

Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen

Herausgegeben von
Julia Warwas & Detlef Sembill



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Ulrike Stadler-Altman, Horst Zeinz, Annette Scheunpflug & Markus Dresel

Wie kann Stärkenorientierung im Schulunterricht gelingen? Anregungen aus einem Modellversuch

Durch die großen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen der letzten Jahre, aber auch über die Klagen von einstellenden Betrieben und beruflichen Ausbildungsinstitutionen ist in den letzten Jahren deutlich geworden, dass eine Verbesserung der Lernkultur in Schulen dringlich wäre: Schülerinnen und Schüler bleiben unter ihren Leistungsmöglichkeiten, so die Befunde der Schulleistungserhebungen, und Schülerinnen und Schüler arbeiten darüber hinaus zu wenig selbstständig und trauen sich zu wenig zu – so die Klagen der Ausbildungsbetriebe. Ein Weg darauf zu reagieren ist, die defizitorientierte Lernkultur an Schulen aufzubrechen und die Stärken der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Eine erfolgversprechende Möglichkeit hierfür ist es, sowohl die Lernmotivation von Schülerinnen und Schülern als auch ihr Selbstwertgefühl in den Blick zu nehmen. Wie kann es gelingen, Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu motivieren, zum Ausbau eigener Interessen und Stärken anzuregen und so auch ihr Selbstbewusstsein und ihre Leistungen zu fördern? Das sind die Kernfragen, um die es in diesem Beitrag gehen soll. Im Mittelpunkt stehen die Erfahrungen aus einem Modellversuch an bayerischen Realschulen¹ mit dem Namen „KOMPASS – Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein“. Die zwölf teilnehmenden Realschulen aus Oberbayern arbeiten daran, im Unterricht, über Unterrichtsprojekte und außercurriculare Angebote, systematisch die individuellen Stärken der Schülerinnen und Schüler zu mobilisieren und ihnen damit mehr Selbstbewusstsein im schulischen und außerschulischen Alltag zu vermitteln. Die in diesen Projektmaßnahmen erprobten Modelle sollen zum einen der Kompetenzförderung über die fachlichen Kompetenzen hinaus dienen und zum anderen die Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung ihrer persönlichen Entwicklungsaufgaben im Zuge der Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Dabei kommen der Schulleitung und den Steuergruppen der Projektschulen besondere Aufgaben zu, da sie dafür verantwortlich sind, die einzelnen Maßnahmen so zu bündeln und aufeinander zu beziehen, dass insgesamt eine Veränderung im Schulklima hin zu einer konstruktiven Lernkultur erkennbar wird. Dafür ist es unabdingbar, die hinter diesem Modellversuch liegenden zentralen Sinnfragen schulischen

¹ Der Modellversuch wird von der Stiftung Bildungspakt Bayern unterstützt, gefördert durch die Sparda Bank München eG. Wir danken der Stiftung Bildungspakt Bayern, der Sparda Bank München eG. sowie dem Bayerischen Kultusministerium für die Förderung der wissenschaftlichen Begleituntersuchung.

Lernens im Hinblick auf die Stärkung der Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit dem Kollegium, aber auch der Schülerschaft und den Eltern im Blick zu behalten. Die Schulen werden bei dieser Arbeit vielfältig unterstützt. Aus jeder Schule nehmen Lehrkräfte an Lehrerfortbildungen zu den Themen Projektmanagement, Teamentwicklung, Qualitätssicherung, Diagnose, individuelle Förderung sowie Stärkenprofile teil. Die Schulen erhalten auf Antrag Finanzierungen für individuelle schulische Maßnahmen (wie z.B. die Ausstattung von Räumen für Freiarbeit oder weitere Lehrerstunden). Wissenschaftlich begleitet wird dieser Schulversuch durch ein Team von Erziehungswissenschaftlern der Universitäten Erlangen-Nürnberg² und Augsburg³.

Im folgenden Beitrag werden zunächst die übergeordneten Ziele der Stärkenförderung an Schulen erläutert. Illustrierend werden dazu in einem zweiten Abschnitt einzelne Maßnahmen vorgestellt. Die zugrunde liegenden Fragestellungen werden im dritten Abschnitt zusammengefasst und ergänzend dazu werden erste Ergebnisse berichtet. Abschließend werden weitere Schritte benannt.

1 Stärkenförderung an Schulen

Die spezifischen Stärken eines Kindes zu fördern, sollte Anliegen der Schule sein. Diesem Ziel kann in unterschiedlicher Weise Rechnung getragen werden:

- So sollen zum einen Lehrkräfte sowie Lernende einen neuen Zugang zur Verbesserung ihrer Leistungen finden, indem die Aufmerksamkeit des Lehrers auf die Wertschätzung vorhandener Talente, vorhandenen Wissens und Könnens zielt.
- Die Korrektur von Fehlern ist wichtig, deren Bewertung sollte aber kriterial, an zuvor bekannten Standards und in einer Form erfolgen, die die individuelle Verbesserung sichtbar werden lässt.
- Dadurch sollen den Schülerinnen und Schülern motivationale Brücken gebaut werden, die als Ansporn für die Leistungsverbesserung in defizitären Bereichen dienen, als Herausforderungen begriffen und selbstbewusst angegangen werden.

² Projektleitung: Prof. Dr. Annette Scheunpflug; wissenschaftliche Mitarbeitende: Dr. Horst Zeinz, PD Dr. Ulrike Stadler-Altmann; Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft I, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

³ Prof. Dr. Markus Dresel; wissenschaftliche Mitarbeiterin: Valerie Brenner, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie, Universität Augsburg.

- Zudem geht es um die individuelle Förderung jeder einzelnen jungen Persönlichkeit. Angestrebt wird eine Lehr- und Lernkultur, die dem Erreichen dieses Ziels im alltäglichen Unterricht dient.

Die zwölf KOMPASS-Realschulen arbeiten an der Umsetzung dieser Ziele in drei Arbeitsfeldern. Im Unterricht als erstem Arbeitsfeld geht es um Modelle zu selbsttätigem, selbstorganisiertem und selbstbestimmtem Lernen, die Entwicklung einer stärkenorientierten Aufgabenkultur, um Portfolioarbeit, Projektarbeit, sowie individuelle Förderung durch interaktive e-Learning-Module und stärkenorientierte Berufsvorbereitung. Im zweiten Arbeitsfeld der Unterrichtsentwicklung werden neue Modelle der Unterrichtsorganisation (z.B. Doppelstunden bzw. weitere MODUS 21-Maßnahmen), jahrgangsübergreifende Lernstandsmessung und Lernberatung erprobt. Musisch-ästhetische Zugänge (Theater, Erlernen eines Instruments etc.), sportliche Zusatzprogramme und soziale Dienste kommen als „Plus“-Modelle im dritten Arbeitsfeld zur Geltung.

Diese heterogenen Arbeitsfelder werden in jeder einzelnen Projektschule individuell umgesetzt und damit den jeweiligen Bedürfnissen der Realschulen hinsichtlich der Schul- und Unterrichtsentwicklung angepasst (Scheunpflug & Zeinz 2009). Ein Überblick über alle Projektideen und Umsetzungen kann auf der Homepage der Stiftung Bildungspakt Bayern⁴ gewonnen werden.

2 Beispiele für unterschiedliche Zugänge

Die einzelnen Zugänge zur Stärkenförderung lassen sich in drei weite Themenkreise gruppieren, die im Folgenden näher dargestellt werden:

- Die erste Themengruppe beschäftigt sich schwerpunktmäßig damit, die Schülerinnen und Schüler in der Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten zu unterstützen. Diese Fähigkeit der Selbsteinschätzung soll es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, auch über die Schule hinaus sich immer wieder realistisch einzuschätzen und daraus Selbstbewusstsein zu entwickeln.
- Zweitens wird versucht, durch die Förderung des individuellen Lernens und des Lernens im Team die Stärken der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren und ihnen dabei die Möglichkeit zu geben, ihr Selbstbewusstsein auszubauen.
- Die Verbesserung der Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler steht im dritten thematischen Fokus.

⁴ www.kompass-bayern.de

2.1 Maßnahmen zur Verbesserung der Selbsteinschätzung

Im Zuge der individuellen Persönlichkeitsentwicklung ist es ein wichtiger Bestandteil, seine Fähigkeiten einzuschätzen (Mummendey 2006) und die mit der Entwicklung der eigenen Person in Zusammenhang stehenden Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können (Hurrelmann 2004). Deshalb haben einige KOMPASS-Projektschulen Unterrichtsideen entwickelt, die das Erlernen und Einüben dieser Fähigkeit der Selbstseinschätzung in den Mittelpunkt stellen. Die hier zugrunde liegende Unterrichtsidee der individuellen Selbsteinschätzung soll durch den Einsatz von Checklisten bzw. Kompetenzrastern in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Musik mit den Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Jahrgangsstufe eingeübt werden. Bewusst haben die Lehrkräfte hier neben den Hauptfächern das Fach Musik eingebunden. Dazu haben sich die Fachgruppen der einzelnen Schulen den Unterrichtsstoff in Kompetenzrastern erarbeitet (Abb. 1), die um Checklisten für die Hand der Schülerinnen und Schüler ergänzt wurden (Abb. 2).

Abb. 1: *Beispiel für ein Kompetenzraster im Fach Mathematik*
 Quelle: Plakatpräsentation KOMPASS Hauptversammlung (3. 7. 2009)

Checkliste Zahlen		
„Ich kenne mich mit Stellenwertsystemen aus. Im Dezimalsystem kann ich jede Zahl mit Hilfe von Zehnerpotenzen darstellen“		
Das lerne ich:	Buch	Das übe ich:
Ich kenne die Stufenzahlen des Dezimalsystems und kann diese mit Zehnerpotenzen darstellen.	S. 12/ S. 15	S. 15/1
Ich kann beliebig große Zahlen mit Zehnerpotenzen angeben.	S. 15	S. 15/2
Ich kann Zahlen, die in Zehnerpotenzschreibweise angegeben sind, als Dezimalsystem ohne Zehnerpotenz schreiben.	S. 15	S. 15/3-4
Ich kann die Quersumme einer Zahl angeben.	S. 17	
Ich kann natürliche Zahlen als Dualzahl schreiben.	S. 16	S. 16/2-3 und S. 17/5-6

Abb. 2: Beispiel für eine Checkliste im Fach Mathematik (ebd.)

Schätz dich selber ein!	
Aufgabe - Lösung	Wie schätzt du dich selber ein?
Begründe, warum es keine 6-stellige Zahl, die aus lauter verschiedenen ungeraden Ziffern besteht, geben kann.	
Die Zahl 40040040 soll mit Hilfe von Stufenzahlen geschrieben werden. Ergänze die Platzhalter mit den richtigen Hochzahlen. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> $4 \cdot 10^+$</div> <div style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> $4 \cdot 10^+$</div> <div style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> $4 \cdot 10$</div> </div>	

Aus der durch den Einsatz der Checklisten gewonnenen Selbsteinschätzung werden mit Unterstützung durch die Fachlehrkraft individuelle Übungsmöglichkeiten erarbeitet, die dann einzeln oder mit einem Partner im Unterricht zum Einsatz kommen. Der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler besteht nicht nur in der fachlichen Verbesserung ihrer Leistungen, sondern auch darin, dass sie sich ihren Stärken und Schwächen in den ausgewählten Fächern stellen müssen. Schülerinnen und Schüler lernen so, größere Selbstverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Dieses wird ihnen auch dadurch ermöglicht, dass über die Kompetenzraster und Checklisten die Anforderungen des Unterrichts transparent und nachvollziehbar werden.

2.2 Individuelles Lernen und Lernen im Team

Im schulalltäglichen Unterricht steht häufig der Lernzuwachs der gesamten Lerngruppe bzw. der Klasse im Vordergrund. Dabei kommen die individuellen Lernfortschritte in der Wahrnehmung der einzelnen Schülerin, des einzelnen Schülers und der Lehrkraft weniger zur Geltung. Genauso scheint das Lernen im Team häufig nach dem gängigen Schülermotto „Team – Toll: Ein Anderer macht’s“ stattzufinden und damit im Unterricht wenig ertragreich zu sein. Um dem individuellen Lernen und dem Lernen im Team in verschiedener Hinsicht Rechnung tragen zu können, wählten die Lehrkräfte einer Realschule das Modell des Projektunterrichts mit zusätzlichen Unterrichtsstunden außerhalb der regulären Stundentafel. Ein Schuljahr lang arbeiten die Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangs-

stufe in drei Projektgruppen: der sozialen, der produktiven oder der künstlerischen Gruppe. Gemeinsame und gruppenspezifische Ziele werden diskutiert und in die Tat umgesetzt, so dass die Gruppen nicht alleine arbeiten, sondern immer wieder die Zusammenarbeit mit den beiden anderen Gruppen suchen. Dabei bleiben die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler nicht auf das Schulhaus beschränkt, sondern es wurden und werden auch zunehmend Kontakte zu außerschulischen Einrichtungen aufgebaut:

- Die Schülerinnen und Schüler der sozialen Gruppe engagieren sich in einem Altenheim sowie im örtlichen Kindergarten. Sie knüpfen den Kontakt, lesen vor, basteln und organisieren eine Weihnachtsfeier wie auch eine Theateraufführung bzw. Ausstellung der künstlerischen Gruppe. Zudem organisieren sie einen Einkaufsservice für hilfsbedürftige Menschen.
- In der künstlerischen Gruppe wird, basierend auf Inhalten des Kunst- und Deutschunterrichts eine öffentliche Ausstellung von Bildern und Skulpturen erarbeitet wie auch ein Theaterstück. Die Aufführungen werden organisatorisch vorbereitet, Einladungen gestaltet und jeweils die Projekte dokumentiert. Zudem werden die Aktivitäten der sozialen Gruppe mit den eigenen Inszenierungen unterstützt und die Arbeiten der produktiven Gruppe in der Gestaltung von Werbeplakaten etc. unterstützt.
- In der produktiven Gruppe werden im Schulgarten Rohstoffe (Kräuter) hergestellt, diese zu Produkten (Teemischungen, Herstellung von Ölen und Cremes) verarbeitet und in Zusammenarbeit mit den beiden anderen Gruppen diese vermarktet. Zudem werden Vogelhäuschen und Bilderrahmen produziert und diese in Kooperation mit den jeweils anderen Gruppen vertrieben.

Der Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler liegt hier in der Erweiterung ihrer Kompetenz im Rahmen des Lernens in wechselnden Teams und den Möglichkeiten ihre individuellen Fähigkeiten einbringen und ausbauen zu können. Zudem lernen sie langfristige Verantwortung zu übernehmen, da die Vorhaben von der Idee bis zum Abschluss durch die Gruppe verantwortet werden.

2.3 Maßnahmen zur Schulung der Methodenkompetenz

Neben den fachlichen Kompetenzen wird es zunehmend wichtig, in der Schule auch übergreifende Methodenkompetenzen zu erlernen (Klippert 2004). Dieser Aufgabe haben sich mehrere Projektschulen gestellt.

Durch eine weitere Unterrichtsstunde soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden, systematisch ihre Methodenkompetenz zu erweitern. In dieser Stunde wird systematisch in das „Lernen des Lernens“ eingeführt.

Dabei kommt das Prinzip „Schüler helfen Schülern“ zur Anwendung, ebenso wie ein „Lerncoaching“, in dessen Rahmen die Schülerinnen und Schüler eine individuelle Analyse ihrer Stärken und gezielte Fördermöglichkeiten mit der Lehrkraft besprechen und so zu weiteren individuellen Lernfortschritten gelangen können.

3 Fragestellungen und erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

3.1 Zur Anlage der wissenschaftlichen Begleitung

Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung besteht im Wesentlichen darin, das Projekt zu evaluieren, den Projektverlauf zu dokumentieren und die teilnehmenden Schulen bei der schulischen und unterrichtlichen Umsetzung ihrer individuellen Projektideen zu unterstützen. Für die Evaluation sind drei Messzeitpunkte festgelegt worden. Erstens die Erhebung der Ausgangslage an den Schulen vor Projektbeginn (Ist-Stand) im Juli und Oktober 2008, zweitens die Erhebung der ersten Veränderung im Juli und November/Dezember 2009 und drittens die Erhebung der Stabilisierung und weiterer Veränderungen im Juli und November/Dezember 2010. Befragt werden nicht nur die teilnehmenden Projektschulen, sondern auch Schulen, die vergleichbare Rahmendaten aufweisen, als sog. Kontrollschulen. Durch dieses Untersuchungsdesign wird die Erhebung von Merkmalen, die mit dem Projekt im Zusammenhang stehen, ermöglicht. Ausgeschlossen wird durch den Vergleich zwischen den Projekt- und den Kontrollschulen, dass möglicherweise ausschließlich Veränderungen über die Zeit gemessen werden.

Insgesamt haben 20 Schulen mit 77 Klassen und ca. 2100 Schülerinnen und Schüler sowie 700 Lehrkräften an der ersten Befragung Ende 2008 teilgenommen. Die gewonnenen Daten können aufgrund der Zusammensetzung der Schulen und der Stichprobengröße als für bayerische Realschulen repräsentative Daten angesehen werden.

Auf Schülerseite untersucht werden bspw. die Bereiche Schulleistung, Selbstwertgefühl, schulisches Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartung, implizite Fähigkeitstheorie, Umgang mit Misserfolg, Hilflosigkeitserleben und das individuelle Begabungsniveau. Auf Lehrerebene wird unter anderem nach den Arbeitsformen im Unterricht, der Förderung von leistungsschwachen und leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, der impliziten Fähigkeitstheorie über Schülerinnen und Schüler, der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung und der Bezugsnormenorientierung gefragt.

Die Projektkernfragen nach den Auswirkungen des Modellversuchs fokussieren auf das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler bezüglich der eigenen Fähigkeiten sowie darauf, ob sich das gewonnene Selbstvertrauen auch auf andere Bereiche auswirkt. Diese Fragen werden sich erst beantworten lassen, wenn nach der Anfangserhebung auch die weiteren Befragungen in den beiden Folgejahren analysiert sein werden.

3.2 Erste Ergebnisse: Handlungsbedarf in Sachen Stärkförderung

In den Ergebnissen der Untersuchung der Ausgangslage vor Beginn des Projektes, über die zum gegenwärtigen Zeitpunkt schon berichtet werden kann, zeigen sich der Handlungsbedarf sowie die zu nutzenden Ressourcen für die Stärkförderung an Schulen. Handlungsbedarf besteht im Hinblick auf den Umgang mit Misserfolg und das Hilflosigkeitserleben der Schülerinnen und Schüler. In den Befunden wird zwar deutlich, dass ein großer Teil (39%) der befragten Schülerinnen und Schüler mit ihren zurückgemeldeten Fehlern in lernförderlicher Weise umgehen, jedoch auch, dass über die Hälfte der Befragten (61%) keine Vorstellung davon hat, wie sie mit Fehlern, die sie z.B. bei den Hausaufgaben oder in Leistungsüberprüfungen machen, produktiv und lernförderlich umgehen können. Seitens des Projekts KOMPASS wurde auf diesen Befund reagiert, indem in Lehrerfortbildungen die motivierende Rückmeldung zu Leistungen, z.B. bei der Herausgabe von Schulaufgaben, und damit auch die Rückmeldung von Fehlern trainiert wird. Damit erfahren Lehrkräfte, wie Leistungsrückmeldungen für die Stärkförderung ihrer Schülerinnen und Schüler unterstützend genutzt werden können.

Die Unsicherheit der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit ihren Fehlern zeigt sich auch in ihrem Hilflosigkeitserleben. Mehr als ein Drittel (37%) der befragten Schülerinnen und Schüler stimmt der Aussage „Es ist egal, wie viel ich für die Schule mache, ich habe trotzdem keine guten Leistungen“ zu. Erfreulicherweise erleben sich aber fast zwei Drittel (63%) der Schülerinnen und Schüler nicht als hilflos, wenn sie an die schulischen Anforderungen denken. Gleichwohl gilt es, das Drittel der Schülerinnen und Schüler, die sich in der Schule als hilflos erleben, systematisch zu stärken. Die beschriebenen Kompetenzraster und Checklisten können bspw. eine Möglichkeit sein, den Lernprozess für Schülerinnen und Schüler transparenter zu gestalten und damit Hilflosigkeit abzubauen.

Die Stärkförderung von Schülerinnen und Schülern ist dann besonders wirksam, wenn sie an vielen Stellen im schulischen Alltag möglich wird. Differenzierende Lernformen sind für die individuelle Förderung ein wichtiges Mittel. Deshalb wurde in der ersten Erhebung auf Lehrerseite zunächst nachgefragt, welche

differenzierenden Lehr- und Lernformen zum Einsatz kommen und wie intensiv besonders leistungsschwache bzw. leistungsstarke Schülerinnen und Schüler gefördert werden.

Dabei zeigt sich, bspw. beim Einsatz von Gruppen- und Partnerarbeit im Unterricht und beim Einsatz von offenen Lehr- und Lernformen, dass hier ein zu nutzender Handlungsbedarf besteht. Nur 28% der befragten Lehrerinnen und Lehrer erklärten, dass sie Gruppen- und Partnerarbeit häufig einsetzen. 26% gaben an, dass sie selten diese Sozialform wählen; 46% nutzen sie gelegentlich. Offene Lehr- und Lernformen (wie Freiarbeit, Stationen lernen, Projektarbeit und Planspiel) setzten nach eigenen Aussagen lediglich 4% der Befragten häufig ein, 23% gelegentlich und die überwiegende Mehrheit von 73% nur selten. Eine ähnliche Ausgangslage wurde bei den Fragen nach der Förderung von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern gefunden. In Tabelle 1 werden die Befragungsergebnisse zusammengefasst.

Tab. 1: Förderung von leistungsstarken und -schwachen Schülerinnen und Schülern (N = 631)

Beispielitem	selten	gelegentlich	häufig
„Ich fördere leistungsstarke Schüler im Unterricht durch differenzierte Methoden und Materialien“	70%	22%	8%
„Ich fördere leistungsschwächere Schüler im Unterricht durch differenzierte Methoden und Materialien“	66%	23%	11%

Sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht eher selten gefördert. Wenn nun die Stärkenförderung der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt eines Projekts steht, dann kann das nur gelingen, wenn auch die Lehrkräfte Unterstützung erfahren. Aus diesem Grund wird der Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern im Projekt KOMPASS als besonders wichtig erachtet.

3.3 Ressourcen

Auf Schüler- und Lehrerebene lassen sich aber auch wesentliche Ressourcen finden, die gut für die Stärkenförderung im Schulunterricht genutzt werden können. Um sich als leistungsstark, zufrieden und selbstbewusst erleben zu können, müssen Schülerinnen und Schüler davon überzeugt sein, dass sie ihre Fähigkeiten

steigern **können**. Diese „Impliziten Fähigkeitstheorien“ (Dweck 1999) hängen meist eng mit den Schulleistungen zusammen (z.B. Dresel & Ziegler 2006). Über diese im positiven Sinn ausgeprägte „implizite Fähigkeitstheorie“ (Beispielitem: „Ich kann meine Fähigkeiten steigern“) verfügen immerhin 79% der befragten Schülerinnen und Schüler in hohem Maß, während sie bei 19% nur moderat und bei 2% gering ausgeprägt ist. Diese positive Überzeugung kann sowohl im Projekt KOMPASS als auch im schulischen Alltag genutzt werden, wenn der Begriff „Fähigkeit“ nicht nur auf schul(fach)nützliche Fähigkeiten eingeschränkt wird, sondern in vielen Bereichen sichtbar wird. Deshalb sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten möglichst breit erkunden und dann nicht nur im Unterricht zeigen, sondern auch einer weiteren Schulöffentlichkeit, z.B. bei Schulfesten oder Präsentationen, zu denen auch Eltern eingeladen werden.

Gefragt wurde auch auf Lehrerebene nach der impliziten Fähigkeitstheorie. Hier zeigt sich, dass 81% der befragten Lehrkräfte davon überzeugt sind, dass ihre Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten steigern können (Beispielitem: „Meine Schüler können ihre Fähigkeiten steigern“). Diese Überzeugung aus der impliziten Fähigkeitstheorie ist eine Grundvoraussetzung, um Stärkenförderung bei Schülerinnen und Schülern anzustoßen.

Die Selbstwirksamkeitserwartung wird in der aktuellen Diskussion um Optimierung von Lehr- und Lernprozessen als eine zentrale Stellschraube angesehen (zsf. Helmke 2009). „In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll“ – diesem Item konnten 82% der befragten Lehrerinnen und Lehrer moderat und 10% sogar in hohem Maß zustimmen. Auf dieser positiven Grundlage kann die Stärkenförderung von Schülerinnen und Schülern aufbauen, wenn auch Lehrkräfte immer wieder Unterstützung erfahren und ihre eigene Selbstwirksamkeit aus- und aufbauen. Um die auf Schüler- und Lehrerebene vorhandenen Ressourcen zu nützen, werden im Projekt KOMPASS vielfache Zugänge genutzt.

4 Ausblick

Bisher wurden im Projekt KOMPASS zahlreiche Lehrerfortbildungen durchgeführt, um die Lehrkräfte in ihrer Tätigkeit zu unterstützen und den Gedanken der Stärkenförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Inhalten zu füllen. Es sind auch weiterhin Fortbildungen und Beratungsangebote an den beteiligten Schulen geplant, die neben den dort durchgeführten KOMPASS-Maßnahmen zu einer Veränderung der Schulkultur im Sinne der Stärkenförderung aller Beteiligten beitragen sollen. Nach Abschluss des Modellvorhabens (im Jahr 2011) wird eine Handreichung erscheinen, die zentrale Anregungen zur Stärkenförderung für die schulische Praxis zusammenfasst. Durch die Darstellung von Handlungsbedarf und

Ressourcen konnte die wissenschaftliche Begleitung bereits zum momentanen Zeitpunkt wichtige Anregungen zur Weiterarbeit im Sinne einer Stärkenförderung nicht nur an den Projektschulen geben. Es ist zu hoffen, dass sich aus den Auswertungen der weiteren Messzeitpunkte weitere Erkenntnisse über Mechanismen der Stärkenförderung an Schulen finden lassen und die Erträge eines solchen Ansatzes sichtbar werden.

Literatur

- Dresel, M. & Ziegler, A. (2006): Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und Impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 49-63.
- Dweck, C. S. (1999): *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Geschäftsstelle der Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.) (2005): *Modus21. Das Programm – Die Maßnahmen*. Berlin: Cornelsen.
- Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hurrelmann, K. (2004): *Lebensphase Jugend*. Weinheim: Juventa.
- Mummendey, H. D. (2006): *Psychologie des „Selbst“: Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheunpflug, A. & Zeinz, H. (2009): *KOMPASS: Überwindung der Defizitorientierung. Eine Herausforderung für Schulen*. *Schulmanagement*, (2), 31-32.
- Stadler-Altmann, U., Schindele, J. & Schraut, A. (2008) (Hrsg.): *Neue Lernkultur – neue Leistungskultur*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorenangaben

PD Dr. Ulrike Stadler-Altmann

Lehrstuhl Pädagogik I

Geschäftsführerin des Interdisziplinären Zentrums für anthropologisch-historische Bildungsforschung

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Ulrike.Stadler-Altmann@ewf.uni-erlangen.de

Dr. Horst Zeinz

Lehrstuhl für Pädagogik I

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

htzeinz@ewf.uni-erlangen.de

Prof. Dr. Annette Scheunpflug

Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft I

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Annette.Scheunpflug@ewf.uni-erlangen.de

Prof. Dr. Markus Dresel

Lehrstuhl für Psychologie

Universität Augsburg

markus.dresel@phil.uni-augsburg.de