

Selbstdisziplin in der Schule

Eine Untersuchung zur Förderung der Selbstdisziplin durch Lehrpersonen

Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis, Brig



Abbildung 1: Hierarchie- und Handlungsebenen (vgl. Hillrichs, 2015)

Eingereicht von
Sarah-maria Ruppen

Betreut durch
Christoph Salzmann

Ort und Datum der Abgabe
Brig, den 15. Februar 2018

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Selbstdisziplin und deren Förderung bei Schülerinnen und Schülern durch Lehrpersonen.

Zu Beginn der Arbeit steht die persönliche Motivation sowie die Zielsetzung, dies dient der Einstimmung ins Thema. Es sind die Beweggründe zur Verfassung der Arbeit dargelegt und erklärt, was erforscht wird. Darauf folgt die Problemstellung, sie beinhaltet den Forschungsstand und die Forschungsperspektive.

Der theoretische Bezugsrahmen dient dazu, die Arbeit mit Fachwissen abzustützen. Zuerst werden die Disziplin und deren antinomisches Verständnis beleuchtet. Es folgt die Begründung und Begriffsklärung von Selbstdisziplin. In Unterkapiteln werden Themen angesprochen, welche die Selbstdisziplin bedingen. Weiter wird die Selbstdisziplin unter dem Blickwinkel der Schule betrachtet. Dieser Teil beinhaltet Aspekte, welche die Lehrpersonen primär mit ihren Schülerinnen und Schülern fördern können.

In der Arbeit wird folgenden Fragen nachgegangen:

- a) *Welche Aspekte der Selbstdisziplin fördern die Lehrpersonen in ihrem pädagogischen Schulalltag?*
- b) *Aus welchen Gründen finden Aspekte der Selbstdisziplin im pädagogischen Schulalltag Anwendung oder nicht?*

Die im empirischen Teil behandelten Konzepte werden zuvor im theoretischen Teil erarbeitet. Das Datenerhebungsinstrument bildet ein Leitfadeninterview, welches bei der Befragung von Primarlehrpersonen als Richtlinie dient.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass Kinder in allen befragten Aspekten durch die Lehrpersonen gefördert werden. Aspekte die befragt werden, sind:

- «Fördernde Leistungsmodelle und -impulse
- Ein positives Selbstbild
- Ein unterstützendes Umfeld in der Klasse
- Klare Zielsetzungen
- Die Fähigkeit, die eigenen Handlungen bewusst zu steuern» (Brohm et al., 2014, S.10).

Der Grund weshalb, die Lehrpersonen genau in den Aspekten die Schülerinnen und Schüler fördern, konnte nicht genau ermittelt werden. Der Abschluss der Arbeit bildet die Schlussfolgerung, die kritische Distanznahme und das persönliche Schlusswort.

Schlüsselwörter: Disziplin, Selbstdisziplin, Förderung, Selbstregulation

Vorwort

In dieser Diplomarbeit untersuche ich, welche Aspekte der Selbstdisziplin von den Primarlehrpersonen tatsächlich in ihrem pädagogischen Alltag angewendet werden. Die Selbstdisziplin steht auch in Verbindung mit der Thematik Disziplin. Ist die Disziplin vorhanden, kann die Selbstdisziplin sich entwickeln. Ich empfinde die Selbstdisziplin als sehr wichtig und nützlich. Daher finde ich es notwendig, dass Schülerinnen und Schüler diese entwickeln und fördern. Die Lehrpersonen können sie dabei unterstützen. Während der Zeit in der Pädagogischen Hochschule Wallis, besuchte ich im zweiten Semester die Lernveranstaltung 3.2 «Klassenführung und Klassenklima I». Die Lernveranstaltung behandelte Aspekte aus Sicht der Lehrpersonen, die mich in Hinblick auf meine Diplomarbeit sensibilisierte. Während der Lernveranstaltung 3.3 «Gestion et climat de la classe II», die während des fünften Semesters stattfand, zeigten sich mir einige Parallelen zu meiner Arbeit auf. Dies war sehr interessant und ich konnte auch Konzepte, wie zum Beispiel die Begründungen der eigenen Leistungen, für meine Arbeit mitnehmen.

An dieser Stelle möchte ich mich auch für die Unterstützung bedanken, die ich während der Verfassung meiner Arbeit erhielt.

Ich bedanke mich herzlich bei meinem Betreuer Herr Christoph Salzmann, welcher mich während des gesamten Prozesses der Diplomarbeit tatkräftig unterstützte. Ich danke ihm für die Vorschläge und Ideen zur Verfassung der Arbeit, die gute Zusammenarbeit und die konstruktiven Rückmeldungen.

Ein weiter Dank geht an Herr Mathias Oggier, welcher uns mit der Lernveranstaltung 8.9 «Vorbereitung und Begleitung der Diplomarbeit», in die Thematik der Diplomarbeit eingeführt hat.

Ein grosses Dankeschön gilt auch allen Lehrpersonen, die mir für die Interviews zur Verfügung gestanden sind. Vielen Dank für die genauen Ausführungen und die offene Art während den Gesprächen.

Ich möchte auch meinen Lektoren, Herr Michel Ruppen, Frau Céline Brantschen und Frau Valeria D'Andrea herzlichst meinen Dank für die aufgewendete Zeit aussprechen.

Nicht zuletzt möchte ich mich auch bei meiner Familie und meinen Freunden bedanken, die mich während des Prozesses der Arbeit moralisch unterstützten und viel Verständnis aufbrachten. Ich bin sehr dankbar dafür.

Inhalt

1	Einleitung	6
1.1	Persönliche Motivation der Arbeit	6
1.2	Zielsetzung der Arbeit	7
2	Problemstellung	7
2.1	Forschungsstand und Forschungsperspektive	7
3	Theoretischer Bezugsrahmen.....	8
3.1	Was ist eine sinnvolle Disziplin?.....	8
3.2	Zum antinomischen Verständnis von Disziplin.....	9
3.3	Begründung und Begriffsklärung der Selbstdisziplin.....	10
3.3.1	Selbsterkenntnis und Selbsterziehung	11
3.3.2	Das Konzept der Ermutigung	12
3.3.3	Zumutung im pädagogischen Handeln	12
3.3.4	Selbstkontrolle und Selbstregulation als nötige Bausteine.....	13
3.4	Das Konzept der Selbstdisziplin in der Schule.....	15
3.4.1	Fördernde Leistungsmodelle und -impulse.....	15
3.4.2	Ein positives Selbstbild.....	18
3.4.3	Ein unterstützendes Umfeld in der Klasse	22
3.4.4	Klare Zielsetzungen	23
3.4.5	Die Fähigkeit, die eigenen Handlungen bewusst zu steuern.....	24
4	Fragestellungen und Hypothesen.....	26
5	Methodisches Vorgehen.....	26
5.1	Prozessbeschreibung: Auswahl der Zielgruppe.....	26
5.2	Instrument der Datenerhebung.....	27
5.3	Instrument der Datenauswertung	28
6	Präsentation der Ergebnisse	29
6.1	Fördernde Leistungsmodelle und -impulse.....	31
6.2	Positives Selbstbild	35
6.3	Ein unterstützendes Umfeld in der Klasse	36
6.4	Klare Zielsetzungen und die Fähigkeit, die eigenen Handlungen bewusst zu steuern	37
7	Interpretation der Ergebnisse	39
7.1	Allgemeine Interpretation	39
7.2	Fördernde Leistungsmodelle und -impulse.....	39
7.3	Positives Selbstbild	42
7.4	Ein unterstützendes Umfeld in der Klasse	42
7.5	Klare Zielsetzungen und die Fähigkeit, die eigenen Handlungen bewusst zu steuern	43
8	Beantwortung der Forschungsfragen.....	45

9	Schlussfolgerung und kritische Distanznahme	46
10	Schlusswort	47
11	Verzeichnisse	49
11.1	Literaturverzeichnis	49
11.2	Abbildungsverzeichnis.....	51
11.3	Tabellenverzeichnis.....	52
11.4	Verzeichnis der Anhänge	52

1 Einleitung

1.1 Persönliche Motivation der Arbeit

Die Themensuche für die Diplomarbeit begann im vierten Semester. Es kamen einige Themen für mich in Frage. Nach Überlegungen und Abwägen der Ideen entschied ich mich für das Thema der Disziplin. Ich schränkte das Thema ein und entschied mich für die Selbstdisziplin, welche zu einem späteren Zeitpunkt in der Arbeit genauer erklärt wird. Ein Grund hierfür waren die gesammelten Erfahrungen während meinen Praktika. In meinem vierten Praktikum wurde das Thema der Disziplin noch präsenter bei mir. Es war eine eher schwierige Klasse und die Disziplin liess zu wünschen übrig. Ich ging dem Thema Disziplin nach und fand heraus, dass sich viele Lehrpersonen während ihrer Arbeitszeit mit Disziplinschwierigkeiten konfrontiert sehen. Drei Viertel geben an mehr als einmal pro Woche Disziplinschwierigkeiten zu begegnen und ein Drittel gibt an, mehr als einmal täglich von Störungen betroffen zu sein (vgl. Jörger & Speidel, 2003, S. 4). Da sich bei manchen Lehrpersonen die Angaben der Störungen in diesen Bereichen befinden, finde ich es nützlich mehr Informationen über das Thema Disziplin zu sammeln und sich mit den verschiedenen Sachverhalten auseinanderzusetzen. Disziplin kann auf verschiedene Arten verstanden werden. Sie kann aus der Sicht der Lehrpersonen oder aus der Sicht der Kinder verstanden werden. Die Lehrpersonen erstellen vorgängig Regeln für die Disziplin. Die Schülerinnen und Schüler müssen ihr Verhalten und ihre Motivation anpassen, damit sie nach den Vorgaben der Lehrpersonen handeln. Die beiden Sichtweisen stehen im Widerspruch zu einander, denn eine Disziplin nur von der Lehrperson ausgehend, hemmt das selbstgesteuerte Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Jedoch unterstützen beide Sichtweisen ein gutes Klassenklima, dies stellt ein Spannungsfeld im pädagogischen Alltag dar. Es ist zu sagen, dass nicht für jede Lehrperson Disziplin dasselbe bedeutet. Das macht sie vielseitig, aber auch anspruchsvoll. Weiter fand ich mich in meinen Praktika manchmal in einem Dilemma wieder. Es war nicht immer einfach, einen geeigneten Umgang im Bereich der Disziplin zu finden. Sei es im Hinblick auf die Kinder oder auch auf mich. Oft musste ich den Umgang mit der Disziplin so pflegen, wie die Klassenlehrperson es handhabte, da die Kinder so gewohnt waren, oder weil die Lehrpersonen dies so wollten und es als angemessen betrachteten.

Ich selber mag es, wenn es in einer Klasse während den individuellen selbstgesteuerten Erarbeitungsphasen ruhig ist. Als wichtig erachte ich jedoch auch, dass der Humor und die Spontaneität in einer Klasse nicht zu kurz kommen darf, worauf schon Rüedi in seinem Buch verwies (vgl. Rüedi, 2013, S.218). Durch diese Informationen stellte sich mir die Frage, wieso die Disziplin in manchen Klassen meines Erachtens nicht angemessen ist. Ich stiess in meiner Recherche auf das Konzept der Selbstdisziplin. Das Thema rund um die Selbstdisziplin stellte sich als sehr interessant heraus. Das Spannungsfeld zwischen den Vorgaben der Lehrperson und der aktiven Handlung der Kinder wird darin auch thematisiert. Die Kinder müssen nämlich bei der Selbstdisziplin miteinbezogen werden, da die Selbstdisziplin die aktive Teilnahme der Kinder voraussetzt. Je länger ich mich mit diesem Inhalt auseinandersetzte, desto überzeugter wurde ich davon, dass die Selbstdisziplin ein Bereich bei den Schülerinnen und Schüler wie auch den Lehrpersonen sein sollte, der gefördert werden muss. Die Selbstdisziplin beinhaltet grob zusammengefasst, die Disziplin, die jedes Einzelne aufbringt. Kann es selber Disziplin aufbringen, können Lernerfolge verzeichnet werden (vgl. ebd., S.25). Dies wirkt sich unter anderem auch positiv auf die Motivation aus. Sind die Kinder motiviert, ist es wahrscheinlich, dass auch die Störungen weniger werden. All diese neugewonnenen Erkenntnisse spornten mich an, die Arbeit zum Thema Selbstdisziplin in der Schule zu verfassen.

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, welche Methoden Lehrpersonen in der Schule anwenden, um die Selbstdisziplin zu fördern. Die Arbeit folgt folgender Struktur:

Zu Beginn wird das Thema theoretisch dargestellt. Es wird erklärt, was unter Disziplin und Selbstdisziplin verstanden wird. Des Weiteren sind die verschiedenen Aspekte der Selbstdisziplin dargelegt und erklärt. Anschliessend wird auf die Problemstellung eingegangen. Nachfolgend werden die Fragestellungen und die Methoden der Datenerhebung und -auswertung dargelegt. Im Anschluss werden die Ergebnisse präsentiert sowie interpretiert und die Fragestellungen werden beantwortet. Die Arbeit wird mit der Schlussfolgerung, der kritischen Distanznahme und dem Schlusswort abgeschlossen.

2 Problemstellung

2.1 Forschungsstand und Forschungsperspektive

Forschungsstand

Zum Thema Selbstdisziplin wurden schon zahlreiche Studien und Untersuchungen durchgeführt. Auch in Verbindung zur Schule ist die Selbstdisziplin schon unter die Lupe genommen worden. Zwei der wichtigsten Autoren in diesem Zusammenhang sind Rüedi (2013) und Brohm (2014). Wissenschaftlich fundierte Arbeiten zur Selbstdisziplin in der Schule, in denen untersucht worden ist, wie die Selbstdisziplin bei Lehrpersonen Anwendung findet, sind jedoch wenige auffindbar. Im untenstehenden Abschnitt werden einige wichtige Veröffentlichungen dargelegt, die zum Thema der Selbstdisziplin führen. Dies sind Werke, die auch zur Verfassung der Arbeit beigetragen haben.

Die Arbeit stützt sich überwiegend auf zwei Werke. Ein Werk ist das Buch von Jürg Rüedi «Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule» und das zweite Werk ist von Michaela Brohm et al. «Motiviert bleiben. Positive Psychologie für die Grundschule». Bei Rüedi (2013) geht es darum, ein begründetes, reflektiertes und professionelles pädagogisches Handeln aufzuzeigen. Dafür wird Bezug auf Fragen genommen, wie zum Beispiel eine Klasse geführt werden soll oder wie sich Disziplin und Selbstdisziplin begründen lassen (vgl. Rüedi, 2013). Brohm, Kürwitz, Berend (2014) bezieht sich auf die Motivation bei Grundschülerinnen und Grundschulern. Das Buch bietet ein Motivationstraining für Kinder ab der zweiten Klasse. Die einzelnen Thematiken sind erklärt und im Anschluss an die Theorie finden sich Arbeits- und Übungsblätter, die mit der Klasse realisiert werden können. Dies alles aus dem Grund, weil niemand belehrt werden kann, der nicht lernen will (vgl. Brohm et al., 2014, S.10f). Mit diesen zwei Werken kann gesagt werden, dass zum pädagogischen Handeln, in Bezug zur Disziplin und Selbstdisziplin und zur Motivation der Schülerinnen und Schüler, grundlegende Konzepte publiziert worden sind.

Des Weiteren wird die Selbstdisziplin noch durch andere Konzepte begründet. Dies sind das Konzept der Ermutigung, die Selbsterkenntnis und die Selbsterziehung, die pädagogische Handlungsstruktur und zuletzt die Selbstkontrolle und Selbstregulation. Diese Konzepte wurden auch zur Verfassung der Arbeit benötigt. Frick (2007) hat das Konzept der Ermutigung erläutert, in dem es darum geht, ob ein Individuum eher eine positive Grundeinstellung besitzt. Aufgrund dessen wäre das Individuum eher in der Lage sich positiv äussern zu können (vgl. Frick, 2007). Die Selbsterkenntnis und die Selbsterziehung wurden schon durch Seif (1930) begründet. Hierbei wird thematisiert, dass das Individuum durch diese zwei Aspekte dazu angeleitet werden kann, seine Persönlichkeit zu entfalten und zu lenken. Dies geschieht nicht willkürlich, sondern planmässig (vgl. Seif, 1930). Bei Oser (1993) handelt es sich um die pädagogische Handlungsstruktur. Hierbei geht es um optimale Lernbedingungen, welche auch für die Selbstdisziplin von Bedeutung sind. Für diese Lernbedingungen gibt es fünf Basiselemente. Wobei die Präsupposition, also das Zutrauen von Fähigkeiten, das Herzstück dieses Konzepts bildet (vgl. Oser, 1993). Ein weiteres Werk, das in diesem Zusammenhang erwähnt werden kann, ist «Selbstregulation und Selbstkontrolle». Dieses Werk thematisiert, das Ziel nach zwei

verschiedenen Möglichkeiten zu verfolgen. Einmal nach der Selbstkontrolle, wobei das Ziel im Zentrum steht und es mit allen Mitteln erreicht werden will. Dafür werden alle anderen Bedürfnisse ausgeblendet. Die zweite Möglichkeit ist, dass das Ziel in Einklang mit sich selber festzulegen und dabei auch seine und die Bedürfnisse anderer zu beachten (vgl. Baumann & Kuhl, 2013). Eine Antwort darauf, was im Zusammenhang mit der Selbstdisziplin erforscht werden kann, gibt die Forschungsperspektive.

Die Forschungsperspektive

Es sollen möglichst viele Aspekte, welche die Selbstdisziplin begünstigen zusammengeführt und erklärt werden. Diese sollen die Selbstdisziplin allgemein erläutern, sowie Erkenntnisse über die Förderung durch die Lehrpersonen bieten. Dies geschieht mit Hilfe von Literaturrecherchen. Im Anschluss wird untersucht, welche Aspekte von den Lehrpersonen tatsächlich angewendet werden und weshalb dem so ist.

3 Theoretischer Bezugsrahmen

3.1 Was ist eine sinnvolle Disziplin?

Im theoretischen Bezugsrahmen wird angegeben, was unter «sinnvoller» Disziplin verstanden wird. In der vorliegenden Arbeit werden die Ideen und Konzepte der Autoren Rüedi (2013) und Frick (2012) aufgegriffen. Im Voraus wird der Begriff Disziplin erklärt.

Unter Disziplin wird die Förderung der eigenen Kompetenzen und der eigenen Verfügungskraft verstanden. Disziplin ist stets dem Ziel untergeordnet (vgl. Rüedi, 2013, S.23). Unter dem Ziel wird im schulischen Kontext das Lernziel verstanden. Für die Definition heisst dies, die Disziplin muss sich nach dem Lernziel richten und es geht auch darum, seine Fähigkeiten und sein Können zu fördern. Es kann den Erklärungen von Rüedi (2013) einige Merkmale einer sinnvollen Disziplin nach Frick (2012, S.12f) angefügt werden. Diese können als Orientierung dienen. Die Lehrperson sollte nicht ein zu autoritäres Auftreten haben, denn dies hemmt die Entwicklung der Förderung der Kompetenzen und der Verfügungskraft der Kinder. Es wirkt sich zudem negativ auf die Lernatmosphäre aus. Die Regeln und Ordnungen sollten je nach Situation angepasst werden. Es ist wünschenswert, wenn sich die Lehrperson auf einen Perspektivenwechsel einlässt. So kann der Blickwinkel der Kinder über die möglichen Disziplinstörungen aufklären. Das heisst, die eigene Schulpraxis muss reflektiert werden. Bei einer sinnvollen Disziplin nach Frick (vgl. ebd., S.12) müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche gemeinsames Lernen zulassen. Rüedi (2013) beschreibt die Rahmenbedingungen so, dass sie die Schülerinnen und Schüler anweisen, einander aufmerksam zuzuhören sowie mit- und voneinander zu lernen (vgl. Rüedi, 2013, S.24f).

Die Literatur liefert Richtpunkte für eine geeignete Disziplinform in der Schule. Zusammenfassend können der nicht zu autoritärer Unterrichtsstil, die situative Anpassung der Regeln, die Praxisreflektion sowie die lernfördernden Rahmenbedingungen dazugezählt werden. Sind diese Punkte vorhanden, können Lernerfolge stattfinden. Lernerfolge können nur verzeichnet werden, wenn die Anstrengungsbereitschaft vorhanden ist und das Kind gewillt ist zu lernen.

Bei der situativen Anpassung der Regeln, stellt sich die Frage, warum dies eine Lehrperson so tun sollte. Eigentlich hat man das Bild einer Lehrperson im Kopf, die ihre Linie hat und an dieser festhält. Jedoch ist zu sagen, dass in der heutigen Zeit vermehrt auf die Heterogenität in den Klassen eingegangen wird. Das heisst, alle Kinder werden individuell angeschaut und es wird auf jedes Kind eingegangen. Das zieht auch die situative Anpassung der Regeln mit sich, sprich unterschiedliche Kinder, gleich unterschiedliche Reaktionen, gleich unterschiedliche Regelanpassungen. Das nächste Unterkapitel liefert vertiefte Erklärungen zum Thema der situativen Anpassung der Regeln.

3.2 Zum antinomischen Verständnis von Disziplin

Die Gründe zur situativen Anpassung der Regeln, welche im obenstehenden Kapitel 3.1 angesprochen wurden, liefert das «antinomische Verständnis» der Disziplin. Das Wort antinomisch bedeutet widersprüchlich. Nach Rüedi (2013) bedeutet das antinomische Verständnis der Disziplin, dass die Regeln nicht stur und mit allen Mitteln durchgesetzt, sondern situativ angepasst werden müssen (vgl. Rüedi, 2013, S.23). Das heisst, die Disziplin und somit auch die Regeln der Lehrperson müssen auf die momentanen Umstände in der Klasse und auf die einzelnen Kinder angepasst werden. Ein Spannungsfeld entsteht. Denn auf einer Seite steht die Lehrperson mit ihren Regeln und auf der anderen Seite die Kinder mit ihrem Verhalten. Diese Situation ist antinomisch, weil beide Sichtweisen im Widerspruch zueinanderstehen, denn die Lehrperson fördert so nicht unbedingt ein selbstgesteuertes Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Beide Sichtweisen können für sich gut begründet werden. Beide Pole lehrerzentrierte wie auch schülerzentrierte Betrachtungsweisen unterstützen ein gutes Klassenklima, wodurch diese Spannungsfeld im pädagogischen Alltag entsteht. Die Handlungen der Lehrperson müssen daher stets situativ und professionell interpretiert werden.

In der erwähnten Theorie ist zu sehen, dass die Regeln angepasst werden müssen, um Lernen zu ermöglichen. Wie kann an diese situative Anpassung herangegangen werden? Um dem nachzugehen, wird von einem fiktiven Beispiel ausgegangen, welches zur Visualisierung dieses Kapitels dient. Die Klasse von Frau Fux zählt zwölf Kinder. Sieben Mädchen und fünf Knaben. Es ist eine heterogene Klasse mit verschiedenen Bedürfnissen. Zwei Kinder haben Lernschwierigkeiten, wobei eines einem angepassten Programm folgt. In der Klasse hat es zudem ein Kind, welches seinen Gleichaltrigen in der Entwicklung voraus ist, dennoch ist es nicht hochbegabt. Die anderen neun Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Leistungsniveaus, sie sind jedoch nicht weiter auffällig. Die Disziplin der Klasse ist «normal», spricht nicht auffällig. Sie ist motiviert, zu arbeiten. Trotzdem gibt es immer wieder Momente, in denen die Kinder weniger Lust haben und nicht gut mitarbeiten.

Um eine situative Anpassung der Regeln vornehmen zu können, muss die Lehrperson den Kindern eine Orientierung vorgeben. Zudem muss die Lehrperson individuell und persönlich auf jedes Kind eingehen (vgl. Frick, 2012, S.12f). Frau Fux muss eine gewisse Linie in Bezug auf die Disziplin haben. Dies dient den Kindern als Orientierung und schützt sie vor der Willkür der Lehrperson. Frau Fux muss sich Zeit nehmen, um den Bedürfnissen aller Kinder gerecht zu werden und versuchen, diese so gut wie möglich in den schulischen Alltag einzubetten. Gemeinsames Lernen ist erst unter bestimmten Voraussetzungen möglich. Doch es ist nicht so gedacht, dass man ausschliesslich um die Ordnung in der Klasse bestrebt sein sollte. Von Bedeutung ist, dass sich die Lehrperson bemühen muss, die individuellen und kollektiven Bedürfnisse der Klasse zu berücksichtigen (vgl. Rüedi, 2013, S.101). Bei diesem Punkt muss Frau Fux bemüht sein, dass die individuellen Bedürfnisse in Einklang mit den Bedürfnissen der Klassengemeinschaft und den Lernzielen zu bringen sind. Bei der antinomischen Disziplin geht es darum, dass die Lehrperson darauf achten muss, dass ihre Weisungen von den Schülerinnen und Schülern befolgt werden. Jedoch gibt es keine Berechtigung zur gewaltsamen Durchsetzung des Willens der Lehrperson. Das antinomische Verständnis fordert vielmehr eine situationsbedingte Einschätzung der Anforderungen und deren Realisierung. Ziel ist es, die Verfügung über sich selber und seine Kompetenzen zu fördern (vgl. Rüedi, 2002, o.S.). Kurz gesagt, beim antinomischen Verständnis der Disziplin geht es um die situative Anpassung der Regeln und die Förderung der Kompetenzen der Kinder. Bei der Beispielsklasse würde dies folgendermassen aussehen: Frau Fux hat eine heterogene Klasse. Bei einer Stillarbeit wird sie, im Gegensatz zu den stärkeren Schülerinnen und Schülern, den schwächeren eher erlauben ihre Pultnachbarn zu fragen und somit auch die Erlaubnis erteilen zu reden. Die Kinder sollen ihre Kompetenzen selber fördern können. Bei der beschriebenen Situation könnte es vorkommen, dass die schwächere Schülerin / der schwächere Schüler lernt, sich Hilfe zu holen und die stärkere Schülerin / der stärkere Schüler lernt, Hilfestellung zu geben. Somit fördern sie ihre

soziale Kompetenz. Damit die Kinder überhaupt arbeiten und einander helfen, müssen sie gewillt sein, zu arbeiten und sich ihren Fähigkeiten bewusst sein. Es müssen noch andere Punkte vorhanden sein, auf die im Kapitel 3.3 näher eingegangen wird.

3.3 Begründung und Begriffsklärung der Selbstdisziplin

Wenn die Klasse gut arbeiten und ihr Potenzial ausschöpfen soll, braucht es mehr als nur Disziplin. Der Schlüsselbegriff hierzu heisst «Selbstdisziplin». Der Begriff Selbstdisziplin steht in dieser Arbeit im Zentrum. Wie hängen aber Disziplin und Selbstdisziplin zusammen? Disziplin ist das Anpassen von Regeln. Die Disziplin ist für die Bildung und Erziehung unbedingt nötig. Will man gebildet sein, müssen Lernziele erreicht werden. Dies gelingt mit Hilfe von Anstrengung und Anstrengungsbereitschaft, der Selbstdisziplin. So ist die Selbstdisziplin in gewisser Weise von der Disziplin abhängig (Rüedi, 2013, S.23). Selbstdisziplin wird als ein heterogenes Konstrukt beschrieben, dass Fähigkeiten wie Konzentration, Fleiss, Anstrengungsbereitschaft beinhaltet und die innere Gewissheit, dass Ereignisse selber beeinflusst werden können. Diese Aspekte sind für die Erreichung eines Lernerfolges notwendig. Somit steht die Arbeitsdisziplin im Zentrum (vgl. Rüedi, 2002, o.S.). Warum ist die Selbstdisziplin von Bedeutung? In einer Langzeitstudie von Terrie E. Moffitt et al. (2011) haben sie circa 1000 Menschen von Geburt an, bis sie 32 Jahre alt waren begleitet. Sie haben den Charakter und den Lebensweg der Testpersonen verfolgt. Es wurde aufgezeigt, dass die Personen, welche schon mit drei Jahren eine hohe Selbstbeherrschung aufwiesen, eine bessere Gesundheit, Wohlstand und soziale Lebensumstände zeigten als solche mit einer niedrigen Selbstbeherrschung (vgl. Moffitt et al., 2011, o.S.).

Nach Rüedi (2013) sind die nachfolgend aufgeführten Aspekte zentral für die Selbstdisziplin. Sie ist grundlegend, um Lernerfolge verzeichnen zu können. Bei der Selbstdisziplin steht die Anstrengung, der Wille das Bestmögliche aus sich herauszuholen, im Fokus. Dies ist jedoch nur möglich, wenn die Schülerinnen und Schüler einen Sinn in den Aktivitäten und in jedem einzelnen Moment erkennen. Jeder Moment ist einmalig und muss genutzt werden. Die Anstrengungen von heute wirken sich auf die Zukunft aus (vgl. Rüedi, 2013, S.218ff). Die Kinder müssen ermutigt werden, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und ihr Leben selber zu steuern. Zudem sollen die Kinder sich über diese Verantwortlichkeit freuen können (vgl. ebd., S.222). Von Bedeutung ist, dass es eine Vertrauensbasis zwischen Lehrperson und Schülerinnen/Schüler gibt. Dies ist fundamental für die Disziplin und für die Förderung der Selbstdisziplin. Herrscht ein positives zwischenmenschliches Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern, so ist das Lenken der Klasse einfacher (vgl. ebd., S.210). Die Kinder brauchen einen gewissen Grad an Lenkung. Damit diese gelingt, braucht es den Wunsch der Kinder, ein Lernziel erreichen zu wollen. Das heisst, der Unterricht muss qualitativ gut sein und bei den Kindern den Drang auslösen, dem Unterricht zu folgen. So ist es der Lehrperson möglich, die Kinder zu unterstützen, zu lenken und sie in ihrer Selbstdisziplin zu bestärken (vgl. ebd., S.212). Ist der Wunsch des Unterrichtsfolgens da, können bei den Kindern Lernerfolge stattfinden. Durch Lernerfolge entsteht das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Das heisst, die Schülerinnen und Schüler sehen, dass ihre Anstrengungen Früchte tragen und dies betont die Wichtigkeit der Selbstdisziplin. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, den Unterricht so zu gestalten, dass allen Kindern individuelle Lernerfolge gestattet sind (vgl. ebd., S.214). Nicht nur für den Lernerfolg jedes einzelnen Kindes ist die Selbstdisziplin von Bedeutung, sondern auch für den Lernerfolg aller Klassenmitglieder (vgl. ebd., S.234). Zur Erreichung der Selbstdisziplin ist die Fähigkeit und Kompetenz des Fleisses notwendig. Das Individuum muss die Stärke besitzen, an sich zu arbeiten und ein Leben lang weiter zu lernen (vgl. ebd., S.86). Wird die Selbstdisziplin aus berufspraktischer Sicht angeschaut, kann die Lehrperson folgendes zur Selbstdisziplin der Schülerinnen und Schüler beitragen:

Die Lehrperson kann die Kinder ermutigen, Verantwortung zu übernehmen, qualitativ guten Unterricht anbieten und allen Kindern Lernerfolge ermöglichen. Ein gutes Verhältnis von beiden Seiten ist zu unterstützen. Die Kinder müssen Anstrengungsbereitschaft besitzen sowie Freude

an der Übernahme von Verantwortung haben. Es folgen nun einige Konzepte, die die Selbstdisziplin positiv beeinflussen und unterstützen.

3.3.1 Selbsterkenntnis und Selbsterziehung

Bevor auf dieses Thema eingegangen wird, wird zuerst erklärt was überhaupt das Wort «selbst» bedeutet. Wie das eingeführte Konzept der Selbstdisziplin aufzeigt, ist das Wort selbst von Wichtigkeit, da das Individuum im Zentrum steht. Die Erklärung des Wortes wird mit Hilfe der Ausführungen des Psychologen William James (1890) gemacht. Er teilte das Selbst in zwei Aspekte auf. Zum einen ins ICH, dieser Teil beinhaltet das Bewusstsein. Zum anderen gibt es das MICH, dies ist das ins Bewusstsein kommende Selbst. Nach James (1890) hat jede Person ein ICH, welches sie jedoch nicht direkt entschlüsseln kann. Das ICH ist jeder Person nur in Form des MICH erreichbar. Heutzutage spricht man in dem Zusammenhang vom Selbstkonzept (vgl. William, 1890, o.S.). Laut Mummendey (1995) besteht das Selbstkonzept aus den Beurteilungen, die eine Person über sich selber vornimmt (vgl. Mummendey, 1995, o.S.).

Um Selbstdisziplin zu erhalten, muss das Individuum sich seiner eigenen Handlungen und dessen Auswirkungen bewusst sein. Es muss merken, dass es sein Leben selber in der Hand hat und lenken kann. Hierzu können die Selbsterkenntnis und die Selbsterziehung beitragen. Seif (1930) zeigt auf, dass die Selbsterziehung eine gewollte Änderung des Charakters ist. Dazu benötigt der Mensch ein starkes Bedürfnis zur Änderung, zur Besserung. Die Selbsterkenntnis ist die Grundlage der Selbsterziehung. Um Selbsterkenntnis zu erlangen, benötigt der Mensch Mut. Mut sich den persönlichen Fragen zu stellen und ihnen auf den Grund zu gehen (vgl. Seif, 1930). Seif (1930) weist auf zwei Schwierigkeiten hin, die im Zusammenhang mit Mut und sich mit sich selber zu beschäftigen stehen. Die erste Schwierigkeit ist das «Geltungsstreben». Der Mensch hat das Gefühl zu etwas Grosseem bestimmt zu sein oder er strebt zumindest danach. Dies hemmt die Selbsterkenntnis, da sich der Mensch dadurch selber im Wege steht. Er ist nicht ganz ehrlich mit sich selber, aufgrund seiner Eitelkeit. Die zweite Schwierigkeit von der er spricht, ist, dass die Kompetenzen, Fähigkeiten der Selbsterkenntnis nicht direkt erkennbar oder nachweisbar sind. Hier empfiehlt er nicht auf das Gesprochene, sondern auf die Handlungen des Menschen zu achten. Dies zeigt den Charakter auf, der bei der Selbsterkenntnis betrachtet und analysiert wird. Auch die Handlungen, die unterlassen wurden, sind von Bedeutung. Genau die Situationen in denen das Individuum nicht handelt, sind auch Gegenstand der Selbsterkenntnis (vgl. ebd.). Ist die Selbsterkenntnis gelungen, kann die Selbsterziehung beginnen. Die Selbsterkenntnis ist wie der Wegweiser für das Individuum, es weiss nun wie es seine Persönlichkeit durch planmässige Massnahmen entfalten und lenken kann. Selbsterziehung und so auch Selbsterkenntnis sind der «Weg, Klarheit über sich selbst zu schaffen, Hemmungen zu beseitigen und alle Kräfte und Fähigkeiten des ganzen Menschen frei zu machen zur freien und selbstverantwortlichen Hingebung an schöpferisches Leben» (Seif, 1930, S.4). Das bedeutet, dass das Individuum weiss, was es will, das ablegt, was es hindert voranzukommen und es seine Fähigkeiten frei entfaltet und sein Leben selber zu gestalten weiss (vgl. Seif, 1930).

Die Fremdhilfe ist nach Seif (1930) nicht voraus zu lassen, weil die Selbsterziehung auch äussere Hilfe benötigt, sei dies auch nur durch ein Gespräch oder ein Buch. Denn so werden dem Individuum möglicherweise eigene Handlungen, Verhaltensweisen bewusst (vgl. ebd.). Das Individuum kann sich lenken und frei entfalten, wenn es weiss, was es will. Es kann sich in die gewünschte Richtung verändern, wenn es den Mut dazu hat. Hilfe von aussen ist zudem hilfreich, da sich das Individuum Handlungsmustern bewusst wird, die es sonst nicht wahrgenommen hätte. Eine positive Grundeinstellung gegenüber sich und seinen Handlungen können Grund für den Mut zu Persönlichkeitsveränderungen und -entfaltung sein. Das nächste Unterkapitel befasst sich mit dem Begriff der Ermutigung.

3.3.2 Das Konzept der Ermutigung

Das Individuum sollte sich gegenüber positiv eingestellt sein und sich ermutigen können. Das Konzept der «Ermutigung», auch Ermutigungskreislauf genannt, nach Frick (2007) sieht vor, die bestmögliche Entfaltung der Persönlichkeit zu bewirken. Jürg Frick (2007) ist der Ansicht, dass das Merkmal eines gelingenden Lebens der Ermutigungskreislauf ist. Dieser wird ins Handlungsrepertoire des mutigen und erfolgreichen Menschen miteinbezogen. Der Kreislauf ist vom positiven inneren Dialog begleitet. Der positive innere Dialog ist, das ermutigende, optimistische, aufbauende Zusprechen zu sich selbst. Bei Frick (2007) ist auch der Entmutigungskreislauf vermerkt, dieser ist das Gegenteil des Ermutigungskreislaufs. Ursprung haben die beiden Kreisläufe in den ersten Lebensjahren. In diesen Jahren macht das Individuum viele Erfahrungen, fallen die Erfahrungen eher positiv aus, erhält das Individuum eine eher positive Grundeinstellung gegenüber sich und den anderen Menschen. Sind die Erfahrungen vermehrt negativ, wird eine eher negative Grundeinstellung gebildet. In besonderen Situationen im Leben löst diese Grundeinstellung dann entweder den Ermutigungs- oder Entmutigungskreislauf aus. Daher hat die Lehrperson eine wichtige Aufgabe zu erledigen. Sie muss dem Kind ermöglichen, möglichst viele positive Erfahrungen zu sammeln, dadurch erwirbt das Kind eine positive Grundeinstellung und somit kann ein Ermutigungskreislauf in Gang gesetzt werden. Laut Frick (2007) sind es die «Selbstgespräche», die dem Individuum die Auseinandersetzung mit sich selber erlauben. Selbst- und Fremdermutigung zu erhalten, ist durch wünschenswerte Verhaltensweisen und Grundhaltungen möglich. Diese Handlungsweisen und Grundorientierungen sollen nicht als vollkommen genommen, jedoch als eine Art Orientierung und deshalb erstrebenswert angesehen werden. Ist kein Entmutigungskreislauf vorhanden, gilt es seine jetzige Lebenssituation durch aktives Handeln zu verbessern. Zum Schluss ist noch das Ziel des Ermutigungskonzepts zu nennen. Es lautet, durch persönliche Anstrengung und planmässige Massnahmen die Persönlichkeit zu entfalten (vgl. Frick, 2007). Damit die Persönlichkeit planmässig und durch persönliche Anstrengung entfaltet werden kann, muss dem Individuum etwas zugemutet werden. Sonst wird diese Persönlichkeitsentfaltung nicht stattfinden können. Um die eben genannte Zumutung geht es im nächsten Unterkapitel. Zudem wird auch von geeigneten Lernbedingungen gesprochen, um die Persönlichkeit bestmöglich zu entfalten.

3.3.3 Zumutung im pädagogischen Handeln

Das Wort «Zumutung» bedeutet in diesem Zusammenhang eine grundlegende pädagogische Handlungsstruktur. Die pädagogische Handlungsstruktur setzt sich aus fünf Basiselemente zusammen. Die Vernetzung der Basiselemente ist durch den Lernakt der Schülerinnen und Schüler gegeben. Präsupposition ist das Kernelement, welches die anderen zu pädagogischen Elementen werden lässt (vgl. Oser, 1993, S.1).

Die Elemente des Konzepts lauten:

- «Handlungssituation herstellen,
- Präsupposition von Fähigkeiten,
- Mitvollzug der Lernwege,
- Fehlerkultur ermöglichen und
- Reflexion der Selbstwirksamkeit stimulieren» (Oser, 1993, S.1).

Es gibt keine Hierarchie zwischen den Elementen, jedoch muss das Element «Handlungssituation herstellen» den anderen Elementen vorausgehen, damit eine Handlung überhaupt entstehen kann. Interessant für die Berufspraxis der Lehrpersonen ist, dass die Elemente Teil optimaler Handlungsbedingungen für Schülerinnen und Schüler sind. Die Elemente greifen ineinander. In jedem Lerninhalt sind die Elemente vorhanden. Unterricht ist das wiederkehrende Ermöglichen der fünf Elemente und die gleichwertige Einflussnahme der Lehrperson (vgl. Oser, 1993, S.1ff). Es wird nur das Element der Herstellung der

Handlungssituation und das Element der Präsupposition von Fähigkeiten näher erklärt. Dies aus dem Grund, weil diese von Wichtigkeit für die vorliegende Arbeit sind. Das Element «Handlungssituation herstellen» ist wichtig, weil ohne sie die anderen Elemente nicht stattfinden können. Die «Präsupposition» ist nennenswert, weil sie das Kernelement des Konzepts darstellt.

Beim ersten Element wird vom Aufforderungsgehalt der Situation gesprochen, da es mehr Handlungen und Operationen gibt, als die Ziele deutlich machen. Es geht um das Bemühen eine Situation zu schaffen und die Lernenden hineinzunehmen oder hineinzubitten. Dank der Erfahrung ist es der Lehrperson möglich, diese Anforderungen zu erbringen, denn ohne Lernsituation kein Lernen. Die Qualität der Lernsituation ist entscheidend und bewegt die Lernenden dazu, zu handeln. Die Aktivität wird durch den Gegenstand oder die Situation vermittelt und nicht direkt durch die Lehrperson (vgl. ebd., S.1ff).

Zweites Element ist die pädagogische Präsupposition. Auch «Als-Ob-Unterstellung von Fähigkeiten, die noch nicht entwickelt sind» (Oser, 1993, S.4) genannt. Die Lehrenden bringen durch die Sprache, Gestik, Kontextverhalten zum Ausdruck, dass den Lernenden die Fähigkeiten zugetraut werden, die sie für gewisse Aufgaben benötigen. Es ist wichtig, dass den Kindern mehr zugetraut wird, dies aus dem Grund, weil so eine Entwicklung in Gang gesetzt wird. Deci und Ryan (1993) besagen auch, dass es wichtig ist, den Kinder viel Autonomie zu zutrauen. Darauf wird später noch genauer eingegangen. Durch den kontrafaktischen Akt erhöht sich das Gelingen. Es ist eine Aufforderung, die der/die Lehrende preisgibt, dass der Lernende fähig ist, sich in Richtung des Ziels zu begeben und nicht die Erwartung, dass das Ziel erreicht wird. Der Prozess ist von Bedeutung und nicht das Resultat. Wichtig ist, dass die Spannweite von den aktuellen Fähigkeiten und denen die präsupponiert zugetraut werden, nicht zu gross ist. Die/der Lernende muss es verstehen können. Es gibt verschiedene Präsuppositionen, solche für kreative Prozesse und solche für die Wissensvermittlung. Bei der Wissensvermittlung muss der Lerntyp beachtet werden, damit keine Unter-, Überforderung stattfindet (vgl. Oser, S.1ff).

Optimale Lernbedingungen werden also geschaffen durch den Unterricht und die Wiederkehr der Elemente. Diese sind Schaffung einer Lernsituation, noch nicht vorhandene Fähigkeiten zutrauen, Begleitung und Verstehen der Vorgehensweise, positive Fehlerkultur und Kontrolle des Lernprozesses dank der Reflexion. Die Kinder sollen dadurch ihre Selbstwirksamkeit erfahren (vgl. ebd., S.1ff). Es muss jedoch auch der Wille der Kinder vorhanden sein, Fortschritte zu machen, dazu zu lernen und dran zu bleiben. Doch dies ist nicht immer einfach. Der nächste Teil der Theorie erlaubt einen Einblick in unterschiedliche Herangehensweisen von Zielverfolgungen.

3.3.4 Selbstkontrolle und Selbstregulation als nötige Bausteine

In diesem Abschnitt werden zwei Herangehensweisen an Zielverwirklichungen aufgezeigt. Zum einen die Zielverfolgung nach einer «inneren Diktatur», die Selbstkontrolle, und zum anderen nach einer «inneren Demokratie», die Selbstregulation. Auch in diesen zwei Wörter, Selbstkontrolle und Selbstregulation, ist das Wort selbst enthalten, was auf die Wichtigkeit zum Thema der Selbstdisziplin verweist. Bei diesem Thema geht es darum, seine Handlungen in Richtung eines Ziels zu steuern. Nach Baumann und Kuhl (2013) bedeutet die Selbstkontrolle eine willentliche kognitive Steuerung, die die emotionalen Aspekte des Individuums auszublenden versucht. Selbstregulation verstehen Baumann und Kuhl (2013) als eine willentliche Steuerung, um sich selber und andere zu steuern.

Als erstes wird die Selbstkontrolle erklärt. Die Zielverfolgung steht im Mittelpunkt, deshalb benötigt das Individuum Selbstdisziplin, dies aus dem Grund, weil ein hohes Mass an Autonomie benötigt wird (Deci & Ryan, 1993). Selbstkontrolle kann man als innere Diktatur bezeichnen, denn sie verdrängt alle nicht zielführenden Bedürfnisse. Voraussetzung für die Zielerreichung bei der Selbstkontrolle ist, eine gute Planungsfähigkeit. Das vornehmen von Schritten bietet Erleichterung. Das Ziel wird immer wieder vor Augen geführt, da das Individuum befürchtet, es zu vergessen. Die Ziele haben einen Wert, deren Erreichung durch höhere Ziele begünstigt

werden. Misserfolgsbewältigung ist von Bedeutung, da nicht alle Ziele erreicht werden. Wenn zwischen den Zielen Konflikte entstehen, werden diese bei der Selbstkontrolle nicht sehr kreativ gelöst. Dies aus dem Grund weil das Ziel mit allen Mitteln und Selbstdisziplin erreicht werden will. Motivation wird aus dem Ausmalen von negativen Konsequenzen geschöpft. Solch eine disziplinierte und ängstliche Zielverfolgung wirkt sich anstrengend und ermüdend auf das Individuum aus (vgl. Baumann & Kuhl, 2013). Besitzt ein Individuum wenig Selbstkontrolle zeichnet sich dies ab, indem es Bedürfnissen spontan nachgehen muss. Ein Belohnungsaufschub ist nicht möglich. Viel Selbstkontrolle besitzt jedoch jenes Individuum, welches seine Bedürfnisse unterdrücken kann, sowie zu einem Belohnungsaufschub fähig ist, da die Zielerreichung im Zentrum steht. Selbstkontrolle ist eine gute Schöpfungsquelle zur Erreichung von Zielen. Jedoch können durch andauernden Einsatz ebenso wichtige Ziele und Bedürfnisse in Vergessenheit geraten (vgl. Baumann & Kuhl, 2013).

Nun wird auf die Selbstregulation eingegangen, die eine Steuerung von sich selber und anderen vorsieht. Kennzeichen für Selbstregulation ist eine flexible Anpassung der Selbstkontrolle. Dies benötigt Selbstdisziplin, da auch dies ein hohes Mass an Autonomie benötigt (Deci & Ryan, 1993). Im Fokus steht Ziele im Einklang mit sich zu finden und diese bedacht umzusetzen. Es gleicht einer inneren Demokratie. Die eigenen und fremden Bedürfnisse werden berücksichtigt und miteinbezogen. Kreativ und flexibel werden die Ziele erreicht und dabei werden eigene Zweifel, widerwillige Stimmen aus dem Selbst usw. überzeugt. Die Selbstregulation unterstützt die Selbstbestimmung. Dies bedeutet in Übereinstimmung mit sich selber zu handeln. Das selbstbestimmte Handeln ist vom Inhalt und Beweggrund des Ziels abhängig. Sind die Bewegründe intrinsisch, handelt das Individuum selbstbestimmter, da es interessiert ist und die Beschäftigung als wichtig empfindet. Fremdbestimmt handelt das Individuum bei Schuld-, Pflichtgefühlen oder bei äusserem Druck. Um Ziele im Einklang mit sich selber, sogenannte selbstkongruente Ziele zu formulieren, benötigt es gute Selbst- und Körperwahrnehmung. Selbstbestimmtes Handeln ist dann umsetzbar, wenn zwischen den selbstkongruenten Zielen auch entschieden werden kann. Somit zeigt sich, dass die Kompetenz der Entscheidungsfähigkeit wichtig für die Selbstregulation ist. Die Entscheidungskompetenz und die Rückmeldungsverwertung wird durch die ebengenannte Körperwahrnehmung gefördert. Viele Rückmeldungen finden unbewusst statt und wirken sich handlungsleitend aus, wenn sie körperlich zu fühlen sind. Als komplexer Vorgang, der eigene und fremde Bedürfnisse und Wünsche, sowie soziale und kulturelle Werte und eigene Handlungsmöglichkeiten einbezieht, gilt die Zielbildung. Um all dies zu beachten, braucht es eine Orientierung der Aufmerksamkeit, welche im Unbewussten abläuft. Bei jeder Zielbildung fallen unangenehme Aufgaben an. Bei der Selbstregulation werden diese durch positive Selbstmotivation, im Unangenehmen etwas sehen, bewältigt. Diese Form von Motivation ist energiespendend. Doch auch hier können Ängste, innere Nervosität und Anspannung auftreten, die es mit der Selbstberuhigung gezielt zu lindern gilt. Die meisten Vorgänge der Selbstregulation laufen unbewusst ab. Doch als Anzeichen für Selbstregulation können Gefühle wie Selbstbestimmung, positiver Selbstwert und Selbstwirksamkeit angesehen werden (vgl. Baumann & Kuhl, 2013).

Bei der Selbstkontrolle und Selbstregulation sind Aspekte der Selbstdisziplin anzutreffen. Bei der Selbstkontrolle ist Selbstdisziplin vorzufinden, weil es sich um eine willentliche kognitive Steuerung handelt, um seine Ziele zu erreichen. Das Ziel steht so im Zentrum, dass alle anderen Bedürfnisse ausgeblendet werden. Das Individuum ist aufgefordert, sich die Ziele in kleine Schritte einzuteilen und so seinen Weg zu planen. Der Umgang mit Misserfolgen ist bei der Selbstdisziplin und somit auch bei der Selbstkontrolle von Nöten. Denn nicht immer werden alle Ziele auch erreicht. Daher braucht es einen adäquaten Umgang mit Misserfolgen. Handlungswege im Einklang mit sich selber und anderen Bedürfnissen zu finden, verlangt Selbstdisziplin. Daher beinhaltet auch die Selbstregulation Selbstdisziplin. Auch aus dem Grund, weil das Individuum sich selber die Ziele herausarbeiten muss, die es erreichen will. Damit wird die Entscheidungsfähigkeit ausgebildet. Zudem muss das Individuum seine Aufmerksamkeit auf

das Wesentliche fokussieren können, damit es zu seinen Zielen gelangt. Das Individuum handelt aus eigenem Interesse, was der Selbstdisziplin entgegenkommt und somit weniger anstrengend ist. In all diesen Aspekten findet man die Selbstdisziplin und deren Förderung wieder. Das nächste Kapitel setzt sich intensiv mit Aspekten auseinander, die die Selbstdisziplin begünstigen.

3.4 Das Konzept der Selbstdisziplin in der Schule

In den obenstehenden Themen wurde die Selbstdisziplin aus einer allgemeinen Sicht beleuchtet. Nun folgt die Selbstdisziplin aus Sicht der Schule. Durch diese Aspekte ist es der Lehrperson möglich bei den Schülerinnen und Schülern die Selbstdisziplin zu fördern. Die Konzepte stammen von Brohm et al. (2014). Die konsultierten Themen des Konzepts sind:

- «Fördernde Leistungsmodelle und -impulse
- Ein positives Selbstbild
- Ein unterstützendes Umfeld in der Klasse
- Klare Zielsetzungen
- Die Fähigkeit, die eigenen Handlungen bewusst zu steuern» (Brohm et al., 2014, S.10).

3.4.1 Fördernde Leistungsmodelle und -impulse

Ein «Leistungsmodell oder -impuls» basiert darauf, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Wahrnehmungen animiert werden, sich im Unterricht zu engagieren, um die bestmögliche Leistung zu zeigen. Das heisst, sie steigern ihre Selbstdisziplin.

Im Folgenden werden drei verschiedene Modelle oder Impulsmöglichkeiten dargelegt, in denen theoretisch aufgezeigt wird, wie die Lehrperson dies in der Klasse anwenden kann. Im ersten klassischen Modell nach Bandura (1963) wird gezeigt, wie die Lehrperson Vorbild für die Selbstdisziplin sein kann. Im zweiten Modell nach Deci und Ryan (1993) wird angeschaut, wie die Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler Einfluss auf die Selbstdisziplin nehmen kann. Beim dritten und letzten Modell, welches durch Csikzentmihalyi (1990) begründet wurde, wird die Auswirkung eines «magischen Moments» auf die Selbstdisziplin besprochen. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler von einem Modell zum Nächsten immer autonomer und die Lehrperson rückt vermehrt in den Hintergrund. Nach jedem Modell wird kurz aufgezeigt, wo die Selbstdisziplin darin vorhanden ist.

Erstes Modell

Das erste Modell orientiert sich an der Theorie des Beobachtungslernens nach Bandura (1963). Das Modell kann in Verbindung mit der Selbstdisziplin gebracht werden, da die Lehrperson für die Kinder im selbstdisziplinierten Handeln ein Vorbild sein kann. Dem Modell nach Bandura (1963) liegt zugrunde, dass das Beobachtungslernen angeboren und natürlich ist. Beim ersten Leistungsmodell ist zentral, dass die Lehrperson enthusiastisch unterrichtet. Die Lehrperson muss begeistert sein, damit sie die Klasse mitreißen kann. Mit wieviel Enthusiasmus die Lehrperson unterrichten muss, ist von Klasse zu Klasse verschieden. Eine enthusiastische Lehrperson zeichnet sich durch ausgeprägte Gestik, wechselnde Intonation, ständigen Blickkontakt, häufigen Standortwechsel, Humor und lebendige Beispiele aus. Dazu gehört auch eine lebendige und überzeugende Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern (vgl. Brohm et al., 2014, S.17). Aufgrund dieser Erkenntnis lässt sich nochmals auf die zu Beginn genannte Theorie, Lernen am Modell/Beobachtungslernen, von Albert Bandura (1963) verweisen. Diese besagt, dass Kinder das Verhalten von anderen Menschen abschauen und imitieren, wenn das Vorbild für sie attraktiv ist. Mit anderen Worten, wenn sie sich mit dem Vorbild identifizieren können (vgl. Bandura, 1963, o.S.). Es ist nicht erwiesen, wie wirksam kurzfristiges Beobachtungslernen ist. Jedoch steht ausser Frage, dass Lernen am Modell ein grundlegender Lernweg ist. Somit bleibt zu sagen, dass Lehrpersonen Vorbilder für die Kinder sind, was heisst, dass sie Modelle für das Lernen darstellen (vgl. Brohm et al., 2014, S.18).

Die Selbstdisziplin wird gefördert, indem die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler motiviert, ihr Bestes zu geben. Die Lehrperson muss Selbstdisziplin vorleben, somit besteht die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler dieses Verhalten übernehmen.

Zweites Modell

Das zweite Modell nach Deci und Ryan (1993) stellt die Autonomie, die Kompetenz sowie die soziale Eingebundenheit, als drei psychologische Grundbedürfnisse ins Zentrum. Die drei genannten Grundbedürfnisse stehen auch bei der Selbstdisziplin im Vordergrund. In diesem Teil der Arbeit wird nur auf die Autonomie und die Kompetenzen eingegangen. Zur Wichtigkeit der sozialen Eingebundenheit wird im Kapitel 3.4.3 näher eingegangen.

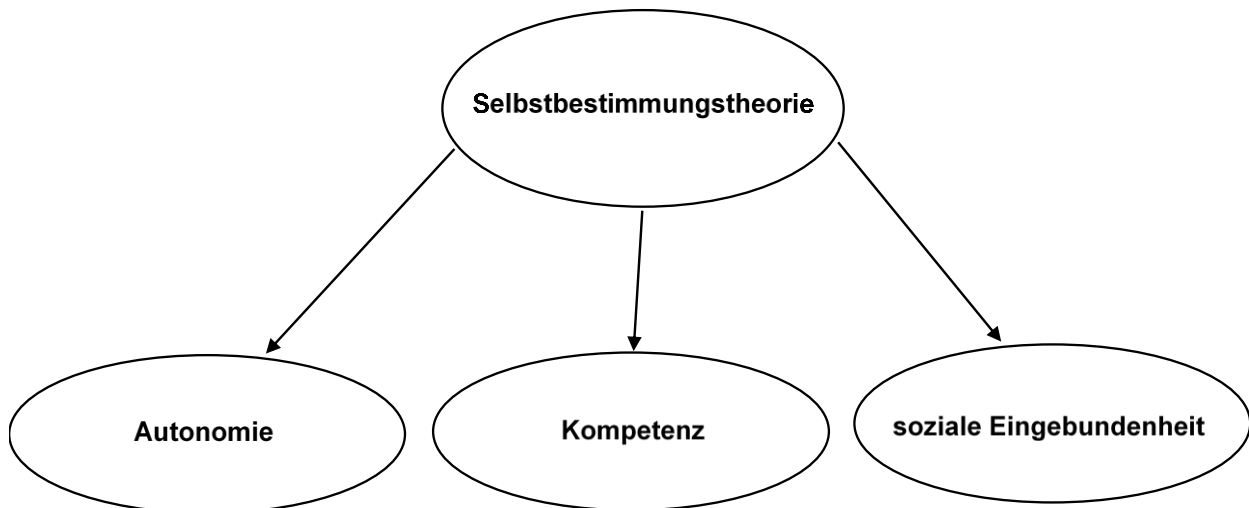


Abbildung 2: Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993).

Die Autonomie steht in Zusammenhang mit den Kompetenzen. Haben Kinder bereits Wissen und darauf aufbauende Kompetenzen erlangt, kann ihnen mehr Freiraum in der Erarbeitung zugestanden werden, als in einem Bereich, in dem nur wenig bis keine Kompetenzen vorhanden sind. Den Kindern sollte immer die grösstmögliche Autonomie zugetraut werden, wie im Kapitel 3.3.4 «pädagogische Präsupposition» schon dargelegt wurde. Durch selbstverantwortliches Handeln wird die Chance erhöht, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen wahrnehmen. Werden die Kinder zu sehr kontrolliert oder zu sehr begleitet, das heisst, alles ist fremdbestimmt, kann dies zu einer Hilflosigkeit führen. Um die Kompetenzen zu erkennen und zu erweitern, müssen sie in eine leicht emotionale Verunsicherung gebracht werden. Dadurch ist das Erkunden unbekannter, ungewisser Wege erst möglich. Dieser Schritt ist elementar für den Lernprozess. Er fördert das emotionale, soziale und geistige Wachstum. Die Aufgaben in der Schule sollten daher neu, widersprüchlich, fremdartig usw. sein, damit diese Verunsicherung stattfinden kann. Des Weiteren sollten Aufgaben auch anregend sein. Das heisst, sie sollten herausfordernd, interessant und spannend sein. Dadurch wird nämlich die emotionale Erregung erhöht und dies führt zu besseren Lern- und Leistungsergebnissen. Erst das eigene Handeln und die Verinnerlichung des Lernstoffes regt den Kompetenzerwerb an. Dazu brauchen die Schülerinnen und Schüler kognitive, sensomotorische, emotionale und soziale Stimulationen (vgl. Brohm et al., 2014, S.26ff).

Die Lehrperson sollte so hohe Leistungserwartungen an die Kinder haben, dass diese gerade noch erreicht werden können. Denn eher hohe Erwartungen bringen eher hohe Leistungen und eher niedrige Erwartungen bringen eher niedrige Leistungen. Dies ist zu vergleichen mit dem Pygmalioneffekt von Rosenthal und Jacobson, welcher das gleiche zu den erwarteten Leistungen besagt (vgl. Rosenthal & Jacobson, 1971). Die Lehrperson muss auch an sich hohe Erwartungen haben, das heisst sie muss gewillt sein, den Kindern etwas beizubringen. Dies weist eine Parallele zum vorherigen Leistungsmodell auf und zwar, dass die Lehrperson die Selbstdisziplin

vorleben sollte. Diese Haltung wird dann oft von den Kindern übernommen. Im besten Fall sollten sich die Kinder als selbstwirksam wahrnehmen. Hohe Leistungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler zu haben, bedeutet auch Lernfortschritte zu erwarten. Diese Erwartungen müssen auch von Erholungsphasen gekennzeichnet sein, sonst kommt es schnell zu einer Überforderung und diese ist hemmend für die Selbstdisziplin (vgl. Brohm et al., 2014, S.28f).

Durch die Autonomie der Schülerinnen und Schüler wird die Selbstdisziplin stark gefördert. Die Selbstdisziplin wird gefördert, indem die Lehrperson den Kindern etwas zutraut und sie so ihre Kompetenzen wahrnehmen können. Die Selbstdisziplin wird auch durch die Aufgabenstellung gesteigert, dazu muss sie neuartig, anregend, herausfordernd, interessant und spannend sein. Dies erhöht die Chance auf einen Lernerfolg und dies wiederum stärkt die Selbstdisziplin. Durch dasselbe Prinzip wirkt sich auch die Leistungserwartung der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler an sich selber positiv auf die Selbstdisziplin aus. Die Lehrperson und die Kinder haben eine hohe Leistungserwartung, dadurch werden bessere Leistungen gezeigt und dies führt zur Erhöhung der Selbstdisziplin.

Drittes Modell

Im dritten Modell werden die Aspekte des «Flow» nach Csikzentmihalyi (1990) sowie dessen Voraussetzungen und Auswirkungen angeschaut. Ein Flow ist ein spektakulärer Zustand der Selbstvergessenheit, man ist ausser sich, man widmet sich ganz und gar einer Sache, man geht im Moment auf und ist glücklich (vgl. Brohm et al., 2014, S.14). Die Verbindung zur Selbstdisziplin ist dort zu situieren, dass ein solcher Flow, sprich die vollkommene Zuwendung zu einer Tätigkeit, auch wünschenswert für die Selbstdisziplin ist. Um solch einen Flow zu erleben, muss eine Aktivität folgendes bieten:

- Die Aktivität stellt eine Herausforderung dar – man muss das Gefühl haben, in der Lage sein, diese Aktivität meistern zu können.
- Die Aktivität hat ein Ziel – das Ziel ist klar und es gibt keine externe Belohnung.
- Eine direkte Rückmeldung ist möglich – entweder durch die Aktivität oder durch ein Rückmeldungssystem.
- Eins sein mit der Aktivität – die Konzentration ist hoch (vgl. Brohm et al., 2014, S.14f).

Ist ein solches Flow-Gefühl vorhanden, wird dies als vollkommend euphorisierend wahrgenommen. Die Aktivität steht im Mittelpunkt. Nach der Tätigkeit breitet sich ein Glücksgefühl aus. Dieses Gefühl bewirkt, dass positive Emotionen freigesetzt werden, was wiederum zu persönlichem Wachstum führt und zum Durchhalten an einer Aktivität befähigt. Zudem werden Fähigkeiten und Kompetenzen ausgebildet. Des Weiteren bestärkt es zum Lernen, schulischen Erfolg, körperlichen Gesundheit sowie das Selbstwertgefühl. Es wirkt wie eine Droge und kann eine Art Sucht auslösen. Dazu muss sich jedoch die erforderte Herausforderung und die bereits vorhandenen Fähigkeiten auf einem ähnlichen Niveau befinden. Der Flowbereich wird vergrössert, wenn die Fähigkeiten und die Herausforderung gleichermassen zunehmen. Somit wird sichergestellt, dass keine Unter- oder Überforderung stattfindet und die Aktivität von positiven Emotionen begleitet wird (vgl. ebd., S.14ff). In Bezug auf die Schule kann gesagt werden, dass differenziert werden muss, damit die Chancen für ein Flowerlebnis für alle erreichbar sind. Die Schülerinnen und Schüler müssen einer Herausforderung ausgesetzt werden, die sie mit ihren Fähigkeiten erreichen können. Dadurch sind sie motiviert und dies führt zur Förderung der Selbstdisziplin. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, die Aufgaben auf die Kinder anzupassen.

Die Selbstdisziplin ist in den «magischen Momenten» wiederzuerkennen, in denen die Schülerinnen und Schüler sich voll und ganz einer Aufgabe widmen und sehr engagiert sowie autonom arbeiten. Die Aufgaben müssen Herausforderungen darstellen, die erreicht werden können, wie auch beim Modell von Deci und Ryan (1993) und somit kann die Selbstdisziplin gestärkt werden. Es darf keine Unter- oder Überforderung stattfinden, denn diese würde die

Selbstdisziplin hemmen. Die Aufgabe muss ein Ziel haben und es muss eine Rückmeldungsmöglichkeit vorhanden sein. Dies ist auch bei den anderen Leistungsmodellen und -impulsen wichtig. Zudem müssen die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf die Aktivität lenken können. Die Glücksgefühle und die Motivation, die durch den Flow ausgelöst werden, erhöhen das Durchhaltevermögen für die Aufgabe, den Wunsch zum Lernen, den Lernerfolg, Gesundheit und das Selbstwertgefühl. Das heisst, die Selbstdisziplin wird erhöht.

Wie zu Beginn schon erwähnt, nimmt die Präsenz der Lehrperson immer mehr ab. Alle drei Modelle haben, in Bezug auf die Selbstdisziplin, ihre Berechtigung. Die Aufzählung der Modelle ist bewusst so gewählt, da die Lehrperson als Vorbild immer mehr an Bedeutung verliert, wenn die Schüler/innen ihre Selbstdisziplin erhöhen. Es kann der Reihe nach vorgegangen werden und es kann ein Modell/Impuls nach dem anderen getestet und angewendet werden. Jedoch ist zu sagen, dass nicht bei allen Klassen alle Modelle anwendbar sind, hierzu wird ein Verweis zum Kapitel 3.1 vorgenommen.

Die Schüler/innen müssen an sich und ihre Fähigkeiten glauben, wozu sie ein positives Selbstbild benötigen. Auf dieses Thema wird im kommenden Kapitel eingegangen.

3.4.2 Ein positives Selbstbild

Ein positives Selbstbild beinhaltet mehrere Konzepte. Es sind dies die eigene Wahrnehmung, die Selbstwirksamkeit, die Wertschätzung seiner selbst und die Begründung von Erfolg und Misserfolg. Ein positives Selbstbild ist für die Selbstdisziplin von Bedeutung, da die Schülerinnen und Schüler dadurch in allen Situationen handlungsfähig sind und bleiben, wobei sie sich selber etwas zutrauen. Das erste Konzept, das zum positiven Selbstbild gehört, ist die Selbstwahrnehmung. Nach Brohm et al. (2014) ist die Voraussetzung für eine starke Persönlichkeit und ein sicheres Selbstwertgefühl eine positive Wahrnehmung von sich selber. Dies ermöglicht dem Individuum passende Ziele zu definieren und diese dann auch zu erreichen. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, die Kinder in ihrer positiven Selbstwahrnehmung zu unterstützen. Hierzu muss den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit geboten werden, sich mit sich selber zu befassen und positiv wahrzunehmen. Dies ist grundlegend, da zuerst eine positive Selbstwahrnehmung vorherrschen muss, um gelingende Interaktionen, sei dies in der Gesellschaft oder in Arbeitssituationen, zu ermöglichen. Wie das das Stufenmodell sozialer Interaktion nach Sonnenholzer & Sonnenholzer (2000) aufzeigt, steht das Individuum im Zentrum (vgl. Brohm et al., 2014, 2014, S. 30f).

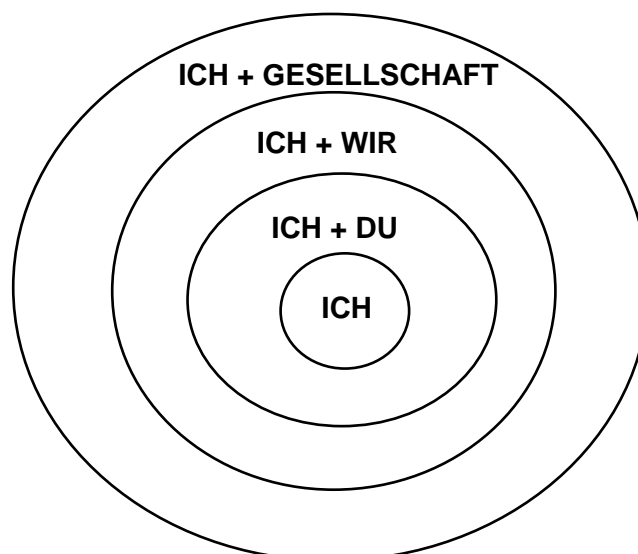


Abbildung 3: Stufenmodell sozialer Interaktion nach Sonnenholzer/Sonnenholzer (2000).

Im Zentrum des Modelles steht das Individuum (Ich) mit der Selbstwahrnehmung eigener Stärken und Schwächen, Emotionen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werte, Erfahrungen, Kompetenzen usw. innerhalb des Ichs interagieren diese verschiedenen Werte, Erfahrungen, Motive usw. miteinander. Dieses Ich trifft in den folgenden Interaktionsstufen auf ein Du, ein Wir und schliesslich auf vielfällige gesellschaftliche Handlungsräume – z.B. In beruflichen Arbeitssituationen (Brohm et al., 2014, S.31).

Motivation für Handlungen, Selbstdisziplin und Emotionen haben alle ihre Ursprünge im ICH. Daher müssen die Kinder sich selber wahrnehmen und eine positive Beziehung zu sich selber aufbauen können (vgl. ebd., S.31).

Das zweite Konzept, das zum positiven Selbstbild gehört, ist die Wirksamkeit. Wirksamkeit ist das Vertrauen in sich selber, auch in schwierigen Situationen handlungsfähig zu sein. Wichtig ist im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), dass je höher diese ist, desto höher ist die Bereitwilligkeit sich auch in schwierigen Situationen den Aufgaben zu widmen. Mit einer hohen SWE glaubt das Individuum an seine Fähigkeiten und damit an die Machbarkeit der Aufgabe. Die Selbstwirksamkeitserwartung entspringt vier Quellen. Diese wurden durch Bandura (1994) begründet und werden im Folgenden aufgeführt (vgl. ebd., S.39).

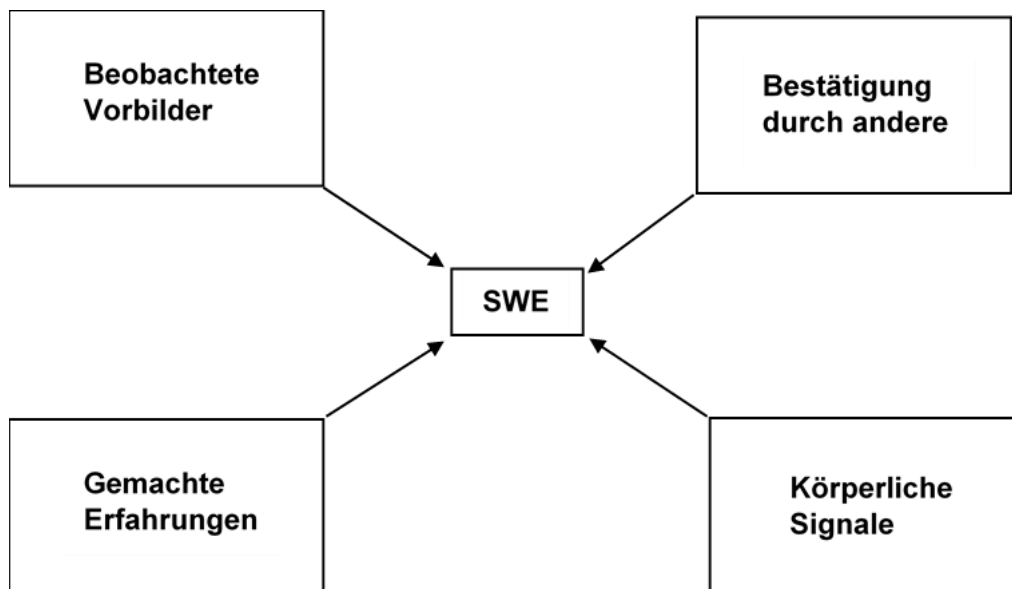


Abbildung 4: Quellen der Selbsterwartung nach Bandura (1994).

- Die erste Quelle entspringt durch gemachte Erfahrungen: Wird eine Herausforderung erfolgreich gemeistert wird die SWE gesteigert. Ist eine Herausforderung misslungen und führt das Individuum dies auf seine bleibende Unfähigkeit zurück, bildet dies eine niedrige SWE.
- Als zweite Quelle wird die Beobachtung der Vorbilder angesehen: Das Individuum beobachtet eine Person mit der es sich identifizieren kann. Zeigt dieses Vorbild ein erfolgreiches Verhalten, nimmt das Individuum eher an, es könne dieses Verhalten auch zeigen.
- Die dritte Quelle ist die Bestätigung durch andere: Wird das Individuum durch sein Umfeld in seinen Fähigkeiten bestärkt, nimmt es eher an die Herausforderung bewältigen zu können.
- Als vierte Quelle werden die körperlichen Signale angesehen: Stresssignale wie Schweissausbrüche, Zittern etc. bei einer Herausforderung werden vom Individuum als Angstsignale gedeutet und dies als mangelnde Kompetenz interpretiert. Ist das Individuum hingegen gelassen, interpretiert es dies als Kompetenzerleben (vgl. Bandura, 1994).

Es ist also wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung besitzen, damit sie auch in schwierigen Situationen an Herausforderungen herangehen und nicht bei den ersten Hindernissen aufgeben (vgl. Brohm et al., 2014, S.40).

Das dritte Konzept des positiven Selbstbilds ist, sich selber wertzuschätzen. Wer sich selber positiv wahrnimmt, bewertet sich selber positiver. Der Psychologe Nathaniel Branden (2016) hat sechs Säulen für ein positives Selbstwertgefühl erforscht. Die sechs Säulen, nach denen eine Schülerin, ein Schüler in ihrem positiven Selbstwertgefühl unterstützt werden kann, sind:

- «Bewusst leben
- Selbstakzeptanz
- Selbstverantwortung
- Selbstbehauptung
- Das Leben auf Ziele ausrichten
- Persönliche Integrität» (Branden, 1994)

Positive oder negative Gefühle zu sich selber entstehen auf der Grundlage des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserwartung. Das Selbstwertgefühl wird aufgrund dieser positiven oder negativen Bewertung seiner selbst gebildet. Der positive Selbstwert regt die psychische Gesundheit und Handlungsbereitschaft eines Individuums an. Es ist wichtig, dass sich die Kinder selber wertschätzen, um dies auch mit anderen zu tun (vgl. Brohm et al., 2014, S.47).



Abbildung 5: Säulen des Selbstwertgefühls nach Branden (2016).

Der Abbildung ist zu entnehmen, dass das Selbstwertgefühl oberhalb von allen sechs Säulen steht. Alle sind gleichwertig und dienen der Bildung und Unterstützung eines positiven Selbstwertes. Das führt dazu, dass das Kind motiviert ist, seinen Aufgaben nachzugehen, weil es an sich glaubt.

Beim vierten Konzept, welches das positive Selbstbild beinhaltet, geht es um die Begründung von Erfolg und Misserfolg. Diese sind nach Weiner (1994) erläutert. Diese Begründungen werden «Attributionen» genannt. Je nach Begründung ist zu erkennen, wie das Kind die Ursache seiner Leistung situiert. Bei den Dimensionen der Leistungsattributionen, sind Ausführungen aufgeführt, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen begründen. Nachstehend ist erklärt, welche Attributionen zu fördern sind.

Nach Weiner (1994) gibt es vier Dimensionen von Leistungsattributionen (vgl. Brohm et al., 2014, S.54).

	Lokation	
Stabilität	<i>internal</i>	<i>external</i>
<i>stabil</i>	Fähigkeiten	Aufgabenschwierigkeit
<i>variabel</i>	Anstrengung, Stimmung, Müdigkeit, Krankheit	Zufall

Abbildung 6: Attributionen nach Weiner (1994).

Die Dimensionen nach Weiner (1994) werden von ihm noch anders benannt. Er nennt sie «Ort der Ursache», dies beinhaltet die Lokation der Attribution, also die Begründungen sind internal oder external. Die zweite Dimension wird auch «Zeitlicher Faktor» genannt, das beherbergt die Stabilität, eine Attribution ist entweder stabil oder variabel. Die anderen zwei Dimensionen sind «Kontrollierbarkeit» und «Geltungsbereich». Diese befinden sich hinter dem Ort der Ursache und dem Zeitlichen Faktor und sind deshalb in der Abbildung nicht aufgeführt. Die Kontrollierbarkeit beschäftigt sich damit, ob eine Situation kontrollierbar oder unkontrollierbar ist. Der Geltungsbereich ist global oder spezifisch.

Ort der Ursache: Die Ursache der Leistung kann entweder vom Individuum selber (internal) oder von dessen Umfeld (external) kommen. Internal beinhaltet die Fähigkeiten, Anstrengung usw. external sind äussere Einflüsse wie die Schwierigkeit der Aufgaben, Zufall u.Ä.

Zeitlicher Faktor: Hierbei geht es um die Stabilität der Attribution. Als stabiler zeitlicher Faktor wird bezeichnet, wenn die Attribution auf Dauerhaftigkeit abzielt. Hingegen variabel ist die Begründung, wenn die Attribution nur kurzfristig ist.

Kontrollierbarkeit und Geltungsbereich: Die Kontrollierbarkeit ist wie folgt zu beschreiben: Das Individuum gesteht sich die Kontrolle der Situation selber zu. Daher heissen die zwei Varianten kontrollierbar und nicht kontrollierbar. Der Geltungsbereich ist entweder global oder spezifisch. Global heisst immer so und mit spezifisch ist nur einmal gemeint.

Bei negativen Attributionsbeschreibungen ist auch in Zukunft nicht mit einer Verbesserung der Leistung zu rechnen. Denn das Individuum schliesst bei solchen Attributionen auf seine Handlungsunfähigkeit. Wenn eine Attribution als unkontrollierbar eingestuft wird, hat das Individuum die Annahme, die Situation nicht ändern zu können.

Ziel der Lehrperson muss sein, die Attributionen der Kinder zu identifizieren und ihnen aufzuzeigen, dass durch Anstrengung ihre Leistungen beeinflusst werden können. Oft sehen die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten als festgelegt und unveränderbar an. Doch dies ist nicht korrekt. Nach Alderman (2008) gibt es Tipps, wie die Handlungsfähigkeit der Kinder gestützt werden kann und damit die Aktivität der Schülerinnen und Schüler gefördert wird (vgl. Brohm et al., 2014, S.55):

- Die Lehrperson sollte die Attributionen der Kinder variabel und kontrollierbar begründen, wie durch die Anstrengung und die Nutzung von Lernstrategien.
- Sie sollte vermitteln, dass alle Fähigkeiten erlernbar sind.
- Die Kinder sollen Verantwortung für ihre Misserfolge übernehmen, indem sie mit der Anstrengung und der Strategienutzung begründen.
- Die Lehrperson muss mit ihren Rückmeldungen überlegt umgehen und den Kindern hohe Fähigkeitszuschreibungen gewähren.
- Nicht unaufgefordert Hilfe leisten, denn dies kann von den Schülerinnen und Schülern als niedrige Leistungserwartung interpretiert werden.

- Anstrengung, Fleiss, Bemühung, Arbeitseinsatz soll von den Lehrpersonen hervorgehoben werden.
- Erfolge auf Anstrengung begründen, da diese internal, kontrollierbar und variabel sind.
- Die Kinder sollen sich selber zusprechen können, ihr Bestes zu geben (vgl. Alderman, 2008).

Es wird kurz aufgeführt, wo die Selbstdisziplin beim positiven Selbstkonzept und seinen Konzepten zu vernehmen ist. Beim ersten Konzept, der positive Selbstwahrnehmung, ist die Selbstdisziplin dort zu erkennen, wo sich die Schülerinnen und Schüler geeignete Ziele setzen müssen und die auch erreicht werden sollen. Zudem müssen die Kinder sich selber positiv wahrnehmen, da die Selbstdisziplin bei jedem Individuum selber den Ursprung findet. Durch einen positiven Selbstwert verspüren die Kinder eine höhere Handlungsbereitschaft. Das zweite Konzept, die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) ist für die Selbstdisziplin von Bedeutung, da sich die Schülerinnen und Schüler nur durch diese an schwierige Aufgaben herantrauen. Denn sie haben gelernt sich selber zu vertrauen, dass sie die Aufgaben/Situationen meistern können. Je höher die Selbstwirksamkeitserwartung eines Kindes ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es an schwierige Situationen herangeht. Beim dritten Konzept, das Selbstwertgefühl, ist Selbstdisziplin dort vorhanden, wo die Kinder Motivation verspüren und sich als handlungsfähig wahrnehmen. Auch das letzte Konzept, Attributionen der Leistungen, beeinflusst die Selbstdisziplin. Die Kinder müssen ihre Leistungen als internal, variabel, kontrollierbar und spezifisch bezeichnen. Dies aus dem Grund, weil die Schülerinnen und Schüler merken sollen, dass sie selber Verantwortung tragen für ihre Leistungen und dass ihre Leistungen nicht global sind. Sie müssen etwas dafür tun und können die Leistungen, wenn nötig ändern. Obenstehend sind Tipps nach Alderman (2008) aufgelistet, wie die Lehrperson die Handlungsfähigkeit und die Aktivität fördern kann und somit die Selbstdisziplin der Schülerinnen und Schüler unterstützen kann. Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Lehrperson ressourcenorientiert arbeiten soll. Zudem soll sie den Kindern Verantwortung übertragen, Anstrengungsbereitschaft und ähnliches loben und fördern sowie Rückmeldungen geben.

In diesem Abschnitt stand das Individuum im Vordergrund. Die Kinder brauchen ein unterstützendes Umfeld, das ihnen Lernmöglichkeiten bietet, sie begleitet und motiviert. Solch ein Umfeld kann für eine Schülerin, ein Schüler auch die Klasse darstellen. Auf die Klasse als Unterstützung für jede/jeden wird im nächsten Kapitel der Fokus gelegt.

3.4.3 Ein unterstützendes Umfeld in der Klasse

Nach Brohm et al. (2014) kann die Klasse als ein unterstützendes Umfeld angesehen werden, weil die Klasse eine anregende Lehr- und Lerngemeinschaft darstellt. Die Schülerinnen und Schüler können voneinander lernen, sich unterstützen und vor allem sich gegenseitig motivieren. Die Lehrperson ist in dieses Umfeld und den Handlungen der Klasse ebenfalls eingebunden. Sind die fundamentalen Bedürfnisse befriedigt, so ist eine hohe intrinsische und extrinsische Motivation im Zusammenhang mit der Schule feststellbar (vgl. Deci & Ryan 1993). Intrinsische Motivation heisst, wenn man eine Tätigkeit gerne, ohne äusseren Druck ausführt. Extrinsische Motivation ist, dass man eine Tätigkeit ausführt, weil man eine Belohnung erhalten oder einer Strafe entgehen will. Im Zentrum des motivationalen Prozesses stehen die sozialen Bedingungen, in welchen sich die Schülerinnen und Schüler bewegen. Dies wäre beispielsweise die Schule oder die Familie. Ausgehend von der sozialen Bedingung hängt die Befriedigung der drei fundamentalen Bedürfnisse ab. Die soziale Bedingung kann die anderen drei Bedürfnisse unterstützen oder hemmen. Die drei angeborenen Bedürfnisse sind: das Bedürfnis nach Autonomie, nach sozialer Eingebundenheit und nach Kompetenzerleben. Sind diese gedeckt, so ist ein hohes Mass an Motivation zu erreichen.

Ein förderliches motivationales Umfeld ist eines, in welchem sich das Kind als autonom, sozial eingebunden und kompetent erfährt (vgl. Brohm et al., 2014, S.60).

Hierzu einige Beispiele aufgeführt, wie dieses motivierende Umfeld geschaffen werden kann:

- Wertschätzung durch die Lehrperson und Mitschüler/innen
- Förderung des sozialen Zusammenhangs
- Positive Lernatmosphäre mit Kultur der Fehlerakzeptanz
- Lob und Anerkennung
- Möglichst grosse Lernfreiräume
- Kognitive, emotionale und soziale Stimulationen (vgl. ebd., S.60).

Bevor die Selbstdisziplin durch die Klasse gefördert werden kann, müssen beim Individuum zuerst die Grundbedürfnisse, Autonomie, soziale Eingebundenheit und Kompetenzerleben befriedigt sein. Diese sind auch grundlegend für die Selbstdisziplin. Sind die Grundbedürfnisse gedeckt, ist es möglich ein hohes Mass an Motivation zu erreichen. Die Lernatmosphäre muss gut sein, damit die Kinder arbeiten und somit die Selbstdisziplin fördern können. Des Weiteren sollten die Fehler von Schüler/innen und Lehrperson als etwas Gutes und Hilfreiches angesehen werden. Dadurch kann sich die Selbstdisziplin entwickeln, weil nicht immer alles auf Anhieb funktioniert und Kinder aus Fehler lernen und ihr Handeln verbessern können. Im folgenden Kapitel geht es nicht mehr um das Individuum oder sein Umfeld, es geht darum, dass die Zielsetzungen etwas näher unter die Lupe genommen werden. Denn für die Selbstdisziplin ist es wichtig, dass die Schülerin / der Schüler eine Handlung vornimmt, sie müssen wissen, was sie tun wollen und dazu dient eine Zielsetzung.

3.4.4 Klare Zielsetzungen

In den vorherigen Kapiteln wurde immer wieder über die Ziele und deren Situierung gesprochen, dies ist grundlegend, damit die Kinder wissen, was sie tun wollen oder sollen. Nun wird das Themengebiet der Zielsetzung näher angeschaut. Klare Zielsetzungen sind nach Brohm et al. (2014) notwendig, weil sich das Individuum mit seinen Wünschen und Zielen oftmals selber im Weg steht. Dies weil die Wünsche und Ziele manchmal widersprüchlich sind und so die Handlungsfähigkeit beeinträchtigen. Es ist wichtig, dass sich das Individuum für ein Ziel entscheidet, denn ist dies geschehen, steht der Verwirklichung nichts mehr im Weg. Es kann gesagt werden, das Kind muss eine Entscheidung treffen, damit eine Handlung in Gang gesetzt werden kann. Heinz Heckhausen (1989) hat ein Phasenmodell für einen Handlungsprozess ausgearbeitet. Er unterscheidet zwischen vier Phasen: Wählen, Warten oder planen, Handeln und Bewerten. Das Modell heisst Rubikon-Modell (vgl. Brohm et al., 2014, S.70). Dieses Modell ist wichtig für die Selbstdisziplin, da es der Wille eines Handlungsbeginns darstellt, das Kind hat sich entschieden und wagt eine Handlung in Angriff zu nehmen.

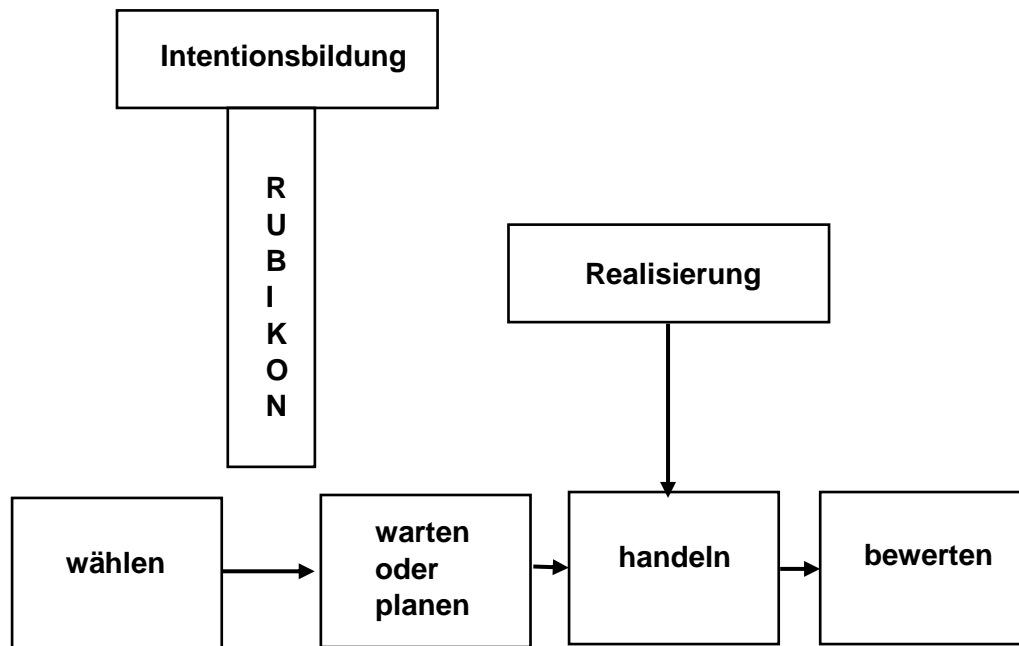


Abbildung 7: Rubikon-Modell nach Heckhausen (1989).

- In der ersten Phase, dem Wählen, bedenkt das Individuum verschiedene Handlungsmöglichkeiten. Dies steht immer zu Beginn eines Handlungsprozesses. Aus den verschiedenen Möglichkeiten wird dann ein Ziel abgeleitet. Mit dieser festgelegten Entscheidung wird der Rubikon überschritten. Den Rubikon überschreiten heisst so viel wie, der Startschuss zum Beginn des Prozesses wurde gegeben.
- In der Phase zwei, dem Warten oder Planen, «wartet» das Ziel auf die Gelegenheit, in Gang gesetzt zu werden. Die Zeit zur Verwirklichung wird abgewartet.
- In Phase drei, Phase des Handelns, wird die eigentliche Handlung bis zur Erreichung des Ziels ausgeführt.
- In der vierten Phase, bewertet das Individuum seine eigenen Handlungen (vgl. Heckhausen, 1989).

Das Modell zeigt auf, dass das Individuum zuerst eine Entscheidung treffen muss. Es muss aus den vielen verschiedenen Möglichkeiten ein Ziel auswählen, um die eigentliche Handlung antreten zu können. Denn erst wenn sich das Individuum entschieden hat, wenn es den Rubikon überschritten hat, wird die Energie für eine Handlung freigesetzt (vgl. Brohm et al., 2014, S.70). Um die unterschiedlichen Herangehensweisen der Zielerreichung zu erfahren, kann sich im Kapitel 3.3.5 «Selbstkontrolle und Selbstregulation als nötige Bausteine» informiert werden.

Für Selbstdisziplin benötigt das Individuum die Fähigkeiten des Entscheidens. Daraufhin muss es sich ein Ziel setzen, welches von Selbstdisziplin zeugt. Es arbeitet bis es das Ziel erreicht hat. Dies beweist, dass es Durchhaltevermögen hat. In all den vier Phasen ist die Anstrengungsbereitschaft, die Verantwortungsübernahme und Autonomie zu erkennen. Es wird davon gesprochen, dass die Schülerin oder der Schüler arbeitet bis sie/er am Ziel ist. Dies kann eine Weile dauern, darum braucht es Durchhaltevermögen. Es ist daher zielführend, wenn das Kind seine Handlungen selber steuern kann, damit es effizient zum Ziel hinarbeiten kann. Um dieses Thema geht es im nächsten Kapitel.

3.4.5 Die Fähigkeit, die eigenen Handlungen bewusst zu steuern

Die Handlungen selbständig steuern zu können ist eine bedingte Fähigkeit der Selbstdisziplin. Dies wurde schon im Kapitel 3.3.4 «Selbstkontrolle und Selbstregulation als nötige Bausteine» angesprochen. Das Individuum besitzt eine Handlungstendenz, diese muss jedoch

aufrechterhalten bleiben, damit man eine Handlung durchführt und dranbleiben kann. Wissenswert ist, wodurch der Wille eine Handlung durchzuführen gestärkt oder geschwächt wird, wie sich eine Handlungstendenz aufrechterhalten lässt, wie gehandelt und durchgehalten wird, bis das Ziel erreicht ist (vgl. Brohm et al., 2014, S.86). Julius Kuhl (1987) hat vier Strategien entwickelt, wie das Individuum seine Handlungen kontrollieren kann, das heisst die Handlungstendenz abgeschirmt wird, damit man sich fokussieren kann. Kuhl (1987) sagt, für die Lehr- und Lernpraxis sind vor allem die Aufmerksamkeitskontrolle, die Motivations- und Emotionskontrolle, die handlungsorientierte Misserfolgsbewältigung und die Umweltkontrolle relevant, da sich aus diesen reichhaltige Handlungsimpulse ableiten lassen (vgl. Brohm et al., 2014, S.86).

Aufmerksamkeit steuern

- «Bedeutung der Aufgabe klären
- Vor Arbeitsbeginn Ziel klären
- Andere Ziele ausblenden, daraus entsteht hohe Konzentration
- Möglichst wenig Ablenkung

Motivation kontrollieren

- Ziele setzen
- Zwischenziele festlegen und Schritt für Schritt abarbeiten
- Belohnung nach bewältigten Teilzielen
- Pausen einlegen

Emotionen kontrollieren, Misserfolge bewältigen

- Erfolgsoversicht
- Erreichbare Ziele setzen
- Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen
- Belohnung während der Arbeit
- Selbstwert und Misserfolg trennen
- Entspannungsübungen
- angemessen attribuieren

Umwelt unterstützend ausrichten

- Zeitplanung
- Arbeiten an neuen Orten
- Arbeitsplatz auf die eigenen Bedürfnisse hin einrichten
- Für verlässliches Dranbleiben Arbeitsphasen festlegen
- Pausenphasen planen» (Kuhl, 1987)

Die Selbstdisziplin bei der Handlungssteuerung ist so zu erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Handlungen kontrollieren müssen. Das steht in Verbindung zur Anstrengungsbereitschaft. Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Aufmerksamkeit auf die Handlung fokussieren können. Die Kontrolle müssen sie ausserdem auch über die Motivation, ihre Emotionen und die Umwelt besitzen. Wie schon im Kapitel 3.4.2 aufgezeigt wurde, brauchen die Schülerinnen und Schüler handlungsorientierte Bewältigungsstrategien für Misserfolge.

Nach all diesen theoretischen Informationen wird nun der empirische Teil der Arbeit angegangen. Zuerst werden die Fragestellungen und Hypothesen dargelegt und später die gefundenen Daten präsentiert und interpretiert.

4 Fragestellungen und Hypothesen

Im Theorieteil war ersichtlich, dass die einzelnen Kapitel viele Möglichkeiten aufweisen, wie die Selbstdisziplin gefördert werden kann. Mit Hilfe der Theorie und dem empirischen Teil, auf welchen in den folgenden Kapiteln eingegangen wird, gilt es die Fragestellungen und deren Hypothesen zu untersuchen und zu beantworten. Auf die Beantwortung wird erst später eingegangen.

In der vorliegenden Arbeit wird die Förderung der Selbstdisziplin durch Lehrpersonen analysiert. Dazu werden vier Primarlehrpersonen interviewt. Aus der Problemstellung und den theoretischen Grundlagen entspringen dabei folgende zwei Forschungsfragen:

1. Welche Aspekte der Selbstdisziplin fördern die Lehrpersonen in ihrem pädagogischen Schulalltag?

Hypothese

Die Lehrpersonen fördern die Selbstdisziplin mehrheitlich mit der gesamten Klasse. Die Förderung ist weniger auf das Individuum bezogen.

Die Lehrpersonen achten darauf, dass sich möglichst alle Kinder in die Klasse eingebunden fühlen und bieten ihnen auch kleine Zeitfenster in denen sie selbständig arbeiten. In solchen Situationen erleben die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Kompetenzen. Damit wären die Grundbedürfnisse des Menschen gedeckt. Somit besteht die Möglichkeit zur Selbstdisziplin. Die Lehrpersonen achten auch darauf, dass eine gute Lernatmosphäre geschaffen wird und es herrscht ein wertschätzender Umgang zwischen allen Akteuren der Klasse.

2. Aus welchen Gründen finden Aspekte der Selbstdisziplin im pädagogischen Schulalltag Anwendung oder nicht?

Hypothese

Es werden die Grundbedürfnisse des Individuums stimuliert, diese wären Autonomie, soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben, welche die Grundlage der Selbstdisziplin bilden. Es wird die Selbstdisziplin nur im Klassenverband gestärkt, da die anderen Aspekte der Selbstdisziplin auf die Schule bezogen, zu viel Zeit in Anspruch nehmen. Diese wollen oder können die Lehrpersonen nicht aufwenden.

5 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen beinhaltet das Vorgehen bei der Datensammlung und der Datenauswertung. Zuerst wird noch auf den Prozessbeschreibung eingegangen.

5.1 Prozessbeschreibung: Auswahl der Zielgruppe

Der Prozessbeschreibung behandelt die Wahl der Zielgruppe. Es wurden Lehrpersonen ausgewählt, die in der 3. HarmoS bis 8. HarmoS arbeiten. Alle vier Primarlehrpersonen arbeiten in einer Doppelklasse. Die Interviewpartnerin 1 in einer 4./5.HarmoS, Interviewpartnerin 2 in einer 7./8.HarmoS, Interviewpartner 3 in einer 6./7.HarmoS und die Interviewpartnerin 4 in einer 3./5.HarmoS. Die Wahl der Klassen und Lehrpersonen wurde so vorgenommen, damit alle Stufen mindestens einmal abgedeckt werden. Dies bietet eine breite Darstellung des Themas Selbstdisziplin in der Schule. Es werden keine Vergleiche zwischen den Stufen vorgenommen. Es wird untersucht wie die Kinder in den einzelnen Klassen in der Selbstdisziplin gefördert werden.

5.2 Instrument der Datenerhebung

Als Instrument der Datenerhebung wurde ein Leitfadeninterview, auch Interview-Leitfaden genannt, gewählt. Die folgenden Angaben beziehen sich auf Roos und Leutwyler (2011). Das Leitfadeninterview stellt eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Forschungsfeld dar. Der Aufwand ist gross, es muss deshalb sichergestellt werden, dass die Qualität der Fragen hoch ist, damit das Interview einen Nutzen darstellt. Im Voraus muss man sich überlegen, was man von seiner Interviewpartnerin / seinem Interviewpartner genau erfahren will, was für sich selber von Bedeutung ist. Alle möglichen Erkenntnisse müssen durchdacht werden, das heisst, es muss eine Fokussierung des Leitfadens vorgenommen werden. Dadurch besteht allerdings die Gefahr, dass keine neuen, unerwarteten Inputs der Interviewpartnerinnen / Interviewpartner eingebracht werden (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S.218).

Ein gutes Leitfadeninterview zeichnet sich dadurch aus, dass die Fragen genau überlegt sind und die Themen angegangen werden, welche als relevant erscheinen. Weiter muss das Leitfadeninterview auch offen bleiben für die Sichtweise und das tatsächliche Tun der Befragten (vgl. Flick, 2006, S.229). Das Leitfadeninterview wird immer schriftlich ausgearbeitet. Die Fragen ergeben sich aus der erarbeiteten Theorie und aus dem Forschungsinteresse. Der Leitfaden gibt die Struktur vor und dient als Gedankenstütze während des Interviews (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S.218). Der Leitfaden beinhaltet drei Teile, die hier nach Reinders (2005, S.156ff.) dargelegt sind. Es ist gegliedert in Einstieg, Hauptteil, Ausklang und Abschluss. Der Einstieg beinhaltet eine Begrüssung und einen Dank zur Teilnahme, welche den befragten Personen ausgerichtet wird. Darauf erfolgt die Information über den Kontext, den Zweck und über die Rahmenbedingungen des Interviews. Wenn nötig muss das Einverständnis eingeholt werden, damit das Interview aufgenommen werden kann. Der/die Interviewpartner/in wird darauf hingewiesen, dass alle Informationen vertraulich behandelt werden und dass die Aussagen für die weiterführende Arbeit anonymisiert werden. Im Hauptteil geht es darum, dass die Fragen so gestellt werden, wie sie in der Vorbereitungsphase aufgeführt wurden, nämlich nach Themengebieten. Es können zusätzliche Fragen gestellt werden, um weitere Ausführungen zu erhalten, sofern die Antworten nicht ganz auf die interessierten Aspekte zutreffen. Beim Ausklang und Abschluss muss beachtet werden, dass am Ende des Interviews nachgefragt wird, ob die befragte Person den Eindruck hat, dass ein wichtiger Aspekt während des Gesprächs nicht angesprochen wurde. Des Weiteren wird Platz für Ergänzungen, Präzisierungen oder Betonungen ihrer Aussagen eingeräumt. Es wird nochmals für die Teilnahme gedankt. Eventuell wird mitgeteilt, wie der/die Befragte über die Erkenntnisse der Arbeit in Kenntnis gesetzt wird.

Die Fragen eines Leitfadens müssen folgende Kriterien erfüllen damit sie von guter Qualität sind:

- Sie müssen einfach und eindeutig sein.
- Sie sollen zum Erzählen animieren und deshalb offen sein.
- Ein klarer Inhalt ist avisiert, das heisst, die Fragen sind präzise formuliert.
- Die Fragen sind beantwortbar, es muss davon ausgegangen werden können, dass die befragte Person Informationen und Erfahrungen dazu besitzt.
- Keine Antwort soll den Befragten in den Mund gelegt werden, daher müssen Suggestivfragen auf jeden Fall umgangen werden (vgl. Beller, 2008, S.43).

Wenn die Daten einer Qualifikationsarbeit dienen sollen, müssen die Fragen zuerst mit dem Betreuer / der Betreuerin besprochen werden. Dies aus dem Grund weil kein Interview wiederholt und somit verbessert werden kann. Eine gute Vorbereitung ist daher unabdingbar (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S.219f). Die Durchführung des Interviews zählt nicht zur «normalen» Gesprächsführung. Vorweg muss das Interview organisiert, geplant und vorbereitet werden. Wichtige Kontextinformation, generelle Eindrücke und massgebende Erkenntnisse sollten direkt nach der Durchführung des Interviews niedergeschrieben werden. Die offiziellen Interviewdaten sollten so rasch wie möglich aufgeschrieben und transkribiert werden. Die Genauigkeit der Transkription hängt dabei von Erkenntnisinteresse, dem geplanten Auswertungsverfahren und

des Anspruchsniveaus der Interviewführenden Person ab (vgl. ebd., S.226). Im folgenden Abschnitt wird auf die Datenauswertung zuspähen gekommen.

5.3 Instrument der Datenauswertung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine qualitative Inhaltsanalyse. Zuerst wird erklärt, was eine Inhaltsanalyse ist und anschliessend was eine qualitative Analyse ausmacht. Zum Schluss wird dargelegt, wie die Transkription ausgeführt wird.

Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse wird als eine Analyse von Material aus jeglicher Form von Kommunikation angesehen. Eine Definition festzulegen ist jedoch sehr schwierig, da sich die Inhaltsanalyse nicht nur mit der Analyse des Inhalts von Kommunikation beschäftigt (vgl. Mayring, 2010, S.11). Hier wird eine Spezifikation der Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode vorgenommen. Dafür wird sich an Mayring (2010, S. 12f) orientiert. Mayring (2010) erklärt in sechs Punkten, was besonders an der sozialwissenschaftlichen Inhaltsanalyse ist, was sie von anderen Methoden unterscheidet, die auch mit der Analyse von Kommunikation, Sprache und Texten zu tun hat.

1. Die Inhaltsanalyse beschäftigt sich mit der Kommunikation. Dies wird als Übertragung von Symbolen bezeichnet. Nicht nur Sprache an und für sich kann in der Inhaltsanalyse bearbeitet werden, sondern auch Musik, Bilder und Ähnliches.
2. Die Kommunikation in Texten, Bildern, Noten oder symbolischem Material liegt in einer beliebigen Form protokolliert, festgehalten vor.
3. Die Inhaltsanalyse will systematisch von statten gehen. Damit spaltet sie sich von einem Grossteil anderer Verfahren ab.
4. Damit die Inhaltsanalyse sozialwissenschaftlichen Methodenstandards entspricht, muss sie für alle verständlich, nachvollziehbar und überprüfbar sein. Um dies zu erreichen, geht die Analyse nach expliziten Regeln vor.
5. Des Weiteren läuft die Inhaltsanalyse theoriegeleitet ab.
6. Die Inhaltsanalyse will durch Angaben über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf gewisse Aspekte der Kommunikation ziehen, Angaben über den Sender, über Wirkung beim Empfänger oder Ähnliches ableiten.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Inhaltsanalyse festgehaltene Kommunikation analysieren will, dabei systematisch, nach Regeln und theoriegeleitet vorgehen und Rückschlüsse auf gewisse Aspekte der Kommunikation ziehen (vgl. Mayring, 2010, S.13).

Qualitative Analyse

Um die qualitative Analyse zu erklären wird eine Unterscheidung zwischen den Begriffen qualitativer und quantitativer Analyse vorgenommen. Das wahrscheinlich formalste und zudem einleuchtenste Unterscheidungskriterium zwischen den beiden Begriffen ist: «Sobald Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen von qualitativer Analyse.» (Mayring, 2010, S.17). Die qualitative Begriffsform soll Gegenstände eines Bereichs in verschiedene Klassen zerlegen. Die quantitative Begriffsform wird als numerische Funktion angesehen und ihr Wertbereich besteht aus Zahlen (vgl. ebd., S.17).

Transkription

Wie im Teilkapitel 5.2 bereit erwähnt wurde, sollten die offiziellen Interviewdaten so rasch wie möglich schriftlich festgehalten werden. Dies aus dem Grund weil noch alles frisch in Erinnerung ist. Um eine systematische Auswertung der Daten vornehmen zu können, müssen die Antworten der Interviews verschriftlicht werden. Ist das gesamte mündliche Interview in eine schriftliche Form übertragen worden, ist es für die Datenanalyse brauchbar. Diesen Vorgang nennt man

Transkription. Die Transkription beinhaltet ein Transkriptionskopf sowie die Niederschreibung des Interviews (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S.223). Die folgenden Punkte zum Inhalt des Transkriptionskopfs stammen von Reinders (2005, S.250f). Der Transkriptionskopf enthält Informationen zum Forschungsprojekt, dies könnte eine Projektbezeichnung sein. Informationen zur Befragung, wie der Name der befragten Person, Tag des Interviews sowie Zeit, Ort und Dauer, befinden sich auch im Transkriptionskopf. Auskünfte zu den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, wie zum Beispiel die Funktion oder das Geschlecht, sollen auch vorhanden sein. Transkriptangaben wie Datum der Erstellung, Name des Verfassers, Genauigkeitsanspruch oder Hinweis zum Umgang mit Mundartausdrücken müssen ebenfalls erwähnt werden. Zuletzt beinhaltet der Transkriptionskopf noch eine kleine Zusammenfassung der Gesprächsatmosphäre, des Verlaufs und massgebende Einsichten und Erkenntnisse. Nach Roos und Leutwyler (2011) ist transkribieren mit erheblichem Zeitaufwand verbunden. Je nach Erkenntnisinteresse, geplante Auswertungsmethode und Anspruchsniveau der Forschungsarbeit kann der Genauigkeitsgrad variiert werden. In dieser Arbeit wird der Genauigkeitsgrad der geglätteten Transkription verwendet. Dieser wird kurz erläutert: Generell wird Wort für Wort festgehalten. Abgebrochene Sätze, umständliche Wendungen, Seufzer, Stammeln und Ähnliches wird jedoch weggelassen. Bei Arbeiten bei denen vor allem der Sinngehalt der Aussagen analysiert wird und daher von Bedeutung ist, ist die geglättete Form der Transkription durchaus angebracht. Die Durchführung des Interviews mit einem Aufnahmegerät ist unabdingbar. Allgemein wichtig für die Transkription ist, dass eher genau transkribiert werden soll. Die verschiedenen Gesprächspartnerinnen / Gesprächspartner sollen eindeutig gekennzeichnet werden. Bei jedem Sprechwechsel muss eine Leerzeile gesetzt werden. Der Text sollte nach Zeilen durchnummeriert werden. Zum Schluss sollte rechts neben der Transkription ein breiter Rand frei gelassen werden, damit dort Kategorien, Anmerkungen usw. vermerkt werden können (vgl. Roos & Leutwyler, 2011, S.224f).

Bei der vorliegenden Arbeit ist die Transkription in fünf Spalten eingeteilt. Die Spalten sind beschriftet mit Nummerierung, Zeit, Paraphrase, Deutung und Bewertung. In der ersten Spalte befindet sich die Nummerierung. Dort werden die Aussagen der befragten Personen und der interviewleitenden Person nummeriert. In der zweiten Spalte befindet sich die Zeit, in welcher die Aussagen gemacht wurden. Die dritte Spalte beinhaltet die Aussagen, die Überschrift hierzu lautet Paraphrase. In der vierten Spalte sind die Deutungen vorhanden. Das heisst, es ist kurz angegeben, zu welcher Frage die Aussagen gehören. Wenn etwas speziell sein sollte, wird dies in der letzten Spalte, Bemerkungen, notiert. In der Präsentation werden immer wieder interessante und/oder wertvolle Aussagen der Befragten zitiert. Um das Zitat im Transkript wiederzufinden, wird auf die Nummerierung der Aussage hingewiesen. Das Transkript befindet sich in einem Datenkorpus, welcher der Arbeit beigelegt ist.

Nachdem das Datenerhebungsinstrument und das Datenauswertungsinstrument dargelegt wurden, werden nun die Daten auch präsentiert.

6 Präsentation der Ergebnisse

Nach Roos und Leutwyler (2011) wird eine Präsentation der Ergebnisse gemacht, um die gefundenen Daten preiszugeben. Die Daten werden nüchtern dargestellt. Es dürfen keine Wertungen und Interpretationen vorgenommen werden. Je nach Fragestellung eignet es sich gut, die Ergebnisse in verschiedene Unterkapitel zu gliedern. Tabellen und Abbildungen dienen dazu, zentrale Ergebnisse zu veranschaulichen und zu verdichten (vgl. Roos, Leutwyler, 2011, S.113). In der vorliegenden Arbeit ist die Präsentation der Ergebnisse in Kapitel eingeteilt, wie dies auch bei Roos und Leutwyler (2011) vorgeschlagen ist, hierzu werden die Kapitelüberschriften aus 3.4 Das «Konzept der Selbstdisziplin in der Schule» übernommen. Die Überschriften bilden die Überthemen, denen dann verschiedene Unterthemen zugeordnet sind. Die Unterthemen resultieren aus den Interviewfragen heraus. In einer kurzen Übersichtstabelle zu Beginn jedes Kapitels sind die Über- sowie Unterthemen aufgeführt. In der Übersichtstabelle ist eine dritte

Spalte vorhanden, dort wird mit Farbencodes angegeben, wie stark die Unterthemen bei den befragten Lehrpersonen vertreten sind. Dies geschieht in Anlehnung an die Ampelmethode nach Thom (o.J.), die oft während des Unterrichts zur schnellen Rückmeldung und zum Verständnis eines Lerninhalts verwendet wird. Je nach Frage sagen die Farben etwas Unterschiedliches aus. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bei der Ampelmethode die Farbe Grün positiv ist, das heisst, der Lerninhalt wurde verstanden, die Aufgabe war leicht, usw. Gelb ist unentschlossen, ein Teil des Inhaltes wurde verstanden, jedoch nicht von allen, die Aufgabe machte ein wenig Mühe, usw. Rot ist negativ und heisst, ich habe nichts verstanden, die Aufgabe war schwierig etc. (vgl. Thom, o.J. S.1). Diese Methode wurde auf die vorliegende Präsentation der Ergebnisse adaptiert. Die Darstellung mit den Farbcodes dient als rasche, einfache und klare Übersicht, welche Unterthemen Anwendung finden und der Theorie gleich sind.

Grün bedeutet, dass das Thema bei vier oder drei Primarlehrpersonen angewendet wird.

Gelb weist darauf hin, dass zwei Lehrpersonen das Thema anwenden.

Rot lässt erkennen, dass eine oder keine Lehrperson das Unterthema vertritt, wie es in der Theorie steht.

Die Anzahl der Lehrpersonen bei den jeweiligen Farben wurde so gewählt, damit eine gute Lesbarkeit vorhanden ist. Zudem ist analog zur Ampelmethode (Thom, o.J) die Farbe Grün positiv, also drei bis vier Lehrpersonen, Gelb bildet die Mitte, also zwei Lehrpersonen und Rot ist negativ, spricht eine oder keine Lehrperson, wendet den Aspekt im Unterricht an.

6.1 Fördernde Leistungsmodelle und -impulse

Hier werden die Ergebnisse, die zum Thema der fördernden Leistungsmodelle und -impulse gefunden wurden, dargestellt. Vorweg kann gesagt werden, dass von elf Unterthemen, sieben bei den Lehrpersonen Anwendung finden.

Überthemen	Unterthemen	Farbcodes
Fördernde Leistungsmodelle und -impulse	Wichtigkeit des selbstständigen und motivierten Arbeitens der Kinder	Grün
	Förderung des selbstdisziplinierten Lernens und Arbeiten	Grün
	Herausforderungen in Bezug auf das selbstdisziplinierte Lernen und Arbeiten	Rot
	Ein magischer Moment	Grün
	Über- oder Unterforderung beim eigenständigen Lernen	Rot
	Didaktische Möglichkeiten des Mix zwischen Anforderungen und Fähigkeiten	Grün
	Struktur der Aufgaben	Rot
	Rückmeldung zum Verlauf der Tätigkeit	Grün
	Eigene Kompetenzen wahrnehmen	Grün
	Hindernisse oder Schwierigkeiten beim selbstmotivierten Arbeiten der Kinder	Rot
	Betonung der Eigenverantwortung für den Lernprozess im Unterricht	Grün

Tabelle 1: Fördernde Leistungsmodelle und -impulse für Schülerinnen und Schüler, die durch Lehrpersonen angewendet werden können.

Farbencode Bedeutung Grün: Vier oder drei Lehrpersonen wenden den Aspekt im pädagogischen Alltag an.

Gelb: Zwei Lehrpersonen wenden den Aspekt im pädagogischen Alltag an.

Rot: Eine oder keine Lehrperson wendet den Aspekt im pädagogischen Alltag an.

Wichtigkeit des selbstständigen und motivierten Arbeitens

Es sind sich alle vier Befragten einig, das selbstständiges und motiviertes Arbeiten wichtig ist. Jedoch muss es in den unteren Schulstufen schrittweise erlernt werden. P1¹ findet, dass es Sequenzen gibt, in denen das selbstständige und motivierte Arbeiten wichtiger ist als in anderen. Vor allem wichtig sei dies dann, wenn sie sich mit einer Klasse beschäftige, so müsse die andere Klasse aus eigenem Antrieb herausarbeiten. P3 bezeichnet das selbstständige und motivierte Arbeiten als eine Kernkompetenz der Kinder. Diese Kompetenz sei auch wichtig für den weiteren Verlauf ihres Lebens.

«...ja dann dünkt mich dieses selbstständige und eben motivierte Arbeiten ist eine Kernkompetenz eigentlich.» (P3, Nr. 3.1)

¹ Ab hier werden die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner aufgrund der Anonymität mit P1 bis P4 gekennzeichnet.

Auch P2 empfindet dieses Arbeiten als notwendig, dies auch für die Arbeit in den verschiedenen Sozialformen.

Förderung des selbstdisziplinierten Lernens und Arbeitens

Bei diesem Unterthema zeigten die Lehrpersonen auf, wie sie die Selbstdisziplin beim Lernen und Arbeiten fördern. P1 wie auch P2 arbeiten mit Plänen. P1 verwendet den Hausaufgabenplan und den Tagesplan. Mit Hilfe dieser sollen die Kinder einteilen, welche Arbeiten sie wann machen wollen. P1 findet es wichtig, das selbstdisziplinierte Lernen und Arbeiten zu fördern, da manche Kinder am Schluss des Tages oder der Woche in den Stress geraten, da sie sich die Arbeit noch nicht sonderlich gut einteilen können. P2 arbeitet mit Wochenplänen, bei denen die Kinder selber vorwärtsgehen können und sich die Aufgaben und Arbeiten selber einteilen. P3 hingegen setzt zur Förderung des selbstdisziplinierten Lernens und Arbeitens auf Wochensprüche. Diese werden zuerst auf das Leben und dann auf die Schule bezogen. Die Schülerinnen und Schüler werden durch die Sprüche sensibilisiert, was sie später in ihrem Handeln womöglich beeinflusst. P4 arbeitet weder mit Plänen noch mit Sprüchen. Sie geht die Förderung so an, dass sie die Kinder bei Aufgaben auffordert, erst einmal selber nachzudenken, wie die Aufgabe zu erledigen sind. Sie sollen sich durch Benutzung von Hilfsmitteln mit der Zeit selber zu helfen wissen. Man kann erkennen, dass P1, P2 und P4 das selbstdisziplinierte Arbeiten vor allem durch direkte Autonomie fördern. P3 probiert indirekt auf das selbstständige Handeln der Kinder Einfluss zu nehmen und so das selbstdisziplinierte Lernen und Arbeiten zu fördern.

Herausforderungen in Bezug auf das selbstdisziplinierte Lernen und Arbeiten

Die Herausforderungen des selbstdisziplinieren Lernens und Arbeitens wird von den Befragten unterschiedlich angesehen. P1 sieht die Herausforderung darin, dass die Kinder Mühe haben mit der selbstständigen Einteilung der Arbeiten. Sie findet aber, dass ab der 5.HarmoS ein Wechsel stattfindet. Ab diesem Zeitpunkt seien die Kinder motivierter ihre Ziele oder Aufgaben zu erreichen/erledigen. P3 spricht davon, dass die Schwierigkeit sei, dass oftmals nur die Fehler oder das Negative angesehen wird. P4 weist daraufhin, dass die Herausforderungen abhängig von den Schülerinnen und Schülern seien. Es komme auf die Zusammensetzung der Klasse und auf die Hilfsbereitschaft untereinander an. Zudem sei ein grosser Bestandteil der Herausforderung, dass nicht alle Kinder über genügend Selbstvertrauen verfügen. Sie erwähnt, dass die Erziehung einen grossen Einfluss auf das Selbstvertrauen hat. P2 ist dort negativer gestimmt, denn in ihrer Klasse funktioniere das selbstdisziplinierte Arbeiten und Lernen gar nicht. Sie sieht die Schwierigkeit in der Pubertät und im Elternhaus, dass manche Kinder zu Hause keine Aufgaben zu erledigen hätten und diesen das selbstständige Arbeiten in der Schule oft Mühe bereite.

Ein magischer Moment

Ein magischer Moment, ist ein Moment, in dem die Kinder sehr engagiert arbeiten. P1, P2 und P3 gaben für einen solchen Moment eine Situation an, in denen die Kinder selbstständig etwas tun konnten. Zweimal wurde das Fach Natur, Mensch und Gesellschaft genannt und einmal Werken. Beim möglichen Grund kamen folgende Antworten:

«Ich denke mal, dass das Fach Natur, Mensch und Gesellschaft, sie sicher interessiert ... Ich denke auch, dass sie den anderen Kindern ihre Bilder mitteilen wollen oder ihre Ideen...» (P1, 1.16f)

«Ja es ist quasi etwas Ausserschulisches... Und natürlich die Medien sind natürlich auch das was jetzt die Kinder interessiert...» (P2, 2.8)

«Dass sie dann plötzlich irgendwie diesen Moment selber auch als magisch entdecken und ja. Es gibt tatsächlich Schüler, die haben Lust am Arbeiten. Die gibt's.» (P3,3.10)

P4 gab einen magischen Moment in einer Matheprüfung an, die Lehrperson liess die Prüfung wiederholen, weil die Kinder schlecht abschnitten. Als Grund wurde genannt:

«Vielleicht weil sie gespürt haben, dass ich ihnen mehr vertraue, haben sie das sicher unter Beweis stellen wollen. Sie wollten sicher nicht, dass die Mathematikprüfung schlecht ist. Also haben sie sich sicher mehr angestrengt» (P4, 4.7)

Zusammenfassend der aufgeführten Zitate kann gesagt werden, dass alle Lehrpersonen zum Zeitpunkt des Interviews einen magischen Moment nennen konnten.

Über- oder Unterforderung beim eigenständigen Lernen

P1 und P3 hielten fest, dass es eher Über-, als Unterforderungen gibt. P1 sagt um der Unterforderung entgegen zu wirken, könne man gut die Differenzierung anwenden. Die Überforderung finde eher statt, da die Kinder in den unteren Schulstufen noch oft klare Aufträge bräuchten. Laut P3 ist bei der Überforderung oft das Problem, dass sie die Aufträge durch inneren Antrieb lösen sollten und dass das oftmals noch fremd für die Kinder sei. P2 zeigt auf, dass ihre Kinder oftmals individuelle Ziele haben und dadurch die Unter-, Überforderung nicht ein grosses Thema sei. Es sei denn, die Kinder würden die Aufträge gar nicht verstehen. P4 hingegen sagt, dass es immer Unter- und Überforderung gäbe. Dies aus dem Grund weil es immer heterogene Klassen seien und so nie alle auf demselben Wissenstand seien. Zeigen tut sich Über- und Unterforderung indem die Kinder keinen Ansporn mehr haben, weniger arbeiten, schwatzen oder anders auffällig werden. Dort sind sich P1, P2 und P4 einig. P4 bringt noch ein, dass selbstständige Kinder der Langeweile, die entstehen könnte, gut entgegen können, indem sie sich selber beschäftigen. P3 weist darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler oftmals einfach zu beschäftigen sind.

Didaktische Möglichkeiten des Mix zwischen Anforderungen und Fähigkeiten

P1 nennt die Möglichkeit, dass die Anfänge der Aufgaben und die Ziele festgelegt sein müssen, der weitere Verlauf der Arbeit sollte jedoch offen sein. Jeder macht das, was er kann. Dies deckt sich mit den Überlegungen von P4, die auch die Differenzierung nennt. Des Weiteren spricht P4 die unterschiedlichen Hilfestellungen an und sie erwähnt, dass die Kinder untereinander Hilfestellungen leisten können. Der gleichen Ansicht ist auch P2. Sie erwähnt ebenfalls die Hilfestellung innerhalb der Klasse wie auch beispielsweise Lern-Coaching unter den Kindern.

P3 zeigt folgendes auf:

«Diese Organisation und Planung denke ich ist auch oft auf den Moment ausgerichtet, das heisst, ich muss den Moment greifbar machen können.» (P3, 3.22)

Weiter bringt sie noch den zeitlichen Faktor mit ein sowie den Antrieb und die Bereitschaft der Lehrperson. Alle Lehrpersonen sehen somit einen didaktischen Weg wie eine Angleichung zwischen Anforderungen und Fähigkeiten der Schüler/innen gestaltet werden kann.

Struktur der Aufgaben

Alle vier Lehrpersonen sagen aus, dass die Aufgabenstruktur einen Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler hat. Sie begründen dies jedoch nicht so wie es in der Theorie genannt wird. P1 spricht davon, dass es fördernd sein kann, wenn ein Teil der Struktur gegeben ist und der Rest der Aufgabe offen bleibt. Zudem weist sie darauf hin, dass man der Arbeit einen Wert verleihen sollte

«Ich denke, dass es gut ist, wenn man das Endergebnis vielleicht schon zeigt, oder eine Art, damit sie nachher motiviert sind, das auch zu erreichen. Ich denke dem auch einen Wert zu geben dem Endprodukt.» (P1, 1.25f)

P3 legt dar, dass die Struktur der Aufgabe den Kindern Sicherheit geben kann. Eine ihrer Aussagen nähert sich der Theorie an, indem sie sagt, in den weiterführenden Arbeiten der Schulbüchern dürfte die Struktur offener gestaltet sein. P4 geht auf die Wichtigkeit der

Visualisierung der Aufgaben ein. P2 spricht darüber, dass sie bei ihrer Klasse nicht stufengerechte Aufgabenstellungen formulieren könne, da die Kinder Mühe mit dem Verständnis solcher Formulierungen hätten.

Rückmeldung zum Verlauf der Tätigkeit

Alle Befragten geben den Schülerinnen und Schülern mündliche Rückmeldungen und versuchen dies möglichst zeitnah den Tätigkeiten zu machen. Zwei Lehrpersonen haben zusätzlich ein Belohnung-/Bestrafungssystem eingeführt. Eine Lehrperson gibt ebenfalls noch schriftliche Rückmeldungen ab. Die vierte Lehrperson lässt die Kinder auch untereinander vergleichen, damit sie so eine Rückmeldung über den Verlauf ihrer Aufgabe erhalten. Alle bemühen sich also den Kindern rasch Rückmeldungen zu ihren Aktivitäten zu geben, wie es auch in der Theorie empfohlen wird.

Eigene Kompetenzen wahrnehmen

P3 und P4 sind sich einig, dass die Kinder ihre Kompetenzen über das eigenständige Lösen wie auch über das selbstständige Verbessern ihrer Aufgaben erfahren. P4 erwähnte noch die Kompetenzwahrnehmung durch die Noten. P1 gibt den Kindern Gruppenaufträge, bei denen die Kinder die Aufgaben nach ihren Kompetenzen eigenständig aufteilen können. Dort beschäftigen sich die Kinder aktiv mit ihren Fähigkeiten und überlegen, wer was gut kann und teilen so die Aufgaben auf. P2 hat das Gefühl, dass die Kinder sich ihrer Kompetenzen bereits bewusst sind. Drei von vier Lehrpersonen lassen die Kinder aktiv ihre Kompetenzen wahrnehmen.

Hindernisse oder Schwierigkeiten beim selbstmotivierten Arbeiten der Kinder

Alle Lehrpersonen können von Hindernissen und Schwierigkeiten beim selbstmotivierten Arbeiten sprechen. Die Gründe haben unterschiedliche Quellen. Drei von vier Lehrpersonen geben direkt an, wie den Hindernissen entgegengewirkt werden könnte. Der Farbcode ist deswegen rot, weil es bei allen Lehrpersonen zu Schwierigkeiten beim selbstmotivierten Arbeiten kommt.

Betonung der Eigenverantwortung für den Lernprozess im Unterricht

«Und da denke ich schon, dass wir in der Primarschule so einen Grundstein dafür legen. Aber doch schon dem Alter entsprechend.» (P3.3.43)

Auch P4 ist der Ansicht, dass die Eigenverantwortung in den unteren Schulstufen erlernt werden muss. Deshalb führt sie den Kindern ihre Eigenverantwortung auch immer wieder vor Augen. P2 sieht die Wichtigkeit der Eigenverantwortung für die weiterführende Schulkarriere. P1 hat aus Zeitmangel nicht die Möglichkeit die Schülerinnen und Schüler in der Eigenverantwortung so sehr zu unterstützen. Man kann sagen, dass alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner einen Wert in der Eigenverantwortung der Kinder sehen.

6.2 Positives Selbstbild

Beim positiven Selbstbild ist eine der drei Unterthemen im Unterricht der befragten Lehrpersonen anzutreffen.

Überthemen	Unterthemen	Farbcodes
Positives Selbstbild	Herangehensweise an schwierige Aufgaben	Rot
	Schwierigkeiten mit Misserfolgen umzugehen.	Rot
	Begründung der Erfolge und Misserfolge	Grün

Tabelle 2: Ein positives Selbstbild der Schülerinnen und Schüler.

Farbencode Bedeutung Grün: Vier oder drei Lehrpersonen wenden den Aspekt im pädagogischen Alltag an.

Gelb: Zwei Lehrpersonen wenden den Aspekt im pädagogischen Alltag an.

Rot: Eine oder keine Lehrperson wendet den Aspekt im pädagogischen Alltag an.

Herangehensweise an schwierige Aufgaben

Den Lehrpersonen P1, P2 und P3 ist aufgefallen, dass die Kinder oftmals zuerst ihre Pultnachbarin / Pultnachbarn fragen, bevor sie sich an die Lehrperson wenden. P1 und P4 arbeiten in der Unterstufe und dort gibt es oft noch Kinder, die Panik bekommen oder weinen, wenn sie eine schwierige Aufgabe vorgesetzt bekommen. Es gibt oftmals Kinder, die gar nichts tun. Es gibt auch Schülerinnen und Schüler, welche nach dem Austeilen der Blätter direkt fragen oder direkt beginnen, ohne sich selber Gedanken zu machen. Der Farbcode wird deshalb rot eingefärbt, weil keine Lehrperson erwähnt hat, dass die Kinder mit Selbstbewusstsein an die schwierigen Aufgaben herangehen, wie dies in der Theorie aufgezeigt wurde. P3 äusserte sich in diesem Zusammenhang passend:

«Das heisst, es muss mir gelingen sie zu überzeugen, dass sie die eigene Sicherheit, dass die grösser wird, dass das zu mehr Selbstvertrauen führt, wenn sie sich mehr trauen.» (P3, 3.47)

Schwierigkeiten mit Misserfolgen umzugehen

Die befragten Personen gaben alle Auskunft darüber, dass es in ihren Klassen Kinder gibt, die Mühe haben, mit Misserfolgen umzugehen. Sei dies aufgrund von Druck, der von zu Hause ausgeübt wird, wie dies P2 darlegt. Ein anderer Grund kann auch sein, dass die Kinder Misserfolge als etwas Schlimmes/Schlechtes ansehen. P4 wies darauf hin, dass die Kinder aufgrund von Misserfolgen ihr Selbstvertrauen verlieren können und einige dadurch in einen Teufelskreis geraten, den es mit kleinen Erfolgen zu durchbrechen gilt. Da es in jeder Klasse einige gibt, die mit Misserfolgen nicht umgehen können, ist der Farbcode rot.

Begründung der Erfolge und Misserfolge

Es ist zu sehen, dass bei beiden Lehrpersonen der Unterstufe (P1, P4) die Kinder die Misserfolge auf äussere Einflüsse abschieben, wie zum Beispiel auf die Zeit oder dass die Eltern ihnen nicht gesagt haben, dass sie lernen müssen. Die Erfolge werden in der Unterstufe auf sich selber bezogen, die Kinder haben den Eindruck, der Erfolg habe stattgefunden, weil sie selber gut sind. Bei P2 schieben die Kinder die Misserfolge auch auf äussere Einflüsse, manchmal aber auch auf sich selber. P3 erhält weder für Erfolge noch für Misserfolge Erklärungen seiner Schülerinnen und Schüler. P3 fragt aber auch nicht nach, weil...

«...weil ich das Gefühl habe, sie sind noch nicht reif genug viele, um vielleicht die wahre Begründung zu geben.» (P3, 3.55)

Da drei von vier Lehrpersonen Begründungen der Erfolge oder Misserfolge erhalten, ist der Farbcode grün.

6.3 Ein unterstützendes Umfeld in der Klasse

Auffallend ist der durchgehende grüne Farbcode. Das zeigt, dass alle Unterthemen Anwendung finden bei P1 bis P4.

Überthemen	Unterthemen	Farbcodes
Ein unterstützendes Umfeld in der Klasse	Allgemeiner Umgang zwischen den Kindern	
	Lernatmosphäre in der Klasse	
	Konkurrenzdruck zwischen den Kindern	
	Umgang mit Fehlern	
	Lob und Anerkennung	
	Einfluss der Lehrperson auf den wertschätzenden Umgang	

Tabelle 3: Die Klasse als ein unterstützendes Umfeld.

Farbencode Bedeutung Grün: Vier oder drei Lehrpersonen wenden den Aspekt im pädagogischen Alltag an.

Gelb: Zwei Lehrpersonen wenden den Aspekt im pädagogischen Alltag an.

Rot: Eine oder keine Lehrperson wendet den Aspekt im pädagogischen Alltag an.

Allgemeiner Umgang zwischen den Kindern

P1, P3, P4 gaben Auskunft darüber, dass der Umgang zwischen den Kindern gut ist. Sie sind herzlich zueinander und unterstützen sich gegenseitig. P3 gab an, dass sie zu Beginn des Jahres einen schweren Start hatten, die Klasse aber gute Fortschritte gemacht habe. P2 musste zwischen Jungs und Mädchen unterscheiden. Die Jungs seien im Moment sehr grob, was man von den Mädchen nicht behaupten könne. Sie verhalten sich einander gegenüber unterstützend. Weil mehrheitlich eine positive Stimmung unter den Schülerinnen und Schülern ist, ist der Farbcode grün.

Lernatmosphäre in der Klasse

Allen Lehrpersonen ist eine gute Lernatmosphäre wichtig und sie achten darauf, dass die Kinder beispielsweise gleiche Voraussetzungen haben (P1), das Klassenklima gut ist (P2) und sich alle wohlfühlen (P3, P4). Ist die Atmosphäre gut, kann laut P4 erst gelernt werden.

«Man kann nur lernen, wenn man sich wohlfühlt und gerne in die Schule kommt.» (P4. 4.54)

Konkurrenzdruck zwischen den Kindern

Bei P1 ist der Konkurrenzdruck zwischen den Kindern vorhanden. Sie hat dies gemerkt und versuchte dies zu unterbinden. P2, P3, P4 geben an, keinen Konkurrenzdruck in der Klasse zu haben. P4 sprach an, dass eher der Druck, den sich die Kinder selber auferlegen, das Problem sei. Da drei von vier keinen Konkurrenzdruck in der Klasse haben ist der Farbcode grün.

Umgang mit Fehlern

P1 zeigte auf, dass ihre Schülerinnen und Schüler sehr gewillt sind, die Arbeiten richtig zu lösen und dass sie auch ihre Fehler auf Blättern gerne selber verbessern. P1 unterscheidet bei den Kindern zwischen Wissens- und Verhaltensfehlern. Mit Wissensfehler hat sie keine Mühe, hingegen wenn Verhaltensfehler immer und immer wieder auftreten, hat sie Mühe diese zu tolerieren. P2 gab an, dass ihre Schülerinnen und Schüler bemüht sind, keine Fehler zu machen, wenn sie wissen, dass die Lehrperson die Arbeitsblätter anschaut. Wenn den Kindern dann Fehler unterlaufen, empfinden sie dies nicht als schlimm. P2 selber findet an Fehler machen nichts Schlimmes. Sie gibt auch ihre Fehler immer zu, um den Kindern ein gutes Vorbild zu sein. Bei P3 haben die Kinder eine hohe Akzeptanz den Fehlern gegenüber. Sei es, wenn es um ihre eigenen Fehler geht oder um die Fehler der anderen. Wie schon bei P1 unterscheidet P3 zwischen Verhaltens- und Wissensfehlern und bewertet sie entsprechend.

P4 hat Kinder in der Klasse, welche keine Mühe mit verursachten Fehlern haben. Diese Kinder haben grosse Mühe damit, weil sie von zu Haus aus Druck aufgesetzt bekommen. Sie versucht die Kinder immer wieder zu ermutigen, Fehler zu zulassen. Denn daraus kann man lernen, spricht sie ihnen zu. Wie P1 und P3 unterscheidet ebenfalls P4 zwischen Verhaltens- und Wissensfehlern. Allgemein haben alle vier Lehrpersonen einen guten Umgang mit Fehlern. Es herrscht eine positive Fehlerkultur.

Lob und Anerkennung

Den vier Lehrpersonen liegt das Loben der Kinder am Herzen. P1, P3 und P4 erwähnten explizit, dass sich das Loben positiv auf das Verhalten und Arbeiten der Kinder auswirkt, dies ist untenstehend in ihren Worten wiedergegeben.

«Also ich probiere sehr viel über Lob zu arbeiten, weil ich denke, dass das am besten ankommt, am motivierendsten ist für die Schüler.» (P1, 1.71)

«Das heisst das Schaffen eines Umfelds, in dem sich eigentlich jeder entfalten kann wie er ist, nach seinen eigenen Stärken und Schwächen. Dort ist loben ein Paradebeispiel, wirklich ein Beschleuniger». (P3, 3.66)

«Loben hat einen viel grösseren Lernerfolgseffekt als Strafen oder negative Rückmeldungen.» (P4, 4.64)

P3 verwies noch darauf, dass der Lob gezielt und ernst gemeint sein muss.

«Es bedeutet der Schüler selbst ist selbstkritisch genug, um Lob des Lehrers und das Lob eines Mitschülers, auch das wünschen wir uns ja auch, richtig einzustufen.» (P3, 3.66)

Einfluss der Lehrperson auf den wertschätzenden Umgang

Einig sind sich alle vier Lehrpersonen auch hier. Der Einfluss der Lehrperson auf den wertschätzenden Umgang der Schülerinnen und Schüler ist da. P1 meint, die Lehrperson hat einen gewissen Einfluss, jedoch kann sie die Kinder nicht vollkommen verändern. Die anderen drei sind vom grossen Einfluss, den eine Lehrperson ausübt, überzeugt. Man müsse sich dieses Einflusses auch bewusst sein, P3 machte hierzu eine passende Äusserung:

«Ich muss immer wissen, was ich sage, aber ich muss nicht immer sagen, was ich weiss.» (P3, 3.70)

6.4 Klare Zielsetzungen und die Fähigkeit, die eigenen Handlungen bewusst zu steuern

Zum Schluss wurde den Lehrpersonen noch Fragen zum Thema der Zielsetzung und der Fähigkeit die Handlungen selber zu steuern, gestellt. Zwei Unterthemen finden Anwendung bei den Lehrpersonen und zwei Unterthemen sind bei den Lehrpersonen nicht vorzufinden.

Überthemen	Unterthemen	Farbcodes
Klare Zielsetzungen und die Fähigkeit, die eigenen Handlungen bewusst zu steuern	Steuerung der Handlungen und des Lernens in eigenständigen Arbeitsphasen	
	Eigene Zielsetzungen während des Unterrichts	
	Aufmerksamkeitskontrolle	
	Unterstützende Beeinflussung des selbstgesteuerten Arbeitens und Lernens durch die Umwelt/Klassenzimmer	

Tabelle 4: Klare Zielsetzungen durch die Schülerinnen und Schüler und die Fähigkeit, der Schülerinnen und Schüler, die eigenen Handlungen bewusst zu steuern.

Farbencode Bedeutung Grün: Vier oder drei Lehrpersonen wenden den Aspekt im pädagogischen Alltag an.

Gelb: Zwei Lehrpersonen wenden den Aspekt im pädagogischen Alltag an.

Rot: Eine oder keine Lehrperson wendet den Aspekt im pädagogischen Alltag an.

Steuerung der Handlungen und des Lernens in eigenständigen Arbeitsphasen

Bei P1 lernen die Schülerinnen und Schüler das Steuern ihrer Handlungen, indem sie Verhaltensweisen, die sie in einem Fach erlernt haben, auf andere Fächer adaptieren. P1 und P4 finden es wichtig, dass nicht nur das Endresultat, sondern auch der Weg zum Ziel bewertet wird. P4 zeigte zudem auf, dass die Kinder auf ihrer Stufe die eigenständigen Arbeitsphasen unterschiedlich steuern können. Einige können dies bereits gut und andere brauchen noch sehr viel Unterstützung. P2 findet es wichtig, dass sich die Kinder bewusst sind, wie sie gut lernen können und dies dann auch in ihren eigenständigen Arbeitsphasen ausführen. Da dies ein ständiger Prozess ist, konnte P3 dazu keine Beispiele oder geeignete Ausführungen einbringen. Keine der Lehrpersonen konnte sagen, dass ihre Kinder dies schon gut beherrschen würden, deshalb ist der Farbcode rot.

Eigene Zielsetzungen während des Unterrichts

P1 lässt ihre Schülerinnen und Schüler manchmal Zwischenziele setzen wie zum Beispiele, dass sie abschätzen sollen, wie weit sie in 10 Minuten mit ihrer Aufgabe sind. Zudem hat jedes Kind ein Wochenziel, das am Ende der Woche zusammen angeschaut und evaluiert wird. Das Kind schätzt sich selber ein und die Lehrperson schaut dann, ob sie derselben Ansicht ist. Auch P2 arbeitet mit Wochenzielen und evaluiert sie gleich wie P1. P3 formuliert mit den Kindern immer wieder Ziele, jedoch werden diese nicht schriftlich festgehalten. Auch im Elterngespräch werden zusammen mit den Eltern Ziele festgelegt. Zu Beginn des Jahres wurden innerhalb der Klasse Ziele ausgemacht. P4 geht mit der Zielsetzung so vor, dass sich die Kinder innerhalb einer Planarbeit selber die Ziele setzen müssen, bis wann sie was gemacht haben. Oder bei Vorträgen sind die Kinder selber gefordert, sich schrittweise Ziele zu setzen, damit der Vortrag am Ende steht. Evaluiert werden die Ziele durch die Lehrperson, durch Vergleiche und durch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Den Vorteil an Zielsetzungen sieht P1 darin, dass so differenziert werden kann. Laut P2 sind die Vorteile, dass die Kinder ihr Durchhaltvermögen stärken, weil sie merken, dass Ziele nicht immer schnell zu erreichen sind. Zudem nehmen die Kinder wahr, wo ihre Fähigkeiten liegen. Dieser Ansicht ist auch P3. P4 erkennt den Vorteil darin, dass die Kinder ihre Selbstdisziplin erhöhen können. Zum Beispiel indem ein Kind feststellt, dass es mehr investieren muss, um seine Ziele zu erreichen als eine Mitschülerin oder ein Mitschüler. Dass die Kinder sich realistische Ziele setzen, finden alle vier Befragten wichtig, damit die Kinder nicht die Motivation verlieren. P4 findet es wichtig, dass die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler in diesem Vorgang unterstützt.

«Und den Schüler soweit zu unterstützen und dahin zu führen, dass es halt lernt Ziele zu setzen, dass es einen Erfolg habe kann.» (P4, 4.81)

Es ist zu erkennen, dass alle vier Lehrpersonen sich mit der eigenen Zielsetzung der Kinder auseinandersetzen und diese auf unterschiedliche Arten fördern.

Aufmerksamkeitskontrolle

P1 steuert die Aufmerksamkeit der Kinder, indem sie der Aufgabe einen Wert verleiht und am Ende das Ergebnis begutachtet. Wenn sie dies tut, hat sie beobachtet, dass die Kinder aufmerksamer und motivierter sind. P2 versucht die verschiedenen Lerntypen anzusprechen und so die Aufmerksamkeit möglichst aller Kinder zu erlangen. Die Aufmerksamkeit sei auch höher, wenn sie am Ende der Lektion kurz eine formative Evaluation durchführt. Sie sagte zudem:

«Sie merken das schon selbst auch, wann bin ich aufmerksam, wann stört mich etwas oder wann lass ich mich ablenken.» (P2, 2.62)

Deshalb habe es auch schon Platzwechsel gegeben, bei denen sich die Kinder nicht nebeneinandergesetzt haben, da sonst die Aufmerksamkeit nachgelassen hätte. P3 erwähnte den Zusammenhang zwischen der Erlangung der Aufmerksamkeit der Kinder und dem Lenken,

Steuern und Planen des Unterrichts. Auch sei die interessante Unterrichtsgestaltung, die Sozialformen, die Unterrichtsformen sowie kurze Pausen ausschlaggebend. Der selben Ansicht ist auch P4, dazu sagte sie:

«...Eintönigkeit erzeugt Langweile und mit Langweile hört man nicht mehr zu und dann ist der Lernerfolg nicht mehr da.» (P4, 4.86)

P4 fand auch, dass die Kinder nicht willentlich ihre Aufmerksamkeit steuern können, dies sei die Aufgabe der Lehrperson.

Die vier Lehrpersonen besitzen Strategien, wie die Aufmerksamkeit der Kinder zu regulieren ist und wissen vereinzelt über Strategien/Überlegungen der Kinder Bescheid. Jedoch überschneiden die sich kaum mit der Theorie, woraus der Farbcode rot resultiert.

Unterstützende Beeinflussung des selbstgesteuerten Arbeitens und Lernens durch die Umwelt/Klassenzimmer

Der Standortwechsel während des Unterrichts hat einen positiven Einfluss auf das selbstgesteuerte Arbeiten und Lernen der Kinder. Darin sind sich P1 und P4 einig. Die Kinder sollen die Möglichkeit bekommen, sich in Situationen wiederzufinden, in denen sie spüren, dass sie gut lernen/arbeiten können. Das sagten P2 und P4. P4 hat den Eindruck, eine gute Atmosphäre und ein geeignetes Klassenklima hätte auch einen grossen Einfluss auf das selbstgesteuerte Arbeiten und Lernen. P3 wies noch daraufhin, dass Druck sich hemmend auf die Selbststeuerung der Kinder auswirkt. Die vier Lehrpersonen konnten sich zu den Beeinflussungen des selbstgesteuerten Arbeitens und Lernens in ihrer Klasse äussern.

7 Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die gefundenen Ergebnisse interpretiert und mit der Theorie verglichen. Zum Teil werden auch eigene Erfahrungen oder Ansichten in die Interpretation eingebracht. Es werden dieselben Überthemen und Unterthemen behandelt wie schon in der Präsentation der Ergebnisse.

7.1 Allgemeine Interpretation

Da das Thema der Arbeit Selbstdisziplin ist, wurden auch die Interviewfragen dementsprechend ausgerichtet. Durch den Farbcode und die restliche Präsentation kann erkannt werden, wie die Aussagen der vier befragten Lehrpersonen mit der Theorie übereinstimmen. Es wurden 24 Bereiche ausgewertet. In 16 von 24 Bereichen konnten Übereinstimmungen zwischen der Theorie und dem Praxisterrain der befragten Lehrpersonen festgestellt werden. Daraus wird geschlossen, dass die Lehrpersonen sich ausreichend für Selbstdisziplin der Schülerinnen und Schüler engagieren.

7.2 Fördernde Leistungsmodelle und -impulse

Wichtigkeit des selbstständigen und motivierten Arbeitens

Das Feld für den Farbcode ist grün ausgefärbt, das zeigt auf, dass die vier Lehrpersonen das selbständige und motivierte Arbeiten wichtig finden. Es kann also gesagt werden, dass sie die Autonomie, über welche Deci und Ryan (1993) sprechen, als wichtig und notwendig empfinden (vgl. Brohm et al., 2014, S.26ff). Autonomie kann zugelassen werden, wenn die Kinder in dem zu erarbeitenden Gebiet schon genug Vorwissen haben (vgl. ebd., S.26ff). Es ist also Voraussetzung, dass die Schülerinnen und Schüler viel mit Wochenplänen oder Tagesplänen usw. arbeiten, damit Autonomie verzeichnet werden kann.

Förderung des selbstdisziplinierten Lernens und Arbeitens

Ob direkt oder indirekt, alle Lehrpersonen fördern das selbstdisziplinierte Arbeiten und Lernen. Durch die Förderung der Autonomie der Kinder, wird ihre Selbstdisziplin gefördert und bei deren Ausbildung unterstützt. Dies ist so, weil die Selbstdisziplin Eigeninitiative des Kindes abverlangt.

Herausforderungen in Bezug auf das selbstdisziplinierte Lernen und Arbeiten

Das Farbcodefeld ist rot angefärbt, weil keine der Lehrpersonen über die Herausforderungen spricht, wie sie in der Theorie dargelegt werden. Sie sprechen eher das Verhalten der Kinder an und nicht die Aufgabenstellung oder die Über-, Unterforderung usw. (vgl. Brohm et al., 2014, S.14ff, 26ff). Die Lehrpersonen sehen den Ursprung der Herausforderungen eher im Unterricht und auf die Klasse bezogen und nicht auf die Unterrichtsvorbereitung oder didaktischen Möglichkeiten der Lehrperson. Man kann sagen, sie sind dort mehr auf ihr Arbeitsterrain bezogen.

Ein magischer Moment

Die magischen Momente der Lehrpersonen sind, wie in der Theorie schon beschrieben wurde, ein Moment, in dem die Kinder aufgehen und ganz bei der Sache sind. Es ist ein Zustand des Flows (vgl. Brohm et al., 2014, S.14). Von P4 wird der Glaube an die Kinder und ihre Fähigkeiten ins Spiel gebracht, diese können in Verbindung zur Präsupposition gebracht werden. Das heisst, den Schülerinnen und Schülern müssen Fähigkeiten und Kompetenzen zugetraut werden (vgl. Oser, F. 1993. S.1ff). Dasselbe ist auch beim fördernden Leistungsmodell zu sehen. Den Kindern muss Autonomie zugetraut werden, damit sie ihre Kompetenzen wahrnehmen können (vgl. Brohm et al., 2014, .26ff). Die vier Lehrpersonen zeigen den Kindern, ohne dies laut auszusprechen, dass sie an sie und ihre Fähigkeiten glauben und sie dabei unterstützen.

Über- oder Unterforderung beim eigenständigen Lernen

Beim Kapitel über den Flow ist nachzulesen, dass die Anforderungen und die Fähigkeiten der Kinder auf ähnlichem Stand sein müssen. Zudem sollten sich die Fähigkeiten und die Herausforderungen gleichermassen entwickeln, um den Flowbereich noch zu vergrössern. Ist dies nicht der Fall, kommt es zu einer Über- oder Unterforderung (vgl. Brohm et al., 2014, S.14ff). Aus den Aussagen der Lehrpersonen kann nun geschlossen werden, dass die Anforderungen an die Kinder schon von Anfang an nicht mit ihren Fähigkeiten übereinstimmen und dass deshalb eine Überforderung bei den meisten Klassen der befragten Lehrpersonen stattfinden kann. Die Anforderungen in manchen Gebieten sind dementsprechend zu hoch gegenüber dem Wissenstand der Kinder.

Didaktische Möglichkeiten des Mix zwischen Anforderungen und Fähigkeiten

In der Theorie wird davon gesprochen, dass differenziert werden muss, damit der Flow für alle Kinder erreichbar ist. Der Flow ist dann erreichbar, wenn die Anforderungen und die Fähigkeiten der Kinder übereinstimmen (vgl. Brohm et al., 2014, S.14ff). Dies stimmt auch mit den Ansichten der Lehrpersonen überein. Eine der Lehrpersonen verweist darauf, dass die Lehrperson selber Antrieb und Bereitschaft an den Tag legen muss, um den Angleich der Fähigkeiten der Kinder mit den Anforderungen der Aufgaben usw. zu erreichen. Dies lässt sich mit der Theorie, der hohen Leistungserwartung der Lehrperson selber an sich, überein bringen (vgl. Brohm et al., 2014, S.28f). Es ist spannend, dass in diesem Zusammenhang auch angesprochen wird, dass die Lehrperson an sich selber arbeiten muss und nicht nur geschaut wird, wie die Anforderungen und die Kinder angeglichen werden können.

Struktur der Aufgaben

Der Farbcode ist rot. Das aus dem Grund weil die Aussagen der Lehrpersonen kaum mit der Theorie übereinstimmen. In der Theorie steht, dass die Aufgaben neu, widersprüchlich und fremdartig sein sollten, so dass eine emotionale Verunsicherung stattfinden kann. Des Weiteren

sollten Aufgaben auch anregend sein, indem die Aufgaben herausfordernd, interessant und spannend gestaltet sind. Dadurch wird die emotionale Erregung erhöht und dies führt zu besseren Lern- und Leistungsergebnissen (vgl. Brohm et al., 2014, S.26ff). Die vier befragten Personen reden davon, dass die Struktur der Aufgabe für die Kinder wichtig ist, sehen es aber jeweils aus einem andern Blickwinkel. Sie sehen die Aufgabenstruktur eher als ein Hilfsmittel des Verständnisses an. Damit die Kinder wissen, was von ihnen verlangt wird. Daraus wird geschlossen, dass keine der Lehrpersonen die Kinder in eine solche emotionale Verunsicherung bringt und dass sie dadurch zu besseren Lern- und Leistungsergebnissen gelangen. Es wird angenommen, dass die befragten Lehrpersonen über die Wirkung einer solchen Aufgabenstellung nicht Bescheid wissen, da sie es mit keinem Wort erwähnten.

Rückmeldung zum Verlauf der Tätigkeit

Bei den Rückmeldungen sind die vier Interviewpartner/innen vorbildlich und versuchen den Kindern möglichst rasch Rückmeldungen über ihr Tun zu geben. Beim Flow-Modell wurde dies auch so ausgelegt. Es ist für das Entstehen eines Flows grundlegend, dass eine direkte Rückmeldung erfolgt. Sei dies durch Personen, die Aufgabe selber oder ein anderes Rückmeldungssystem (vgl. Brohm et al., 2014, S.14ff). Was jedoch zu bemängeln ist, auch aus dem Gesichtspunkt des Flows, dass zwei der vier Lehrpersonen ein Belohnungs-, Bestrafungssystem benutzen. Denn es ist im gleichen Abschnitt, wie auch in dem der Rückmeldung nachzulesen, dass keine externen Belohnungen und Bestrafungen geboten werden sollen. Die Kinder sollten aus eigenem Antrieb heraus die Arbeiten der Schule angehen (vgl. Deci & Ryan 1993).

Eigene Kompetenzen wahrnehmen

Wie oben schon dargelegt wurde, ist den Lehrpersonen das selbstständige Handeln der Kinder wichtig. Dies ist nämlich auch eine Voraussetzung, die in der Theorie erwähnt wurde (vgl. Brohm et al., 2014, S.26ff), damit die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen wahrnehmen können. Durch die Wahrnehmung der Kompetenzen kann der Glaube in sich selber verstärkt werden (vgl. Brohm et al., 2014, S.28f, S.40). Der Glaube an sich selber kann dann wiederum zu besseren Leistungen führen (vgl. ebd., S.28f). Das alles führt zuletzt zur Steigerung der Selbstdisziplin. Diese Kettenreaktion lässt sich so endlos weiterführen.

Hindernisse oder Schwierigkeiten beim selbstmotivierten Arbeiten der Kinder

Die befragten Lehrpersonen treffen alle auf Hindernisse oder Schwierigkeiten beim selbstmotivierten Arbeiten der Kinder. Dies sollte eigentlich nicht der Fall sein. Die Lehrerinnen oder die Lehrer sollten den Unterricht so gestalten, dass die Kinder motiviert sind, zu arbeiten. Dies kann zum Beispiel sein, indem die Lehrperson als Vorbild im motivierten Arbeiten dient (vgl. Bandura. 1963, o.S.). Wie zuvor schon erwähnt, können die Aufgaben spannend sein (vgl. Brohm et al., 2014, S.26ff), damit die Kinder motivierter sind. Auch beim Flow ist nachzulesen (vgl. ebd., S.14ff), dass die Kinder motiviert sind, wenn sie merken, dass sie durch ihre Fähigkeiten die Aufgaben und andere schulische Tätigkeiten erarbeiten können. Dort kann man nochmals auf die Differenzierung zu sprechen kommen. Der Unterricht muss differenziert werden, damit Lernerfolg für alle Schülerinnen und Schüler erlebbar ist. Was dann wiederum die Selbstdisziplin erhöht.

Betonung der Eigenverantwortung für den Lernprozess im Unterricht

Die vier Befragten sehen einen Wert in der Eigenverantwortung. Wenn dies nämlich nicht der Fall wäre, würden sie nicht mit den Aussagen zum selbständigen Arbeiten übereinstimmen. Die Kinder müssen selbstständige Arbeitsphasen erleben können, damit sie merken, dass sie selber für ihr Tun verantwortlich sind. Dies ist auch wichtig für ihr späteres Leben. Darum sollte wie P4 sagte, in der Schule diese Eigenverantwortung erlebbar gemacht werden. Bei den Attributionenbeschreibungen der Kinder wird darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler merken sollen, dass sie selber für ihre Leistungen verantwortlich sind (vgl. Brohm et al.,

2014, S.55). Die Schülerinnen und Schüler müssen sich ihrer Handlungen und deren Auswirkungen bewusst sein. Sie müssen merken, dass sie ihr Tun lenken können und bewusst Einfluss nehmen können (vgl. Seif, 1930).

7.3 Positives Selbstbild

Herangehensweise an schwierige Aufgaben

Die Antworten der Lehrpersonen sind so ausgefallen, dass die Mehrheit der Kinder sich nicht an schwierige Aufgaben herantrauen oder sich überschätzen und deswegen die Aufgaben nicht richtig lösen. In der Theorie (vgl. Brohm et al., 2014, S.31) wurde aufgezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler Vertrauen in sich haben müssen, um in schwierigen Situationen handlungsfähig zu bleiben und sich den Aufgaben überhaupt widmen. Dieses Vertrauen nennt man Selbstwirksamkeitserwartung. Es kann nun gesagt werden, dass die Schülerinnen und Schüler der befragten Lehrpersonen eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen und sich deshalb nicht an die schwierigen Aufgaben heranmachen.

Schwierigkeiten mit Misserfolgen umzugehen

Um mit Misserfolgen umgehen zu können, brauchen die Kinder eine positive Selbstwahrnehmung (vgl. Brohm et al., 2014, S.47). Dies aus dem Grund weil die Kinder trotz eines Misserfolges an sich glauben können und weiterhin handlungsfähig sein sollen. Um diese positive Selbstwahrnehmung entwickeln zu können, müssen die Kinder Zeit erhalten, um sich mit sich selber auseinanderzusetzen und sich positiv wahrzunehmen (vgl. Brohm et al., 2014, S. 30f). Aufgrund der Aussagen der Lehrperson, dass nicht alle Kinder mit Misserfolgen umgehen können, kann es sein, dass sich die Schülerinnen und Schüler zu wenig mit sich auseinandersetzen können, oder dass sie sich zu wenig positiv wahrnehmen. Ein weiterer möglicher Grund für die Schwierigkeiten mit Misserfolgen kann das «Geltungsstreben» nach Seif (1930) sein. Das Geltungsstreben lässt den Menschen meinen, er sei zu etwas Grosseem bestimmt. Dieser Glaube hemmt die Selbsterkenntnis und somit auch die Selbstdisziplin (vgl. Seif, 1930, S.1). Wenn die Kinder meinen sie seien zu etwas Grosseem bestimmt, wäre es nicht aussergewöhnlich, dass sie Rückschläge schlecht verarbeiten können.

Begründung der Erfolge und Misserfolge

Die Attributionen der Kinder sind nur auf den Bereich von «Ort der Ursache» gerichtet. Die Schülerinnen und Schüler begründen ihre Misserfolge vor allem external, das heisst, auf äussere Einflüsse wie beispielsweise die Schwierigkeit der Prüfung oder die Lautstärke in der Klasse usw. Die Erfolge werden internal begründet, also auf ihre Fähigkeiten bezogen. Eine der Lehrpersonen erhält keine Attributionen, dies ist auch nicht wünschenswert. Die Lehrperson sollte die Begründungen der Kinder identifizieren. Die Lehrperson sollte die Attributionen möglichst so lenken, dass die Schülerinnen und Schüler merken, dass sie selber verantwortlich für ihre Leistungen sind und dass mit Anstrengung gute Leistungen erzielt werden können (vgl. Brohm et al., 2014, S.55).

7.4 Ein unterstützendes Umfeld in der Klasse

Allgemeiner Umgang zwischen den Kindern

Herrscht ein guter Umgang unter den Kindern, ist ein gutes Klassenklima zu spüren, so regt dies die Motivation der Schülerinnen und Schüler an. Denn eine gute soziale Eingebundenheit ist ein Grundbedürfnis der Menschen. Ist dieses gestillt, was nach Aussagen der Lehrpersonen der Fall ist, stellt die Klasse eine motivierende, anregende Lehr- und Lerngemeinschaft dar (vgl. Brohm et al., 2014, S.60). P3 erklärt die Schwierigkeiten ihrer Jungs in der Klasse mit der Pubertät. Bei den Mädchen herrscht jedoch ein guter Umgang, daher lassen sich diese auch auf die Theorie beziehen.

Lernatmosphäre in der Klasse

Ein Punkt für ein motivierendes Umfeld, neben den drei Grundbedürfnissen, ist auch eine positive Lernatmosphäre (vgl. Brohm et al., 2014, S.60). Eine positive Lernatmosphäre herrscht dann vor, wenn innerhalb der Klasse alle einander akzeptieren und alle im Klassenverband eingebunden sind. Die Ruhe während den Arbeitsphasen ist ebenso wichtig. Dies ist von den Lehrpersonen auch so genannt worden.

Konkurrenzdruck zwischen den Kindern

Es ist wünschenswert, wenn in der Klasse kein Konkurrenzdruck zu verspüren ist. Es sollte nämlich ein wertschätzender Umgang zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern wie auch unterhalb der Kinder herrschen (vgl. Brohm et al., 2014, S.60). Dem wäre nicht so, wenn ein Konkurrenzkampf zwischen den Kindern herrschen würde, so würden sie einander nichts gönnen und sich nicht wertschätzen.

Umgang mit Fehlern

Eine positive Fehlerkultur ist sehr wichtig, die Kinder sollen keine Angst verspüren, Fehler zu machen. Des Weiteren sollten sie sich an alle Schwierigkeitsgrade von Aufgaben herantrauen (vgl. Brohm et al., 2014, S.32, S.60). Bei den Klassenverbänden der Befragten ist hervorzuheben, dass sie sich um eine positive Fehlerkultur in ihren Klassen bemühen. Die Schülerinnen und Schüler sollten nicht aufgrund anderer Einflüsse, wie zum Beispiel wegen Eltern oder Lehrpersonen, keine Fehler machen wollen. Sie sollten aus intrinsischen Gründen handeln und sich für sich selber anstrengen (vgl. ebd., S.60). P2 gibt ihre Fehler gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu, um ein gutes Vorbild zu sein. Diese Verhaltensweise kann mit dem Beobachtungslernen in Verbindung gebracht werden (vgl. Bandura. 1963, o.S.). Die Kinder sehen an ihrer Lehrperson, dass alle Fehler machen können und es kein Problem ist, diese anzusprechen. Die Lehrpersonen haben die Aufgabe, dass die Schülerinnen und Schüler sich selber positiv wahrnehmen können. Dies aus dem Grund weil in den ersten Jahren des Lebens eines Menschen positive Erfahrungen notwendig sind, um eine positive Grundeinstellung zu erlangen. Ist dies gelungen, ist der Mensch in der Lage, sich selber positiv zu zusprechen (vgl. Frick, 2007). Dies ist eine wichtige Eigenschaft für die Selbstdisziplin.

Lob und Anerkennung

Wie schon erwähnt wurde, ist ein wertschätzender Umgang wichtig für ein gutes Klassenklima. Im selben Abschnitt der Theorie ist auch nachzulesen, dass die Kinder Lob und Anerkennung erhalten sollen, um motiviert zu sein (vgl. Brohm et al., 2014, S.60). Werden die Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschüler gelobt, ist ein positives Klima in der Klasse zu verspüren. Die Kinder sind dadurch engagierter und trauen sich mehr zu.

Einfluss der Lehrperson auf den wertschätzenden Umgang

Um die zustimmenden Aussagen der Lehrpersonen theoretisch zu unterlegen, eignet sich am besten das Beobachtungslernen nach Bandura (vgl. Bandura. 1963, o.S.). Gehen die Lehrpersonen wertschätzend mit den Kindern um, nehmen dies die Kinder wahr und übernehmen bestenfalls dieses Verhalten.

7.5 Klare Zielsetzungen und die Fähigkeit, die eigenen Handlungen bewusst zu steuern

Steuerung der Handlungen und des Lernens in eigenständigen Arbeitsphasen

Die Handlungen steuern ist eine Fähigkeit, die es für die Selbstdisziplin braucht (vgl. Brohm et al., 2014, S.86). Die Schülerinnen und Schüler der befragten Lehrpersonen können ihre eigenständigen Arbeitsphasen mehrheitlich noch nicht sehr gut steuern. Dies muss geübt und zu Beginn begleitet werden. Es wäre möglich, dass die Kinder zu wenig ihre Handlungen steuern müssen und dies deshalb noch nicht so ausgeprägt sein kann. Durch die Selbsterziehung würde

den Schülerinnen und Schülern klar sein, was sie wollen. Sie könnten das ablegen, was sie in ihrem Tun zurückhält und sie könnten ihre Fähigkeiten frei entfalten und somit ihre Handlungen selber steuern (vgl. Seif, 1930, S.4). Die Schwierigkeiten mit der Steuerung könnte also auch mit zu wenig Selbsterziehung zusammenhängen. Zwei der vier Lehrpersonen sind der Ansicht, dass nicht nur am Arbeitsende das Endprodukt zählen sollte, sondern auch der Weg dorthin angerechnet werden soll. Dies bildet eine Parallele zur Präsupposition (vgl. Oser, F. 1993. S.1ff). Es ist nämlich wichtig, dass die Lehrperson den Kindern das Gefühl gibt, sie seien fähig, sich auf den Weg Richtung Ziel zu machen.

Eigene Zielsetzungen während des Unterrichts

In den befragten Klassen müssen sich die Kinder alle selber Ziele setzen. Jedoch nicht in identischer Form. Die Zielsetzung ist wichtig. Die Kinder sollen sich Ziele setzen können und somit sich überlegen, was sie erreichen wollen. Sie müssen eine Entscheidung treffen und das wird in der Theorie auch so beschrieben, dass zuerst eine Entscheidung getroffen werden muss, damit die Energie zum Arbeiten freigelegt wird (vgl. Brohm et al., 2014, S.70). Können die Schülerinnen und Schüler Entscheidungen bezüglich ihrer Arbeit treffen, ist nachher fast alles möglich. Sie sollten jedoch erreichbare Ziele setzen, damit sie motiviert bleiben. Sie brauchen deshalb positive Leistungsattributionen (vgl. Brohm et al., 2014, S.55).

Aufmerksamkeitskontrolle

Über die Aufmerksamkeitssteuerung steht in der Theorie folgendes geschrieben:

- Bedeutung der Aufgabe klären
- Vor Arbeitsbeginn Ziel klären
- Andere Ziele ausblenden, daraus entsteht hohe Konzentration
- Möglichst wenig Ablenkung (vgl. Brohm et al., 2014, S.86).

Dadurch dass zum Beispiel P1 den Aufgaben einen Wert verleiht, handelt sie im Sinne der Aufmerksamkeitssteuerung. Durch die Pausen zwischendurch können sich die Schülerinnen und Schüler besser konzentrieren, was auch zur besseren Aufmerksamkeitskontrolle führt. Sonst sind keine Vorschläge der Lehrpersonen zur Hochhaltung der Aufmerksamkeit gemacht worden, die mit der Theorie übereinstimmen. Es ist wichtig, dass die Ziele den Kindern mitgeteilt werden (vgl. Grunder et al., 2007, S.80). Daher wissen sie, was sie erwartet und können sich so auf das Wesentliche konzentrieren. Dies hat keine der Lehrpersonen erwähnt. Es könnte sein, dass sie sich dieses Sachverhaltes nicht bewusst sind oder diesen gar nicht kennen.

Unterstützende Beeinflussung des selbstgesteuerten Arbeitens und Lernens durch die Umwelt/Klassenzimmer

Die Umwelt kann sich positiv auf das selbstgesteuerte Lernen auswirken. Dies wenn zum Beispiel ein Zeitplan erstellt wird, was bei den Zielsetzungen aller Befragten wiederzufinden ist. Ebenfalls wenn die Arbeiten an verschiedenen Orten ausgeführt werden. Diese Aussage wurde von einigen Lehrpersonen auch erwähnt. Der Arbeitsplatz sollte auf die eigenen Bedürfnisse hin eingerichtet werden. Das erwähnte P2 als sie erklärte, dass die Schülerinnen und Schüler wissen sollen, wie sie gut arbeiten können und dies dann auch so anwenden sollen. Pausen müssen festgelegt werden, damit unterstützt die Umwelt das selbstgesteuerte Lernen. Die Pausen wurden bei der Frage der Aufmerksamkeitskontrolle erwähnt, dies lässt schliessen, dass die Lehrpersonen an dies denken (vgl. Brohm et al., 2014, S.86). Im Grossen und Ganzen wissen die Lehrpersonen über das Thema der Beeinflussung durch die Umwelt sehr gut Bescheid. Die angenehme Atmosphäre wurde in diesem Zusammenhang erwähnt, was einen Quervergleich zum unterstützenden Umfeld durch die Klasse zulässt. Denn dort wird erläutert, dass es wichtig ist, eine positive Lernatmosphäre zu haben (vgl. ebd., S.60).

Nach der Präsentation und der Interpretation gilt es, die zu Beginn der Arbeit gestellten Forschungsfragen anzugehen und zu beantworten.

8 Beantwortung der Forschungsfragen

In diesem Kapitel wird auf die Forschungsfragen eingegangen. Diese bilden den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit, welche sich mit der Selbstdisziplin der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzt.

Die erste Fragestellung lautete:

Welche Aspekte der Selbstdisziplin fördern die Lehrpersonen in ihrem pädagogischen Schulalltag?

Durch die Forschung und die Auswertung der Daten kann die Fragestellung folgendermassen beantwortet werden:

Die Lehrpersonen fördern die Selbstdisziplin in allen Bereichen, die untersucht worden sind. Am meisten wird sie durch die Klasse als ein unterstützendes Umfeld gefördert. Allerdings wird sie auch durch alle anderen Aspekte, wie fördernde Leistungsmodelle und -impulse, positives Selbstbild, klare Zielsetzungen und die Fähigkeit, die eigenen Handlungen bewusst zu steuern, gefördert.

In der Hypothese wurde angenommen, dass die Lehrpersonen nur darauf achten, dass die Grundbedürfnisse nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben abgedeckt sind und die Selbstdisziplin nur mit der ganzen Klasse gefördert wird.

Es lässt sich feststellen, dass die Hypothese teilweise richtig ist. Die Selbstdisziplin wird durch die Klasse gefördert. Der Aspekt der Klasse als ein unterstützendes Umfeld bedeutet nicht, dass die Selbstdisziplin nicht individuell gefördert wird. Dies wird sehr wohl getan, wie der Präsentation und der Interpretation der Ergebnisse entnommen werden kann.

Die zweite Fragestellung lautete wie folgt:

Aus welchen Gründen finden die Aspekte der Selbstdisziplin im pädagogischen Schulalltag Anwendung oder nicht?

Aus den durchgeführten Interviews und der darauffolgenden Präsentation und Interpretation konnte auf diese Frage nicht wirklich eine Antwort gefunden werden:

Die einzelnen Aspekte zur Förderung der Selbstdisziplin werden unterschiedlich eingesetzt. Jedoch finden alle Anwendung, weil sie von den Lehrpersonen als wichtig erachtet werden. Die inhaltlichen Angaben dazu, warum ein Aspekt Anwendung findet, geben wenig her. Doch kann durch die Interpretation angenommen werden, dass die Aspekte gefördert werden, da sie als wichtig und sinnvoll erachtet werden.

Es wurde davon ausgegangen, dass die Selbstdisziplin nur im Klassenverband gefördert wird, da die anderen Aspekte zu viel Zeit beanspruchen.

Die Hypothese kann als falsch betrachtet werden. Die Schwierigkeit mit dem Zeitfaktor wurde erwähnt, doch nicht als ein Grund angegeben, wieso ein Aspekt nicht angewendet wird. Es werden alle Aspekte als wichtig erachtet und daher auch eingesetzt.

9 Schlussfolgerung und kritische Distanznahme

Im untenstehenden Kapitel wird eine Schlussfolgerung wie auch eine kritische Distanznahme in Bezug zur Arbeit verfasst.

Schlussfolgerung

Durch die Theorie wurde aufgezeigt, dass die Selbstdisziplin durch sehr viele Aspekte angegangen und gefördert werden kann. Die Hypothesen konnten nur teilweise bestätigt werden. Dies wird jedoch positiv bewertet. Es zeigt nämlich auf, dass die Lehrpersonen durchaus mehr zur Förderung der Selbstdisziplin beitragen, als zu Beginn der Arbeit angenommen wurde. Die Förderung der Selbstdisziplin ist wichtig, da Lernerfolge stark davon abhängig sind. Sind Lernerfolge nicht zu erreichen, sinkt die Motivation sehr stark und die Freude an der Schule und am Lernen geht verloren.

Beim Gedanken, wie die Arbeit weitergeführt werden könnte, ist vor allem ein Aspekt interessant und zwar die Ansicht der Schülerinnen und Schüler zur Selbstdisziplin. Die Arbeit könnte weitergeführt werden, indem untersucht wird, wie die Kinder zur Selbstdisziplin stehen.

- Wie nehmen die Kinder die Selbstdisziplin wahr?
- Was verstehen sie darunter?
- Wie nehmen sie die genannten Aspekte der Lehrpersonen wahr?
- Wie wichtig finden sie die verschiedenen Aspekte?

Diese Ideen lassen zur kritischen Distanz überleiten, in welcher die Grenzen der Arbeit aufgezeigt werden.

Kritische Distanznahme

Die verfasste Arbeit untersuchte, wie die Selbstdisziplin bei den Schülerinnen und Schülern durch Lehrpersonen gefördert wird. Durch die Theorie konnten viele spannende Informationen zur Förderung der Selbstdisziplin eingeholt werden.

Dank der empirischen Untersuchung konnten Einblicke in verschiedene Klassen und Ansichten der Lehrpersonen gewonnen werden. Alle Lehrpersonen antworteten sehr offen und die gewonnenen Informationen wurden für die Arbeit zur Verfügung gestellt, unter der Voraussetzung, dass die Angaben anonymisiert werden.

Die Arbeit hat einen Wert in Hinblick auf die allgemeine Information zur Selbstdisziplin und sie zeigt, durch welche unterschiedlichen Aspekte die Selbstdisziplin gefördert werden könnte.

Wie bei der möglichen Weiterführung der Arbeit bereits erwähnt wurde, könnte die Ansicht der Kinder zum Thema der Selbstdisziplin miteinbezogen werden. Dies würde einen Kontrast zur Ansicht der Lehrpersonen bieten. In der Arbeit könnte ein Vergleich aufgestellt werden, zwischen Aspekten, die die Lehrpersonen aktiv fördern und solchen, welche die Schülerinnen und Schüler tatsächlich wahrnehmen. Dies wäre auch für die Lehrpersonen selber interessant. Sie würden so erfahren, was sie mit den Kindern noch zusätzlich erarbeiten könnten und in welchen Bereichen sie schon genug investieren. Weiter wäre es sinnvoll, wenn noch mehr Lehrpersonen befragt werden könnten. Dies würde die Aussagen der Lehrpersonen repräsentativer erscheinen lassen. Die Datenerhebung, die durchgeführt wurde, beruht auf Aussagen einzelner Lehrpersonen. Diese sind jedoch subjektiv. Damit diese Subjektivität weniger ins Gewicht fällt, wären mehr Befragungen nötig. Zudem könnte der Subjektivität entgegengewirkt werden, wenn in den Klassen Beobachtungen durchgeführt worden wären.

10 Schlusswort

Das Verfassen der Diplomarbeit verlangte zwar viel Zeit und Engagement ab, jedoch kann ich abschliessend sagen, dass ich viele neue Sachverhalte dazulernen konnte. Durch die Arbeit habe ich mein Wissen zum wissenschaftlichen Arbeiten vertiefen können. Die gewonnenen Informationen der Literaturrecherche fand ich sehr interessant und mir war nicht bewusst, dass die Selbstdisziplin durch so viele Komponenten unterstützt wird.

Durch die neuen Erkenntnisse stieg in mir die Vermutung auf, dass die Lehrpersonen in ihren pädagogischen Alltag keine Zeit haben, all die Aspekte zu beachten. Dank den Interviews erhielt ich einen Einblick in die mir bevorstehende Berufswelt. In meiner Vermutung wurde ich eines Besseren belehrt. Erstens verwenden die Lehrpersonen mehr Aspekte zur Förderung der Selbstdisziplin als gedacht. Zweitens wissen die Lehrpersonen über die Selbstdisziplin besser Bescheid als angenommen. Ihre Kenntnisse über die Selbstdisziplin kann darauf zurückgeführt werden, dass ihnen viele Aspekte aus ihrem pädagogischen Alltag vertraut sind, dies jedoch nicht zur konkreten Förderung der Selbstdisziplin angewendet wurde.

Mir wurde aufgezeigt, dass die Selbstdisziplin immer wieder im Leben gebraucht wird und geübt werden muss. Auch ich konnte meine eigene Selbstdisziplin durch das Dranbleiben an dieser Arbeit und den Versuch das Beste aus mir herauszuholen trainieren und anwenden. Die gewonnenen Einsichten motivieren mich, mit den Kindern meiner zukünftigen Klasse die Selbstdisziplin zu fördern und ein Augenmerk daraufzulegen.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben. Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt. Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen. Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Gampel, 15. Februar 2018

Sarah-maria Ruppen

11 Verzeichnisse

11.1 Literaturverzeichnis

- Alderman, M.K. (2008). *Motivation for Achievement. Possibilities for Teaching and Learning*. Third Edition. New York : Roulledge.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social Learning and personality development*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.) *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press, S.71- 81.
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2013). Selbstregulation und Selbstkontrolle. In W. Sarges (Hrsg.), *Management Diagnostik, 4. Völlig überarbeitete Auflage* (263 – 271). Göttingen: Hogrefe.
- Beller, S. (2008). *Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Branden, N. (2016). *Die 6 Säulen des Selbstwertgefühls. Erfolgreich und zufrieden durch ein starkes Selbst*. München: Piper Verlag.
- Brohm, M., Kürwitz, T. & Berend, B. (2014). *Motiviert bleiben. Positive Psychologie für die Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Csikzentmihalyi, M. (1990). *Flow-The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper & Row.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In Zeitschrift für Pädagogik 2, 93, S.223-239.
- Flick, U. (2006). Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung* (S. 214-232). Reinbek: Rowohlt.
- Frick, J. (2007). *Die Kraft der Ermutigung*. Bern: Huber-Verlag.
- Frick, J. (2012). *Grenzen setzen im Klassenzimmer. Was ist sinnvolle Disziplin?* Zugriff am 22.08.2017 unter <http://www.disziplin.ch/schule-konkret/interviews-medienberichte/grenzen-setzen-im-klassenzimmer-was-ist-sinnvolle-disziplin>
- Grunder, H.-U. et al. (2007). *Unterricht verstehen, planen, gestalten, auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. 2. Überarb. Und erg. Auflage. Berlin u.a.: Springer.
- Hillrichs, U. (2015). Lehrer- und Elterncoaching. Zugriff am 11.02.2018 unter <http://elterncoaching-hillrichs.de/>
- James, W. (1890). In U.P. Kanning (1999). *Die Psychologie der Personenbeurteilung*. 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Jörger, M. & Speidel, F. (2003). *Unterrichtsstörungen als Folge mangelnder Disziplin*. Zugriff am 29.09.2017 unter www.schuldekane-stuttgart.de/resources/ecics_95.pdf
- Kuhl, J. (1987). Motivation und Handlungskontrolle: Ohne guten Willen geht es nicht. In H. Heckhausen et al., (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin u.a.: Springer, S.101-120.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mummendey, H.D. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Oser, F. (1993). Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur*. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung ins 3. Jahrtausend (Arbeitstitel)*. München: Pims.

- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklungen der Schüler*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2011). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. Bern: Verlag Hans Huber
- Rüedi, J. (2013). *Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule*. 4. Auflage. Bern: Haupt Verlag.
- Rüedi, J. (2002). *Eine zeitgemässe Definition von Disziplin*. Zugriff am 28.09.2017 unter <http://www.disziplin.ch/schule-konkret/grundlagenwissen/eine-zeitgemaesse-definition-von-disziplin>
- Rüedi, J. (2002). *Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule*. Zugriff am 28.09.2017 unter <http://www.disziplin.ch/schule-konkret/grundlagenwissen/disziplin-selbstdisziplin-schule>
- Seif, L. (1930). Zum Problem der Selbsterkenntnis und Selbsterziehung. In *Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie*, 8.Jg. 1930, S.1-8.
- Sonnenholzer, D. & Sonnenholzer, S. (2000). Material zur Trainer- und Beraterausbildung (BaTB).
- Terrie E. Moffitt et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. 10.1073/pnas.1010076108 PNAS January 24, 2011.
- Thom, W. (o.J). *Die Ampelmethode – ein alltagstaugliches*. Zugriff am 03.02.2018 unter Diagnoseinstrument https://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjhJCauYnZAhVFUBQKHSUJD_IQFggpMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.foerdern-individuell.de%2Fuserfiles%2FFoerdern_im_Unterricht%2FLernstand_transparent_machen%2FMaske_Ampelmethode.pdf&usg=AOvVaw21i_uRSuLa3ArdWL71_mds
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

11.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hierarchie- und Handlungsebenen (vgl. Hillrichs, 2015).....	1
Abbildung 2: Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993).....	16
Abbildung 3: Stufenmodell sozialer Interaktion nach Sonnenholzer/Sonnenholzer (2000).....	18
Abbildung 4: Quellen der Selbsterwartung nach Bandura (1994).	19
Abbildung 5: Säulen des Selbstwertgefühls nach Branden (2016).....	20
Abbildung 6: Attributionen nach Weiner (1994).	21
Abbildung 7: Rubikon-Modell nach Heckhausen (1989).	24

11.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:Fördernde Leistungsmodelle und -impulse für Schülerinnen und Schüler, die durch Lehrpersonen angewendet werden können.....	31
Tabelle 2: Ein positives Selbstbild der Schülerinnen und Schüler.....	35
Tabelle 3: Die Klasse als ein unterstützendes Umfeld.	36
Tabelle 4: Klare Zielsetzungen durch die Schülerinnen und Schüler und die Fähigkeit, der Schülerinnen und Schüler, die eigenen Handlungen bewusst zu steuern.	37

11.4 Verzeichnis der Anhänge

Anhang 1: Leitfadeninterview.....	53
-----------------------------------	----

Anhang 1:

Leitfadeninterview

Name des Interviewpartners: _____

Datum des Interviews: _____

Fördernde Leistungsmodelle

1. Modell

- Wie wichtig ist Ihnen selbstständiges und motiviertes Arbeiten seitens Ihrer Schüler/innen?
 - Warum?

- Wie versuchen Sie als Lehrperson ein selbstdiszipliniertes Lernen und Arbeiten konkret zu fördern?
 - Ist dies in Ihrer Klasse einfach? Wo liegen die Herausforderungen?

- Können Sie mir einen „magischen Moment“ der letzten Zeit nennen, in welchem die Schüler/innen Sie mit selbstständigem Arbeiten und Lernen beeindruckten?
 - Haben Sie eine Vermutung, weshalb die Schüler/innen genau in dieser Situation so eifrig waren? Was hat die Situation in Ihnen ausgelöst?

2. +3. Modell

- Haben Sie manchmal das Gefühl, dass Ihre Schüler/innen beim eigenständigen Arbeiten unter- oder überfordert sind? Falls ja, woran merken Sie dies?

- Sehen Sie didaktische Möglichkeiten wie ein richtiger Mix zwischen Anforderungen einer Aufgabe und Fähigkeiten der Schüler/innen erreicht werden kann?

- Inwiefern ist die Struktur einer Aufgabe wichtig, damit sich ein/e Schüler/innen optimal beansprucht fühlt? Können Sie einige konkrete Beispiele nennen?

- Wie geben Sie den Schüler/innen eine Rückmeldung über den Verlauf Ihrer Tätigkeiten?

- Können Sie mit Beispielen aufzeigen, wo Ihre Schüler/innen ihre eigenen Kompetenzen bewusst wahrnehmen?

- Treffen Sie in Ihrem pädagogischen Alltag auf Hindernisse oder Schwierigkeiten beim selbstmotivierten Arbeiten Ihrer Schüler/innen?

- Wie stark betonen Sie die Eigenverantwortung der Schüler/innen für den Lernprozess in ihrem eigenen Unterricht? Welche Zahl zwischen 1 bis 10 würden Sie hierfür vergeben? (1= gar nicht, 10 = voll und ganz)

Positive Selbstwahrnehmung

- Können Sie mir erzählen, wie Ihre Schüler/innen an schwierige Aufgaben herangehen? Können Sie mir hierzu auch genaue Beispiele geben?

- Kleinere Rückschläge beim Lernen gehören oftmals zum Alltag. Gibt es Schüler/innen in ihrer Klasse, welche Schwierigkeiten haben, mit den eigenen Misserfolgen umzugehen? Was unternehmen Sie, wenn solch eine Situation auftritt?

- Wie begründe Ihre Schüler/innen im Allgemeinen ihre Erfolge und Misserfolge in der Schule? Warum denken Sie ist das so?

Ein unterstützendes Umfeld in der Klasse

- Wie würden Sie den allgemeinen Umgang zwischen Ihren Schüler/innen beschreiben?

- Was ist Ihnen an der Lernatmosphäre in der Klasse besonders wichtig?
 - Gibt es vereinzelt Konkurrenzdruck zwischen den Schüler/innen?
 - Wie gehen die Schüler/innen mit Fehlern um?
 - Welcher Stellenwert haben Fehler für Sie als Lehrperson?

- In welchen Situationen loben Sie ihre Schüler/innen oder zeigen ihnen Anerkennung? Nennen Sie mit bitte einige Beispiele?

- Was denken Sie, wie stark kann eine Lehrperson auf den wertschätzenden Umgang der Schüler/innen Einfluss nehmen?

Klare Zielsetzungen &**Die Fähigkeit, die eigenen Handlungen bewusst zu steuern**

- Können Sie mir erzählen wie ihre Schüler/innen in eigenständigen Arbeitsphasen ihr Lernen und ihre Handlungen steuern?
 - Was ist Ihnen dabei wichtig?

- Müssen Ihre Schüler/innen sich im Unterricht auch selbst Ziele setzen?
 - Wo liegen Ihrer Meinung nach die Vorteile an eigenen Zielsetzungen?
 - Wenn nicht, was könnte daran Ihrer Meinung nach wichtig sein?
 - Warum ist es in Ihrem Unterricht wichtig, dass Schüler/innen sich realistische Ziele setzen?
 - Wie überprüfen die Schüler/innen die Erreichung der Ziele?

- Über welche Formen versuchen Sie oder die Schüler/innen selber die Aufmerksamkeit zu kontrollieren? (Bedeutsamkeit der Aufgabe klären, vor Beginn Ziel klären, möglichst wenig Ablenkung)

- Inwiefern kann ein selbstgesteuertes Arbeiten und Lernen auch über die Umwelt / das Klassenzimmer unterstützend beeinflusst werden? (Arbeitsplatz, Zeitmanagement usw.)
