- Optionen für Ziellevel: Erlauben Sie es dem Lerner, zwischen unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden von Aufgaben, Übungen, etc. zu wählen, damit das Leistungsmotiv angeregt wird.
- Zählsystem: Stellen Sie ein System zur Verfügung, das die Leistungen des Lerners aufzeichnet und präsentieren Sie dem Lerner darauf bezogene Rückmeldung, damit das Leistungsmotiv angeregt wird.
- Optionen für Nicht-Konkurrenz: Geben Sie dem Lerner die Freiheit, an Wettbewerben teilzunehmen, um zu vermeiden, dass Lernende mit einem stark ausgeprägten sozialen Anschlussmotiv demotiviert werden.
- Multiple Teilnahmemöglichkeiten: Stellen Sie Möglichkeiten zur Verfügung, die es zwei oder mehreren Lernern erlaubt, zusammenzuarbeiten.

C) Lehrstrategien zur Erzeugung von Selbstvertrauen (Confidence)

C.1. Lernhilfen

- Ziel und Struktur: Präsentieren Sie klar verständlich das Lehrziel und den Aufbau einer Lektion.
- Kriterien und Rückmeldung: Erklären Sie die Kriterien, nach denen die Lernleistung bewertet wird und stellen Sie Möglichkeiten der Übung mit Rückmeldung her.
- Vorkenntnisse: Geben Sie das Vorwissen, die Fertigkeiten und/oder die Einstellungen an, die den Lerner dabei unterstützen, erfolgreich zu lernen.
- Prüfungsbedingungen: Geben Sie dem Lerner darüber Auskunft, wie Prüfungen gestaltet sind (z.B. über die Anzahl der Prüfungsfragen und die verfügbare Lösungszeit).

C.2. Erfolgsmöglichkeiten

- Von leicht zu schwer: Vor allem zu Lernbeginn sind Lernerfahrungen hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades von leicht zu schwer zu organisieren. Dabei sollte der Lerner auch regelmäßig positiv verstärkt werden.
- Angemessener Schwierigkeitsgrad: Stimmen Sie die Lernanforderungen mit den Vorkenntnissen des Lerners ab, damit nicht Überforderung oder Langeweile eintreten.
- Multiple Einstiegspunkte: Machen Sie einen Vortest und ermöglichen Sie darauf bezogene Einstiege in die Unterrichtssequenz.
- Zufällige, unkontrollierte Ereignisse: Realisieren Sie zufällige Ereignisse während der Übungs- oder Anwendungsphase, aber nicht während der ersten Lernphasen. Das soll ein Element einer unkontrollierbaren Herausforderung ins Spiel bringen.
- Variable Schwierigkeitsgrade: Verändern Sie die Aufgabenschwierigkeit, in dem Sie Zeitbegrenzungen, die Dauer der Aufgabenpräsentation oder die Komplexität der Aufgabensituation variieren.

C.3. Persönliche Verantwortlichkeit

- Ausstiegskontrolle: Erlauben Sie es dem Lerner, jederzeit aus dem Lernprozess auszusteigen und zu einem Übersichtsmenü zurückzukehren. Erlauben Sie ihm auch, wenn möglich, Seiten mit Lehrinhalten zurückzublättern.
- Lerntempokontrolle: Geben Sie dem Lerner Kontrolle über das Lerntempo, in dem er selbst bestimmen kann, wann er zum nächsten Lernabschnitt gehen will.
- Schnellzugriff: Geben Sie dem Lerner sofort nach dem Start die Möglichkeit, auf ein Übersichtsmenü zuzugreifen oder machen Sie die Lerneinführungen optional.
- Menüstruktur: Benutzen Sie eine menügesteuerte Lernumgebungsstruktur, in einer Art und Weise, dass der Lerner auf möglichst viele Elemente der Lernumgebung zugreifen kann.
- Günstige Attributionen fördernde Anweisungen: Benutzen Sie Anweisungen, die es dem Lerner ermöglichen, Lernerfolge auf seine eigene Anstrengung und Fähigkeit zurückzuführen.

D) Lehrstrategien zur Förderung von Zufriedenheit (Satisfaction)

S. 1. Intrinsische Verstärkung

- Anwendungsbüungen: Bauen Sie Übungen ein, die die praktische Anwendung des gelernten Wissens beinhalten.
- Transfer zu nachfolgenden Aufgaben: Bauen Sie die Lernumgebung so auf, dass vorher gelernetes Wissen in folgenden Abschnitten sofort angewandt wird.
- Simulierte Anwendungen: Setzen Sie am Ende der Lernphase ein Lernspiel oder eine Simulation ein, die die Anwendung des gelernten Wissens voraussetzen.

S. 2. Extrinsische Belohnungen

- Angemessener Verstärkungsplan: Setzen Sie positive Rückmeldung oder andere Verstärker regelmäßig nach Lernerfolgen ein.
- Bedeutungsvolle Verstärkung: Vermeiden Sie es, bei einfachen Aufgaben, zu viel Lob auszusprechen, da das die motivationalen Effekte von Rückmeldungen zerstören würden.
- Belohnungen für richtige Antworten: Belohnungen sollten nur für richtige Antworten und nicht nach falschen Antworten gewährt werden.
- Dosierte Belohnungen: Belohnungen sind wohl überlegt einzusetzen, damit die Gefahr, dass die Belohnung wichtiger als der Lehrinhalt wird, gebannt werden kann.
- Optionales Belohnungspaket: Erlauben Sie es dem Lerner, das Belohnungspaket selbst zu wählen, damit negative Effekte, die von der Kontrolle durch andere ausgehen könnten, vermieden werden.

S. 3. Gleichheit

- Konsistenz von Zweck und Inhalt: Gestalten Sie die Struktur und den Inhalt einer Lektion in Übereinstimmung mit den angegebenen Zielen und Zusammenfassungen.
- Konsistenz von Übung und Prüfung: Stimmen Sie die Übungen und die Prüfungen miteinander und mit den Lehrzielen ab.

Der hier vorgestellte Ansatz zeigt nur allgemeine Strategien auf, wie motivationale Prozesse gefördert werden können. Prinzipiell ist denkbar, dass diese Strategien vom Lehrsystem durch entsprechende Interventionen gefördert werden. Es ist aber ebenso denkbar, dass Lernende darin trainiert werden können, solche Strategien selbst anzuwenden, mit dem Ziel, sich selbst zu motivieren. Die Leistung dieses Ansatzes besteht darin, Wissen aus der Motivationsforschung zusammenzutragen und dieses Wissen für E-Learning-Anwendungen verständlich darzustellen. Wichtig ist, dass diese Strategien nur situationsspezifisch angewandt werden können. Situationsspezifisch meint, dass die besonderen Lernermerkmale und Merkmale der Lernumgebung bei der Ausgestaltung der Strategien berücksichtigt werden. Zur Festlegung entsprechender Anwendungsbedingungen sind Ergebnisse empirischer Forschung zu berücksichtigen, die Effekte der Nutzung des ARCS-Modells im E-Learning aufzeigen (vgl. dazu auch Keller & Suzuki 2004).

2. Empirische Forschungsergebnisse zur Anwendung des ARCS-Modells beim E-Learning

Die Ergebnisse werden in unterschiedliche Bereiche zusammengefasst, die Schwerpunkte bzw. gehäufte Evidenz anzeigen. Diese betreffen Relevanz als starkem Faktor, die Anwendung multipler Lehrstrategien, die Nutzung motivierender Botschaften, Prozessorientierung, Adaptivität und die Gefahr der Überladung des Lernprozesses.

2. 1 Relevanz als starker Faktor

Means, Jonassen und Dwyer (1997) entdeckten, dass verwendete Relevanzstrategien (ARCS-Strategien bezogen auf Zielorientierung und Vertrautheit) die Motivation erhöhten und die Leistung verbesserten, speziell dann, wenn von den jeweiligen Lernenden verwendete Lernmaterialien als wenig relevant beurteilt wurden. In einer Studie von Chang und Lehman (2001) wurden Videosequenzen in eine Web-Vorlesung implementiert und Relevanz-Strategien des ARCS-Modells angewandt. Die Ergebnisse zeigten, dass Lernende, welche die Version mit Relevanzstrategien nach ARCS verwendeten, im Motivations- und Wissenstest signifikant bessere Ergebnisse erzielen konnten.

2.2 Multiple Lehrstrategien

Chyung, Winiecki und Fenner (1999) haben eine Untersuchung vorgestellt, in der Tutoren beim E-Learning ständig den praktizierten Unterricht bewerten und neu gestalten, um für neue Teilnehmer motivierender zu sein, mehr Bezug zu ihren beruflichen Interessen zu haben, und um sowohl das Selbstvertrauen der Studierenden als auch den Grad ihrer Zufriedenheit mit dem Unterricht zu steigern. Die umfassende und multiple Faktoren betreffende Neugestaltung des Unterrichts basierte auf dem ARCS-Modell und bestand z.B. aus den folgenden Lehrstrategien: der Unterricht wurde in kleine Wochenmodule unterteilt und den Studierenden wurde geholfen, schrittweise jeweils ein Modul erfolgreich zu absolvieren; den Studierenden wurden klare Kriterien vorgegeben, welches Leistungsniveau von ihnen erwartet wird, wie z.B. die regelmäßige Teilnahme an Diskussionen der Lerngruppe; oder der Unterricht wurde multimedial aufbereitet, z.B. mit Diashows, dem WWW und elektronischen schwarzen Brettern. Zusätzlich gaben Programmentwickler und die Mitglieder des Lehrkörpers den einzelnen Studierenden Tipps, insbesondere hinsichtlich der besten Kursabfolge. Binnen einem Jahr nachdem

diese Lehrstrategien eingeführt wurden, konnte die Dropoutquote von 44 auf 22 Prozent halbiert werden.

2.3 Motivierende Botschaften

Visser (1998) benutzte eine vereinfachte Version des ARCS-Modells, um die Motivation von Teilnehmern an E-Learning zu beeinflussen, indem sie sich mehr auf das unterstützende System konzentrierte als auf die Unterrichtsgestaltung. Sie implementierte ein Programm der anspornenden/motivierenden Mitteilungen, welche den Lernern geschickt wurden. Diese Nachrichten wurden in Grußkarten verpackt, die eine ermutigende Nachricht, Erinnerungen oder Ratschläge enthielten. Die Gestaltung der Nachrichten basierte auf Daten über Einstellungen der Studierenden vor und während des betreffenden Kurses, den Reaktionen der Studierenden auf den Inhalt der Kurse und Aspekten der Unterstützung, die Studierenden während des Lehrgangs gewährt wurde. Diese Vorhersagen und die damit verbundenen Nachrichten wurden entsprechend den vier Parametern A(ufmerksamkeit), R(elevanz), C(onfidence, für Selbstbewusstsein) und S(atisfaction, für Zufriedenheit) gestaltet. Zum Beispiel wurde, um Aufmerksamkeit zu erregen, von Zeit zu Zeit die Kommunikation mit den Studierenden überraschend aufgenommen. Um die Relevanz zu erhöhen, mussten die Nachrichten Leistungsrückmeldungen mit den aktuellen Lebensumständen des Studierenden verbinden. Um das Selbstbewusstsein zu steigern, wurden die Nachrichten so konzipiert, dass sich die Studierenden als Teil einer Gruppe fühlten, in der alle kämpfen sollten, um etwas zu schaffen. Um bei den Lernern Zufriedenheit zu erreichen, wurde die Zeit, bis Rückmeldungen auf gelöste Aufgaben präsentiert wurden, kurz gehalten. Sowohl bessere Lernleistungen als auch die positiven Kommentare der Studierenden sprechen eindeutig für die motivierenden Nachrichten.

Visser, Plomp, Amirault und Kuiper (2002) prüften den Einfluss von low-cost-ARCS-Strategien auf das Lernen und die Motivation einer Gruppe von internationalen Fernkurs-Studierenden. Basierend auf Motivationsprofilen der Studierenden wurde die Kommunikation mit den Studierenden gestaltet, wobei wiederholt motivierende (und speziell das Selbstvertrauen beeinflussende) Botschaften (Briefe, Nachrichten, etc.) verschickt wurden. Die Ergebnisse zeigten positive Auswirkungen auf die Dropout-Rate. Außerdem zeigte sich, dass Nachrichten, die an alle Lernenden geschickt wurden nicht unterschiedlich wirksam waren in Vergleich zu Nachrichten, die persönlich an einzelne Studierende geschickt wurden.

2.4 Prozessorientierung

Shellnut, Knowlton und Savage (1999) verwendeten das ARCS-Modell für die Gestaltung von computerbasierten Lernumgebungen. Evaluatoren fanden heraus, dass das ARCS-Modell sehr effektiv ist, die Lernenden zu motivieren und machten darauf aufmerksam, dass man sich dabei stark auf die Dynamik des Lernprozesses und damit verbundener Persönlichkeitseigenschaften konzentrieren sollte.

Huang, Diefes-Dux, Imbrie, Daku und Kallimani (2004) testeten den Einfluss von ARCS-Strategien auf einen Kurs ergänzendes computergestütztes Lehrmaterial (Lehrprogramm M-Tutor). Sie setzten verschiedene Komponenten eines computergestützten Lehrprogramms in Bezug zu ARCS-Strategien (Interface-Design - Aufmerksamkeit, Inhalt - Relevanz, Lernunterstützung - Selbstvertrauen, Kursintegration - Zufriedenheit). Die Ergebnisse zeigten, dass das Lehrprogramm zu einer leichten Senkung ARCS-bezogener Motivation führte. Diese Verringerung der Motivation, obwohl ARCS-Strategien eingesetzt wurden, wurde auf die Kurs-

organisation (z.B. einer reduzierten Wichtigkeit des Lehrprogramms während des Kursgeschehens) zurückgeführt.

2.4 Adaptivität

Astleitner und Keller (1995) identifizierten unterschiedliche Grade der motivationalen Adaptivität (d.h. die intelligente Anpassung an individuelle Motivationslagen) und replizierten Ergebnisse experimenteller Studien mit Computersimulationen, die auf mathematischen Modellbildungen basierten. Song und Keller (2001) stellten fest, dass motivational-adaptive computergestützte Lehrprogramme bessere Motivationseffekte erzielen konnten als Instruktion, in der Motivation nicht adaptiv, d.h. ohne Berücksichtigung der Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden integriert wurde. Mit motivational-adaptiver Instruktion erhielten Lernende nur dann Impulse zur Erhöhung der Motivation, wenn Motivationsdefizite festzustellen waren, die anhand eingebetteter Befragungen identifiziert werden konnten. Bellon und Oates (2002) entdeckten, dass ARCS-Strategien in ihren Effekten variieren, wenn man verschiedene Persönlichkeitscharakteristika berücksichtigt (z.B. introvertierte vs. extrovertierte bzw. vernunftorientierte vs. intuitive Lerner).

Astleitner und Hufnagl (2003) fanden, dass die Implementierung von ARCS-Strategien in Web-Vorlesungen zu verbesserten motivationalen und kognitiven Bedingungen im Lernprozess und allgemein zu besserem Lernen geführt hat, zumindest wenn man einen speziellen Lernertyp betrachtet. Der Effekt war in allen Messungen der abhängigen Variablen (Motivation, Erfolgseinschätzung und Wissenserwerb) von Bestand. Wurden ARCS-Strategien implementiert, so profitierten Lernende mit niedrigen Situations-Ergebnis-Erwartungen (SEE) im Lernprozess mehr als Lernende mit hohen SEE. Lernende mit niedrigen SEE verfügen über motivational günstige Erwartungen: Sie glauben, dass es notwendig ist, sich Mühe zu geben, um erfolgreich zu lernen. Lernende mit hohen SEE gehen davon aus, dass Mühe nicht nötig ist, denn Erfolg bzw. Misserfolg ist nicht durch eigene Aktivitäten beeinflussbar. Im Allgemeinen ist es einfacher, Lernende mit niedriger SEE zu motivieren, denn sie führen Erfolg bzw. Misserfolg auf eine instabile und leicht änderbare Komponente wie die eigene Anstrengung zurück. Im Gegensatz dazu sind Lernende mit hohen SEE schwer zu motivieren, da sie Erfolg bzw. Misserfolg auf eine stabile und schwer änderbare Komponente wie das eigene Talent zurückführen. In diesem Sinne stärken die ARCS-Strategien die Motivation und verbessern das Lernen für jene Lernenden, die leicht zu motivieren sind. Diese ARCS-Strategien konnten allerdings die Situation für jene Lernenden nicht verbessern, die schwer zu motivieren sind. Die ARCS-Strategien produzierten verbesserte Motivations- und Lernbedingungen allerdings nur für motivational unproblematische Personen, weshalb von den ARCS-Strategien, so wie sie im Rahmen dieser Untersuchung implementiert wurden, nur schwache Lern- und Motivationseffekte ausgegangen sind.

Zander, Astleitner, Leutner und Brünken (2004) implementierten in ein web-basiertes Lehrprogramm ARCS-Botschaften, die von den Lernenden frei zu wählen waren (vgl. Abbildung 1). Das Lehrprogramm wurde in einem Forschungsprojekt, das von der Cornelsen-Stiftung für Lehren und Lehren finanziert wurde, an der Universität Erfurt das web-basierte Lehrprogramm "Virtuelle Denkschule KRIT.NET" zur computergestützten Förderung der Argumentierkompetenz erstellt (Projekt-Nr. T066/11261/2001; URL <http://www.sbg.ac.at/erz/kritnet2/kritnet.htm>). Hier zeigte sich, dass die motivierenden Botschaften keinen bedeutsamen Lerneffekt ausübten. Auch wurde ein tendenziell negativer Lerneffekt der motivierenden Botschaften bei Lernenden mit hohem Vorwissen festgestellt. Lernende mit geringem Vorwissen profitierten tendenziell hingegen von den motivierenden Botschaften.

Sprachliche Bestandteile von Argumenten

2.1 Negation

"Das versteh` ich niemals nicht." - Alles über Negationen.

Eine Negation einer einfachen Aussage ist die Verneinung dieser Aussage.

Wenn A irgendeine Aussage ist, dann ist die Verneinung von A, dass A nicht der Fall ist (abgekürzt: nicht-A oder nicht(A)).

Eine Aussage und ihre Verneinung können nicht beide wahr oder beide unwahr sein: Wenn A wahr ist, dann ist nicht-A unwahr und umgekehrt.

Worte, wie z.B. "nicht", "kein" oder "niemals" deuten auf Verneinungen in Aussagen hin.
"Es gibt hier kein Eis" ist die Verneinung von "Es gibt hier Eis."
"Das geht niemals" ist die Verneinung von "Das geht."
"Niemand steht mir bei." Ist die Verneinung von "Jemand steht mir bei."

Manchmal bestehen Verneinungen aus doppelten Verneinungen. Siehe oben eine Verneinung auf und führen zu einer positiven Aussage:
"Es ist nicht der Fall, dass ich nicht krank bin" entspricht "Ich bin krank".
Doppelte Verneinungen sollten vermieden werden und durch positiv formulierte Aussagen ersetzt werden.

Motivation

Abbildung 1: Ein web-basiertes Lehrprogramm mit selbst wählbaren motivierenden Botschaften

Astleitner und Koller (zur Publikation eingereicht) prüften, welche Auswirkung motivationales Instruktionsdesign beim multimedia-basierten Lernen hat. Das motivationale Instruktionsdesign wurde in Anlehnung an das ARCS-Modell gestaltet und bestand aus Lehrstrategien zur Erhöhung der Aufmerksamkeit und der Relevanz des Lehrstoffes. Außerdem wurde ein Attitude-Treatment-Interaction (ATI)-Ansatz entwickelt, der motivationales Instruktionsdesign mit mentalem Ressourcenmanagement, motivationaler Informationsverarbeitung, Lernmotivation und Wissenserwerb in Beziehung setzt. Zur Überprüfung der theoretischen Annahmen wurden vier verschiedene Multimedia-Lehrprogramme erstellt (ohne ARCS-Lehrstrategien, mit Aufmerksamkeits-, mit Relevanz- und mit sowohl Aufmerksamkeits- als auch Relevanz-Lehrstrategien) und bei 14-jährigen Schülern ($n = 68$) eingesetzt. Als abhängige Variablen fanden die Lernmotivation und der Wissenserwerb nach erfolgtem Lernprozess Berücksichtigung. Motivation, die vor dem Lernen gegeben war (Ergebnis-Valenzen), Vorwissen und kognitive Last fungierten als Kovariablen. Die Resultate ergaben, dass eine Kombination beider ARCS-Lehrstrategien die Lernmotivation bedeutsam verbesserte, speziell für Lernende, die eine geringe Motivation vor dem Lernen aufwiesen. Das Vorwissen erhöhte und die kognitive Last verringerte den Wissenserwerb.

2.5 Gefahr der Überladung von Lehrmaterialien

Astleitner und Lintner (2003) prüften die Effekte von selbstinstruktiven Texten, die auch in E-Learning eingesetzt werden, auf Lernen und Motivation. Eine Gruppe von Lernenden befasste sich mehrere Stunden lang mit einem Lehrtext, der mit ARCS-Merkmalen angereichert war. Eine andere Gruppe lernte einen Text ohne ARCS-Merkmale. Die ARCS-Merkmale betrafen: Hervorhebungen (zur Erhöhung der Aufmerksamkeit); Beispiele und Inhalte, die auf die persönliche Lebenswelt der Lernenden bezogen waren (zur Erhöhung der Relevanz); Hinweise zur Förderung einer Anstrengungsattribution und dass Zusammenfassungen als Lernhilfen genutzt werden sollen (zur Erhöhung des Selbstvertrauens); und Lob für Lernfortschritte (zur Erhöhung der Zufriedenheit). Messungen nach den Lernerfahrungen zeigten, dass ARCS-Merkmale einen positiven Einfluss auf bestimmte Erwartungen (Situations-Ergebnis-Erwartungen) und auf Lernprozessbewertungen ausübten. Das Lernen mit dem ARCS-Lehrtext führte aber auch zu negativen Effekten in Hinsicht auf wahrgenommene Anreizwerte, Handlungskontrolle und einem ersten Wissenstest. In weiteren Wissenstests zeigten sich aber keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen. In einem abschließenden Wissenstest, der einige Monate nach der betreffenden Lernerfahrung erfolgte, zeigten sich sogar tendenzielle Leistungsvorteile des ARCS-Lehrtextes. Die negativen ARCS-Effekte werden auf eine Erhöhung der Länge des Lehrtextes und auf eine Erhöhung des Cognitive Load zurückgeführt, was zumindest für kurzfristig erfolgte Lerneffektmessungen gilt.

Farahat und Astleitner (2004) prüften, ob ein E-Learning-Kurs, der im Bereich der Lehrerausbildung ausschließlich online durchgeführt wurde, Auswirkungen auf die Art des erworbenen Wissens und auf ARCS-bezogene Motivation hatte. Dieser Kurs wurde, weil aufgrund der ausschließlichen Online-Durchführung negative Auswirkungen erwartet wurden, mit ARCS-Lehrstrategien angereichert. Diese ARCS-Lehrstrategien betrafen: Hervorhebung der Praxisrelevanz der Kursinhalte; Aufgabe, die Kursinhalte und zukünftige Berufsrollen miteinander zu verbinden und die Nutzung attraktiver weiterführender Kursinhalte. Die Ergebnisse zeigten einen leichten Motivations- und positiven Einstellungsanstieg, wenn Vor- und Nachtest-Werte miteinander verglichen wurden. Dieses Ergebnis wird als Beleg dafür angesehen, dass ARCS-Lehrstrategien erwartete negative Auswirkungen verhindern konnten.

Zusammenfassend zeigt die Befundlage, dass die Berücksichtigung von ARCS-Komponenten im Lernprozess überwiegend positive Auswirkungen auf Motivation und Lernerfolg hat. Wichtig ist aber auch, dass der jeweilige Lernprozess sehr sorgfältig gestaltet ist, weshalb die besonderen Anwendungsbedingungen beim Einsatz des ARCS-Modells zu beachten sind.

3. Zur Anwendung des ARCS-Modells beim E-Learning

Grundsätzlich gilt, dass das ARCS-Modell in einem Gestaltungsprozess umgesetzt wird. Dieser Prozess umfasst folgende Schritte (vgl. Tabelle 1):

1. Analysiere das motivationale Problem (im Unterricht und/oder beim Lerner)
2. Gestalte die ARCS-Lehrstrategien (bezogen auf Aufmerksamkeit, Relevanz, Selbstvertrauen, Zufriedenheit)
3. Implementiere die ARCS-Lehrstrategien in das Unterrichtssetting
4. Evaluiere die Konsequenzen der Implementierung und verändere ggf. die Vorgehensweise

Tabelle 1: Der allgemeine ARCS-Implementierungsprozess

Damit das ARCS-Modell für E-Learning-Zwecke erfolgreich genutzt werden kann, muss es innerhalb eines detaillierten motivationalen Gestaltungsprozesses umgesetzt werden (vgl. Tabelle 2). Dieser Prozess besteht primär in der Analyse der Kursbedingungen, der Lehrmaterialien und der Voraussetzungen der Lerner. Auf der Basis dieser Information werden motivierende Strategien ausgewählt und in den E-Learning-Prozess integriert, wobei auf die Gestaltung von Lehrmaterialien besonderes Augenmerk gelegt wird. Die Effekte der Gestaltungen werden im beobachtbaren Verhalten der Lerner gemessen. Auf der Basis dieser Evaluationsergebnisse werden dann Veränderungen der motivationalen Lehrstrategien vorgenommen.

Schritte	Komponenten
1. Einholung von Informationen über den Kurs	Ziele, Inhalte, Methoden Zeitplan, Kursleiter
2. Einholung von Informationen über die Zielgruppe	Vorwissen Einstellungen zu Bildung und zum Kurs
3. Zielgruppenanalyse	Motivationsprofil, Grundbedürfnisse Veränderbare Einflüsse
4. Lehrmaterialanalyse	Stärken-, Schwächenbeschreibung Ähnliche Inhalte
5. Angeben von Lehrzielen und Lernfortschrittskontrollen	Ziele motivationalen Designs Verhalten der Lernenden Verstärkungsmethoden
6. Angeben potentieller motivationaler Strategien	Brainstorming zu Strategien (vor, während und nach dem Unterrichten)
7. Auswahl und Gestaltung von motivationalen Strategien	Integrierte Lehrstrategien Steigerung, Ausdauer
8. Integration in den Unterricht	Kombinieren von Methoden Integrationspunkte, Revisionen
9. Auswahl und Entwicklung von Lehrmaterial	Nutzung vorhandener Materialien Anpassung an die jeweilige Situation Entwicklung von neuem Material
10. Evaluierung und Revision	Messung des Verhaltens der Lernenden Bestimmung des Ausmaßes an Zufriedenheit Kalibrierung, wenn notwendig

*Tabelle 2: Der detaillierte ARCS-bezogene Gestaltungsprozess
(nach Keller & Suzuki 2004, S. 233)*

Keller (1999) führt aus, wie dieser Designprozess bei der Gestaltung von E-Learning-Maßnahmen vereinfacht werden kann. Dabei geht er zunächst davon aus, dass unterschiedliche Designfaktoren wichtig für die Festlegung von motivationalen Lehrstrategien sind. Diese Designfaktoren betreffen die Einstellung der Lernenden gegenüber E-Learning vor und während des Unterrichts, die Reaktionen der Lernenden auf den Lehrstoff und die Merkmale der Lernunterstützung während des Unterrichts. Die motivationsrelevante Ausprägung dieser Designfaktoren ist dann anhand von vier zentralen Motivationsvariablen zu beurteilen. Diese betreffen Aufmerksamkeit, Relevanz, Selbstvertrauen und Zufriedenheit.

Tabelle 3 zeigt anhand eines konkreten Beispiels, wie das Vorhandensein motivationsrelevanter Designfaktoren anhand der vier Motivationsvariablen bewertet werden kann. Die bei-

den letzten Zellenzeilen zeigen eine Zusammenfassung und Beispiele von motivationalen Lehrstrategien, die eingesetzt werden, um diagnostizierte Motivationsdefizite verringern zu können.

Design-faktoren	Motivationsvariablen			
	Aufmerksamkeit	Relevanz	Selbstvertrauen	Zufriedenheit
Einstellung ge-genüber E-Learning vor dem Kurs	hoch bei Anfängern; nach Neuigkeitseffekten aber nachlassend; niedrig bei Repetenten	Kurs ist freiwillig gewählt; dürfte ersichtlich werden, wenn Gelerntes angewendet wird	gering für Anfänger; hoch für Fortgeschrittene; keine Unterstützung durch Peers	Erfolg im Kurs ist wichtig für den Abschluss des Studiums
Einstellung ge-genüber E-Learning wäh rend des Kurses	wird mit Fortdauer des Kurses gerin ger; manchmal wird Langeweile erlebt	bietet Möglichkeit, über den Kurs hinaus, anderswo Abschlüsse zu erreichen	sinkt unmittelbar nach Kursbeginn; intensive Leistungsmessung erzeugt Angst	Sozial-isoliertes Lernen und geringe Interaktivität steigern Unzufriedenheit
Reaktionen der Lernenden auf den Lehrstoff	sinkt, weil Neuheit und Variation in Inhalt und Methode fehlt	ein Teil des Lehrmaterials ist veraltet; ein anderer Teil ist kaum praktisch anzuwenden	die große Lehrstoffmenge und die geringe Lernunterstützung senken Selbstvertrauen	bleibt zufriedenstellend
Merkmale der Lernunterstützung	minimal, nur notwendiges Feedback; nichts Unerwartetes passiert	Feedback ist nur auf Lehrstoff bezogen; kein Feedback über andere Lernende	Feedback ist meist positiv, vielfach aber zu allgemein	gering, weil persönlicher Kontakt fehlt
Zusammenfas sung / Schlussfolgerung	die Anfangsaufmerksamkeit geht bald verloren	Relevanz ist gegeben, aber mit Fortdauer immer unwichtiger	Selbstvertrauen hängt von den Lernergebnissen ab; ist aber gering	kein Problem, das weiterer Behandlung bedarf
Beispiele von motivationalen Lehrstrategien (bzw. Gestaltungsmaßnahmen)	Pausen machen; Tutoren einsetzen; Lernende beim Namen ansprechen und personenzentriertes Feedback geben; unerwartet kommunizieren	Zusatzmaterial geben; kreatives Feedback geben, das auf die individuellen Lernkontakte des Lerners bezogen ist	Anstrengungsattribution fördern; Gruppengefühl und gegenseitiges Helfen anregen; einfühlsam sein; individuelle Herausforderungen generieren	schnell Lernfeedback geben; bei erfolgreicher und schneller Leistungserbringung besonders loben

Tabelle 3: Beispiel der Anwendung motivationaler Designprinzipien beim E-Learning
(nach Keller 1999, S. 25)

Die Anwendung des ARCS-Modells unterstützen praxisorientierte Publikationen zur Gestaltung von traditionellem Unterricht, von Lehrtexten, von multimedialen Lehrprogrammen und von E-Learning-Kursen (vgl. Keller 1983, 1997, 1999; Keller & Kopp 1987; Keller & Suzuki 1988). Darüber hinaus liegen auch Messinstrumente zur Erfassung ARCS-relevanter Motivationskomponenten vor (vgl. Keller 1993).

4. Diskussion

Folgende weiterführende Fragen bleiben im ARCS-Modell bisher unbeantwortet, was sie zum Gegenstand zukünftiger Forschungsbemühungen machen sollte (vgl. Astleitner & Leutner 2000):

- a) Verbessern Lehrstrategien, die im kognitiven und im emotionalen Unterrichtsdesign vorgeschlagen werden, nicht auch motivationale Probleme? Wenn das der Fall ist, dann wäre der ARCS-Ansatz letztendlich überflüssig. In diesem Zusammenhang ist zunächst zu prüfen, ob sich die vorgeschlagenen Lehrstrategien wirklich als geeignet zeigen, wichtige motivationale Probleme im E-Learning verringern zu können, für die sie vorgeschlagen wurden. Denkbar ist z.B. auch, dass die Lehrstrategien, die im Zusammenhang mit der Erhöhung von Relevanz vorgeschlagen wurden, auch Zufriedenheit erhöht.
- b) Was sind die motivationalen Probleme im E-Learning, die mit den vorgeschlagenen ARCS-Lehrstrategien verringert werden können? Im ARCS-Ansatz wurden vier zentrale Motivationsfaktoren identifiziert. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass noch andere Motivationsfaktoren im E-Learning wichtig sind (vgl. z.B. Breit, Koller & Wiesner 2004). Wenn das der Fall wäre, dann wären noch andere motivational relevanten Lehrstrategien unentdeckt.
- c) Sind wirklich alle vorgeschlagenen ARCS-Lehrstrategien notwendig, um motivational gutes E-Learning verwirklichen zu können? Möglich ist, dass einige Lehrstrategien zwar wirken, aber weniger wirksam sind als andere Lehrstrategien. Die vorgeschlagenen Lehrstrategien müssen deshalb hinsichtlich ihrer Wirksamkeit miteinander verglichen werden.
- d) Wie verändern sich motivationale Probleme im E-Learning, wenn unterschiedliche Lehrstrategien gleichzeitig angewendet werden? Motivationale Prozesse sind komplex und interagieren stark miteinander. Durch die Kombination von motivationalen Lehrstrategien können unbekannte Effekte auftreten, die nicht immer gewünscht sind. Es kann auch Überschneidungen mit kognitivem und emotionalem Unterrichtsdesign geben, so dass nicht beabsichtigte motivationale Auswirkungen entstehen. Solchen gegenseitigen Störungen muss besonderes Augenmerk geschenkt werden.
- e) Welche ARCS-Lehrstrategien sind effektiv und effizient? Natürlich sollten die vorgeschlagenen Lehrstrategien wirksam sein, aber für den praktischen Einsatz müssen auch die eingesetzten Mittel beachtet werden. Einige Lehrstrategien können sich als sehr zeitintensiv herausstellen oder zu einer (kognitiven) Überfrachtung des E-Learning-Prozesses führen.
- f) Welche ARCS-Lehrstrategie sollte in welcher Situation und bei welchen Lernern eingesetzt werden? Lehrstrategien funktionieren nicht bei allen Lernern und in allen E-Learning-Situationen gleich. Entsprechende Forschung hat die situativen und personbezogenen Bedingungen für die Anwendung der vorgeschlagenen Strategien weiter zu klären.

- g) Wie sollte eine Ausbildung aussehen, die Praktikern den Einsatz der vorgeschlagenen ARCS-Lehrstrategien lehrt? Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass E-Learning-Praktiker die eher allgemeinen Lehrstrategien mit konkreten unterrichtlichen bzw. E-Learning-bezogenen Maßnahmen in Verbindung bringen können, wenn sie nicht entsprechend ausgebildet werden. Lehrstrategien müssen in der Regel über eine relativ lange Zeit hinweg, in mehreren Schritten, mit Übungsmöglichkeiten und individueller Unterstützung vermittelt werden.
- h) Wie kann das ARCS-Modell theoretisch sauber an kognitiv-orientierte Theorien des Unterrichtens angeknüpft werden? Mit dieser Anknüpfung soll das Ziel multikriteriellen zielerreichenden Lernens umgesetzt werden. Erste Vorarbeiten im Bereich multimedia-basierten Lernens dazu lieferten Astleitner und Wiesner (2004). Aus der bisherigen Forschung zum Lernen mit Multimedia gibt es häufig widersprüchliche Ergebnisse, da zum Teil unerwartete Effekte aufgetreten sind oder wichtige lernrelevante Parameter außer Acht gelassen wurden. Mängel lassen sich vor allem im Bereich der Motivation feststellen. Traditionelle Theorien zum Lernen mit Multimedia sind meist auf kognitive Faktoren aufgebaut und ignorieren, dass die Motivation eines Lernenden Lernressourcen signifikant beeinflussen kann. In dieser Arbeit werden theoretische Modelle kritisch besprochen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse münden in ein integratives theoretisches Modell, das motivationale Faktoren beim Lernen mit Multimedia extrahiert. Dieses Modell sollte zukünftige Forschung anregen, da es eine Erweiterung der populären kognitiven Theorie des Lernens mit Multimedia von Mayer (2001) darstellt. Das geschaffene Modell integriert zwei Typen von Variablen, die mentales Ressourcenmanagement (Aufmerksamkeit, Engagement, Monitoring) und motivationale Prozesse (Zielsetzung und Handlungskontrolle) betreffen.

Trotz dieser offenen Fragen soll die vorliegende Arbeit motivieren, sich näher mit motivationalen Bedingungen von E-Learning auseinander zu setzen. Innerhalb des ARCS-Ansatzes wurden viele relevante Konzepte, Mikro-Theorien und empirische Ergebnisse der Motivationsforschung zusammengefasst, kategorisiert und für das Feld der praktischen E-Learning-Gestaltung nutzbar gemacht.

Literaturverzeichnis

- Astleitner, H. & Herber, H.-J. (Eds.). (2007). *Task- and standard-based learning. An instructional psychology perspective*. Frankfurt/M.: Lang.
- Astleitner, H. & Hufnagl, M. (2003). The effects of situation-outcome-expectancies and of ARCS-strategies on self-regulated learning with web-lectures. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12, 361-376.
- Astleitner, H. & Keller, J. M. (1995). A model for motivationally adaptive computer-assisted instruction. *Journal of Research on Computing in Education*, 27, 270-280.
- Astleitner, H. & Koller, M. (zur Publikation eingereicht). *Effekte motivational gestalteter Multimedia*.
- Astleitner, H. & Leutner, D. (2000). Designing instructional technology from an emotional perspective. *Journal of Research on Computing in Education*, 32, 497-510.
- Astleitner, H. & Lintner, P. (2004). The effects of ARCS-strategies on self-regulated learning with instructional texts. *E-Journal of Instructional Science and Technology*, 7, 1.
- Astleitner, H. & Wiesner, C. (2004). An integrated model of multimedia learning and motivation. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13, 3-21.
- Bellon, T. & Oates, R. (2002). Best practices in cyberspace. Motivating the online learner [WWW Dokument]. URL <http://168.144.129.112/Articles/Best%20Practices%20in%20Cyberspace.pdf> [Zugriff 18.01.05]

- Breit, S., Koller, M. & Wiesner, C. (2004). Motivationale Instruktionsdesignmodelle. *Medien Journal*, 28, 16-22.
- Chang, M. M. & Lehman, J. (2001). Making web-based instruction more relevant. Lessons from a research study [WWW Dokument]. URL <http://www.calumet.purdue.edu/todl/proceedings/2001/2001papers/chang.PDF> [Zugriff 20.03.02]
- Chapnick, S. & Meloy, J. (2005). *Renaissance E-Learning. Creating dramatic and unconventional learning experiences*. San Francisco: Pfeiffer.
- Chyung, Y., Winiecki, D. & Fenner, J. A. (1999). Evaluation of effective interventions to solve the dropout problem in adult distance education [WWW Dokument]. URL <http://coen.boisestate.edu/ychyung/edmedia.htm> [Zugriff 18.01.05]
- Farahat, T. & Astleitner, H. (2004). The effectiveness of web-based instruction in educating teachers. A quasi-experimental field study. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 8, 53-60.
- Huang, D. W., Diefes-Dux, H., Imbrie, P. K., Daku, B. & Kallimani, J. G. (2004). *Learning motivation evaluation for a computer-based instructional tutorial using ARCS model of motivational design*. Paper presented at the 34th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, October 20-23, Savannah, GA.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models. An overview of their current status* (pp. 383-434). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Keller, J. M. (1993). *Instructional Material Motivational Survey (IMMS)*. Unpublished documents. Florida State University, USA.
- Keller, J. M. (1997). Motivational design and multimedia. Beyond the novelty effect. *Strategic Human Resource Development Review*, 1, 188-203.
- Keller, J. M. (1999). Motivation in cyber learning environments. *International Journal of Educational Technology*, 1, 7-30.
- Keller, J. M. & Kopp, T. W. (1987). An application of the ARCS model of instructional design. In: C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories in action* (pp. 289-320). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Keller, J. M. & Suzuki, K. (1988). Use of the ACRS motivation model in courseware design. In D. H. Jonassen (Ed.), *Instructional designs for microcomputer courseware* (pp. 401-434). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Keller, J. M. & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and E-learning design: A multinationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29, 229-239.
- Lee, S. H. & Boling, E. (1999). Screen design guidelines for motivation in interactive multimedia instruction. A survey and framework for designers. *Educational Technology*, 39, 19-26.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: University Press.
- Means, T. B., Jonassen, D. H. & Dwyer, F. M. (1997). Enhancing relevance. Embedded ARCS strategies vs. purpose. *Educational Technology, Research & Development*, 45, 5-17.
- Rheinberg, F. (1995). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Shellnut, B., Knowlton, A. & Savage, T. (1999). Applying the ARCS model to the design and development of computer-based modules for manufacturing engineering courses. *Educational Technology, Research and Development*, 47, 100-110.
- Song, S. H. & Keller, J. M. (2001). Effectiveness of motivationally adaptive computer-assisted instruction on the dynamic aspects of motivation. *Educational Technology, Research & Development*, 49, 5-22.
- Visser, L. (1998). *The development of motivational communication in distance education support* (Unpublished doctoral dissertation, University of Twente, The Netherlands).
- Visser, L., Plomp, T., Amirault, R. J. & Kuiper, W. (2002). Motivating students at a distance: The case of an international audience. *Educational Technology Research & Development*, 50, 94-110.
- Zander, S., Astleitner, H., Leutner, D. & Brünken, R. (2004). *Motivational design for multimedia learning. First empirical results on motivation and knowledge acquisition*. Paper presented at the annual meeting of the AERA (American Educational Research Association), 12.4.-16.4.2004, San Diego, USA.

ÜBER DEN UMGANG VON LEHRERN MIT STÖRENDEN SCHÜLERN UND IHRE BEREITSCHAFT, IHN ZU VERBESSERN

Volker Krumm

1. Viele Lehrer leiden unter Schülern

Lehrer aller Schularten belastet im Schulalltag nichts mehr als aktiv und passiv störende Schüler¹ (Veenman 1984, Schaarschmidt et. al. 2000). Jede Lehrerin, jeder Lehrer kennt das Problem. Wie sehr es beschäftigt, zeigt sich

- in den vielen Beiträgen über *verhaltensauffällige, hyperaktive, aggressive, desinteressierte...* Schüler und Schülerinnen und in der Masse an Texten im Netz z.B. über „*ADS Schule*“ 1.210.000², *Unterrichtsstörungen* 22.000, *Disziplinprobleme* 23.700 usw.;
- in der großen Zahl von *Texten* über *Maßnahmen* gegen undiszipliniertes Schülerverhalten und in den vielen *Programmen* gegen „Gewalt in der Schule“. Zu den Stichworten „*Maßnahmen*“ und „*Gewalt in der Schule*“ verweist das Netz auf 314.000 Texte;
- in vielen Studien über *Burnout und Stress von Lehrkräften*. Zu „*Burnout Schule*“ gibt es 338.000 Einträge im Netz. Zu „*Lehrer Stress*“ 1.550.000.³

Schaarschmidt et al. (2000) haben untersucht, wie Lehrkräfte die Anforderungen des Schulalltags bewältigen. Sie unterscheiden vier „Beanspruchungsmuster von Lehrerinnen und Lehrer“: *Muster G*, (gesunde Bewältigung), *Muster S*, (sich schonende Lehrer (gesund)), *Risikomuster A* (Herzkreislaufbeschwerden, „Managerkrankheit“) und „*Risikomuster B* (Burnout). Tabelle 1 zeigt für sechs „Regionen“ die Befunde (Schaarschmidt et al. 2000, S. 10, Abb. 4. Im Netz).

Regionen	G (gesund)	S (gesund)	A (belastet)	B (belastet)
Brandenburg (n= 948)	15	13	41	32
Berlin (n= 478)	17	22	34	28
Bremen (n= 354)	11	27	26	36
Niedersachsen (n= 484)	13	25	27	35
Österreich (n= 382)	16	35	17	32
Polen (n= 289)	11	10	52	27

Tabelle 1: Beanspruchungsmuster von Lehrkräften im regionalen Vergleich (in %)

¹ Der Plural „*Lehrer*“, „*Schüler*“, „*Studenten*“ bezieht sich immer auf beide Geschlechter.

² Anzahl der Texte im Netz am 6.2.2006

³ „*Schule Stress*“ führt zu 2.260.000 Nennungen. Sie beziehen sich auf Lehrer und Schüler. Somit bleibt offen, wer Stressor ist und wer Stress erlebt.

Die Befunde sind erschreckend. Nur eine Minderheit (G und S) zeigt *keine* Beschwerden, eine deutliche Mehrheit zeigt „*psychische und körperliche Beschwerden*“. Am bedenklichsten sind die psychischen Symptome des Musters B: „*Emotionale Erschöpfung*“, „*Demotivation*“, „*Unzufriedenheit*“, „*Aversion gegen Schüler*“ und „*Unfähigkeit zur Abschirmung*“. Die Hauptursache dafür sind für die Lehrkräfte unter 22 Belastungsbedingungen „*schwierige Schüler*“.

Ausgebrannte Lehrer – und nur sie – schrieben über Schüler u.a.: „*Was mich am meisten belastet, das sind Schüler, die sich für nichts interessieren und fortlaufend durch unverschämte Bemerkungen den Unterricht stören.*“ „*Es geht über meine Kräfte, mich ständig nur mit den missratenen Kindern anderer Leute herumärgeren zu müssen*“. „*Ich kann den Anblick von mehr als drei Schülern auf einmal nicht mehr ertragen*“ (Schaarschmidt & Fischer 2000, S. 45f).

Die Konzentration der Forschung auf „*störende Schüler*“ und auf die Folgen davon für Lehrer führte jedoch dazu, dass sich Forschung und Lehrerschaft weitaus häufiger Lehrerbelastung und Lehrerleid durch übles Schülerverhalten widmete als Schülerbelastung und Schülertleid durch übles Lehrerverhalten.

2. Viele Schüler leiden unter Lehrern

Die Entdeckung dieser Einseitigkeit hat mich veranlasst, zusammen mit Mitarbeitern und Studenten zu untersuchen, in welchem Ausmaß Schüler unter Lehrern leiden, die ihre Macht missbrauchen, d.h. ihren Willen mit Gewalt durchsetzen.⁴

Im folgenden berichte ich Befunde aus einer Befragung jener 10.000 Schüler, die an der österreichischen TIMS-Studie teilnahmen, ferner aus einer Befragung von knapp 3000 Studenten aus Österreich, Deutschland und der Schweiz über ihre Schulerfahrungen sowie aus Interviews mit 360 Lehrern einschließlich 40 Schulleitern und ebenso vielen Eltern in Österreich über ihre *eigenen* Schulerfahrungen und die ihrer Kinder.⁵

60% der Eltern und 55% der Lehrer berichteten, dass ihre Kinder von Lehrkräften gekränkt, verletzt, gemobbt worden sind, also gelitten haben. 77% der Studenten berichten entsprechende eigene Erfahrungen.

Die Studenten, die sich an Kränkungen durch Lehrkräfte erinnerten, schilderten einen „Fall“, die übrigen 23% schrieben, was eine Lehrkraft einem Mitschüler antat. Diese Fallberichte haben wir nach Kategorien der Mobbingforschung analysiert. In den Berichten fanden sich nahezu alle Arten des Mobbings unter Erwachsenen.⁶

⁴ *Machtmisbrauch* und *Gewalt* verwende ich synonym. Ich orientiere mich hierbei an der Definition von „*Macht*“ von Max Weber (1956, S. 38). Er definiert sie als „*jede Chance innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht*“. Die Durchsetzung von Macht (z.B. von Polizisten oder Erziehern) „*gegen Widerstreben*“ des davon Betroffenen kann legitim oder illegitim sein. Machteinsetz, der gegen gültige Normen – auch pädagogische – verstößt, wird als *Machtmisbrauch* und sehr oft als *Gewalt* verstanden. So auch in der Forschung und Diskussion über „*Gewalt in der Schule*“.

⁵ Die Erhebungen erfolgten zwischen 1997 und 2001.

⁶ Ergebnisse der Fallanalysen in Krumm & Weiß 2003 und Krumm & Eckstein 2003.

Worum es sich dabei u.a. handelt, zeigt Tabelle 2.

„Ist es vorgekommen, dass eine Lehrkraft (Sie)“.... ⁷ (%)			
ungerecht beurteilt hat ⁸	79	schikaniert hat	31
unfair behandelt hat	73	ständig nicht beachtet hat	30
beleidigt hat	58	für dumm befunden hat ⁹	30
vor anderen bloßgestellt hat	57	fertiggemacht hat	29
angeschrien hat	49	wegen Kleinigkeiten bestraft hat	28
beschimpft hat	45	ungeeignet für die Schule hielt	24
verspottet hat	37	geschlagen hat	9
an Ihnen herumgenörgelt hat	34	körperlich zudringlich wurde	7
Ihnen Schuldgefühle (einredete)	31		

Tabelle 2: Mobbingart

Nur 23% der Kränkungen waren Einzelfälle. Von den wiederholten Kränkungen (64%) dauerten zwei Drittel länger als 6 Monate an, etliche davon Jahre lang.

Über die Auswirkungen des Lehrerverhaltens informiert Tabelle 3.

Auswirkungen	%	Auswirkungen	%
Die Lehrkraft ¹⁰ wurde mir unsympathischer	94	Ich konnte mich im U. nicht konzentrieren	59
Ich war zornig und wütend auf die Lehrkraft	88	Ich fühlte mich ohnmächtig	52
Ich fühlte mich von der Lehrkraft abgelehnt	80	Ich hatte Rachegedanken gegen die Lehrkraft	50
Ich musste ständig darüber nachdenken	77	Ich war gereizt / aggressiv	50
Ich fühlte mich niedergeschlagen/traurig	74	Ich schämte mich	47
Das Fach dieser Lehrkraft wurde mir zuwider	72	Ich fühlte mich überfordert	46
Ich hatte Herzklopfen	68	Ich schlief schlechter	36
Ich wurde unsicher	67	Mein Ansehen bei Mitschülern wurde geringer	19
Ich fühlte mich entmutigt	64	Mir war übel	20
Ich hatte Angst vor den Std. bei dieser Lehrkraft	62	Ich hatte Kopfschmerzen	15
Mein Selbstvertrauen nahm ab	62		

Tabelle 3: Erinnerung an Auswirkungen des kränkenden Verhaltens der Lehrkraft¹¹

Auf einer siebenstufigen Skala gaben die Studenten an, wie „leicht“ oder „schwer“ sie das Verhalten der Lehrkraft gekränkt hat. Analog fragten wir die Lehrer und die Eltern, wie sie die Kränkung *ihres Kindes* beurteilten. Auf die drei härtesten der sieben möglichen Urteile – „schwer“, „sehr schwer“ und „sehr, sehr schwer“ – fallen 77% der Elternurteile, 63% der Lehrerurteile und 62% der Studentenurteile.

⁷ Mehrfachantworten auf eine geschlossene Frage.

⁸ Fallberichte hierzu: http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/fruehling2000/vk_sw_2000_1.pdf

⁹ Fallberichte hierzu: http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/herbst2001/vk_sw_2001_2.pdf

Fallschilderungen auch in: Kaspar 1998; Hoos 1999; Singer 1998, 2000; Hyman & Snook 1999; Wragg u.a. 2000; Wensierski 2006

¹⁰ Im Fragebogen wurde immer nach „dem Lehrer/ der Lehrerin“ gefragt.

¹¹ Mehrfachantworten auf eine geschlossene Frage.

82% der Eltern und 74% der Lehrkräfte gaben eines der drei härtesten Urteile auf die Frage ab, wie *pädagogisch annehmbar* oder *unannehmbar* sie verletzendes Lehrerverhalten beurteilen, das die Studenten berichtet hatten. Die Skala war ebenfalls siebenstufig.

Was die Glaubwürdigkeit der Aussagen angeht, so beurteilten 91% der Eltern und 89% aller Lehrer eine Stichprobe von *Studentenberichten* als „*immer wahr*“ und „*eher wahr als falsch*“. Dem entspricht, dass 81% der Lehrkräfte angaben, in ihrer Schule Kollegen zu kennen, die mit Schülern umgehen, wie es in den ihnen zur Beurteilung vorgelegten Berichten geschildert wurde. 62% dieser Kollegen würden sich *gelegentlich*, 29% *ofters* und 8% *sehr oft* verhalten, wie es Studenten schilderten. Das sind Aussagen aus einer Schulwelt, in der es Tradition ist, dass die Lehrkräfte bei geschlossener Klassentür unterrichten.

Die befragten *Schüler* und *Studenten* geben auch an, sie seien oder waren von Kränkungen durch Lehrer ähnlich oft betroffen, wie von Kränkungen durch Mitschüler: Inakzeptables, Normen verletzendes Lehrerverhalten kommt somit ähnlich oft vor wie inakzeptables, Normen verletzendes Schülerverhalten. Dem entspricht ein Pressespiegel über „*Gewalt in der Schule*“ in den Jahren 1991-94. Aus ihm lässt sich berechnen, dass in den vier Jahren *absolut* weniger jedoch *relativ* mehr Artikel über Lehrergewalt als über Schülergewalt erschienen sind, wenn man die absolute Zahl der Lehrer und Schüler berücksichtigt (Sodl & Tschenet 1994).

Das Standessymbol der Lehrer war über Jahrhunderte hinweg die Rute: Kinder und Jugendliche, die nicht folgten, nicht lernten, „*böse*“ waren, wurden physisch und/oder psychisch bestraft. Sie werden es heute noch, obgleich die Rute längst verbannt und verboten ist.

3. Warum leiden Lehrer unter Schülern und Schüler unter Lehrern?

Die Antwort hierauf klingt einfach: Lehrer leiden unter Schülern, weil sie nicht fertig erzogen sind, noch nicht gelernt haben, sich so zu verhalten, wie es in Schule und Unterricht erwartet und gefordert wird. Schüler leiden unter Lehrern, wenn diese auf ihre Störungen mit Gewalt reagieren und sie „*fertig machen*“.

Viele Lehrer geben auf die Ausgangsfrage eine andere Antwort: Sie sprechen (vorwurfsvoll, empört, zornig, resigniert...) von *verhaltensauffälligen, gestörten, aggressiven, gewalttätigen, unmotivierten... Schülern* und haben für deren frustrierendes Verhalten das Schrecken (und Mitleid) auslösende Etikett: „*Gewalt in der Schule*“ gewählt. Sie werfen den Eltern vor, ihre Kinder nicht richtig erzogen zu haben und klagen über schlechte Unterrichtsbedingungen (Ausländer, zu große Klassen, zu wenig Geld...). Sie sehen damit die Ursache des störenden Verhaltens vor allem im Schüler, im Erziehungsversagen der Eltern und in Versäumnissen der Schulverwaltung und Bildungspolitik.

Sie sehen nicht, dass es ihre Aufgabe ist, ihre Schüler „*dort abzuholen, wo sie in der Schule oder im Unterricht stehen*“. Sie nehmen deren belastendes, nicht zum Anlass für friedliche oft langwierige Lehr/Lernprozesse. Sie reagieren wie in Abschnitt 2 beschrieben: Mit „*legitimer*“ und „*illegitimer*“ Gewalt.¹²

Sie rechtfertigen es mit dem inakzeptablen Verhalten der Schüler, mit der „*Gewalt in der Schule*“ und damit mit einer Sprache, die mehr verdeckt als aufklärt. Gewalt wird im Alltag vor allem als physische und kriminelle Gewalt verstanden. Was in der Forschung über „*Gewalt in der Schule*“ zu Tage gefördert wird, ist unerfreulich, nur zum geringen Teil *physische* Gewalt und nicht neu (Aries 1976, S. 440ff). In der Hauptsache ist es inakzeptables verbales Verhalten, das „*verbale Gewalt*“ genannt wird.

¹² „*Legitime Erziehungsgewalt*“, z.B. eine „*pädagogische Strafe*“, ist nur erfolgreich, wenn der Jugendliche sein Fehlverhalten einsieht.

Seit vielen Jahren geben Lehrkräfte dennoch in Befragungen immer wieder an, „Gewalt in der Schule“ würde zunehmen. Das ist falsch: „*Die physische Gewalt hat an Schulen in den letzten 10 Jahren bundesweit abgenommen*“, von 15,5 auf 11,3 je 1000 (!) Schüler. Auch der Kriminalitätsstatistik zufolge haben schwere Gewalttaten von Jugendlichen „deutlich abgenommen“: „*Auf 100.000 14-18jährige waren 1993 7,6 jugendliche Tatverdächtigte von Mord- und Totschlagdelikten registriert, 2004 waren es mit 4,7 um 38% weniger*“. Die Dunkelfeldforschung zeigt, dass „*die selbst berichteten Körperverletzungen – von 1998 und 2005 – um etwa ein Zehntel abgenommen (haben). Raubdelikte sind sogar um ein Fünftel zurückgegangen*“. Der Autor dieser Aussagen – der Kriminologe Christian Pfeiffer – führt diese Entwicklung u.a. darauf zurück, dass „*viele Kultusministerien und Schulen beachtliche Anstrengungen unternommen haben, gegen die Jugendgewalt eine Kultur des Hinschauens zu organisieren, Konfliktlotsen auszubilden und einzusetzen und dem Schuleschwänzen als einem Verstärkungsfaktor der Jugenddelinquenz entgegen zu wirken.*“¹³

Die Fehleinschätzung der Art und Häufigkeit von ‚Gewalt‘ an Schulen hatte eine positive Folge: Sie regte die Entwicklung von vielen guten Programmen, Anti-Gewalt-Trainings, Präventions- und Interventionsansätzen gegen ‚Gewalt‘ an, die von Schülern ausgeht.¹⁴ Das hat dazu geführt, dass Lehrkräfte nicht nur gegen jede Art von ‚Gewalt‘ erfolgreicher agieren können, sondern auch gegen die vielen anderen Störungen in der Schule.

Olweus, der Nestor der Forschung über Gewalt an Schulen in Europa, schrieb bereits 1991 (S. 446): Die Reduktion von Schülergewalt – die Reduktion ‚störenden Schülerverhaltens‘,¹⁵ – „*hängt nicht länger davon ab, ob wir das notwendige Wissen darüber haben, die erwünschten Veränderungen zu erreichen. Die Bewältigung des Problems hängt vor allem von der Frage ab, ob wir gewillt sind, uns einzubringen und das vorhandene Wissen einzusetzen*“.

Man darf davon ausgehen, dass Lehrerinnen und Lehrer gewillt sind Störungen jeder Art entgegenzuwirken. Setzen sie aber die pädagogisch erfolgreichen Maßnahmen oder Programme ein? Tabelle 2 zeigt, viele tun es nicht. Mit ihren Reaktionen bewirkten sie das Gegen teil eines pädagogisch erwünschten Lernprozesses: Ihre ‚Maßnahmen‘ führen bei den Schülern zu Ablehnung der Lehrkraft und Widerwillen gegen deren Fach (Stolz 1997, S. 157), zu Entmutigung, zu Hass, Aggression und Rachegefühlen, zur Minderung des Selbstvertrauens u.a.m. (Tab. 3). Damit aber vermindern oder verlieren Lehrkräfte ihre Einflusschancen auf den verletzten Schüler oder die gekränkte Schülerin.

Korte, ein Schulleiter und Lehrer, kam in seiner Studie über den „*Umgang von Lehrern mit schwierigen Schülern*“ zu dem entsprechenden Befund über die Folgen der von ihm festgestellten „*Tadelsflut*“ in den Schulen: „*Das schulische Disziplinmanagement ist in der Mehrzahl der Fälle erfolglos*“: „*Eine Maßnahme, die Herabsetzung, Demütigung und Schmerz beinhaltet, kann gestörten Frieden nicht wiederherstellen. Sie stiftet selbst Unfrieden und löst Aggressionen aus. Strafen, die das bewirken, bedeuten Krieg zwischen den Erwachsenen und dem Kinde. Es werden Gräben aufgerissen, die sich kaum wieder zuschütten lassen. Gewalt als Erziehungsmittel löst das Erziehungsverhältnis auf*“ (Korte 1982, S. 124f). Goethe fasst das alles in der Aussage zusammen: „*Überall lernt man nur von dem, den man liebt.*“

¹³ <http://www.unfallkassen.de>; ausführlicher: [PDF]. BUK Statistiktitel_Grafik 2.3RZ

¹⁴ <http://bessereweltlinks.de>. Im Prinzip unterscheiden sich diese vielen Programme nicht von Programmen gegen Disziplin- und Unterrichtsstörungen oder zur Konfliktlösung.

¹⁵ Die europäischen Forscher über „*Gewalt in der Schule*“ haben vereinbart, das Problem unter „*Bullying*“ zu bearbeiten, ein Begriff, der im England und Skandinavien immer schon üblich war anstelle von „*Gewalt*“, „*Violence*“ und dergl.

Jene Lehrer und Lehrerinnen, über die die befragten Schüler, Studenten, Eltern und Lehrer in Kap. 2 berichten, halten mit ihren Reaktionen das unerwünschte Schülerverhalten aufrecht, und oft haben sie es direkt oder indirekt verursacht:¹⁶ Haim Ginott kam als junger Lehrer zu dieser „erschreckenden Erkenntnis“. Er schreibt in seinem *Leitfaden für Eltern und Lehrer*: „Das entscheidende Element im Klassenzimmer bin ich. Meine persönliche Einstellung schafft das Klima, meine jeweilige Stimmung beeinflusst die Seelen-Wetterlage. Als Lehrer ist mir eine außerordentliche Macht gegeben – ich kann als Folterwerkzeug fungieren oder Anregungen vermitteln, kann demütigen oder ermuntern, verletzen oder heilen. In jeder Situation liegt es allein an mir, an meinen Reaktionen, ob eine Krise vertieft oder überwunden, ob ein Kind gesittet oder ungesittet reagieren wird“ (Ginott 1974, S. 5).¹⁷

Diese „Erkenntnis“ fehlt zu vielen Lehrkräften im Umgang mit störenden Schülern.

4. Die Bereitschaft von Eltern, Lehrern und Schulleitern, pädagogisch verfehlten Umgang mit störenden Schülern zu verringern

Wenn viele Lehrkräfte mit störenden Schülern nicht nur pädagogisch erfolglos umgehen, sondern in beachtlichem Ausmaß auch pädagogisch inakzeptabel, dann lässt das fragen, welche Maßnahmen dazu beitragen können, solches Lehrerverhalten zu reduzieren, und wer sich für die Durchsetzung solcher Maßnahmen einsetzen will und kann. Diese Überlegung hat uns veranlasst, jeweils 50 Lehrkräfte und Eltern in einer (Pilot-)Studie zu fragen: „Mit welchen Maßnahmen könnte man Ihrer Meinung nach verhindern, dass sich Lehrer Schülern gegenüber kränkend verhalten?“

Die vielfältigen Vorschläge der Interviewten können hier nicht vorgestellt werden. Lediglich drei (gekürzte) Antworten sollen veranschaulichen, welcher Art die Antworten waren.

Eine Mutter: „Eine psychologische Ausbildung für Lehrer wäre gut, dass sie das Verhalten des Schülers aufnehmen und damit umgehen können. Dass Lehrer motivierend wirken und nicht demotivierend. Ich glaube, gelingen kann es nur dort, wo es ein Miteinander wird und nicht ein Gegeneinander, dass ein Schüler-Lehrer-Verhältnis entsteht, das nicht auf Bestrafen und „Fertigmachen“ beruht. Da müssten Lehrer einfach einmal umdenken. Lehrer sind nicht dazu da, die Fehler der Kinder aufzudecken, sondern ihnen zu helfen, dass sie keine Fehler mehr machen [...].“

Ein Lehrer: „Lehrer sollten sensibler werden. Sie sollten versuchen, sich in schwächere Schüler [...] hineinzuversetzen. Die Ausbildung sollte in dieser Hinsicht verbessert werden. Wenn ein Lehrer Probleme hat, [...] speziell mit einem Schüler, sollte er sich vertrauensvoll an jemanden wenden können. Einige meiner Kolleginnen und Kollegen sprechen manchmal mit mir über diese Dinge. Manche aber wollen das nicht, was ich auch einsehe. Aber, da müsste es etwas geben.“

¹⁶ Brophy & Good (1974) zeigten, dass Lehrer Schüler, die sie ablehnen – das sind jene, „über deren Entfernung aus der Klasse sie (Lehrer) am meisten erleichtert wären“ (S. 187) - zu einem Verhalten veranlassen, das ihre Ablehnung „rechtfertigt“ und verstärkt.

„Nichts ist leichter als Macht gegenüber „Schwächeren“ auszuüben, sei es verbal oder physisch“, heißt es in einem Text über Schülermobbing: <http://www.barrierefrei.schueler-mobbing.de>.

¹⁷ “(A great) influence had Haim Ginott’s *Teacher and Child* (1971) in which Ginott illuminated the critical Role of communication in discipline, especially concerning how teachers talk to and with their students. In many ways, Ginott did more than anyone else to set the tone that prevails in today’s systems of discipline” (Charles 2005, S. 27).

Ein weiterer Lehrer: „Also eine sicher wichtige Maßnahme ist verstärktes Verhaltenstraining [...], dass man sich z.B. überlegt, wie wirkt das aus Schülersicht, oder, wie kann ich die selbe Botschaft, die manches Mal gar nicht so schlecht intendiert wäre, so formulieren, dass es nicht kränkend hinüber kommt, Ein zweiter Punkt wären sicherlich gezielte Rückmeldungen über den Unterricht [...], wo Schüler auch sagen, können, dass sie sich gekränkt gefühlt haben.“

Als dritte Maßnahme denke ich mir, dass eine bessere Kooperation in der Kollegenschaft möglich wäre, z.B. gegenseitige Hospitation, Coaching; also wirklich mehr im Sinne von Unterstützung geben. Da wäre sicherlich auch die Schulaufsicht, der Direktor, der Inspektor [...] gefragt. Wenn die öfter drinnen wären, würden sie auch mehr mitbekommen.“

Auf der Basis aller Antworten entwickelten wir 27 Maßnahmen. Dabei sind wir davon ausgegangen, dass Lehrer, die Schüler kränken oder verletzen,

- a) nicht wissen, wie sie mit störenden Schülern pädagogisch erfolgreich umgehen können: *es fehlt ihnen Kompetenz*;
- b) und/oder nicht bemerken, dass sie Schüler kränken: *sie erhalten oder holen sich keine Rückmeldungen über die Effekte ihrer Handlungen*;
- c) und/ oder ungewollt oder bewusst Schüler kränken, weil es für sie keine unangenehmen Folgen hat: *Es fehlt Fremd- und damit auch Selbstkontrolle*.

Diese 27 Vorschläge haben wir im Rahmen der Hauptuntersuchung (Abschnitt 2) wiederum Eltern, Lehrern und Schulleitern vorgelegt mit der Bitte anzugeben, welchen sie zustimmen oder welche sie ablehnen (siehe Tab. 6, S. 10). Wir gingen auch davon aus, dass diese Gruppen pädagogisch erfolgreichen und friedlichen Umgang mit Schülern wünschen.

Tabelle 4 zeigt die Einstellungen der Eltern und der Lehrkräfte (*einschließlich* der Schulleiter). Die Erwartung, dass eine Faktorenanalyse die drei Klassen von Einstellungen zu den 27 Maßnahmen bestätigt, erfüllte sich nicht. Die Skala erlaubt somit lediglich, Einstellungen (die Bereitschaft) zu Maßnahmen gegen Machtmissbrauch von Lehrern zu messen. Die Reliabilität der Eltern- und Lehrer-/Direktorenurteile beträgt .88 bzw. .85.

x ¹⁹	Reihung nach der Zustimmung der Eltern	y ²⁰	Mittelwert		Stdev.		s ¹⁸
			E	L	E	L	
1	Lehrkräften intensiver helfen, wie sie mit schwierigen, unangenehmen, störenden Schüler pädagogisch erfolgreicher umgehen können.	15	1,6	1,5	0,9	0,9	0
2	Eltern ermutigen, sofort mit der Lehrkraft zu sprechen, wenn sie glauben, dass sie mit ihrem Kind inakzeptabel umging.	4	1,7	1,7	1,0	1,0	0
3	Lehrkräfte praktikable Verfahren anbieten, die ihnen helfen festzustellen, welche ihrer Schüler sich von ihnen gemobbt oder schikaniert erleben.	19	2,4	2,3	1,1	1,2	0
4	Lehrkräfte, die Schüler mobben, Materialien anbieten, die sie selbst durcharbeiten können, um ihre Beziehungen zu Schüler zu verbessern.	2	2,8	3,0	1,4	1,5	0
5	Pädagogische und psychologische Ausbildung von L. wesentlich verbessern.	18	1,6	1,9	0,9	1,1	1
6	Mehr pädagogisch/psychologische Beratungsstellen für L. einrichten.	10	2,0	2,2	1,1	1,3	1
7	Eltern auffordern, mit dem Kind täglich über die Schule, den Unterricht und die L. zu sprechen, um zu entdecken, ob es unter einer Lehrkraft leidet.	5	2,1	2,4	1,2	1,3	1
8	Schulleitung, L. E. und Schüler jeder Schule sollten Regeln entwickeln, was zu tun ist, wenn eine Lehrkraft sich pädagogisch inakzeptabel verhält.	25	2,7	3,0	1,3	1,5	1
9	Schüler besser informieren, wie Lehrer sie nicht behandeln dürfen.	3	2,9	3,2	1,4	1,5	1
10	Sch. immer wieder sagen, an wen sie sich vertrauensvoll wenden können, wenn sie sich von einem Lehrkraft gekränkt, verletzt, misshandelt fühlen.	12	1,5	1,8	0,9	1,0	2

¹⁸ Signifikanzstufen

¹⁹ Lfd. Item-Nummer

²⁰ Stelle/Rang des Items in den Interviews

	Reihung nach der Zustimmung der Eltern		Mittelwert	Stdev.	s ²¹
11	Obligatorische pädag.-psycholog. Fortbildung für L., die Schüler mobben.	1	2,0	2,7	1,2 1,4 2
12	Eltern auffordern, sich an die Schulleitung zu wenden, wenn sie annehmen, dass ein Lehrer/ eine Lehrerin ihr Kind kränkt, misshandelt oder verletzt.	20	2,1	2,5	1,3 1,5 2
13	Lehrkräfte, die sich anhaltend inakzeptabel verhalten, nicht mehr Strafversetzen, sondern aus dem Schuldienst entlassen.	8	2,4	2,8	1,4 1,6 2
14	Lehrerkollegium dafür sensibilisieren, dass Lehrkräfte, die Schüler mobben nicht akzeptiert werden.	6	2,5	2,9	1,4 1,7 2
15	Schulleitung und Schulaufsicht stärker für pädagogisch inakzeptables Verhalten verantwortlich machen.	7	2,5	3,3	1,3 1,5 2
16	Alle Lehrkräfte einer Klasse, dafür verantwortlich machen, dass pädagogisch fragwürdiges Verhalten eines Kollegen im Team besprochen wird.	11	2,5	3,0	1,3 1,5 2
17	Eltern Möglichkeiten aufzeigen, wie sie erfolgreich gegen Lehrkräfte vorgehen können, die sich pädagogisch inakzeptabel verhalten.	26	2,5	3,4	1,3 1,5 2
18	Lehrkräfte verpflichten, sich regelmäßig von Schülern schriftlich anonym Rückmeldung geben zu lassen, was ihnen an ihm/ihr gefällt und was nicht.	9	2,6	3,1	1,4 1,5 2
19	Die vorhandenen Möglichkeiten des Disziplinarrechtes viel schneller und konsequenter einsetzen.	13	2,6	3,1	1,2 1,4 2
20	Lehrkräfte nur anstellen, wenn sie einen pädagogischen Eignungs- und Belastungstest bestehen.	21	2,6	3,8	1,5 1,6 2
21	Lehrkräfte verpflichten, sich regelmäßig über ihre Beziehungsprobleme mit Schülern auszusprechen.	23	2,6	3,3	1,3 1,5 2
22	An jeder Schule einen Ausschuss einrichten, der darüber wacht, dass weder Gewalt von Schülern noch von Lehrern an der Schule geduldet wird.	17	2,7	3,4	1,5 1,6 2
23	Eltern Verfahren anbieten, die ihnen helfen zu entdecken, dass ihr Kind unter einem Lehrer oder einer Lehrerin leidet.	24	2,9	3,3	1,4 1,5 2
24	Eltern sollten mehr Mitspracherechte haben, wenn die Entlassung eines Lehrers, wegen pädagogisch inakzeptablen Verhaltens zur Diskussion steht.	16	3,0	4,1	1,5 1,5 2
25	Jede Schule sollte ein Forum aus Schulleitung, Lehrer, Eltern und Schüler bilden, vor dem sich eine Lehrkraft verantworten muss, der vorgeworfen wird, er/sie würde sich inakzeptabel verhalten.	22	3,0	4,0	1,5 1,5 2
26	L. verpflichten, sich von allen Eltern ihrer Schüler schriftlich Rückmeldung geben zu lassen, was ihnen an ihrem Unterricht gefällt und was nicht.	14	3,3	4,1	1,3 1,4 2
27	Voraussetzungen dafür schaffen, dass Lehrkräfte, die Schüler mobben, sofort entlassen werden können.	27	3,6	4,5	1,4 1,4 2

Tabelle 4: Einstellungen von Eltern und Lehrkräften (L. + Schulleiter) zu den Maßnahmen

Die einzelnen Maßnahmen zeigen:

- Eltern und Lehrkräfte stimmen am meisten den Items zu, die sich auf *Verbesserung der pädagogischen Kompetenz der Lehrer* bezieht (1, 4, 5, 6, 11, 21). Nur einem der 27 Items stimmen Lehrer minimal häufiger zu als Eltern. Nr.1: „*Lehrkräften intensiver helfen, mit schwierigen... Schülern pädagogisch erfolgreicher umgehen zu können*“. Eltern wünschen an 1. Stelle Item Nr. 10!
- Vorschläge, *Rückmeldungen* zu geben oder zu erbitten, werden von der Eltern positiver beurteilt (2, 3, 7, 9, 10, 12, 18, 21, 23, 26) als von den Lehrkräften. Die Lehrkräfte lehnen außer Nr. 2 besonders jene Items häufiger ab als Eltern, die für sie „verpflichtend“ (18, 21, 26) oder „gefährlich“ sind (23, 26).
- Den Vorschlägen, die direkt oder indirekt *Fremdkontrolle* fordern, stimmen die Eltern ebenfalls stärker zu (8, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 24, 25) als Lehrer: Die Kontrolleure wollen nicht kontrolliert werden.

Tabelle 5 vergleicht die *Ablehnungen* der Maßnahmen durch die drei Gruppen²². Hier interessieren nur noch die Ablehnungen der Lehrer und Schulleiter.

²¹ Signifikanzstufen

x ²³	Gereicht nach „Ablehnung“ der Eltern. Differenz zu 100% = „Zustimmung“	y ²⁴	E	L	D	S ²⁵
1	Pädagogische und psychologische Ausbildung von L. ²⁶ wesentlich verbessern.	18	4	7	13	0
2	Lehrkräfte intensiver helfen, wie sie mit schwierigen, unangenehmen, störenden Schülern pädagogisch erfolgreicher umgehen können.	15	4	4	2	0
3	Schülern immer wieder sagen, an wen sie sich vertrauensvoll wenden können, wenn sie sich von einer Lehrkraft gekränkt, verletzt, misshandelt fühlen.	12	4	8	13	0
4	Eltern ermutigen, sofort mit dem Lehrer, der Lehrerin zu sprechen, wenn sie glauben, dass er oder sie mit ihrem Kind inakzeptabel umging.	4	6	8	2	0
5	Obligatorische pädag. und psycholog. Fortbildung für L., die Schüler mobben.	1	12	29	12	1
6	Alle Lehrkräfte einer Klasse verantwortlich machen, dass pädagogisch fragwürdiges Verhalten eines Kollegen im Team besprochen wird.	11	12	35	49	1
7	Mehr pädagogisch/psychologische Beratungsstellen für Lehrkräfte einrichten.	10	12	16	12	0
8	Lehrern praktikable Verfahren anbieten, die ihnen helfen festzustellen, welche ihrer Schüler sich von ihnen gemobbt oder schikaniert erleben.	19	14	13	4	1
9	Eltern auffordern, mit dem Kind täglich über Schule, Unterricht und die Lehrer zu sprechen, um rechtzeitig zu entdecken, wenn es unter einem Lehrkraft leidet.	5	14	20	29	1
10	Lehrkräfte, die sich anhaltend inakzeptabel verhalten, nicht mehr strafversetzen sondern aus dem Schuldienst entlassen.	8	14	29	40	0
11	Schulleitung und Schulaufsicht stärker für pädagogisch inakzeptables Verhalten verantwortlich machen.	7	14	42	53	0
12	Eltern auffordern, sich an die Schulleitung zu wenden, wenn sie annehmen, dass ein Lehrkraft ihr Kind kränkt, misshandelt, verletzt.	20	16	27	21	0
13	Die Möglichkeiten des Disziplinarrechtes schneller einsetzen.	13	20	39	41	0
14	Eltern Möglichkeiten aufzeigen, wie sie erfolgreich gegen Lehrkräfte vorgehen können, die sich pädagogisch inakzeptabel verhalten.	26	21	46	55	0
15	Lehrer und Lehrerinnen verpflichten, sich regelmäßig über ihre Beziehungsprobleme mit Schülern auszusprechen.	23	23	43	46	0
16	Lehrerkollegium dafür sensibilisieren, dass Lehrkräfte, die Schüler mobben, nicht akzeptiert werden.	6	26	39	36	0
17	Lehrkräfte verpflichten, sich regelmäßig von Schülern schriftlich anonym Rückmeldung geben zu lassen, was ihnen an ihr/ihm gefällt und was nicht.	9	26	36	37	0
18	Schulleitung, L., E. und Schüler jeder Schule sollten Regeln entwickeln, was zu tun ist, wenn eine Lehrkraft sich pädagogisch inakzeptabel verhält.	25	27	31	45	0
19	Lehrkräfte, die Schüler mobben, Materialien anbieten, die sie selbst durcharbeiten können, um ihre Beziehungen zu Schülern zu verbessern.	2	29	37	35	0
20	An jeder Schule einen Ausschuss einrichten, der darüber wacht, dass weder Gewalt von Schülern noch von Lehrern an der Schule geduldet wird.	17	30	42	65	2
21	Lehrkräfte nur anstellen, wenn sie päd. Eignungs- und Belastungstest bestehen.	21	31	48	70	0
22	Eltern Verfahren anbieten, die ihnen helfen zu entdecken, dass ihr Kind unter einem Lehrer oder einer Lehrerin leidet.	24	32	52	47	0
23	Schüler besser informieren, wie Lehrer sie nicht behandeln dürfen.	3	36	39	43	0
24	Eltern sollten mehr Mitspracherechte haben, wenn die Entlassung einer Lehrkraft wegen pädagogisch inakzeptablen Verhaltens zur Diskussion steht.	16	37	63	77	0
25	Jede Schule sollte ein Forum aus Schulleitung, L., E. und Schülern bilden, vor dem sich eine Lehrkräfte verantworten muss, die päd. inakzeptabel handelt.	22	38	62	81	2
26	L. verpflichten, sich von allen Eltern ihrer Schüler schriftlich Rückmeldung geben zu lassen, was ihnen am Unterricht gefällt und was nicht.	14	50	71	61	0
27	Voraussetzungen schaffen, dass L., die Schüler mobben, entlassen werden.	27	59	78	85	0
	Summe der Ablehnungen		612	964	1074	

Tabelle 5: Welche Maßnahmen lehnen Eltern, Lehrer, Schulleiter ab?

²² Es konnten nur 40 Schulleiter interviewt werden. Für die Faktorenanalysen mussten wir deshalb Lehrer und Schulleiter zu einer Gruppe zusammenfassen. Die kleine Gruppengröße dürfte vor allem erklären, weshalb in Tab. 4 die Standardabweichungen der Schulleiter größer sind als jene der beiden anderen Gruppen.

²³ Lfd. Itemnummer

²⁴ Stelle/Rang des Items bei der Befragung

²⁵ Signifikanzstufen: Lehrer vs. Schulleiter

²⁶ Mit allen 27 Items wurde immer nach „Lehrer oder Lehrerin“ gefragt. Die Items in Tab. 4 und 5 mussten im vorliegenden Text z.T. gekürzt werden.

Wir haben erwartet, dass die Einstellungen der Schulleiter *zwischen* jenen der Eltern und Lehrer liegen, denn Schulleiter müssen dafür sorgen, dass alle Schulangehörigen die Schulnormen beachten. Ferner haben sie unparteiisch zwischen Eltern und Lehrern zu schlichten, wenn es zwischen diesen zu Konflikten kommt. Tab. 5 und 6 zeigen jedoch: Schulleiter lehnen die Maßnahmen noch häufiger ab als Lehrer und sie tun es *entschiedener*.

Mit ihren Einstellungen stehen die Schulleiter – ehemalige Lehrer – ihren *Lehrern* näher als den *Eltern*: Die Korrelationen der Einstellungen zwischen Lehrern und Direktoren betragen rho = .91**, zwischen Eltern und Lehrern rho = .88** und zwischen Direktoren und Eltern .78**. Sie erklären damit 84%, 77% und 61% der gemeinsamen Varianz. Der geringere Wert zwischen Direktoren und Eltern macht verständlich, weshalb Eltern oft darüber klagen, bei Konflikten mit einem Lehrer ihres Kindes vom Schulleiter keine oder zu wenig Unterstützung zu erhalten.²⁷

Schulleiter lehnen 17 Maßnahmen häufiger als Lehrer ab, Lehrer 10 häufiger als Schulleiter, allerdings sind die Differenzen selten signifikant.²⁸ Die Ablehnung variiert deutlich mit den drei Gruppen von Items:

- Von den *Kompetenz* bezogenen Items lehnen Lehrer vier, die Schulleiter zwei häufiger ab: (2, 5, 7, 19 vs. 1, 21).²⁹
- Von den Vorschlägen, die sich auf *Rückmeldungen* beziehen, lehnen beide Gruppen jeweils *fünf* häufiger ab: (4, 8, 12, 22, 26 vs. 3, 9, 15, 17, 23).

Von den Items, die sich auf *Fremdkontrolle* beziehen, lehnen die Lehrer nur *einen* ab, die Direktoren *zehn*: (16 vs. 6, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 20, 24, 25, 27).

1 = „stimme voll und ganz zu“, 6 „lehne voll und ganz ab“ in %																		
	Eltern						Lehrer						Direktoren					
	stimme zu			lehne ab			stimme zu			lehne ab			stimme zu			lehne ab		
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Σ der %	890	632	534	422	136	89	677	520	554	473	262	246	620	489	526	494	287	308
S1-3; 4-6	76%			24%			64%			36%			60%			40%		

Tabelle 6: Intensität der Zustimmung bzw. Ablehnung der Einstellungen zu den Maßnahmen

Lehrer lehnen ab, was ihnen Mehrarbeit machen dürfte oder Unerfreuliches über sie offenbart und damit ‚gefährlich‘ werden könnte. Schulleiter lehnen ab, was ihre „Aufsichtskompetenz“ beschränkt. Beide Gruppen beurteilen die Vorschläge weniger danach, ob sie damit eine positive Lehrer-Schüler-Interaktion fördern bzw. inakzeptables Lehrerverhalten reduzieren, sondern was sie ihnen zumuten. Besonders die Schulleiter lassen mit ihren Ablehnungen erkennen, dass ihnen das eigene Wohl im Amt wichtiger ist, als das Wohl fremder Leute Kinder in der Schule.

²⁷ Die gleichen Erfahrungen haben Schülervertreter gemacht, wie die jährlichen Berichte der Ombudsfrau der Schülerrammer Hamburg zeigen. Siehe: www.skh.de/ombudsfrau

²⁸ Das liegt weniger daran, dass die Schulleitergruppe klein ist. Tab. 5 liegen *insgesamt* wesentlich kleinere „n“ zugrunde als Tab. 4, da in ihr nur die „Ablehnungen“ interessieren. Damit wird die Zahl der signifikanten Differenzen der interviewten Gruppen unterschätzt.

²⁹ Nur den Lehrkräften haben wir den Vorschlag vorgelegt: „Lehrkräfte zu regelmäßiger Supervision verpflichten“. 46% der Direktoren und 39% der Lehrer lehnen den Vorschlag ab. Er dürfte eher als „Fremdkontrolle“ statt als „Kompetenzverbesserung“ verstanden werden.

Wenn diese Interpretation zutrifft, dann ist das Ergebnis der Befragung trotz der Zustimmung der *Mehrheit* der Eltern (76%), Lehrer (64%) und Schulleiter (60%) zu den Maßnahmen (Tab. 4), pädagogisch nicht befriedigend. Zu viele Lehrer und vor allem Schulleiter lehnen die besonders wichtigen Maßnahmen ab: *Rückmeldungen*, die darüber informieren, wie Schüler ihre Lehrer erleben. Damit fehlt der Selbstkontrolle die notwendige Voraussetzung. Das macht stärkere *Fremdkontrolle* erforderlich. Diese aber wollen viele Schulleiter nicht verbessern, jedenfalls nicht unter Beteiligung der Lehrer, Eltern und Schüler.

Mit anderen Worten, die *Bereitschaft von Lehrern und vor allem von Schulleitern, pädagogisch erfolglosen Umgang mit störenden Schülern zu verringern* – im eigenen Unterricht und im Unterricht von Kollegen – ist relativ schwach. Das größte Interesse daran äußern Eltern.

Es lassen sich etliche Gründe dafür nennen. Hier nur der wohl wichtigste Grund: Die dürfte Bereitschaft, das vorhandene Wissen zur gewaltfreien, zur friedlichen Lösung von Lehrer-Schüler-Konflikten einzusetzen, dürfte vor allem dadurch bedingt sein, dass in vielen Schulen immer noch zu viel vom ‚Geist der Rute‘ lebt. Ihm trauen Lehrkräfte – wie die erwähnten Studien belegen – immer noch pädagogische Wirkung zu. Die uralte Tradition, auf Fehlverhalten von *Schülern* mit Schlagen, Schimpfen, Schreien, Ein- oder Aussperren, Demütigen, Bloßstellen und vielen anderen strafenden und oft entwürdigenden Handlungen zu reagieren, wird immer noch mit geflügelten Worten gerechtfertigt und am Leben erhalten; z.B. (am Stammtisch) mit „*der g'sunden Watschen*“, „*der braucht wieder mal eine Tracht Prügel*“, (unter Akademikern) „*dem/der muss ich die Leviten lesen*“, „*das dürfen wir nicht durchgehen lassen*“ – ganz zu schweigen von den alten Geboten in heiligen Texten, nach denen Kinder, die nicht parieren, hart zu züchten oder umzubringen sind³⁰. Zu viele Berufspädagogen sehen es deshalb immer noch als ihr Recht und ihre Pflicht an, „*hart durchzugreifen*“, „*kurzen Prozess zu machen*“, wenn Schüler Schulnormen verletzen, also undiszipliniert sind.

Diese sehr alte Tradition macht es schwer, ihr Walten in der Schule nachhaltig durch die vorhandenen besseren Alternativen zu ersetzen. Sie lässt verstehen, weshalb auch heute in der Schule noch gilt: „*Quod licet Jovi, non licet bovi*“: Der Lehrer darf..., der Schüler nicht. Diese Tradition und damit die Annahme, dass Maßnahmen gegen undisziplinierte Lehrer deren Kollegen und den Schulleiter belasten, die traditionellen Maßnahmen gegen undisziplinierte Schüler jedoch entlasten würden, lässt Lehrkräfte weiterhin nach mehr und harten Konsequenzen für verhaltensauffällige Schüler rufen, aber kaum für verhaltensauffällige Kollegen. Über 12.000 Texte im Netz zu den Begriffen ‚*Lehrer Sanktionsmöglichkeiten*‘ belegen es. Die Mehrzahl bezieht sich auf Schülerverhalten, wenige auf Fehlverhalten von Lehrern. Hinzu kommt, dass die auf Schüler bezogenen Texte oft konkret sind, die zu Lehrern nur allgemein bleiben.

Der SPD-Abgeordnete Tauss (MDB) schreibt z.B.: „*Die Lehrer müssen wieder mehr Sanktionsmöglichkeiten gegenüber Faulheit und Unverschämtheit bekommen. Wer im Gymnasium innerhalb eines Vierteljahres dreimal geschwänzt hat, sollte die Schule verlassen müssen. Wer zum 3. Mal dieselbe Hausaufgabe ‚vergessen‘ hat, sollte das mit einer ‚6‘ belohnt bekommen, usw.*“³¹

Das hören Lehrer gern, denn sie fordern es immer wieder. Eine Studie des BLLV belegt es: „*69,6 % der befragten Lehrer haben dem Vorschlag des bayerischen Ministerpräsidenten, ‚Hartnäckige Störer vom Unterricht ausschließen‘ zugestimmt*“. 67% plädierten bei diesen

³⁰ Siehe z.B. 5. Mose 21, 18-21; Sprüche 3, 12; 13, 24; 24, 29; Psalm 107,42; Sirach 30, 1. Römer 12, 17. Siehe dazu auch Wensierski 2006.

³¹ www.bundestag.de/cgi-bin/display.cgi?Pisa_hat_die_Systemfrage_gestellt+pisa

Schülern für ‚Vorzeitige Beendigung der Schulpflicht‘.³² Solche eindeutigen Forderungen finden sich in den Netz-Texten nicht, wenn es dort um inakzeptables Lehrerverhalten geht.

Karazman-Morawetz & Steiner (1995) fanden, dass die von ihnen interviewten Schüler im Durchschnitt ebenso oft Gewalt durch Lehrkräfte erfahren haben wie ihre Väter und Großväter als Schüler. Entweder weiß die Schulaufsicht nicht, welche Sanktionstraditionen hinter den geschlossenen Klassenzimmertüren leben, welche besseren Alternativen es für den Umgang mit störenden Schülern längst gibt, oder sie will (oder kann?) die herrschenden Sanktionstraditionen in der Schule nicht durch pädagogisch erfolgreichere ersetzen.³³

Damit fehlt in vielen Schulen und Klassenzimmern eine Bedingung, die noch unerzogenen Schülern hilft, sich erwünscht zu verhalten: Es mangelt an Lehrerinnen und Lehrer, die gelernt haben, Gewaltfreiheit vorzuleben. Es fehlen Lehrkräfte, die ihre Konflikte mit Schülern friedlich lösen wollen und können - mit Vereinbarungen, statt mit Gewalt.³⁴

Literaturverzeichnis

- Aries, Ph. (1976). *Geschichte der Kindheit*. Frankfurt: Hanser.
- Brophy, J.E., Good, T.L. (1974). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Charles, C.M. (2005). *Building Classroom Discipline*. Boston: Pearson.
- Ginott, H. (1974). *Teacher and Child*. (dt. 1974) *Takt & Taktik im Klassenzimmer. Ein psychologischer Leitfaden für Eltern und Erzieher*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hoos, K. (1999). Mobbing in der Schule – Was Lehrer Schüler antun. In: *Schulmanagement*, 30, 4, 32-42.
- Hyman, I.A. Snook, P.S. (1999). *Dangerous Schools. What Can We Do About the Physical and Emotional Abuse of Our Children*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Karazman-Morawetz, I., Steinert, H. (1995). *Schulische und außerschulische Gewalterfahrungen Jugendlicher im Generationenvergleich*. Wien: BMUK.
- Kaspar, H. (1998). *Mobbing in der Schule*. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Korte, J. (1982). *Disziplinprobleme im Schulalltag: über den unpädagogischen Umgang mit schwierigen Schülern*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Krumm, V. (1999). Machtmissbrauch von Lehrern und was dagegen tun kann. In: *schweizer schule*, 13, 3-35.
- Krumm, V. (2003). *Vereinbaren statt anordnen*. (Im Netz).
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. In: *psychosozial*, 23, 1, 57-73. (Im Netz).
- Krumm, V. & Eckstein, K. (2003). „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“ Über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. In : *Die deutsche Schule*, Heft 4. (Im Netz).
- Krumm, V., Weiß, S. (2001). „Du wirst das Abitur nie bestehen“. Befunde aus einer Untersuchung über verletzendes Lehrerverhalten. In: *Lernchancen*, 3, 20, 14-18. (Im Netz).
- Krumm, V. & Weiß, S. (2002). Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich – Ergebnisse aus einer Befragung von Studenten, Lehrer und Eltern. In. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft* 7, S. 37-55. (Im Netz).
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim Problems Among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. In: Pepler, D.J. & Rubin, K.H. (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (S. 412-447). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schaarschmidt, U., Arold, H., Kieschke, U. (2000). *Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte*. (Im Netz).
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2000). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Singer, K. (1998). *Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen - und wie wir ihn verändern können*. Reinbek: Rowohlt.

³² www.blvv.de/archiv/pressekonferenzen/20030224_befragung_pisa/stoiber.pdf

³³ Die pädagogische Bankrotterklärung der Rütli-Schule in Berlin (30.3.2006) hatte zur Folge, dass Innenminister Schäuble gegen „Gewalt in der Schule“ „hartes Durchgreifen“ – also Gewaltanwendung – forderte wie viele andere „führende Politiker“ auch (Netzzeitung 1.4.). In SZ heißt es 3.4. (S. 4): „Die einzige Pädagogik, die Politiker wie Edmund Stoiber und Wolfgang Bosbach beherrschen, ist die schwarze Pädagogik. Drohen, verbieten, wegsperrn, rauswerfen [...].“ Sie erhalten noch immer Beifall.

³⁴ Krumm 2003: Vorträge-main: www.bundeselternrat.de/vortraege/vortraege.htm

Ausgewählte Artikel 2/2006

- Singer, K. (2000). *Wenn Schule krank macht. Wie macht sie gesund und lernbereit?* Weinheim; Basel: Beltz.
- Sodl, M. & Tschenet, R. (1994). Ein Pressespiegel zum Themenbereich „Gewalt in der Schule“ (bezogen auf Tageszeitungen von 1991-94) in: EFEU/BMUK (Hrsg.), *Gewalt in der Schule* (S. 71-137). Wien: Bundesministerium für Erziehung und Unterricht.
- Stoltz, E.G. (1997). Der Schlechte Lehrer aus der Sicht von Schülern. In: Schwarz, B., Prange, K. (Hrsg.), *Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. In: *Review of Educational Research*, 54, 2, 142-178.
- Weber, M. (1956). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Zweiter Halbband. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Wensierski, P. (2006). *Schläge im Namen des Herrn*. München: DVA.
- Wragg, E.C., Haynes, G.S., Wragg, C.M., Chamberlin, R.P. (2000). *Failing Teachers?* London; New York: Routledge.