



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ  
ZENTRUM FÜR WEITERBILDUNG

**MASTERTHESE**  
**zur Erlangung des akademischen Grades**  
**„Master of Education“, MEd**

Hochschullehrgang mit Masterabschluss  
**Verhaltensauffälligkeiten und Schule**

***Zwischen Schulfreude und Schulangst – alternative  
Schulkonzepte als Weg?***

vorgelegt von

**Verena Falch, BEd**

Betreuung

**Mag. Dr. Nina Jelinek**

**Lucia Kreisel, MA MEd**

Matrikelnummer

01008359

Wortanzahl

23 715

Linz, am 07. November 2021



## ABSTRACT

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob Schülerinnen und Schüler an Alternativschulen weniger Angst und Unlust und mehr Freude und Motivation verspüren, als dies an Regelschulen der Fall ist und welche strukturellen und pädagogischen Ansätze dafür verantwortlich sind. Darüber hinaus ist es das Ziel Ideen herauszuarbeiten, die aus dem Alternativschulwesen in das Regelschulsystem übernommen werden können, um dieses hinsichtlich Schulfreude und Leistungsmotivation zu verbessern.

Das Forschungsdesign ist qualitativ und die Untersuchung wurde mit teilstrukturierten Interviews durchgeführt. Es wurden sieben Pädagoginnen und Pädagogen mit Erfahrung in unterschiedlichen Alternativschulen und teilweise auch Erfahrung in Regelschulen befragt. Die eingangs formulierte Hypothese kann bestätigt werden und es werden fünf wesentliche Punkte herausgearbeitet, die leicht an jeder Regelschule umsetzbar sind und zu mehr Schulfreude und Leistungsmotivation beitragen können.

This master thesis investigates the question whether pupils attending schools with alternative concepts do not only experience less anxiety and aversion, but also more joy and motivation compared to peers in regular schools and if so, which structural and educational approaches are the driving forces. Moreover, developing ideas as to how approaches can be transferred from schools with alternative concepts to regular schools, in order to increase joy and motivation during education, has been set as a goal.

The research is based on a qualitative analysis of semi-structured interviews. Seven pedagogues with experiences in schools with alternative concepts and in the case of some also with experiences in regular schools have been interviewed. The stated hypothesis can be confirmed and five key approaches that can be easily applied at each regular school and which also can aid joy and motivation have been identified.

<b>Einleitung .....</b>	<b>6</b>
<b>1. Motivation.....</b>	<b>8</b>
1.1.    Allgemeine Begriffsdefinition .....	8
1.2.    Motivationstheorien.....	9
1.3.    intrinsische und extrinsische Motivation .....	11
1.4.    Lern- und Leistungsmotivation im schulischen Kontext.....	13
1.4.1.    Die Theorie des operanten Konditionierens .....	14
1.4.2.    Die sozialkognitive Lerntheorie .....	16
1.4.3.    Kommunikations- und Interaktionstheorien .....	19
1.4.4.    Das Risikowahlmodell.....	19
1.4.5.    Die Attributionstheorie .....	21
1.4.6.    Leistungsbeurteilung und deren Auswirkungen auf die Motivation .....	21
1.5.    Motivationsstörungen.....	23
<b>2. Freude .....</b>	<b>27</b>
2.1.    Das Gefühl Freude .....	27
2.2.    Schulfreude .....	29
2.2.1.    Auswirkungen positiver Emotionen auf das Lernen.....	30
2.2.2.    Untersuchungen zum Thema Schulfreude.....	31
<b>3. Angst .....</b>	<b>34</b>
3.1.    Das Gefühl Angst.....	34
3.2.    Schulangst.....	35
3.2.1.    Trennungsangst.....	39
3.2.2.    Prüfungsangst .....	40
3.2.3.    soziale Angst .....	42
3.2.4.    Schulphobie.....	43
3.2.5.    Schulvermeidung.....	44
<b>4. Abseits des Regelschulsystems.....</b>	<b>46</b>
4.1.    rechtliche Grundlagen.....	46
4.2.    aktuelle Datenlage .....	48
4.3.    Pädagogische Konzepte .....	49
4.3.1.    Maria Montessori und die Kosmische Erziehung .....	50
4.3.2.    Rudolf Steiner und die Waldorfpädagogik.....	50
4.3.3.    Rebeca Wild und die nichtdirektive Erziehung .....	51
4.3.4.    Gerald Hüther und die Neurodidaktik .....	52
4.3.5.    John Dewey und die demokratische Erziehung .....	53

4.3.6.    Jean Piaget und die Theorie der kognitiven Entwicklung .....	54
4.4.    Schulkonzepte .....	55
4.4.1.    Freie Alternativschulen .....	56
4.4.2.    Montessori-Schulen .....	61
4.4.3.    Waldorfschulen .....	69
<b>5.    Untersuchung .....</b>	<b>77</b>
5.1.    Forschungsfrage.....	77
5.2.    Methodische Herangehensweise .....	77
5.3.    Datenerhebung.....	78
5.4.    Datenauswertung .....	79
5.5.    Deskription der Stichprobe.....	79
<b>6.    Ergebnisse .....</b>	<b>82</b>
6.1.    Darstellung .....	82
6.1.1.    Einschätzung der Schulfreude .....	82
6.1.2.    Einschätzung der Leistungsmotivation.....	83
6.1.3.    Zusammenhang Schulfreude und Leistungsmotivation .....	84
6.1.4.    Förderliche Elemente.....	84
6.1.5.    Hemmende Faktoren .....	93
6.1.6.    Erfahrungen mit dem Thema Schulangst.....	94
6.1.7.    Verbesserungsvorschläge für das Regelschulsystem .....	96
6.2.    Interpretation .....	100
<b>7.    Fazit .....</b>	<b>103</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>106</b>
<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>114</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>115</b>

## EINLEITUNG

Im Rahmen der Bildungsstandards-Überprüfung 2018 gaben 11% der Kinder in der vierten Schulstufe und sogar 14% der Jugendlichen in der achten Schulstufe an, dass sie die Schule ungern oder sehr ungern besuchen (Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2019). Wenn man sich nun also vor Augen führt, dass somit in jeder Klasse zumindest zwei von Schulunlust oder gar Schulangst betroffene Kinder sitzen, so liegt die Wichtigkeit des Themas auf der Hand.

Im Rahmen meines schulischen Praktikums während des Masterlehrgangs habe ich den Eindruck gewonnen, dass Schulangst und Schulverweigerung an Alternativschulen jedoch kein essentielles Thema sind. Im Gegenteil, Kinder, die zuvor Angst vor dem Schulbesuch hatten, scheinen sich dort wohl zu fühlen und gerne zur Schule zu gehen.

Im Zuge der Masterarbeit möchte ich nun einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten und untersuchen, ob diese subjektive Wahrnehmung der Realität entspricht, welche Aspekte an Alternativschulen sich förderlich auf die Schulfreude und Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler auswirken und wie diese Erkenntnisse für eine Verbesserung an Regelschulen genutzt werden können.

Zu Beginn werden die der Arbeit zugrunde liegenden Begriffe Motivation, Freude und Angst definiert und es wird ein kurzer Abriss über lerntheoretische Grundlagen gegeben. Im Anschluss folgt eine Darstellung der aktuellen Situation des Alternativschulwesens in Österreich inklusive aktueller Daten. In diesem Abschnitt werden auch die wichtigsten pädagogischen und schulischen Konzepte von Alternativschulen skizziert. Darauf folgt die Darstellung der Untersuchung mit der konkreten Formulierung der Forschungsfragen, der Beschreibung des methodischen Vorgehens, der Deskription der Stichprobe und der Schilderung der Datenerhebung und Datenauswertung. Danach werden die Untersuchungsergebnisse präsentiert, interpretiert und in Bezug zur aktuellen Forschungsliteratur gebracht. Auch die Forschungsfragen werden in diesem Kapitel beantwortet und eine Formulierung der

Verbesserungsvorschläge wird gegeben. Im letzten Kapitel erfolgen ein Fazit mit Schlussfolgerungen zum Thema und eine Reflexion der Untersuchung und der vorliegenden Arbeit. Auch weitere Forschungsansätze und offene Fragen werden im Zuge dessen aufgezeigt.

## 1. MOTIVATION

### 1.1. ALLGEMEINE BEGRIFFSDEFINITION

„Motivation ist ein psychischer Prozess, der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns leistet“ (Dresel & Lämmle, 2017, S. 81).

Der Mensch wird durch Beweggründe, sogenannte Motive, zum Handeln angeregt. Das Handeln hat die Befriedigung dieser Motive als Ziel und erhält dadurch seine Richtung und seine Energie. Die einzelnen in einer Situation aktuell wirksamen Beweggründe werden gemeinsam als Motivation bezeichnet (Schlag, 2013, S. 11).

Motive sind zu verstehen als relativ stabile persönliche Vorlieben und Neigungen, die von Person zu Person sehr unterschiedlich sein können. Als besonders relevant für unser Handeln erwiesen sich das Leistungsmotiv, das Anschlussmotiv und das Machtmotiv. In der Literatur wird dem Leistungsmotiv und dem Anschlussmotiv die größte Bedeutung für das Lernen, insbesondere im schulischen Bereich, zugesprochen (Dresel & Lämmle, 2017, S. 94 und Schlag, 2013, S. 19f.).

Dabei kommt es nicht selten vor, dass diese Motive unterschiedlich oder gar widersprüchlich sind, was zu Konflikten führt. Dabei gibt es einerseits Appetenz-Aversions-Konflikte und andererseits Appetenz-Appetenz-Konflikte. Appetenz-Aversions-Konflikte sind dadurch gekennzeichnet, dass eine Entscheidung gleichzeitig positive und negative Konsequenzen mit sich bringt. Appetenz-Appetenz-Konflikte hingegen sind Situationen, in welchen zwei angenehme Optionen zur Auswahl stehen (Schlag, 2013, S. 11f.).

Anhand der folgenden beiden Beispiele soll der Unterschied zwischen Appetenz-Aversions-Konflikt und Appetenz-Appetenz-Konflikt konkret dargestellt werden.



Ein Kind, das draußen Fußball spielen möchte, muss sich dafür mühsam die Fußballschuhe anziehen und die Schuhbänder zubinden, was insbesondere für jüngere Kinder tatsächlich eine große Herausforderung darstellt. Die Entscheidung hat also sowohl angenehme (Spaß beim gemeinsamen Spiel mit Freunden) als auch unangenehme (Anstrengung und Mühe beim Zubinden der Schuhbänder) Folgen. Hier wirken zwei Motive mit gegensätzlicher Ausrichtung zur gleichen Zeit auf den Entscheidungs- und Handlungsprozess ein. Es handelt sich demnach um einen Appetenz-Aversions-Konflikt.

Ein Kind, das sich entscheiden muss, ob es mit den Eltern und Geschwistern ins Schwimmbad mitfahren oder währenddessen die Großeltern bei der Radtour begleiten will, befindet sich in einer anderen Konfliktsituation. Es wollen gleichzeitig zwei Motive mit gleicher Ausrichtung befriedigt werden, was eindeutig einen Appetenz-Appetenz-Konflikt kennzeichnet.

Den Antrieb zum Handeln und die Gründe dafür zu verstehen war schon früh ein Anliegen der Menschen, weshalb die ersten Motivationstheorien bereits in der Antike entwickelt wurden. Ein kurzer Überblick über diese und andere unterschiedliche Motivationstheorien wird im folgenden Abschnitt gegeben.

## 1.2. MOTIVATIONSTHEORIEN

Bei den im Folgenden dargestellten Theorien handelt es sich um gedankliche Konstrukte, die der Erklärung des menschlichen Handelns dienen. Die Inhalte sind weder messbar noch beobachtbar und aus diesem Grund nicht eindeutig zu verifizieren.

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt erwähnt, begann die Auseinandersetzung mit den Beweggründen für unser Handeln nachweislich bereits in der Antike. Diese von griechischen Hedonisten entwickelte Theorie sieht die Lust und Freude als zentrales Handlungsmotiv. Der Mensch handelt nach Möglichkeit so, dass er Lust und Freude

empfinden und Schmerz und Unlust vermeiden kann. Wenngleich es sich hierbei um eine sehr alte Theorie handelt, ist sie eine bis heute aktuelle Erklärung (Rudolph, 2013, S. 14ff.).

Die Vertreter des operanten Konditionierens sind der Ansicht, dass das Handeln durch Erfahrungen in der Vergangenheit geprägt ist. Diese Erfahrungen werden, wenn sie im Laufe der Zeit wiederholt gemacht und dadurch bestätigt werden, zur Motivation. Im Mittelpunkt steht somit die Erwartung eines angenehmen Ereignisses, welches als Verstärker bezeichnet wird (Schlag, 2013, S. 14).

Das operante Konditionieren kann als Weiterentwicklung der hedonistischen Erklärung gesehen werden. Beiden Theorien gehen davon aus, dass der Mensch nach einem angenehmen Zustand strebt und danach sein Handeln ausrichtet.

Auch die Vorstellungen der, durch Sigmund Freud begründeten, Tiefenpsychologie sprechen Erfahrungen eine wichtige Rolle zu. Diese Erfahrungen, die vorrangig bereits in der frühen Kindheit gemacht wurden, und die menschlichen Triebe prägen demnach die Handlungen eines Menschen. Betont wird hierbei allerdings, dass diese die Motivation beeinflussenden Faktoren im Unbewussten verortet sind und der Mensch sein Handeln daher nur begrenzt aktiv steuern kann (Rudolph, 2013, S. 28ff. und Schlag, 2013, S. 15).

Nach Ansicht der humanistischen Psychologie hat der Mensch bedeutend mehr Einfluss auf sein Handeln, als dies in der Tiefenpsychologie angenommen wird. Bei dem humanistischen Erklärungsmodell steht wiederum die Bedürfnisbefriedigung im Fokus.

Die humanistische Motivationstheorie ist vor allem durch Abraham Maslows Bedürfnismodell gekennzeichnet. Die Befriedigung der Bedürfnisse motiviert den Menschen zum Handeln. Neben den Grundbedürfnissen, die Maslow auch als Defizitmotive bezeichnet, gibt es höhere Bedürfnisse wie etwa das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Diese Selbstverwirklichung versteht sich als das Erreichen eigener, individuell bedeutsamer Ziele, die Entfaltung des persönlichen Potentials und die Befriedigung der kognitiven, ästhetischen und kreativen Bedürfnisse einer Person.

Diese sogenannten Seins-Motive werden allerdings nur dann wirksam, wenn die Defizitmotive befriedigt sind. Lernen und Leistung erbringen ist beispielsweise nur schwer möglich, wenn man hungrig ist und friert (Schlag, 2013, S. 15ff.).

Einen anderen Zugang haben die Erwartungs-mal-Wert-Theorien, die in ihren Ursprüngen auf die Feldtheorie von Kurt Lewin zurückzuführen sind und besonders im Bereich der Wirtschaftswissenschaften verbreitete Erklärungsmodelle darstellen. Entscheidend für das Handeln sind diesen Theorien zufolge vorrangig die Wahrscheinlichkeit und der Wert des Erfolgs, der durch eine Handlung erreicht werden kann. Es handelt sich hier um eine klassische Kosten-Nutzen-Abwägung, auf deren Basis die Entscheidung zu einer Handlung getroffen wird (Dresel & Lämmle, 2017, S. 88f.).

Die Ansätze der Erwartungs-mal-Wert-Theorien finden sich in Grundzügen auch in dem kognitivistischen Erklärungsmodell wieder.

Das Verhalten eines Menschen wird der kognitivistischen Ansicht nach durch Hoffnungen und Erwartungen in Bezug auf die persönliche Zukunft bestimmt. Sowohl Lernerfahrungen, als auch aktuelle situative Einflüsse werden in diesem Modell berücksichtigt und beeinflussen demzufolge die Handlungen (Schlag, 2013, S. 17).

### 1.3. INTRINSISCHE UND EXTRINSISCHE MOTIVATION

Eine Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation ist in der Auseinandersetzung mit der Motivationspsychologie unumgänglich.

Unter extrinsischer Motivation versteht man äußere Anreize und Konsequenzen, die eine Person zu einer Tätigkeit veranlassen können. Die Aktivität wird ausgeführt um ein Ziel zu erreichen – es ist das Ergebnis der Aktivität, das im Fokus steht. Im schulischen Kontext handelt es sich hierbei um Anerkennung, Lob, Belohnung oder auch die Vermeidung von Kritik und Strafe (Schlag, 2013, S. 21).

Eine genauere Unterscheidung der extrinsischen Motivationsformen ist hinsichtlich der Selbst- bzw. Fremdbestimmung dieser möglich. Selbstbestimmt-extrinsische haben im Gegensatz zu fremdbestimmt-extrinsischen Motivationsformen eine relative große Schnittmenge mit persönlichen Wertvorstellungen und Zielen (Dresel & Lämmle, 2017, S. 89ff.).

Eine intrinsisch motivierte Handlung wird um ihrer selbst Willen ausgeführt. Die Person empfindet Lust und Freude an der Handlung selbst und bereits während deren Ausführung. Das Ende soll eher hinausgezögert werden. Der von Mihály Csíkszentmihályi geprägte Begriff „Flow“ beschreibt die höchste Stufe des Glücksgefühls während einer Aktivität. Während dieses Flow-Zustands ist die Person mit ihrer Aufmerksamkeit völlig bei der Tätigkeit und in der Lage Höchstleistungen zu erbringen (Schlag, 2013, S. 21f.).

Intrinsische Lernmotivation führt in der Regel zu einem höheren Lernerfolg und der Lernende empfindet mehr Lernfreude, weshalb sie grundsätzlich der extrinsischen Lernmotivation vorzuziehen ist. Eine zusätzliche extrinsische Motivation für eine Tätigkeit, die an sich schon gerne ausgeführt wird, kann die intrinsische Motivation sogar hemmen (Lepper, Greene & Nisbett, 1973, zitiert nach Schlag, 2013, S. 22).

Studien zeigen jedoch vergleichbare Erfolge bei selbstbestimmt-extrinsischer Motivation, wie dies bei intrinsischer Motivation der Fall ist. Der positive Effekt von fremdbestimmt-extrinsischen Motivationsformen auf das Verhalten ist zwar nur kurzfristig, aber dennoch in gewissen Fällen unverzichtbar (Dresel & Lämmle, 2017, S. 89ff.).

Intrinsische und extrinsische Motivation können auch nebeneinander bestehen oder sich ergänzen. Zudem ist eine klare Unterscheidung nicht immer zweifelsfrei möglich. Es wird angenommen, dass aus ursprünglich extrinsischen Motiven, durch die Verinnerlichung dieser, intrinsische Motive werden können. Das bedeutet, dass der Spaß am Lernen von Schülerinnen und Schülern unter Umständen erst gelernt werden muss und dafür stehen den Lehrenden vorerst nur extrinsische Anreize zur Verfügung, die diese in der Hoffnung anwenden, dass dadurch die intrinsische Lernmotivation

entstehen und gesteigert werden kann. Die Internalisierung extrinsischer Motive ist eine zentrale Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule um den Schülerinnen und Schülern Lernfreude zu vermitteln (Schlag, 2013, S. 23).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sowohl intrinsische, als auch extrinsische Formen der Motivation positive Effekte erzielen und je nach Situation abgewogen werden muss, welche Motivationsform zielführend ist. Wenngleich sich langfristig bessere Effekte durch intrinsische Motivation zeigen, beachtet eine Unterscheidung zwischen „guter intrinsischer“ und „schlechter extrinsischer“ Motivation die Komplexität des Konstrukts Motivation nicht ausreichend und ist daher unbrauchbar.

#### 1.4. LERN- UND LEISTUNGSMOTIVATION IM SCHULISCHEN KONTEXT

Bereits zu Beginn des Kapitels wurden die drei wichtigsten Handlungsmotive erwähnt: das Leistungsmotiv, das Anschlussmotiv und das Machtmotiv. Insbesondere die ersten beiden Motive spielen eine essentielle Rolle im Zusammenhang mit dem Lernen, weshalb auf diese beiden im Folgenden näher eingegangen wird.

Im Zentrum des kognitiven Lernmotivs, welches auch als Leistungsmotiv bezeichnet wird, steht das Erreichen von selbst gesetzten Zielen. Damit einher geht ein Gefühl der Zufriedenheit mit sich selbst. Entscheidend hierfür sind einerseits die persönlichen Neigungen und Interessen der Lernenden und andererseits der Anreizegehalt der Situation. Die durch das Lernen wachsende Kompetenz steigert wiederum das positive Selbstwertgefühl der Person (Schlag, 2013, S. 19f).

Das Leistungsmotiv kann unter Umständen auch durch die Furcht vor Misserfolg bedingt sein. Im Fokus steht dann die Vermeidung von unangenehmen Folgen durch ein Versagen. Die Ausrichtung des Leistungsmotivs – ob ein Erfolg erreicht werden soll, auf welchen man stolz sein kann oder ein Misserfolg vermieden werden soll, für welchen man sich schämen muss – beeinflusst auch zu einem nicht unwesentlichen Teil die Auswahl der Schwierigkeit der Aufgaben, wenn diese individuell bestimmt

werden kann (Dresel & Lämmle, 2017, S. 95f.). Genauere Ausführungen zu diesem Thema folgen unter dem Stichwort „Risikowahlmodell“.

Das zweite Lernmotiv, das großen Einfluss auf das Lernverhalten hat, ist das soziale Lernmotiv oder Anschlussmotiv. Schülerinnen und Schüler wollen dazugehören, anerkannt und gemocht werden. Während jüngere Kinder vor allem Wert auf das Urteil der Lehrpersonen und Eltern legen, die gute Leistung für gewöhnlich positiv bewerten, kann sich dies im Laufe der Zeit ändern. In der Pubertät hat das Lernen häufig ein negatives Image und gute Leistung wird von den in dieser Zeit so wichtigen Peers manchmal negativ bewertet. Schülerinnen und Schüler wollen nicht als „Streber“ dastehen und die Lernmotivation sinkt (Schlag, 2013, S. 19f.).

Leistungsmotiviertes Handeln im motivationspsychologischen Verständnis setzt voraus, dass die Selbstbewertung der eigenen Tüchtigkeit zu diesem motiviert. Das Erkennen des eigenen Handlungsspielraums und der Selbstwirksamkeit sind dafür ebenso notwendig, wie das Wissen über die Folgen und die Bewertung der subjektiven Bedeutsamkeit (Rheinberg & Krug, 2017, S. 30f.)

Wie diese Leistungsmotivation gesteigert werden und das Lernen bestmöglich gelingen kann, damit beschäftigen sich die nachstehenden erläuterten Lerntheorien, die eine Vielzahl an Anhaltspunkten für die Gestaltung schulischer Lehr- und Lernsituationen liefern. Den Abschluss bilden aktuelle Erkenntnisse über den Einfluss der Leistungsbeurteilung und den motivationssteigernden Einsatz dieser.

#### *1.4.1. DIE THEORIE DES OPERANTEN KONDITIONIERENS*

Eine der am häufigsten verwendeten Theorien um das Lernen zu erklären und das Verhalten zu beeinflussen, ist die Theorie des operanten Konditionierens. Diese Lerntheorie, die Mitte des 20. Jahrhunderts durch Burrhus F. Skinners empirische Untersuchungen an Ratten und Tauben bekannt geworden ist, geht davon aus, dass

die Wiederholungswahrscheinlichkeit eines Verhaltens in direktem Zusammenhang mit den erfahrenen Konsequenzen in Bezug auf dieses steht (Schlag, 2013, S. 27f.)

Im Zentrum der Theorie stehen sogenannte „Verstärker“, die das Auftreten von erwünschtem Verhalten wahrscheinlicher machen. Diese werden in folgende vier Kategorien unterteilt (Schlag, 2013, S. 31):

- materielle Verstärker  
Diese werden auch als „Belohnung“ bezeichnet und meinen etwa Süßigkeiten, Sticker oder Geld für gute Leistungen oder erwünschtes Verhalten.
- soziale Verstärker  
Als soziale Verstärker bezeichnet man verbale und nonverbale Zeichen der Bestätigung und Anerkennung wie Lob, Aufmerksamkeit, Lächeln oder Zunicken.
- Aktivitätsverstärker  
Diese durch David Premack erforschte Kategorie der Verstärker kommt in dem nach ihm benannten Premack-Prinzip häufig zur Anwendung. Es wird davon ausgegangen, dass viel mehr eine angenehme Aktivität, wie etwa das Fußballspielen nach der Erledigung der Hausaufgaben verstärkend wirkt, als der Fußball als materieller Verstärker.
- informative Verstärker  
Diese, welche für das Lernen als besonders erstrebenswertesten angesehen werden können, werden auch als verdeckte Verstärker bezeichnet. Sie verstärken ein Verhalten durch ein Erfolgserlebnis. Es ist hierbei der Erfolg der eigenen Leistung, der alleine schon ausreicht um zum Wiederholen des Verhaltens anzuregen.

Bestrafung, als komplementäres Mittel zur Verhaltensänderung, zeigte sich in vielen Untersuchungen als weit weniger wirksam. Abgesehen von den offensichtlichen moralischen und ethischen Argumenten, kann Strafe keine dauerhafte Verhaltensänderung erreichen. Das unerwünschte Verhalten kann lediglich unterdrückt werden (ebd., S.33ff.).

Die geplante Verstärkung zeigt sich besonders dann als langfristig effektiv, wenn sie intermittierend und variabel erfolgt. Kontinuierliche und fixierte Verstärkung führt zwar zu Beginn zu einem schnellen Ergebnis, der Erfolg flacht jedoch auch schneller wieder ab und das erwünschte Verhalten wird bei fehlender Belohnung nicht mehr beibehalten. Als besonders günstig hat sich eine Kombination erwiesen: Zu Beginn erfolgt eine kontinuierliche Verstärkung, die mit der Zeit fließend in eine intermittierende übergeht (ebd., S. 36f.).

Die Theorie des operanten Konditionierens wird häufig kritisch betrachtet, da sie den Lernenden weitestgehend eine Willensentscheidung abspricht. Die dadurch entstehende manipulative Komponente kann, wenn sie ungeachtet moralischer und ethischer Ansprüche eingesetzt wird, problematisch sein (ebd., S. 42).

Neben den persönlichen Bedürfnissen, Motiven und Zielen dürfen die situativen Bedingungen nicht unbeachtet bleiben. Die Situation enthält unterschiedliche Handlungsanreize, Hinweisreize und Verhaltensangebote, die als vorausgehende Bedingungen für Verhalten bezeichnet werden können. Diese können sozialer oder materieller Natur sein und die Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft erhöhen oder hemmen (ebd., S. 49ff.).

Die Berücksichtigung dieser situativen Bedingungen erweitert das Konzept des operanten Konditionierens um eine Ebene und gibt weitere Hinweise darauf, wie das schulische Lernen positiv beeinflusst werden kann.

#### *1.4.2. DIE SOZIALKOGNITIVE LERNTHEORIE*

Das von Albert Bandura in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelte Modell des Beobachtungslernens gliedert das Lernen in den Erwerb und die Ausführung einer Verhaltensweise. Diese beiden Phasen sind wiederum in jeweils zwei Teilprozesse unterteilt. Beim Erwerb handelt es sich hierbei um den Aufmerksamkeitsprozess und



den Gedächtnisprozess, bei der Ausführung um den Produktionsprozess und den Motivationsprozess (Edelmann & Wittmann, 2019, S.168f.).

Ziel der Lehrperson hinsichtlich des Aufmerksamkeitsprozesses ist es, die Aufmerksamkeit des Lernenden zu bekommen. Diese Aufmerksamkeit kann gezielt auf einen Lerninhalt oder eine Person gelenkt werden, wenn folgende Punkte berücksichtigt werden (Schlag, 2013, S.60f.):

- Es handelt sich um etwas Neues, Auffälliges und angemessen Komplexes.
- Es ist nachvollziehbar und verständlich strukturiert.
- Kommentare durch das Modell oder eine außenstehende Person können beim Lenken der Aufmerksamkeit unterstützen.
- Die methodischen Mittel sind nachvollziehbar, abwechslungsreich und vielfältig.
- Das Modell ist attraktiv für den Lernenden, im schulischen Kontext spielt die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler eine wesentliche Rolle.
- Es gibt einen emotionalen Bezug. Der persönliche Wert und Nutzen ist erkennbar.
- Die Wahrnehmungsgewohnheiten und -fähigkeiten des Lernenden werden berücksichtigt.
- Erfolg oder Belohnung können in Aussicht gestellt werden.

Eine Untersuchung von Rheinberg & Krug konnte allerdings auch zeigen, dass der Lerninhalt an sich schon alleine eine Motivationsquelle darstellen kann. Es stellte sich heraus, dass ein besonders spannender Lerninhalt die Motivation und das Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken konnte, unabhängig von der Art und Weise der Unterrichtsgestaltung (Rheinberg & Krug, 2017, S. 208f.).

Diese Erkenntnis legt nahe, dass nicht alle von Albert Bandura formulierten Kriterien erfüllt werden müssen, um den Aufmerksamkeitsprozess in Gang zu setzen. Dies ist im

schulischen Alltag auch oft nicht möglich und würde Lehrerinnen und Lehrer vor eine unlösbare Aufgabe stellen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Aufmerksamkeit gesteigert werden kann und auch von längerer Dauer ist, je mehr Kriterien zutreffen.

Damit etwas Beobachtetes auch behalten werden kann, muss es an vorhandene Vorerfahrungen und Vorwissen anknüpfen. Das Organisieren der Lerninhalte ist für den Gedächtnisprozess essentiell. Neben dem Beobachten sind das Nachahmen und das symbolische Repräsentieren – etwa in Wort und Schrift – Möglichkeiten Lerninhalte aufzunehmen. Eine Aktivität in mehreren Bereichen steigert die Behaltenswahrscheinlichkeit (Schlag, 2013, S. 61f.).

Ob das Erlernete nun auch angewandt wird, hängt nun einerseits vom Produktionsprozess und andererseits vom Motivationsprozess ab.

Im Produktionsprozess wird das Erlernete immer wieder geübt und durch Rückmeldung optimiert. Für eine erfolgreiche Produktion müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein. Der Lernende muss in der Lage sein die einzelnen Komponenten auszuführen und schließlich auch zu kombinieren. Hilfreich hierbei können Rückmeldungen von außen und vor allem die Selbstbeobachtung sein. Auf Bewertung kann weitestgehend verzichtet werden, da die Beschreibung für die Lernenden Anhaltspunkte genug liefert um einen Vergleich zum Modell herzustellen (ebd., S.63).

Der Motivationsprozess ist schließlich entscheidend für die Ausführung des Gelernten. Hier kommt wieder die Verstärkung zum Einsatz, die motivierend wirken kann. Banduras erwähnt auch explizit die Möglichkeit der stellvertretenden Verstärkung. Wird jemand anderer für das erlernte Verhalten belohnt oder gelobt, so fördert dies die Erwartung, dass man selbst für ebendieses Verhalten auch eine positive Konsequenz erfährt. Das Verhalten wird somit wahrscheinlicher, obwohl man den Verstärker nicht selbst erfahren hat (Edelmann & Wittmann, 2019, S. 169).

### *1.4.3. KOMMUNIKATIONS- UND INTERAKTIONSTHEORIEN*

Bereits in Banduras sozialkognitiver Lerntheorie kommt der Lehrperson eine tragende Rolle zu. Der Einfluss dieser wurde in zahlreichen Untersuchungen (z.B. Lewin, Lippitt und White, 1939 oder Schulz von Thun, 1999, zitiert nach Schlag, 2013, S. 78f.) genauer erforscht und schließlich bestätigt.

Sowohl die Kommunikationsfähigkeit, als auch die Kommunikationsbereitschaft der Lehrpersonen bilden zentrale Elemente gelingenden Lernens in der Schule. Dabei ist das Wissen über grundlegende kommunikationspsychologische Modelle und Erkenntnisse, wie etwa nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten oder Schulz von Thuns vier Seiten einer Nachricht, grundlegend.

Des Weiteren konnten Untersuchungen zu Erziehungsstilen zeigen, dass diese einen Einfluss auf die Leistungsmotivation und das Verhalten von Kindern haben. Besonders positiv wirkt sich die Kombination aus hoher Wertschätzung und niedriger Bevormundung auf das Lernverhalten aus (Schulz von Thun, 1999, zitiert nach Schlag, 2013, S.78f.). Der demokratische Erziehungsstil, gemäß welchem sich die Lehrperson als unterstützend erweist und sich dennoch zurückhält, hat neben einer hohen Lernleistung auch eine hohe Zufriedenheit und Motivation zur Folge.

Drei Grundhaltungen einer Lehrperson, die sich positiv auf die Beziehung zwischen Lehrerin oder Lehrer und Schülerin oder Schüler auswirken, formuliert auch Carl Rogers: Authentizität, Akzeptanz und Empathie (Schlag, 2013, S.81).

### *1.4.4. DAS RISIKOWAHLMODELL*

John Atkinson sieht die Leistungsmotivation als Ergebnis zweier Faktoren. Einerseits ist sie bedingt durch die intrinsische Motivation, die durch Hoffnung auf Erfolg oder Angst

vor Misserfolg besteht, und andererseits durch die extrinsische Motivation in Form von Belohnung oder Zwang (Schlag, 2013, S. 87f.).

Im Zentrum von Atkinsons Theorie steht die Frage nach der Wahrscheinlichkeit und Wichtigkeit von Erfolg. Dafür sind drei Einflussfaktoren wichtig: das Erfolgsmotiv, die Erfolgswahrscheinlichkeit und der Wert des Erfolgs. Das Erfolgsmotiv ist dabei, im Gegensatz zu den beiden anderen Faktoren, nicht von der Situation abhängig (Dresel & Lämmle, 2017, S. 96f.).

Heinz Heckhausen fand heraus, dass, wenn die Schwierigkeit einer Aufgabe frei gewählt werden kann, am häufigsten Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad und mittlerer Erfolgswahrscheinlichkeit gewählt werden (Heckhausen, 1989, zitiert nach Schlag, 2013, S. 90).

Aufgaben, die eine Herausforderung darstellen, aber lösbar sind, motivieren Personen, die auf der Suche nach Erfolgserlebnissen sind, am meisten. Diese realistischen oder mittelschweren Aufgaben dienen auch dazu ein zuverlässiges Feedback bezüglich des eigenen Könnens zu erhalten. Wo dieser mittelschwere Bereich liegt, ist von Person zu Person verschieden und hängt von den individuellen Voraussetzungen ab (Rheinberg & Krug, 2017, S.33f.).

Personen, die ein negatives Selbstbild über ihre Leistung haben und deren vorrangiges Ziel es ist sich nicht zu blamieren, wählen hingegen wahrscheinlicher extrem leichte Aufgaben um Misserfolg zu vermeiden oder extrem schwere Aufgaben, die das tatsächliche Können verschleiern, weil sie auch für andere unlösbar sind. Durch diese Aufgabenwahl entgehen den misserfolgsmeidenden Lernenden jedoch jeglicher Lerngewinn und zugleich auch die Freude am Lernen. Die Lern- und Leistungsmotivation sinkt dadurch (ebd., S.34f.).

Personen mit hoher Anstrengungsbereitschaft reagieren auf Misserfolge mit einer Leistungssteigerung, wohingegen Personen mit niedrigem Erfolgsmotiv mit noch weniger eigenem Antrieb reagieren (Heckhausen, 1963, zitiert nach Schlag, 2013, S. 88).

#### *1.4.5. DIE ATTRIBUTIONSTHEORIE*

Bernard Weiner sieht eine zusätzliche Komponente der Leistungsmotivation darin, dass eine Ursache für Erfolg und Misserfolg gesucht wird. Dabei kann die Ursache extern oder in der Person selbst, also intern, sein (Edelmann & Wittmann, 2019, S. 219).

Diese Ursachenzuschreibung hat Einfluss darauf, wie sich eine Person in Leistungssituationen verhält. Personen, die Angst vor Misserfolgen haben, sehen die Ursachen häufiger bei sich selbst und meiden Leistungssituationen eher. Werden diesen Personen Erfolgserlebnisse ermöglicht, in welchen sie den Erfolg auch tatsächlich ihren eigenen Fähigkeiten zuschreiben können, kann dies die Leistungsmotivation steigern (ebd., S. 220).

#### *1.4.6. LEISTUNGSBEURTEILUNG UND DEREN AUSWIRKUNGEN AUF DIE MOTIVATION*

Leistungsbeurteilungen und Rückmeldungen zur erbrachten Leistung haben erheblichen Einfluss auf die Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern.

Besonders Fehleinschätzungen und Beobachtungsfehler können gravierende negative Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern haben. Aus diesem Grund müssen Pädagoginnen und Pädagogen ihr Beobachtungs- und Bewertungsverhalten immer wieder gründlich reflektieren um systematische Fehlertendenzen und Ungenauigkeiten zu vermeiden (Schlag, 2013, S. 103).

Die Leistungsbeurteilung hat die schwierige Aufgabe einerseits den Schülerinnen und Schülern eine Information zu ihrem derzeitigen Leistungsstand zu geben und sie zu motivieren, andererseits muss die Leistungsbeurteilung auch die Anforderungen als Selektions- und Platzierungsinstrument erfüllen (ebd., S. 105ff.).

Auf den ersten Blick erscheinen Selektions- und Platzierungsaufgabe nicht motivationsfördernd, besonders, wenn es sich um leistungsschwache Schülerinnen und Schüler handelt, die schlechte Beurteilungen erhalten. Dieser Umstand kann auch nicht geleugnet werden, dennoch hat auch diese Funktion ihre Berechtigung und kann unter Umständen zu einer Optimierung des Lernens und einer Förderung der Motivation beitragen.

Werden die Ergebnisse der Leistungsbeurteilung etwa genutzt um den einzelnen Personen Fördermöglichkeiten zukommen zu lassen und steht die Verbesserung der Lernbedingungen im Fokus, so kann auch die Selektions- und Platzierungsfunktion unterstützend wirken (Schlag, 2013, S. 109).

Verschiedene Untersuchungen kamen zu dem Ergebnis, dass eine individuelle Leistungsbezugsnorm positive Auswirkungen auf die Leistungsmotivation und auch die Leistungsemotionen der Lernenden hat (Bosch, 2017, S. 6).

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist es notwendig zumindest eine Kombination der sachlichen und der individuellen Leistungsbezugsnorm anzuwenden. Die Individualnorm, die vorrangig den individuellen Leistungsfortschritt berücksichtigt, wirkt förderlich auf die Leistungsmotivation jedes Kindes. Die Sachnorm, die sich auf vorab festgelegte Kriterien bezieht, ermöglicht hingegen Transparenz und Vergleichbarkeit (Stern, 2010, S. 29f.).

Berichtzeugnisse beziehen sich beispielsweise vorrangig auf die sachliche und die individuelle Bezugsnorm, wohingegen Ziffernnoten eine Mischung aus sozialer und sachlicher Bezugsnorm widerspiegeln und die individuelle Entwicklung völlig ausklammern (Schlag, 2013, S. 128).

Stern unterscheidet diese Berichtzeugnisse in verbale Beurteilungen und Entwicklungsberichte. Den Unterschied sieht er darin, dass verbale Beurteilungen ergebnisorientiert und Entwicklungsberichte dagegen prozessorientiert sind. Die verbale Beurteilung entspricht demnach eher der Sachnorm und der Entwicklungsbericht eher der Individualnorm (Stern, 2010, S. 66f.).

In der Praxis sind die Grenzen vermutlich fließender und in jeder Form des Berichtzeugnisses finden sich Elemente wieder, die der jeweils anderen Bezugsnorm zuzuordnen wären. Die Begriffe werden auch häufig synonym verwendet und eine klare Trennung ist kaum möglich.

Festzuhalten ist jedoch, dass auch die Form des Berichtzeugnisses Schwierigkeiten beinhaltet. So kann es aufgrund fehlender Vergleichbarkeit und unterschiedlicher Bewertung von objektiv gleichen Leistungen bei Anwendung der individuellen Bezugsnorm zu Unverständnis und Ungerechtigkeitsempfinden bei Kinder und Eltern kommen. Auch die Formulierungen müssen sehr genau überlegt sein, da sonst die Gefahr von Missverständnissen besteht und diese zu Ärger und Demotivation führen können (Stern, 2010, S.63ff.).

#### 1.5. MOTIVATIONSSTÖRUNGEN

Der Grundstein für eine zukünftige Leistungsmotivation wird bereits in der frühen Kindheit gelegt. Einerseits gibt es ein angeborenes Explorationsbedürfnis in unterschiedlicher Ausprägung beim Kind. Andererseits hat die Umgebung Einfluss auf die Entwicklung der Neugierde und der Leistungsmotivation. Ist die Umgebung anregend gestaltet und darf das Kind ausprobieren und selbst aktiv werden, so ist dies förderlich (Schlag, 2013, S.97f.).

Im Alter von ca. dreieinhalb Jahren freuen oder ärgern Kinder sich über den eigenen Erfolg oder Misserfolg. Zu diesem Zeitpunkt erkennen sie allerdings nur ihre eigenen Bemühungen als ursächlich. Etwa ein Jahr später versuchen Kinder Misserfolge durch gesteigerte Anstrengung zu vermeiden. Dies ist bereits die erste Form der willentlichen Leistungssteigerung – eine Leistungsmotivation ist bereits erkennbar (ebd., S. 98f.).

Unterschiedliche Impulse könne im Laufe der Kindheit ein positives Selbstbild und den Wunsch Leistung zu erbringen fördern oder diese Entwicklung in die entgegengesetzte Richtung treiben indem sie den inneren Wissensdrang der Kinder hemmen.

Die Leistungsmotivation kann sich allerdings, unabhängig von dieser extrem prägenden Phase, auch ein Leben lang weiterentwickeln und ist nicht auf die Erfahrungen in der Kindheit reduziert (Schlag, 2013, S. 102).

Sind in der Entwicklung der Leistungsmotivation Schwierigkeiten aufgetreten, können Motivationsstörungen die Folge sein. Im schulpsychologischen Kontext sind dabei folgende drei Formen von Bedeutung (Keller, 2016, S.25f.):

- **generelle Motivationsstörung**  
Betroffene können sich sowohl in der Schule, als auch in der Freizeit zu nichts motivieren. Sie sind lust- und antriebslos, haben keine Interessen und fallen durch ihre Gleichgültigkeit auf. Häufig stecken hinter dieser generellen Motivationsstörung andere, ernsthafte Erkrankungen physischer oder psychischer Natur.
- **Schulunlust**  
Diese Motivationsstörung tritt nur auf die Schule bezogen auf. Dabei zeigt sich diese mangelnde Bereitschaft sich anzustrengen in der Mehrzahl der Schulfächer. Sowohl die Mitarbeit im Unterricht, als auch die Leistung bei Hausaufgaben und Tests oder Schularbeiten ist unterdurchschnittlich, obwohl die kognitiven Fähigkeiten ausreichend sind. Im privaten Bereich zeigt sich keinerlei mangelnde Motivation.
- **spezielle Lernmotivationsstörung**  
Von einer speziellen Lernmotivationsstörung wird dann gesprochen, wenn nur ein Teil der schulischen Leistungen betroffen ist. Ein Kind, das etwa in Mathematik die Leistung verweigert oder sich nicht für das Schreiben interessiert, wird dieser Kategorie zugeordnet.

Die Ursachen für Motivationsstörungen sind vielfältig, aufgrund der prägenden Entwicklungsphase der frühen Kindheit finden sich diese jedoch häufig in der Familie und den dort vorherrschenden Sozialisationsbedingungen.



Während eine Erziehung zur Selbstständigkeit, die sich an den Fähigkeiten des Kindes orientiert, zu einer hohen Leistungsmotivation führt, sind Über- und Unterforderung hinderlich (Schlag, 2013, S. 101). Keller sieht das Problem vorrangig in der Unterforderung, die sich in einer Übersättigung durch Aufmerksamkeit, permanenter sofortiger Erfüllung aller Wünsche und Überbehütung äußert, und sieht diese als ursächlich für 40% der diagnostizierten Motivationsstörungen (2016, S. 30).

Eine Unterforderung kann allerdings auch ein niedriges Anspruchsniveau der Eltern sein, das in der Entwicklung einengend wirkt oder ein generell anregungsarmes familiäres Umfeld, das wenig förderliche Reize bietet (Schlag, 2013, S. 101f.).

Gelegentlich ist die Motivationsstörung auch bedingt durch die Pathologie der Familienverhältnisse und einer damit einhergehenden mangelnden Aufmerksamkeit und Wertschätzung des Kindes in seiner Person und der von ihm erbrachten Leistungen (Keller, 2016, S. 32).

Mit dem Schuleintritt kommen mit dem schulischen Umfeld weitere Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Leistungsmotivation hinzu.

Das in der Schule häufig vorherrschende Vergleichs- und Konkurrenzsystem, der Leistungszwang und die Beurteilung haben niedrigere Leistungen zur Folge, als die Schülerinnen und Schüler eigentlich in der Lage wären zu erbringen (Schlag, 2013, S. 99ff.).

Auch die Lehrperson selbst hat Einfluss auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Neben der Sympathie und der Beziehung zu den Lernenden wirkt einerseits die Motivation der einzelnen Lehrperson im Sinne der Vorbildwirkung und andererseits kommt auch dem pädagogische Konsens im Lehrkörper dahingehend eine wesentliche Rolle zu (Rutter et al., 2010, zitiert nach Keller, 2016, S. 36).

Auch die Peergroup mit ihrer allgemeinen Einstellung zu Leistung und etwaige soziale Probleme wie Mobbing innerhalb dieser haben Auswirkungen auf die Motivation der einzelnen Schülerinnen und Schüler (Keller, 2016, S. 36f.).

Mit zunehmendem Alter entwickelt sich die Persönlichkeit der Kinder ebenfalls weiter. Die Phase der Pubertät wird allgemein als Neuorientierungs- und Umbruchsphase beschrieben. So bilden sich in dieser Zeit auch häufig Interessenschwerpunkte. Themengebiete, die den Interessen nicht entsprechen, stehen in der Schule häufig im Lehrplan und werden aufgrund der Differenzen zwischen Interesse, Begabung und schulischer Anforderung häufig mit wenig Motivation gelernt (Seidel & Krapp, 2014, S. 215).

## 2. FREUDE

### 2.1. DAS GEFÜHL FREUDE

Entsprechend des Emotionsmodells von Robert Plutchik ist Freude neben Vertrauen, Angst, Überraschung, Traurigkeit, Ekel, Ärger und Erwartung eine der acht Primäremotionen (Fritz, Hussy & Tobinski, 2018, S. 208).

Fühlt man Freude, so fühlt man sich angeregt und voller Energie, aber gleichzeitig auch ausgeglichen. Man ist mit sich und der aktuellen Situation im Einklang. Freude ist ein Gefühlszustand, der kaum Energie verbraucht, sondern sogar den gegenteiligen Effekt haben kann (Bosch, 2019, S. 145).

Wie leicht Freude empfunden wird ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich und dieses Empfinden ist auch individuell stark ausgeprägt. Es besteht ein Zusammenhang zur persönlichen Bindung zur Welt. Während sich sogenannte weitherzige Personen schnell an jemanden oder etwas binden und so relativ rasch und intensiv Freude, aber auch Enttäuschung empfinden, zeichnen sich engherzige Personen durch emotionale Zurückhaltung aus. Das hat zur Folge, dass engherzige Personen ein gedämpfteres Empfinden von Emotionen haben und sich dementsprechend weniger häufig, schnell und intensiv freuen (ebd., S. 144f.).

Einer der wichtigsten Gründe warum wir Freude empfinden ist, dass dieses Gefühl zur Lebenserleichterung beiträgt. Der Alltag und die alltäglichen Schwierigkeiten lassen sich besser meistern und Freude erleben zu können ist grundlegend für eine positive Lebenseinstellung. Durch die Freude fühlen wir uns vital und haben einen starken Lebenswillen. Wird jedoch keine Freude und damit auch keine Lebensmotivation mehr empfunden, spricht man von einer Depression. Um Freude empfinden zu können ist die Voraussetzung, dass Grundbedürfnisse wie Hunger und Sicherheit gedeckt sind. Freude geht daher häufig mit der Überwindung einer Krise einher, etwa wenn ein bisher unerfülltes Bedürfnis nun endlich befriedigt werden konnte (ebd., S. 144).

Ausdruck der Freude ist das Lächeln. Dieses Symbol der Freude wird überall auf der Welt verstanden und löst bei anderen Personen ebenfalls freudige Gefühle aus (Hülshoff, 2012, S. 106).

Generell wird Freude besonders häufig in Interaktionssituationen mit einer oder mehreren anderen Personen empfunden. Dieses Phänomen wird mit der Möglichkeit Gefühle auszutauschen bzw. sich gegenseitig mit Emotionen anzustecken erklärt.

Ein weiteres Beispiel hierfür ist die Redewendung „jemandem eine Freude machen“, die impliziert, dass man dafür sorgen möchte, dass eine andere Person Freude empfindet. Gleichzeitig löst diese Freude auch bei einem selbst positive Emotionen aus – man empfindet Freude indem jemand anderer Freude empfindet (Bosch, 2019, S. 144).

Freude steht außerdem in engem Zusammenhang mit selbstverantwortlichem Handeln. In Situationen, in welchen Freiheit bezüglich Handlungen und Entscheidungen empfunden wird, erleben Menschen häufig das Gefühl von Freude (Lexikon der Psychologie, 2000).

Dem entspricht auch das bereits erwähnte von Mihály Csíkszentmihályi beschriebene Flow-Erlebnis. Wenn wir ganz bei einer Sache sind, kann dieser Zustand der Erfüllung freudige Emotionen auslösen. Auch in Spielsituationen, die besonders bei Kindern sehr nahe an einem Flow-Erlebnis sind, wird häufig Freude empfunden. Deshalb ist eine persönliche Entwicklung, ein Wachstum und damit einhergehend ein Lernen im Spiel besonders leicht möglich (Bosch, 2019, S. 144f.).

Neben den bisher durchwegs positiven Ausführungen über die Emotion Freude, sollen an dieser Stelle auch die negativen Ausmaße, die Freude ebenfalls annehmen kann, erwähnt werden. Wie sich Freude in eine negative Richtung entwickeln kann zeigt sich beispielsweise an den Phänomenen der Schadenfreude, des Sadismus oder der Manie (Hülshoff, 2012, S. 118ff.).

## 2.2. SCHULFREUDE

Während es Ende der 1990er generell kaum Forschung zum Thema Emotionen im schulischen Kontext gab, so nahm das Interesse daran im Laufe der letzten Jahre deutlich zu. Die Forschung positive Emotionen betreffend ist jedoch noch recht jung und die Forschungsergebnisse sind größtenteils aufgrund mangelnder Begriffsdefinitionen schwierig zu interpretieren und zu vergleichen (Hascher & Edlinger, 2009, S. 107f.).

Die Begriffe Schulfreude, Lernfreude und Wohlbefinden in der Schule werden in der Literatur häufig nicht klar voneinander abgegrenzt oder gar synonym verwendet. Kerstin Darge hat sich in ihrer empirischen Studie zur Schulfreude von Schülerinnen und Schülern in Berlin (2009, S. 93ff.) intensiv mit dem Stellenwert des Themas in der Literatur auseinandergesetzt. Das Ergebnis ihrer Literaturrecherche ist ernüchternd: Es scheint beinahe so, als hätte jedes andere Schulthema mehr Platz in der Fachliteratur, als die Schulfreude.

Für die vorliegende Arbeit ist es demnach notwendig eine eigene Definition zu entwickeln. In weiterer Folge werden die Begriffe wie folgt definiert:

Lernfreude ist eine Teil-Emotion der Schulfreude. In der folgenden Auseinandersetzung mit der Thematik bezeichnet Lernfreude stets die Emotion, die in Bezug auf schulische Lern- und Leistungssituationen auftritt und daher als Leistungsemotion bezeichnet werden kann.

Leistungsemotionen kennzeichnen sich dadurch, dass sie vor, während, oder nach Leistungssituationen auftreten. Diese Leistungssituationen charakterisieren sich durch eine Bewertung der erbrachten Leistung. Diese kann sowohl explizit als auch implizit erfolgen (Frenzel & Stephens, 2017, S. 29).

Die Schule an sich ist eine derartige Leistungssituation. Abgesehen von den offensichtlichen Leistungsüberprüfungen in Form von Tests, Schularbeiten, Prüfungen, Referaten, Schulübungen, Hausübungen, Wettbewerben, Lernspielen und dergleichen

findet auch eine implizite Leistungsbewertung durch den Vergleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern statt.

Schulfreude hingegen wird als Überbegriff, der sowohl die Lernfreude, als auch das allgemeine Wohlbefinden in der Schule meint, verwendet. Auch soziale Komponenten, wie die Beziehung zu Mitschülerinnen und Mitschülern oder zu Lehrpersonen finden im Gesamtkonzept Schulfreude Beachtung. Schulfreude bezeichnet das generelle emotionale Empfinden der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Schule und ihre Klasse. Der Fokus des Begriffs Schulfreude ist im Vergleich zu dem der Lernfreude wesentlich weiter gefasst.

#### *2.2.1. AUSWIRKUNGEN POSITIVER EMOTIONEN AUF DAS LERNEN*

Berechtigerweise kann nun die Frage aufkommen, warum es notwendig und sinnvoll ist, sich mit dem Thema Schulfreude näher auseinanderzusetzen und welchen Einfluss Freude in der Schule hat.

Es gibt eine ganze Reihe positiver Effekte, die durch positive Emotionen in der Schule und beim Lernen hervorgerufen werden. Im folgenden Abschnitt werden einige grundlegende Erkenntnisse dargestellt, die Forschungen zu diesem Thema ergeben haben.

Unterschiedliche Studien konnten in verschiedenen Untersuchungssituationen zeigen, dass Personen, die sich in einer positiven Stimmung befinden Probleme eher lösen können und dabei auch noch deutlich schneller sind, als Personen, die negativ oder neutral gestimmt sind (z.B. Isen, 1987, zitiert nach Fritz, Hussy & Tobinski, 2018, S. 214).

Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass positive Stimmung kreative Denkprozesse fördert und dadurch das Lösen von komplexen Problemen erleichtert. Bei negativer Stimmungslage können hingegen lediglich Routineaufgaben, die keine

innovativen und kreativen Ansätze erfordern, befriedigend ausgeführt werden. Davon abgesehen wirken sich positive Emotionen auch nachweislich positiv auf die Lern- und Leistungsmotivation aus (Fritz, Hussy & Tobinski, 2018, S. 216ff.)

Abgesehen von diesen bemerkenswerten Ergebnissen der emotionspsychologischen Forschung sind auch die allgemeinen Auswirkungen von Freude erwähnenswert.

Auch auf unser Immunsystem, unseren Selbstwert und unsere Aktivität wirkt sich Freude förderlich aus (Hülshoff, 2012, S. 111f.). In weiterer Folge sind all diese Faktoren auch wichtig für gelingendes schulisches Lernen, da mangelnde Gesundheit, fehlendes Selbstbewusstsein und Antriebslosigkeit fatale Folgen haben können.

### *2.2.2. UNTERSUCHUNGEN ZUM THEMA SCHULFREUDE*

Die Darstellung ausgewählter Untersuchungsergebnisse zum Thema Schulfreude soll nun einen Überblick des aktuellen Forschungsstandes bezüglich Emotionen, insbesondere Freude, in der Schule geben.

Etliche Untersuchungen zeigen, dass ab dem Schuleintritt das Empfinden negativer Emotionen zunimmt und positive Gefühle weniger oft und weniger intensiv auftreten. Als mögliche Ursachen werden folgende Faktoren genannt: ein unrealistisches, überschätzendes Selbstbild im Vorschulalter, hohe Leistungsanforderungen, wenig Überschneidungen der eigenen Interessen und der schulischen Lerninhalte, ein hoher Leistungsdruck, wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten im Schulalltag, soziale Konflikte innerhalb der Peergroup und eine schlechte Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden (Frenzel & Stephens, 2017, S. 53f.).

Hascher & Edlinger haben sich intensiv mit Forschungszugängen und Erkenntnissen bezüglich positiver Emotionen im schulischen Kontext auseinandergesetzt. In ihrer Analyse kommen sie zu dem Schluss, dass sich Kinder in der Schule häufig freuen. Die Situationen, in welchen sie Freude empfinden, finden allerdings nur selten im

Unterricht statt. Meist handelt es sich dabei um Aktivitäten außerhalb des Schulalltags, wie Feste, Feiern, Ausflüge, Aufführungen und dergleichen (Hascher & Edlinger, 2009, S. 110).

Außerdem zeigt sich, dass Freude besonders häufig in den Fächern Sport, Bildnerische Erziehung und Philosophie empfunden wird, wohingegen die Fächer Französisch, Latein, Biologie und Physik vermehrt negative Emotionen hervorrufen (Bergmann & Eder, 1995, zitiert nach Hascher & Edlinger, 2009, S. 111). Diverse Untersuchungen belegen allerdings, dass dies nicht nur vom Unterrichtsfach abhängt, sondern vorrangig die Art der Unterrichtsgestaltung für das Erleben positiver oder negativer Gefühle ausschlaggebend ist (z.B. Seifried & Klüber, 2006; Götz, Pekrun, Hall & Haag, 2006; oder Van Petegem, Alterman, Rosseel & Creemers, 2006, zitiert nach Hascher & Edlinger, 2009, S. 112).

Bemerkenswert ist auch das Ergebnis einer Untersuchung von Gläser-Zikuda (2001, zitiert nach Hascher & Edlinger, 2009, S. 112). Es stellte sich heraus, dass das Niveau der Leistungsanforderungen bei Kindern und Jugendliche sehr unterschiedliche Gefühle auslösen kann. Darüber hinaus kam die Untersuchung zu dem Ergebnis, dass sich leistungsschwache Schülerinnen und Schüler beim Lernen zu Hause wohler fühlen, als in der Schule.

In einer österreichischen Befragung machten 23% der Volksschülerinnen und Volksschüler der vierten Klasse Angaben, die auf eine hohe Schulfreude schließen lassen. 10% hingegen scheinen kaum oder gar keine Schulfreude zu empfinden. Beim Übertritt in eine weiterführende Schule bleibt dieser Wert zunächst gleich oder verbessert sich sogar, nach dem ersten Jahr sinkt die Schulfreude dann jedoch massiv ab (Eder, 2007, S. 31).

Im Rahmen der Befragung wurde auch das soziale Zusammenleben in der Schule, welches, nach der dieser Arbeit zugrundeliegenden Definition, ein zentrales Element der Schulfreude darstellt, explizit untersucht. Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse Volksschule geben im Mittelwert mit 3,8 (Intervall von 1-4) an, dass sie sehr gut mit ihren Klassenkameradinnen und Klassenkameraden auskommen. Der Wert für



Konflikte liegt mit 1,6 (Intervall 1-4) sehr niedrig. Auch in Bezug auf das Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern sind die Ergebnisse recht positiv. 81% der befragten Volksschülerinnen und Volksschüler geben an, dass sie zu allen oder einigen Lehrpersonen ein gutes Verhältnis haben. Etwa 6 % haben zu keiner Lehrkraft ein gutes Verhältnis (ebd., S. 63f.).

### 3. ANGST

#### 3.1. DAS GEFÜHL ANGST

„Angst meint das als unangenehm erlebte Gefühl, das als Reaktion auf innere oder äußere, tatsächliche oder auch nur erlebte bzw. antizipierte Bedrohungen oder Gefahren entstehen kann“ (Myschker & Stein, 2018, S. 452f.).

Angst äußert sich auf fünf unterschiedlichen Ebenen: der physiologischen Ebene, der motorischen Ebene, der Ausdrucksebene, der sprachlichen Ebene und der subjektiv-emotionalen Ebene (Stein, 2012, S.21). Wobei das in der vorangegangenen Definition beschriebene unangenehme Gefühl der subjektiv-emotionalen Ebene zuzuordnen ist und individuell erlebt wird. Auf der sprachlichen Ebene wird Angst durch direkte oder indirekte Aussagen zum Ausdruck gebracht. Die Körperhaltung, sowie Gestik und Mimik und auch die Stimme verraten im Bereich des Ausdrucks, wenn eine Person Angst empfindet. Die motorischen und die physiologischen Angstreaktionen sind ebenfalls von außen wahrnehmbar. Während es sich bei den motorischen Reaktionen um Handlungen wie Verstecken oder Weglaufen handelt, sind die physiologischen Reaktionen weniger offensichtlich. Als Beispiele hierfür können etwa Erröten, Schwitzen oder eine Veränderung des Blutdrucks und des Herzschlags genannt werden.

Charakteristisch für die Angst ist zudem, dass sie nicht auf einen konkreten Gegenstand oder ein konkretes Ereignis gerichtet ist. Ist die Bedrohung real und konkret, so spricht man von Furcht (Myschker & Stein, 2018, S. 454). Die Angst hingegen hat etwas Diffuseres und weniger Eindeutiges an sich. Die Angst lässt deshalb auch noch keinen Ausweg finden, erst, wenn die Situation eindeutig und die Gefahr erkennbar ist und das Gefühl der Furcht die Angst ablöst, kann nach Lösungen gesucht werden.

Obwohl die Angst und auch die Furcht unbeliebte Gefühle sind, welche man zu vermeiden versucht, so empfindet man sie nicht ohne Sinn. Die Aufmerksamkeit und die Sinne werden geschärft, man ist bereit schnell zu reagieren und innerhalb kürzester Zeit zu entscheiden ob der Gefahr mit Kampf oder Flucht zu begegnen ist.

Im Sinne dieser Definition und der Erläuterungen handelt es sich bei der Schulangst meist tatsächlich um eine Angst, häufig auch mit Bedrohungen, die nur als solche wahrgenommen werden und keine tatsächliche Gefahr darstellen. In einigen speziellen Fällen – beispielsweise dem Mobbing mit physischer Gewalt – können reale Bedrohungssituationen auftreten, in welchen der Begriff der „Schulfurcht“ dann passender wäre. In der Mehrzahl der Fälle handelt es sich jedoch um das Gefühl der Angst, das die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen.

Die bisherige Darstellung des Gefühls Angst zeigt den Sinn und Nutzen auf, die Frage ab wann die Angst zu einem Problem wird, bleibt allerdings noch offen.

Abgesehen davon, dass die Angst den Körper in Alarmbereitschaft versetzt und die Reaktionsfähigkeit erhöht, kann sie auch den gegenteiligen Effekt haben. Eine zu starke Angst, die den Alltag beherrscht und über einen langen Zeitraum und eventuell auch übersituativ auftritt, kann lähmend und einschränkend sein. Betroffene schildern eine Beeinträchtigung und einen Leidensdruck durch die starke Ausprägung der Angst. In diesem Fall wird in der Literatur auch von einer Angststörung gesprochen (Stein, 2012, S. 27ff.).

### 3.2. SCHULANGST

#### *Begriffsdefinition*

Der Begriff Schulangst wird häufig verwendet und meint dabei nicht immer dasselbe. In der Literatur finden sich verschiedene Begriffsdefinitionen, die auf den ersten Blick

ähnlich erscheinen und erst bei genauerem Hinsehen ihre Unterschiedlichkeit offenbaren.

So wird die Schulangst einerseits als eine spezielle Form der Leistungsangst angesehen (Myschker & Stein, 2018, S. 453). Andererseits wird Schulangst auch als Sammelbegriff für Ängste, die direkt oder indirekt mit der Schule zusammenhängen, verwendet (Grözinger, 2020b, S.300). Hopf definiert Schulangst hingegen als eine Angst, die durch reale, eventuell bevorstehende, bedrohliche Ereignisse in der Schule ausgelöst wird (2014, S. 20). Gutscher wiederum sieht die Schulangst als eine eigenständige Angst, die von weiteren Ängsten wie der Leistungsangst oder der Prüfungsangst ergänzt und verstärkt werden kann (2009, S. 5). Gelegentlich findet sich in der Literatur auch eine Unterscheidung zwischen akuter und anhaltender Schulangst. Hierbei wird die akute Schulangst als vorübergehende Angst aufgrund eines in der Schule bevorstehenden Ereignisses wie etwa einer Schularbeit oder einer Aussprache nach einem Konflikt beschrieben, wohingegen die anhaltende Schulangst eine Angst ist, die spezielle schulische Situationen überdauert (Trapmann & Rotthaus, 2013 , S. 237f.).

Eine exakte Darstellung der Definition des Begriffs Schulangst, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist daher an dieser Stelle unumgänglich. Ist in weiterer Folge von Schulangst die Rede, so bezieht sich diese auf die folgende Definition:

Im Folgenden wird Schulangst als Oberbegriff für alle Ängste, die im Kontext Schule auftreten und in kausalem Zusammenhang damit stehen, verwendet. Schulangst bezeichnet in der vorliegenden Arbeit sowohl Trennungsängste, Prüfungsängste, Leistungsängste, soziale Ängste und dergleichen, wenn sie sich auf die Schule beziehen und direkt vor Ort und in Zusammenhang mit dem Schulbesuch auftreten.

Schulangst in dem der Arbeit zugrundeliegenden Verständnis erfüllt zudem die Kriterien einer Angststörung im Kindesalter (Stein, 2012, S. 27f.). Im Gegensatz zur bereits erwähnten akuten Schulangst meint Schulangst hierbei stets eine Angst, die über einen längeren Zeitraum häufig auftritt, besonders stark ist und dadurch die betroffenen Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt und einschränkt und zudem weder alters- noch entwicklungsangemessen ist.

Um eine noch exaktere Darstellung von Schulangst zu ermöglichen, werden die genannten, einzelnen Ängste, die unter dem Begriff zusammengefasst werden, im Verlauf des Kapitels definiert und beschrieben. Zudem wird eine Abgrenzung zum Begriff Schulphobie vorgenommen und auf das Thema Schulvermeidung als mögliche Konsequenz von Schulangst eingegangen. Zuvor soll noch eine Darstellung relevanter Fakten, sowie aktueller Zahlen detaillierter über das Thema Schulangst, dessen Aktualität und auch dessen Wichtigkeit informieren.

### *Symptome und Folgen*

Schülerinnen und Schüler, die von Schulangst betroffen sind, zeigen vor oder während des Schulbesuchs klassische Angstreaktionen auf physiologischer Ebene. Beispiele hierfür sind etwa Herzklopfen, Schwitzen, Zittern und Erröten (Stein, 2012, S.21). Häufig können auch psychosomatische Beschwerden wie Kopfschmerzen, Appetitlosigkeit, Schlafstörungen Kreislaufprobleme und Magen-Darm-Beschwerden beobachtet werden (Grözinger, 2020b, S.296f.).

Besonders bei jüngeren Schulkindern äußert sich Schulangst auch durch Entwicklungsrückschritte wie Einnässen, Daumenlutschen, Sprachstörungen, Schüchternheit und Rückzug (Trappmann & Rotthaus, 2013, S. 238).

Betroffene leiden nur zu Schulzeiten unter den geschilderten Symptomen, in den Ferien etwa sind sie symptomfrei. Eine Verschlechterung der Symptome kann nach einer längeren schulfreien Zeit auftreten (Grözinger, 2020b, S. 297).

Schulangst kann etliche Folge- und Begleiterscheinungen haben. Häufig führt Schulangst zu schlechteren schulischen Leistungen und zu Veränderungen des persönlichen Gemütszustands. Manche Schülerinnen und Schüler ziehen sich zurück, sind gehemmt, traurig und depressiv. Andere wiederum fallen durch ihr aggressives, unnahbares Verhalten auf. Werden die Ursachen und Auslöser für Schulängste nicht gefunden und behoben, so kann Schulvermeidung eine weitere Konsequenz sein.

Angststörungen, die im Kindes- und Jugendalter auftreten und sich manifestieren, können Studien zufolge zudem die Entwicklung weiterer psychischer Störungen im Erwachsenenalter begünstigen (Stein, 2012, S.35).

### *Epidemiologie*

Wie eingangs erwähnt finden sich in der Literatur verschiedenste Definitionen von Schulangst, weshalb es schwierig ist valide Aussagen zur Häufigkeit und Verbreitung von Schulangst zu treffen.

Angststörungen zählen allgemein zu den am häufigsten auftretenden psychischen Störungen im Kindesalter. Obwohl die öffentliche Diskussion vorrangig von Themen wie ADHS, Gewalt und Aggressivität beherrscht ist und dadurch einen anderen Eindruck vermittelt, sind Angststörungen im Alter von sieben bis siebzehn Jahren die am häufigsten auftretenden Störungen (Schneider & Popp, 2020, S. 30).

Bei der Hälfte der Personen, die eine Angststörung entwickeln, tritt diese bereits vor dem 11. Lebensjahr auf. Besonders die Trennungsangst und spezifische Phobien können bereits im Vorschulalter entstehen (ebd., 2020, S.31ff.).

Untersuchungen zeigen zudem, dass Mädchen häufiger von Angststörungen betroffen sind, als Buben. Es ist jedoch unklar, ob dies auch auf die Schulangst im Speziellen zutrifft (Stein, 2012, S. 36).

Zu Beginn der Volksschulzeit verfügen Kinder häufig noch über keine adäquaten Strategien um die neuen Leistungs- und Sozialsituationen zu bewältigen. Aus dieser Überforderung können sich die unterschiedlichsten Formen von Schulängsten entwickeln, die mit der Zeit und der persönlichen Weiterentwicklung des Kindes wieder von selbst verschwinden. Bei einer ungünstigen Entwicklung besteht jedoch die Gefahr, dass sich diese Schulängste manifestieren (ebd., 2012, S. 42f.).

In Österreich wurde im Rahmen der Bildungsstandards-Überprüfung eine schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse Volksschule zum

Wohlfühlen und zur Zufriedenheit in der Klasse und der Schule durchgeführt. Die Ergebnisse sind auf den ersten Blick durchaus positiv, denn etwa 70% gaben an, gerne oder sogar sehr gerne in die Schule zu gehen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass 11% der österreichischen Schülerinnen und Schüler angeben (sehr) ungern in die Schule zu gehen (Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2019).

Diese Zahlen lassen sich natürlich nicht eins zu eins auf Schulangst umlegen, dennoch zeigt sich, dass in jeder Schulklasse durchschnittlich zumindest zwei Kinder sitzen, welchen der Schulbesuch keine Freude bereitet.

Wenngleich sich das Schulsystem stetig weiterentwickelt und ein Streben nach Verbesserung allgegenwärtig ist, so hat das Thema Schulangst nichts an Aktualität verloren. Es gibt weiterhin Verbesserungsbedarf und Entwicklungspotenzial um die Schule für Kinder zu einem Ort der Freude zu machen, an den sie jeden Tag gerne wiederkommen um zu lernen.

### *3.2.1. TRENNUNGSANGST*

Die Trennungsangst ist eine Angst, die situationsübergreifend auftritt, wenngleich sie häufig im schulischen Kontext vermehrt auffällt und zu Problemen führt.

Kinder, die unter Trennungsangst leiden haben in allen Situationen Schwierigkeiten, in welchen sie ohne nahe Bezugspersonen – meist die Eltern – sind. Diese Situationen treten sowohl im schulischen, als auch im außerschulischen Bereich auf. In der Schule ist das Vermeiden einer Trennung von den Eltern jedoch nicht so leicht möglich, wie das im privaten Bereich der Fall ist, weshalb sich im Schulalter die Probleme vermehrt zeigen. Die Trennungsangst an sich muss allerdings bereits vor dem sechsten Lebensjahr aufgetreten sein, um laut ICD-10 als solche diagnostiziert zu werden (Lenzgeiger, 2020, S. 274)

Die Kinder reagieren auf eine bevorstehende Trennungssituation unterschiedlich – das Verhaltensspektrum reicht von Wutausbrüchen über Weinen bis hin zu sozialem Rückzug und Apathie. Grund für dieses Verhalten und die Angst sind extrem besorgniserregende Ideen darüber, was während der Trennung passieren könnte. So befürchten die Kinder etwa ihre Eltern nicht mehr wiederzusehen, weil diesen oder ihnen selbst in der Zwischenzeit etwas Schlimmes zustoßen könnte (Schneider & Popp, 2020, S. 19). Gibt es tatsächlich Gründe, warum sich ein Kind um einen Elternteil sorgt, ist die Mutter beispielsweise erkrankt, so kann die Trennungsangst noch verstärkt werden (Gutscher, 2009, S. 5).

### *3.2.2. PRÜFUNGSANGST*

Den meisten Schülerinnen und Schülern ist ein flaes Gefühl im Magen vor einer Prüfung, einem Referat oder einer Schularbeit bekannt. Nicht selten zittern dabei sogar die Hände, man schwitzt vermehrt und fühlt sich unwohl. Dieses Gefühl wird allgemein als Lampenfieber bezeichnet und hat seinen Namen aus der Film- und Theaterbranche (Jacob, 2015, S. 1). Dieses Lampenfieber kann nützlich sein, weil es den Körper durch die Ausschüttung bestimmter Hormone in einen angespannten Zustand versetzt, wodurch die Aufmerksamkeit erhöht, die Reaktionsfähigkeit gesteigert und die Denkfähigkeit beschleunigt werden (ebd., 2015, S.3f.).

Bereits zu Beginn dieses Kapitels wurde das Gefühl der Angst charakterisiert und dabei finden sich diverse Parallelen zu der Darstellung von Lampenfieber nach Jacob. Lampenfieber kann also als eine Form der Angst bezeichnet werden, die wenngleich sie nicht immer angenehm sein mag, dennoch von großem Nutzen sein kann.

Dem gegenüber steht die Prüfungsangst, die auch als negatives Lampenfieber bezeichnet werden kann und keine Steigerung der Leistung bewirkt, sondern das Erbringen dieser hemmt oder gar blockiert.



Die Prüfungsangst ist eine Form der Leistungsangst. Im Zentrum steht die Angst zu versagen, sich zu blamieren und die geforderte Leistung nicht erbringen zu können. Weiterführende Sorgen betreffen die etwaigen negativen Konsequenzen, die durch die nicht erwartungsgemäßen Leistungen eintreten könnten. Im schulischen Kontext sind dies meist schlechte Noten bzw. die Verweigerung des Aufsteigens in die nächste Schulstufe oder der Verlust des persönlichen Ansehens und die Blamage vor den Mitschülerinnen und Mitschülern. Der Übergang zu sozialen Ängsten ist demnach fließend und eine exakte Abgrenzung nicht immer möglich (Stein, 2012, S. 79ff.).

Neben den klassischen physiologischen Angstsymptomen und der psychischen Belastung zeigen Schülerinnen und Schüler, die von Prüfungsangst betroffen sind, häufig ein Vermeidungsverhalten in Bezug auf die von ihnen gefürchteten Situationen. In weiterer Folge ist es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler dem Unterricht an Prüfungstagen fernbleiben oder den Schulbesuch generell vermeiden (Grözinger, 2020a, S. 292).

In der Prüfungssituation bewirkt die Prüfungsangst Denkblockaden und Konzentrationsschwierigkeiten, die wiederum zu einer signifikant schlechteren Leistung führen, als die Schülerin oder der Schüler tatsächlich erbringen könnte. Ein Grund für diese schlechteren Ergebnisse liegt darin, dass die Angst vor der Prüfung im Fokus steht und dadurch zu wenige Kapazitäten für die aufgaben- und prüfungsrelevante kognitive Leistung zur Verfügung stehen. Betroffene Personen befinden sich in einer abwärtsführenden Spirale, denn bedingt durch den Misserfolg verstärken sich Zweifel und Ängste (ebd., 2020a, S.292f.).

Am Beispiel der Prüfungsangst und des Lampenfiebers zeigt sich deutlich die Grenze zwischen dem Nutzen und dem Hindernis, die gleichzeitig Teil der Angst sind. Wie bereits im Kapitel zum Thema Motivation dargelegt, hat die Schwierigkeit der Aufgaben eine direkte Auswirkung auf die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler. Diese Annahme kann nun um den Aspekt der Angst ergänzt werden: Denn Erfolgserlebnisse in Lern-, Leistungs- und Prüfungssituationen wirken sich positiv auf

das Selbstwertgefühl aus, wohingegen Misserfolg zu Prüfungsangst und weiterem Leistungsabfall führen kann.

### 3.2.3. SOZIALE ANGST

In der Literatur findet man häufig die Unterscheidung zwischen der „Störung mit sozialer Ängstlichkeit (im Kindesalter)“ und der „sozialen Phobie“ (z.B. Bittel, 2020, S.282, oder Schneider & Popp, 2020, S. 20f.). In wesentlichen Teilen gibt es Überschneidungen zwischen den beiden Störungen und eine Differenzierung ist im Rahmen dieser Arbeit nicht notwendig, weshalb im Folgenden der Überbegriff der „sozialen Angst“ verwendet wird.

Sozialängstliche Schülerinnen und Schüler haben Angst vor interpersonellen Situationen im Allgemeinen oder im Speziellen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen oder sich zu blamieren und versuchen diese Situationen bestmöglich zu vermeiden (Schneider & Popp, 2020, S. 21).

Eine klare Abgrenzung zur Leistungsangst ist nicht immer möglich. Eine Schülerin oder ein Schüler, der ein Referat halten soll, kann dies beispielsweise aus Gründen der Leistungsangst oder aus Gründen der sozialen Angst als eine belastende Situation empfinden.

Häufig geht die soziale Angst auch mit weiteren Angststörungen einher. Die Komorbidität beträgt hierfür etwa 25-30% (Bittel, 2020, S. 282). Eine exakte Unterscheidung ist daher einerseits kaum möglich und andererseits häufig nicht zielführend.

Die Schule konfrontiert die Kinder zwangsläufig mit unterschiedlichen sozialen Situationen. Sie ist nun einerseits eine Chance um soziale Ängste abzubauen und birgt andererseits das Risiko diese zu verstärken. Abhängig von den Erfahrungen, die ein sozialängstliches Kind in der Schule macht, wird es sich zukünftig in die eine oder in die

andere Richtung weiterentwickeln. Die Lehrperson steht dabei im Spannungsfeld zwischen Schonung und Überforderung und bewegt sich häufig auf einem schmalen Grat (Bittel, 2020, S. 285f.).

#### *3.2.4. SCHULPHOBIE*

Aus Gründen der Vollständigkeit wird an dieser Stelle auch die Schulphobie erwähnt, wenngleich es sich hierbei um eine Angst handelt, die der eingangs erarbeiteten Definition von Schulangst nicht entspricht.

Die Schulphobie ist eine Angst, die nicht tatsächlich auf die Schule bezogen ist, sondern nur projiziert wird (Stein, 2012, S. 81). Durch eine Veränderung der schulischen Begebenheiten lässt sich deshalb keine Verbesserung erzielen (Trapmann & Rotthaus, 2013, S. 246).

Nach Schneider und Popp ist die Stärke und die damit zusammenhängende deutliche Beeinträchtigung ein weiteres Charakteristikum der Schulphobie, auch somatische Reaktionen sind im Zusammenhang mit der phobischen Störung besonders häufig (2020, S. 20).

Da die betroffenen Schülerinnen und Schüler häufig Schwierigkeiten damit haben, sich von ihren Bezugspersonen zu trennen und oft eine mangelhafte Entwicklung der Autonomie beobachtet werden kann, sind die Ursachen einerseits in den Umweltbedingungen, wie etwa dem familiären Umfeld, und andererseits in der Persönlichkeit des Kindes zu sehen (Trapmann & Rotthaus, 2013, S. 246).

### 3.2.5. SCHULVERMEIDUNG

Eine Folge der Schulphobie und auch der Schulangst mit all ihren Unterformen kann die Schulvermeidung darstellen. Diese wird im folgenden Abschnitt thematisiert, da sie in direktem Zusammenhang zum Thema steht.

Unter dem Begriff Schulvermeidung versteht man nach der Definition von Walter und Döpfner alle Formen des Fernbleibens von der Schule, die mit einer willentlichen Entscheidung der Schülerin oder des Schülers einhergehen (Walter & Döpfner, 2020, S. 3). Diese können einen unterschiedlichen Ausprägungsgrad haben und reichen von gelegentlichem, stundenweisem Fernbleiben bis zum kompletten Absentismus über Monate oder Jahre hinweg.

Schulvermeidendes Verhalten kann viele Ursachen haben. Neben der bereits beschriebenen Schulangst und der Schulphobie ist delinquentes Verhalten eine weitere Erklärung für das Fernbleiben von Schülerinnen und Schülern (Stein, 2012, S. 82). Im Gegensatz zu den beiden ersten Erklärungen, sind delinquentes Verhalten und Schulunlust Gründe für dissoziale Schulverweigerung, welche häufig auch als Schuleschwänzen bezeichnet wird (Grözinger, 2020c, S. 301). Diese Kategorie des schulvermeidenden Verhaltens steht in keinem Zusammenhang mit dem Thema Schulangst und stellt eine eigene Problematik im Verhalten von Schülerinnen und Schülern dar, weshalb im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht näher darauf eingegangen wird.

Schulvermeidendes Verhalten, dessen Ursprung in der Schulangst zu finden ist, ist laut einer Befragung von Pflug und Schneider seltener, als die erwähnte dissoziale Schulverweigerung. Die befragten Schülerinnen und Schüler gaben als Gründe für ihr Fernbleiben folgendes an:

- 2,5% wollten bei den Eltern bleiben
- 5,1% hatten Angst vor Prüfungen
- 7,6% nannten Mobbing als Erklärung

- 11% kamen aus Angst vor Lehrpersonen oder anderen Schülerinnen und Schülern nicht zur Schule

Dem gegenüber stehen 51,7% die zu müde waren und ausschlafen wollten und 55,1% hatten keine Lust (Pflug & Schneider, 2016, zitiert nach Schneider & Popp, 2020, S. 15).

Schulvermeidung ist demnach glücklicherweise eine seltene Folge von Schulangst, woraus sich schließen lässt, dass die Schulangst nur wenige Schülerinnen und Schüler in einer derart extremen Form betrifft, dass sie sich den Konsequenzen des Fernbleibens vom Unterricht eher stellen wollen, als den Schulalltag zu bestreiten. Andererseits kann dies nicht einmal die Mindestanforderung an Schulunterricht darstellen und ist dennoch Anlass um stets nach Möglichkeiten zu suchen, den Schülerinnen und Schülern den Ort Schule als so angenehm und erfreulich wie möglich zu gestalten.

## 4. ABSEITS DES REGELSCHULSYSTEMS

### 4.1. RECHTLICHE GRUNDLAGEN

#### *Schulpflicht*

Alle dargestellten Bestimmungen hinsichtlich der Schulpflicht sind im Schulpflichtgesetz 1985 (SchPflG) geregelt.

In Österreich sind alle Kinder ab dem vollendeten 6. Lebensjahr schulpflichtig. Die Schulpflicht gilt für neun Schuljahre (SchPflG, §1-3) und kann in Österreich wie folgt erfüllt werden (SchPflG, § 5, Abs. 1 und § 11, Abs. 1-4):

- a. Besuch einer öffentlichen Regelschule
- b. Besuch einer Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht
- c. Besuch einer Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht
- d. häuslicher Unterricht

Für die Varianten c und d ist eine Meldung an die zuständige Bildungsdirektion notwendig. Darüber hinaus müssen die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Schuljahres jeweils eine Prüfung an einer öffentlichen Schule oder einer Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht ablegen um nachzuweisen, dass der zu erwartende Lernzuwachs erfolgt (SchPflG, § 11, Abs. 3 & 4).

Die Bildungsdirektion kann den Besuch einer Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht oder die Teilnahme am häuslichen Unterricht untersagen, wenn die oben beschriebene Prüfung nicht abgelegt wird oder im Rahmen dieser kein Lernerfolg zu erkennen ist. Es ist auch möglich, dass die Bildungsdirektion den Besuch verweigert, wenn bereits im Vorfeld mit hoher Wahrscheinlichkeit davon auszugehen ist, dass die Kinder in der Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht oder im häuslichen Unterricht keinen mindestens gleichwertigen Unterricht, wie es in einer öffentlichen Schule oder

einer Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht der Fall ist, erhalten werden (SchPflG, § 11, Abs. 3 & 4).

### *Privatschulen*

Das Privatschulgesetz (PrivSchG) regelt in Österreich alle Belange rund um die Errichtung und Führung von Privatschulen und definiert diese wie folgt:

„Privatschulen sind Schulen, die von anderen als den gesetzlichen Schulerhaltern errichtet und erhalten werden.“ (PrivSchG, § 2, Abs. 3).

Für die Errichtung einer Privatschule ist es notwendig einen Schulerhalter oder eine Schulerhalterin, eine Schulleitung und Lehrende zu benennen. Ebenso müssen geeignete Räumlichkeiten und Lehrmittel zur Verfügung stehen (PrivSchG, § 3-6).

Hinsichtlich der Finanzierung unterscheidet das Gesetz zwischen konfessionellen und sonstigen Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht. Erstere, die einer in Österreich anerkannten Religionsgemeinschaft angehören müssen, haben einen Anspruch auf die Subventionierung der anfallenden Personalkosten durch den Bund. Zweiteren kann eine Subventionierung gewährt werden, ein rechtlicher Anspruch besteht für sie nicht (PrivSchG, §17 und § 21). In der Praxis müssen diese in vielen Fällen für die Deckung sämtlicher Kosten alleine aufkommen (Eberhart & Kapelari, 2010, S. 183).

Gelegentlich wird in der Literatur auch die Bezeichnung „Statutschule“ verwendet. Darunter versteht man Privatschulen mit oder ohne Öffentlichkeitsrecht, die keine gesetzlich geregelte Schulartbezeichnung führen. Das Organisationsstatut der jeweiligen Schule bedarf einer Genehmigung des Unterrichtsministeriums. Viele Waldorf- oder Montessorischulen sind etwa Statutschulen (Statistik Austria, 2021a, S. 166).

## *Öffentlichkeitsrecht*

Die Verleihung des Öffentlichkeitsrechts bringt eine Annäherung der Rechte von Privatschulen an diejenigen öffentlicher Schulen mit sich.

Das für die Schulen, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und auch Eltern wichtigste Recht ist folgendes: Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht ist es gestattet Zeugnisse auszustellen, die dieselbe Wirkung wie diejenigen öffentlicher Schulen haben. Dementsprechend entfällt die externe Prüfung am Ende des Schuljahres.

Außerdem dürfen Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht Studierende im Rahmen ihres Lehramtsstudiums für die Einführung in die Schulpraxis aufnehmen (PrivSchG, § 13, Abs. 1 & 2).

Das Öffentlichkeitsrecht kann für eines oder mehrere Schuljahre verliehen werden. Die Entscheidung über die Dauer des Öffentlichkeitsrechts wird auf Grundlage des bisherigen und des zu erwartenden zukünftigen Schulerfolgs getroffen (PrivSchG, § 15).

### 4.2. AKTUELLE DATENLAGE

In Österreich gibt es derzeit insgesamt 4.580 allgemein bildende Pflichtschulen, die von derzeit 591.580 Schülerinnen und Schülern besucht werden.

Die überwiegende Mehrheit von ca. 93% dieser Schulen haben einen der drei staatlichen Schulerhalter – Bund, Land oder Gemeinde. 3,3% sind konfessionelle Privatschulen, die von der römisch-katholischen Kirche, der evangelischen Kirche oder der israelitischen Kultusgemeinde erhalten werden.

Bei den restlichen 3,7% handelt es sich um konfessionslose Privatschulen. Diese besuchen derzeit 12.515 Schülerinnen und Schüler, was wiederum etwa 2,1% der



gesamten Schülerinnen und Schüler im allgemein bildenden Pflichtschulbereich darstellt (Statistik Austria, 2021b und Statistik Austria, 2021c).

Betrachtet man diese Zahlen hinsichtlich des Geschlechts, so zeigt sich, dass 52,4% der beschulten Kinder und Jugendlichen in diesen Schulen männlich sind. Dies entspricht in etwa dem generellen Wert im allgemeinen Pflichtschulbereich, der bei 52,9% männlichen Schülern liegt (Statistik Austria, 2021d).

#### 4.3. PÄDAGOGISCHE KONZEPTE

Obwohl die klassischen reformpädagogischen Strömungen bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts stattfanden, sind sie heute nach wie vor aktuell. Das liegt daran, dass die Gesellschaft heute vor denselben Herausforderungen und Fragen steht, wie es die Pädagoginnen und Pädagogen damals taten. Es lässt sich nicht leugnen, dass sich vieles verändert hat und die Bedingungen nicht mehr dieselben sind, die Grundfragen blieben jedoch nahezu gleich. Hinzu kommen einige neuere alternative Ansätze und Theorien, die teilweise auf den klassischen reformpädagogischen Überlegungen aufbauen, Weiterentwicklungen dieser darstellen oder einzelne Elemente in ihre eigenen Konzepte integrieren.

Die im Folgenden vorgestellten Ansätze stellen eine Auswahl aus der Vielzahl an pädagogischen Konzepten dar, die für die Weiterentwicklung des pädagogischen Verständnisses prägend waren und sind. Auf diese ausgewählten pädagogischen Konzepte wird im Kontext des Alternativschulwesens besonders häufig Bezug genommen, weshalb sie an dieser Stelle kurz skizziert werden.

#### 4.3.1. MARIA MONTESSORI UND DIE KOSMISCHE ERZIEHUNG

Der Begriff der „Kosmischen Erziehung“ beinhaltet Maria Montessoris Überlegungen und Ansichten bezüglich der schulischen Erziehung und Bildung für Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren.

Der Ansicht Montessoris nach hat jeder Mensch eine Aufgabe im kosmischen Plan zu erfüllen um die Evolution und den Schöpfungsprozess weiterzuentwickeln und mitzugestalten. Die Kosmische Erziehung soll den Kindern die dafür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln und sie bestmöglich auf diese Aufgaben in der Gesellschaft vorbereiten. Insbesondere ökologisch-systemische Formen des Denkens spielen ihrer Meinung nach eine große Rolle (Ludwig, 2018, S. 186f.).

Montessori ist darüber hinaus auch die Freiheit in der Entwicklung der Kinder wichtig. Die Pädagogik hat ihrer Ansicht nach einerseits die Aufgabe diese Entwicklungsfreiheit zu achten und zu respektieren und andererseits das Kind zur Freiheit zu erziehen. Sie wehrt sich allerdings vehement gegen die Vorstellungen von Freiheit, die in der antiautoritären Erziehung oder im Laissez-Faire-Stil vorherrschen (Pütz, 2017, S. 148f.). In ihrem Werk „Schule des Kindes“ hält sie diesbezüglich fest:

„Wenn wir also sagen, daß dem Kind auch geistige Freiheit gelassen werden muß, da es nur durch die schöpferische Natur geformt werden kann und nicht durch uns, meinen wir damit nicht, daß es vernachlässigt und ohne Fürsorge gelassen werden soll.“ (Montessori, 1976, S. 19).

#### 4.3.2. RUDOLF STEINER UND DIE WALDORFPÄDAGOGIK

Grundlage der Waldorfpädagogik bildet die von Rudolf Steiner Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte Anthroposophie. Diese spirituelle Weltanschauung und die

anthroposophische Menschenkunde Steiners beeinflussen die Waldorfpädagogik in ihren wesentlichen Zügen (Barz, 2017, S. 122).

Besonders die Annahme der Dreigliedrigkeit des Menschen bestehend aus Körper, Seele und Geist und der Entwicklung der vier menschlichen Wesensglieder (physischer Leib, Ätherleib, Astralleib und Ich-Leib) in einem Siebenjahresrhythmus sind für die Pädagogik von großer Bedeutung (Loebell, 2018, S. 251).

Für die Schule ist vorrangig die Entwicklung während des zweiten und dritten Jahrsiebts relevant, da diese zeitlich mit dem Schulbesuch zusammenfällt und sich daraus Prinzipien für eine entwicklungsgerechte Unterrichtsgestaltung ableiten lassen.

Mit dem Schuleintritt beginnt demzufolge das Freiwerden des Ätherleibes, was körperlich am Zahnwechsel ersichtlich ist. In dieser Phase brauchen die Kinder eine Autoritätsperson, an welcher sie sich orientieren können. Mit dem Beginn der Geschlechtsreife geht die Geburt des Astralleibes einher. Während dieser Phase sind besonders der Verstand und die Urteilskraft entwicklungsbereit (Hobmair, 2014, S. 446f.).

#### *4.3.3. REBECA WILD UND DIE NICHTDIREKTIVE ERZIEHUNG*

Rebeca Wild prägte das Konzept der nichtdirektiven Erziehung und gründete auf Grundlage dessen gemeinsam mit ihrem Mann Ende des 20. Jahrhunderts aktive Kindergärten und Schulen in Ecuador. Wild orientierte sich dabei an Montessori und Piaget und erweiterte deren Konzepte mit ihren eigenen Ideen. Sie studierte viele weitere pädagogische Konzepte und war stets auf der Suche nach neuen, wissenschaftlich fundierten Ideen und Ansätzen. Ihrer Ansicht nach haben die Erwachsenen die Aufgabe die Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und ihnen eine anregende Umgebung zu gestalten, die ihren Bedürfnissen entspricht (Wild, 1996, S. 19ff.).

In ihrer aktiven Schule wählten die Kinder grundsätzlich jeden Tag selbstständig und frei, wie sie diesen gestalten wollen. Die Lehrpersonen waren dabei jedoch niemals passiv, sondern beobachteten sehr genau und nahmen am Geschehen teil, ohne es steuern zu wollen. In ihrer Schule gab es auch einige Regeln und Grenzen, die konsequent umgesetzt wurden und Wild legte Wert darauf sich selbst und die Schule stets weiterzuentwickeln und orientierte sich an den neuesten Forschungserkenntnissen aus der ganzen Welt (ebd., S. 127ff.).

Auf das Konzept der aktiven Schule nach Wild beruft sich eine Vielzahl der österreichischen Freien Alternativschulen. Besonders die anschauliche und detaillierte Darstellung des Schullebens und ihrer Pädagogik durch Wild ist ein wesentlicher Grund dafür.

#### *4.3.4. GERALD HÜTHER UND DIE NEURODIDAKTIK*

Ende des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts haben sich viele Expertinnen und Experten mit den neurobiologischen Grundlagen des Lernens auseinandergesetzt. Neben Gerald Hüther, der aufgrund zahlreicher populärwissenschaftlicher Werke besonders bekannt ist, beschäftigen sich unter anderem Manfred Spitzer, Gerhard Roth oder Margret Arnold und etliche weitere mit dem Thema Gehirnforschung und Lernen.

Für schulisches Lernen sind besonders folgende Erkenntnisse wichtig, die so oder in ähnlicher Form von den meisten Neurowissenschaftlerinnen und Neurowissenschaftlern übereinstimmend bestätigt werden:

- Positive Emotionen beeinflussen das Lernen günstig (Herrmann, 2009, S. 158f.).
- Digitale Medien hemmen Konzentrationsfähigkeit und Produktivität (Markowetz, 2015, S. 53ff.).
- Bewegung hat positive Auswirkungen auf das Lernen (Spitzer, 2017).

- Ganzheitliche Lernprozesse, die auch die praktische Anwendung der Lerninhalte berücksichtigen, und selbstgesteuerte Entscheidungen sind Grundvoraussetzung für langfristiges Lernen (Arnold, 2009, S. 185ff.).
- Eine positive Beziehung zu anderen Kindern und Lehrpersonen, ein wertschätzender Umgang untereinander und eine Kultur der Anerkennung und Ermutigung führen dazu, dass Kinder gerne zur Schule gehen, sich dort wohlfühlen und in weiterer Folge gerne und mehr lernen (Hüther, 2016, S. 155ff.).

Sie bestätigen durch diese Erkenntnisse vieles, was bereits vermutet und auch bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt wurde. Besonders reformpädagogisch orientierte Schulen sehen sich dadurch in ihrem Tun unterstützt.

#### *4.3.5. JOHN DEWEY UND DIE DEMOKRATISCHE ERZIEHUNG*

Im Rahmen der von ihm selbst gegründeten Laboratory School unternahm John Dewey Ende des 19. Jahrhunderts den Versuch die Prinzipien seiner demokratischen Erziehung in der Schule praktisch umzusetzen. Seiner Ansicht nach war der Unterricht in herkömmlichen Schulen veraltet und die Inhalte nicht mehr zeitgemäß. Er fordert das Interesse der Kinder zu respektieren und zu beachten (Konrad, 2017, S. 164f.).

Die von ihm und seinem Schüler William H. Kilpatrick entwickelte Methode des Projektunterrichts wird heute vielfach praktiziert. Im Zentrum des Lernens steht ein Problem, das aus der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler stammt. Erfahrung, Erforschung, Praxisrelevanz, Situationsbezug, Selbstorganisation, Produktorientierung und Interdisziplinarität sind zentrale Begriffe seiner Pädagogik (Gonschorek & Schneider, 2020, S. 274ff.). Zudem sieht er die Lehrperson nicht mehr in der Rolle des Zeigenden, Erklärenden und Anweisenden, sondern in einer begleitenden und unterstützenden Funktion. Die Schülerinnen und Schüler sollen Lösungen für die bereits erwähnten realen Probleme finden und auch praktisch

umsetzen (Lischewski, 2014, S. 278f.). Daraus leitet sich auch das Prinzip „Learning by Doing“ ab, das ebenfalls bei Dewey bereits Erwähnung fand.

Ein weiterer wichtiger Aspekt seiner Pädagogik, der auch an seiner Laboratory School umgesetzt wurde, ist das Mitbestimmungsrecht der Schülerinnen und Schüler. Das demokratische Prinzip in der Mitgestaltung sollte seiner Meinung nach sowohl in schulischen, als auch außerschulischen Lebensräumen der Kinder umgesetzt werden (ebd., 2014, S. 278f.).

#### *4.3.6. JEAN PIAGET UND DIE THEORIE DER KOGNITIVEN ENTWICKLUNG*

Jean Piagets Entwicklungstheorie entstand in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und beschäftigt sich rein mit der kognitiven Entwicklung, während emotionale oder soziale Entwicklungsaspekte unbeachtet bleiben (Flammer, 2017, S. 151).

Piaget beschreibt die kognitive Entwicklung anhand von vier Entwicklungsstufen. Dabei ist die Reihenfolge von Bedeutung – es ist seiner Ansicht nach nur möglich die nächste Entwicklungsstufe zu erreichen, wenn man die vorherige positiv abgeschlossen hat. Für die Schule sind vor allem die Phase des konkreten Operierens und die Stufe des formalen Operierens von Relevanz (Gudjons & Traub, 2020, S. 121ff.).

Piaget ist der Ansicht, dass Kinder erst in einem Alter von elf bis zwölf Jahren zum formal-logischen Denken im Stande sind und auch erst zu diesem Zeitpunkt die Abstraktion von Sachverhalten verstehen und umsetzen können (Flammer, 2017, S. 148ff.).

#### 4.4. SCHULKONZEPTE

Die Entwicklung des Alternativschulwesens kann anhand dreier prägender Ereignisse in drei Phasen unterteilt werden. Im späten 18. Jahrhundert begann die Geschichte der Alternativschulentwicklung mit Jean-Jacques Rousseaus pädagogischem Roman „Émile oder Über die Erziehung“. Die zweite Etappe fand zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch die Entwicklung der traditionellen Reformpädagogik statt. Seit den 1960er Jahren vollzieht sich der dritte und aktuelle Teil durch die Gründung von Reform- und Alternativschulen (Idel & Ullrich, 2008, S. 363).

In Österreich sind die meisten Schulkonzepte, die im Alternativschulwesen zu finden sind, einer der in den folgenden drei Abschnitten näher erläuterten Schulformen zuzuschreiben. Andere reformpädagogische Schulkonzepte beispielsweise entsprechend Freinet-, Dalton-Plan- oder Jenaplan-Pädagogik sind in Österreich kaum zu finden.

Die meisten konfessionslosen Privatschulen können den Freien Alternativschulen zugerechnet werden, wenngleich genaue Angaben zu Anzahl, Konzept und Schulstandorten fehlen. Da es in Österreich sieben Verbände zur Vertretung von Schulen in freier Trägerschaft gibt, Schulen durchaus in mehreren Verbänden Mitglied sein können und darüber hinaus eine Vielzahl an Schulen keinem dieser Verbände angehört, ist eine valide Aussage diesbezüglich nicht zu treffen.

Montessori-Schulen sind in der Definition nicht immer eindeutig. Es gibt derzeit 21 Schulen, die Mitglied der Österreichischen Montessori Gesellschaft (ÖMG) sind, aber mehr als 30 weitere Schulen, die nach eigenen Angaben nach den Prinzipien von Maria Montessori arbeiten, die Bezeichnung „Montessori“ im Schulnamen verwenden oder zumindest einen Schwerpunkt auf diese Konzept gelegt haben (ÖMG, 2021).

Nach Angaben des österreichischen Waldorfbundes gibt es derzeit bundesweit 19 Waldorfschulen, wobei eine dieser Schulen eine Inklusionsschule ist und an zwei Standorten heilpädagogische Schulen geführt werden (Waldorfbund Österreich, 2018).

#### 4.4.1. FREIE ALTERNATIVSCHULEN

##### *Begriffsdefinition*

Freie Alternativschulen werden häufig auch als „Freie Schulen“ bezeichnet, manche nennen sie auch nur „Alternativschulen“. Gelegentlich wird in der Literatur der Begriff „Gegenschule“ verwendet und manche dieser Schulen heißen „schulische Elterninitiativen“. Es ist auch nicht allzu selten, dass sich Freie Alternativschulen hinter ganz anderen Bezeichnungen verbergen, in welchen das Wort „Schule“ nicht einmal vorkommt (Skiera, 2010, S.333).

In dieser Arbeit wird die Bezeichnung „Freie Alternativschulen“ verwendet, weil sie in der aktuelleren Literatur gängig und relativ unmissverständlich ist und bereits zwei wesentliche Kennzeichen dieser Schulen beinhaltet:

„Frei“ meint im Sinne der Freien Alternativschulen die freie Entfaltung des Kindes. Darunter wird die Selbstbestimmung des Kindes in Bezug auf Lerninhalte, Lernformen und Zeiteinteilung verstanden. Andererseits sind diese Schulen auch deshalb frei, weil sie sich nur an einige der Regeln halten müssen, die für öffentliche Schulen gelten (Eberhart & Kapelari, 2010, S. 13).

„Alternativ“ bedeutet in dem Zusammenhang, dass die Freien Alternativschulen eine Alternative zur Regelschule darstellen wollen. Häufig steckt dahinter nicht nur eine Kritik am Regelschulsystem, sondern auch ein gewisses Maß an Gesellschaftskritik (ebd., S. 14).

##### *Geschichte*

Die heutigen Freien Alternativschulen sind als eine Art Weiterentwicklung der Kindergruppen, die politisch motivierte Eltern im Zuge der 68er-Bewegung als Alternativkindergärten für ihre Kinder geschaffen haben, entstanden. Die starke Unzufriedenheit der Bevölkerung mit dem zu dieser Zeit bestehenden Bildungssystem



war der ausschlaggebende Punkt für die ersten Gründungen Freier Alternativschulen. In Österreich wurde die erste Freie Alternativschule 1978 in Wien gegründet (Fischer-Kowalski, Pelikan & Schandl, 1995). Die „Ätsch“ besteht seit über 40 Jahren und wird auf eigenen Wunsch von maximal 24 Kindern besucht (Ätsch, 2018).

### *Charakteristik*

Freie Alternativschulen sind den Reformpädagogischen Schulen auf den ersten Blick ähnlich, denn sie haben viele Dinge aus der traditionellen Reformpädagogik übernommen. Als Beispiele hierfür können der Epochenunterricht nach Rudolf Steiner, die Altersheterogenität oder das Montessori-Material genannt werden (Borchert & Maas, 1998, S. 15ff.).

Bei genauerer Betrachtung unterscheiden sie sich jedoch in vielen Punkten grundlegend von diesen. Während Reformpädagogische Schulen für gewöhnlich an einer Person orientiert sind (z.B. Waldorfschulen, Montessori-Schulen), kombinieren Freie Alternativschulen reformpädagogische Ideen und wählen diejenigen Elemente aus, die ihnen für die eigene Schule passend erscheinen. Da alle Beteiligten ein Mitsprache- und Mitgestaltungsrecht haben, ist die pädagogische Orientierung an Freien Alternativschulen auch nicht statisch. Es gibt abhängig von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern und Eltern immer wieder Anpassungen, Veränderungen und Weiterentwicklungen (Eberhart & Kapelari, 2010, S. 21).

Obwohl sich Freie Alternativschulen hinsichtlich ihrer Konzepte stark unterscheiden, gibt es einige Prinzipien, die übereinstimmend an all diesen Schulen gelten. Ein Hauptmerkmal ist die „Erziehung in Freiheit“, die allen Beteiligten zu größtmöglicher Partizipation verhelfen soll (Skiera, 2010, S. 331). Die weiteren Merkmale sind mehr oder weniger ausführlich bei diversen Autoren zu finden (z.B. Skiera, 2010, S. 334f.; Idel & Ullrich, 2008, S. 363; Eberhart & Kapelari, 2010, S. 14ff. und Borchert & Maas, 1998, S.19f., Fischer-Kowalski, Pelikan & Schandl, 1995, S. 23ff. u. a.) und werden an dieser Stelle zusammengefasst und übersichtlich dargestellt:

- (basis-)demokratische Selbstverwaltung
- Gleichberechtigung von Kindern, Eltern und Lehrpersonen
- Mitbestimmungsrecht aller Beteiligten
- Selbstbestimmtheit und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler
- Schulerhaltung durch Elternfinanzierung und Elternmitarbeit
- Gestaltung einer Lernatmosphäre ohne Zwang und Druck
- Prozessorientierung der Pädagogik
- Respekt vor der Kindheit als Lebensphase und Achtung der kindlichen Bedürfnisse
- ganzheitliches, erfahrungsorientiertes und handelndes Lernen an Stelle von Wissensvermittlung
- Verzicht auf Ziffernnoten und formelle Leistungsbeurteilung
- Offenheit und Flexibilität bezüglich Lerninhalten, Lernformen, Unterrichtsgestaltung
- das Spiel als wichtigste Form des Lernens
- hoher Stellenwert der emotionalen Entwicklung und des sozialen Lernens
- persönliche Beziehung zwischen Lehrpersonen und den einzelnen Schülerinnen und Schülern

### *Forschungsstand*

Da die Geschichte der Freien Alternativschulen noch relativ jung ist, ist die Forschung auf diesem Gebiet dementsprechend wenig fortgeschritten. Eine Ausnahme bilden spezielle Schulen in Deutschland, die unter wissenschaftlicher Begleitung gegründet und/oder geführt werden. Dies sind etwa die Laborschule Bielefeld oder die Glocksee-Schule (Idel & Ullrich, 2008, S. 372ff.).

Eberhart & Kapelari haben in ihrer Untersuchung an österreichischen Freien Alternativschulen wesentliche Erkenntnisse bezüglich der Eltern von Schülerinnen und Schülern an Freien Alternativschulen gewonnen. Besonders bemerkenswert ist, dass

die Eltern, die ihre Kinder in Freie Alternativschulen schicken, vorwiegend dem Selbstverwirklichungsmilieu angehören. Der Begriff des Selbstverwirklichungsmilieus wurde von Gerhard Schulze geprägt und bezeichnet eine Gruppe, die sich durch Vielfältigkeit, Toleranz, Kontaktbereitschaft, hohe Bildung, aber auch geringe Stabilität im Leben und Egoismus auszeichnet. Die Zusammensetzung der Elternschaft ist grundsätzlich speziell. So haben drei Viertel der Eltern als höchsten Bildungsabschluss mindestens die Matura und ein Drittel der Mütter ist alleinerziehend. Trotz des hohen Bildungsgrades empfinden 84% der Eltern die persönliche finanzielle Situation als mittelgroße oder große Belastung. Wozu auch das durchschnittliche Schulgeld von 280€ pro Monat beiträgt. Obwohl die Eltern gewisse Dinge an der gewählten Schule durchaus kritisch sehen, würden 92% der befragten Eltern ihre Kinder wieder in eine Freie Alternativschule schicken, wenn sie noch einmal vor der Entscheidung stünden. Als negative Aspekte wurden die etwa 12 Stunden pro Monat, die für diverse Aufgaben im Bereich der Elternmitarbeit eingeplant werden müssen, die mühsame Kommunikation und Konfliktlösung zwischen Eltern und Lehrpersonen, die Sorge um die Zukunft der Schule, die Skepsis und Ablehnung mit welcher ihrer Entscheidung bezüglich der Schulwahl für ihr Kind in der Familie und im Freundes- und Bekanntenkreis begegnet wird und auch die eigene Angst durch den permanenten Vergleich mit der Regelschule genannt (2010, S. 52ff.).

Eine derart umfassende Auseinandersetzung mit den Eltern an Freien Alternativschulen findet sich für Österreich nur noch bei Fischer-Kowalski, Pelikan & Schandl. Diese Untersuchung bezieht sich vorwiegend auf Wien und kommt zu einem vergleichbaren Ergebnis (1995, S.42ff.).

Deutsche Forschungsergebnisse hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass diese selbst das soziale Klima an ihren Schulen besonders positiv einschätzen und eine überdurchschnittlich hohe Schulfreude haben (Idel & Ullrich, 2008, S. 373).

Eberhart & Kapelari kamen zu einem ähnlichen Resultat. Die befragten ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Freien Alternativschulen gaben zu 78% an, dass sie in der Schule immer jemanden hatten, mit dem sie über schulische und außerschulische

Dinge sprechen konnten. Im Vergleich dazu stimmten dieser Aussage in der Österreichischen Jugendstudie nur 38% der Jugendlichen zu. Außerdem empfanden 96% die Beziehung zu den Lehrerinnen und Lehrern als positiv, an Regelschulen war dies nur bei 64% der Fall (2010, S.96f.).

Auch mit der Unterrichtsgestaltung zeigten sich die befragten ehemaligen Schülerinnen und Schüler zufriedener als Schülerinnen und Schüler an Regelschulen. Im Rahmen der Österreichischen Jugendstudie gaben 37 % der befragten Jugendlichen an, dass sie einen praxisnahen Unterricht in der Schule erleben. Unter den Absolventinnen und Absolventen Freier Alternativschulen lag dieser Wert bei 96% (ebd., S. 94). Einzig die Selbstbestimmtheit und Selbstverantwortung schien manchen schwer gefallen zu sein. Obwohl 97% angaben, dass sie selbstbestimmt lernen konnten, waren nur 85% mit der freien Zeiteinteilung zufrieden. Die restlichen 15% fühlten sich davon häufig überfordert. Außerdem gaben 60% an, dass sie der Meinung sind, dass sie sich zu leicht vor unangenehmen Aufgaben drücken konnten (ebd., S. 98f.).

Beinahe drei Viertel der Schülerinnen und Schüler schätzen ihre Schulleistungen an weiterführenden Schulen als gut oder sehr gut ein und geben an, dass sie sich im Vergleich zu Mitschülerinnen und Mitschülern eher oder gar viel leichter tun. Etwa ein Drittel der Absolventinnen und Absolventen einer Freien Alternativschule haben die Matura oder einen höheren Abschluss erreicht, weitere 56% haben dies noch als Ziel (ebd., S. 87ff.). Der Umstieg von einer Freien Alternativschule in das Regelschulsystem gestaltete sich trotzdem nicht ganz einfach. Denn obwohl 10 der 13 Eltern, die Angaben zum Umstieg in eine weiterführende Schule gemacht hatten, angaben, dass dieser eher oder sehr leicht war (ebd., S. 72) fühlte sich nur knapp die Hälfte der befragten Absolventinnen und Absolventen ausreichend gut darauf vorbereitet. Mehr als die Hälfte musste aufgrund von Schwächen in den Hauptfächern schwere Zeiten durchmachen oder sogar eine Klasse wiederholen (ebd., S. 103f.).

Trotz einiger Kritikpunkte gaben lediglich 7% der befragten Personen an, dass sie lieber eine Regelschule besucht hätten (ebd., S.94).

Fischer-Kowalski, Pelikan & Schneider bestätigten in ihren Untersuchungen, dass Kinder im Volksschulalter an Freien Alternativschulen weit überdurchschnittlich hohe soziale Fähigkeiten haben und sich besonders kreativ und geschickt im Lösen von Problemen anstellen. Eine Schwäche zeigt sich hinsichtlich übungsintensiver Routineaufgaben wie etwa dem Rechtschreiben. Trotzdem schaffen etwa die Hälfte bis zwei Drittel später die Matura und können Leistungsdefizite an weiterführenden Schulen schnell ausgleichen (1995, S. 81ff.).

An dieser Stelle soll ein weiterer, bemerkenswerter Aspekt dieser Untersuchung festgehalten werden: Schülerinnen Freier Alternativschulen fallen an weiterführenden Schulen durch ihr Selbstbewusstsein auf und fügen sich nicht dem traditionellen Rollenverhalten (ebd., S. 165f.).

Wie in der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes ersichtlich wird, gibt es nur einige wenige Studien zum Thema Freie Alternativschulen in Europa, besonders wenige in Österreich. Weiter ist problematisch, dass die Untersuchungen schon mindestens zehn Jahre zurückliegen, was angesichts der jungen Geschichte und der rasanten Entwicklung in diesem Bereich deutlich macht, dass noch großer Bedarf an weiterer Forschung besteht. Idel & Ullrich kritisieren zudem, dass die bestehenden Untersuchungen aufgrund eines zu geringen Theoriebezugs, einer zu großen Identifikation der Forschenden mit dem jeweiligen Schulkonzept und eines zu engen Themenspektrums nur unzureichend sind (2008, S. 379).

#### *4.4.2. MONTESSORI-SCHULEN*

##### *Begriffsdefinition*

Montessori-Schulen sind nach Maria Montessori benannt und orientieren sich hauptsächlich an der von ihr begründeten Pädagogik.

In Österreich gibt es Schulen für Kinder in verschiedenen Altersstufen und mit unterschiedlichem Schulstatus. An manchen Schulen ist ein Schulbesuch nur bis zum Alter von 12 Jahren möglich, andere bieten die Erfüllung der Pflichtschulzeit an und wieder andere ermöglichen einen Schulbesuch gar bis zum Ende der Ausbildungspflicht mit 18 Jahren (ÖMG, 2021).

Auffallend ist, dass es in Österreich vergleichsweise eher wenige explizit ausgewiesene Montessori-Schulen gibt, dafür etliche Elemente der Montessori-Pädagogik fixer Bestandteil der Unterrichtsgestaltung im Regelschulsystem sind. Es ist relativ selten, dass Klassen oder Schulen tatsächlich alle Forderungen Maria Montessoris gänzlich erfüllen – in der Praxis zeigt sich häufig lediglich eine Integration der Montessori-Pädagogik in den Schulalltag (Eckert & Hammerer, 2009, S. 53).

### *Geschichte*

Die Geschichte der Montessori-Schulen begann 1907. Damals übernahm Maria Montessori die Leitung eines Kinderhauses in Rom und erprobte dort ihre pädagogischen Ideen, die sie bereits während ihrer Zeit als Assistenzärztin an der Psychiatrischen Kinderklinik entwickelten hatte. Montessori beobachtete ihre Ideen und Ansätze systematisch und stellte ihre Erkenntnisse anhand vieler Veröffentlichungen interessierten Pädagoginnen und Pädagogen zur Verfügung (Pütz, 2017, S. 145). In den darauffolgenden Jahren wurde ihr pädagogisches Konzept, das nun für den Vorschulbereich erprobt war, weiterentwickelt und auch für die Schule adaptiert (Hobmair, 2014, S. 432).

Die erste Montessori-Schule Österreichs wurde 1924 in Wien gegründet. Bereits im selben Jahr besuchte Maria Montessori persönlich diese Schule und bewertete die pädagogische Arbeit nach dem von ihr geprägten pädagogischen Modell an dieser Schule als sehr positiv. Sie bezeichnete die Schule als eine Modellschule (Hammerer & Haberl, 2002, S. 2).

## *Charakteristik*

Obwohl sich Montessori zeit ihres Lebens intensiv mit den Entwicklungsprozessen in der Kindheit und der adäquaten Gestaltung und Begleitung des Lernens beschäftigte, ist ihre Theorie dennoch nicht lückenlos. Das ist der Grund dafür, weshalb sich heutige Montessori-Einrichtungen selbst eigene Konzepte und Ausgestaltungsmöglichkeiten entwickeln mussten. Daraus ist eine Vielfalt an Methoden im Bereich der Montessori-Pädagogik entstanden, die auch neuen Herausforderungen der Gegenwart begegnet und Lösungen zu finden versucht (Pütz, 2017, S. 155).

Ziel ihrer Forschung war es, die für die Polarisierung der Aufmerksamkeit förderlichen und notwendigen Bedingungen herauszuarbeiten. Sie kam zu dem Schluss, dass folgende Punkte maßgeblich für das Gelingen verantwortlich sind: die Beachtung der sensiblen Phasen, die Gestaltung einer alters- und entwicklungsangemessenen vorbereiteten Lernumgebung, die freie Wahl der Arbeit, der Einsatz von geeigneten Lernmaterialien und die zurückhaltende, beobachtende pädagogische Begleitung des Lernprozesses durch Lehrpersonen (Fuchs, 2011, S. 300).

Einige wesentliche Merkmale auf Grundlage dieser Forschungsergebnisse verbinden alle Montessori-Schulen und werden überall vergleichbar umgesetzt. Diese werden nun vorgestellt:

- Altersheterogenität

Montessori sieht Altersheterogenität in den Lerngruppen als unbedingt notwendige Voraussetzung für gelingendes Lernen an, weil dadurch vielfältig anregende Lernsituationen geschaffen werden. Das Kind hat die Möglichkeit bereits erlernte Inhalte mit jüngeren Kindern zu wiederholen und so zu festigen, aber gleichzeitig kann es auch am Lernen der älteren Kinder teilhaben und sich mit neuen Themen beschäftigen. Zudem entspricht die Altersdurchmischung auch der tatsächlichen Lebensumwelt des Kindes außerhalb der Schule (Montessori, 1989, zitiert nach Zach, 2009, S. 82).

Montessori geht sogar so weit, dass sie fordert, dass Kindergarten und Schule eine Einheit bilden sollen. Kinder könnten so den sensiblen Phasen

entsprechend bereits im Kindergarten zu lernen beginnen (Fuchs, 2011, S. 300f.).

In Österreich ist an Montessori-Schulen oder in Montessori-Klassen eine Altersmischung von zwei oder vier Jahrgängen üblich (Zach, 2009, S. 82). An einigen Standorten werden allerdings auch Kindergruppen für jüngere Kinder angeboten (ÖMG, 2021).

- vorbereitete Umgebung

Eine besondere Rolle kommt in Montessori-Schulen der Raumgestaltung zu. Die Schaffung einer Lernumgebung, die die individuelle Entwicklung des einzelnen Kindes ermöglicht, ist für Maria Montessori zentral. Ziel ist es durch diese Umgebung die Eigenaktivität und die Inspiration der Kinder anzuregen und zu fördern (Pütz, 2017, S. 147).

Diese Lernumgebung wird auch vorbereitete Umgebung genannt. Es handelt sich um einen Ort, an welchem zahlreiche Arbeitsangebote entsprechend der unterschiedlichen Interessen zur Verfügung stehen, die die Kinder zur aktiven Auseinandersetzung und zum handelnden Lernen einladen. Die Pädagoginnen und Pädagogen haben die Aufgabe die Kinder genau zu beobachten und im Rahmen der vorbereiteten Umgebung passende und anregende Angebote zu setzen (ebd., S.148f.).

Charakteristisch für Schulen nach der Vorstellung von Maria Montessori ist zudem, dass alle Kinder in einem Raum ihrer Arbeit nachgehen (ebd., S. 154).

Ein zentrales Element in der Raumgestaltung und im Materialangebot ist die Ordnung. Diese soll zum Finden der eigenen inneren Ordnung anregen und den Kindern das Erlernen von Struktur und Regelmäßigkeit ermöglichen. Darüber hinaus hat sie das Ziel den Kindern Selbstständigkeit und Unabhängigkeit in ihren Lernprozessen möglich zu machen.

Nach der Arbeit ist die selbstständige Wiederherstellung der Ordnung obligatorisch.



Allgemein lässt sich sagen, dass sich die Räume durch eine überschaubare, klare Gliederung auszeichnen. Es gibt fixe Bereiche für bestimmte Tätigkeiten wie etwa eine Bauecke oder einen Rollenspielbereich. Wichtig ist das Schaffen von Ecken und Nischen und - wo es möglich ist - einer zweiten Ebene.

Die Einrichtungsgegenstände sind passend für kindliche Proportionen. Sie sind einfach und schlicht gestaltet und möglichst naturbelassen. Eine Umgestaltung des Raumes soll auch für Kinder jederzeit möglich sein. Dies ist auch beim Gewicht etwa von Sesseln und Tischen zu berücksichtigen.

Am Boden gibt es ausreichend Platz zum Arbeiten und einen Teppich als Treffpunkt für die Gruppe. (Wilk & Jasmund, 2015, S. 65ff.).

- Leistungsbeurteilung

An Montessori-Schulen wird auf eine formelle Leistungsbeurteilung und auf Ziffernnoten verzichtet. Denn diese bieten keine Möglichkeit die Vielfalt der erbrachten Leistungen angemessen darzustellen und rückzumelden. Das Pensenbuch, die verbale Beurteilung oder die kommentierte direkte Leistungsvorlage (KDL) sind mögliche alternative Beurteilungsformen, die die Prinzipien der Leistungsbeurteilung in der Montessori-Pädagogik berücksichtigen und daher häufig in Montessori-Schulen zur Anwendung kommen (Zach, 2009, S. 85ff.).

- Freiarbeit

Montessori kritisierte die Einteilung des Schultages in einzelne Einheiten zu je 45 Minuten, die streng eingehalten werden und so die Arbeit stören. Sie argumentierte, dass es nicht möglich sei sich ständig auf neue Unterrichtsinhalte einzulassen, die ohne erkennbaren sinnvollen Zusammenhang im Laufe eines Schultages aneinandergereiht werden (Pütz, 2017, S. 147). Als Alternative entwickelte sie die Idee der Freiarbeit. Montessori

verwendete anstatt des Begriffs „Lernen“ die Bezeichnung „Arbeit“, was bereits zeigt, dass im Zentrum der Arbeitsprozess steht und das Ergebnis in den Hintergrund rückt. Dieses Konzept soll den Kindern die Erfahrung der Polarisation der Aufmerksamkeit, also des völligen Aufgehens in einer Aufgabe ermöglichen (Pütz, 2017, S. 150f.).

Während dieser Freiarbeitsphase, die für gewöhnlich zwei bis drei Stunden dauert, wählt das Kind frei womit es sich wie lange und in welcher Art und Weise beschäftigen möchte. An Montessori-Schulen gibt es täglich am Vormittag diese Freiarbeitsphase, während welcher die Lehrkräfte zurückhaltend und beobachtend agieren (Hobmair, 2014, S. 440).

- **Montessori-Material**

Montessori entwickelte den Grundsätzen ihrer Pädagogik entsprechende Arbeitsmaterialien und orientierte sich dabei an den Lerninhalten der Bereiche: Übungen des praktischen Lebens, Mathematik, Sprache, Religion und kosmische Erziehung (Pütz, 2017, S. 148). Darüber hinaus gibt es auch Sinnesmaterialien, die vor allem im Vorschulbereich zum Einsatz kommen (Hobmair, 2014, S. 437).

Das didaktische Material ist geordnet und weitgehend selbsterklärend. Es wird in offenen Regalen auf Augenhöhe der Kinder präsentiert. Es steht in begrenzter Menge zur Verfügung und hat einen definierten Verwendungszweck (Wilk & Jasmund, 2015, S. 65ff.). Ziel ist es, dass die Kinder dadurch in den Dialog treten und so ihre sozialen Kompetenzen erweitern (Pütz, 2017, S. 154).

Die Materialien haben einen starken Aufforderungscharakter. Sie sind so gestaltet, dass sie das Interesse der Kinder wecken und diese von sich aus aktiv damit arbeiten können. Sie sind einheitlich konzipiert und heben nur wesentliche Eigenschaften beispielsweise durch eine andere Farbe hervor (Hobmair, 2014, S. 437).

Montessori ist der Ansicht, dass eine Fehlerkontrolle und -korrektur beim Lernen erfolgen muss, diese allerdings im besten Falle durch das Kind selbst vorgenommen wird. Ihre Materialien sind großteils so konzipiert, dass Lernende Fehler selbst erkennen und korrigieren können und ihnen so ein Erfahrungsgewinn ermöglicht wird (Menges, 2009, S. 43).

### *Forschungsstand*

Die Forschung bezüglich der Montessori-Schulen beschäftigt sich vor allem mit dem zentralen Element der Freiarbeit. Bereits 1977 konnte in einer Studie von Suffenplan nachgewiesen werden, dass die Konzentration während der Freiarbeit schwächer ist, wenn zuvor ein lehrerzentrierter Unterricht stattgefunden hat. Außerdem können sich die Schülerinnen und Schüler intensiver auf ihre Arbeit einlassen, je mehr Zeit sie dafür haben und erst dadurch kann echtes Lernen geschehen (zitiert nach Idel & Ullrich, 2008, S. 367).

In weiteren Untersuchungen konnte in Montessori-Schulen eine motivierte Arbeitshaltung beobachtet werden, die durch wenige Arbeitsunterbrechungen und eine hohe, die Arbeit betreffende Interaktion zwischen den Kindern gekennzeichnet ist. Die Vermutung, dass eine Einseitigkeit in der Wahl der Lerninhalte entsteht, konnte nicht bestätigt werden. Als Nachteil der Freiarbeit konnte jedoch eine höhere Misserfolgswahrscheinlichkeit bei Kindern mit Schwierigkeiten im Bereich der Selbststeuerung beobachtet werden (Fämel, 1981; Fischer, 1982 und Henry, 2001, zitiert nach Idel & Ullrich, 2008, S. 368).

Luckmann und Summer setzten sich in ihren jeweiligen Untersuchungen mit den mathematischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Montessori-Schulen oder -Klassen auseinander. Beide kamen zu dem Schluss, dass diese Schülerinnen und Schüler bessere Leistungen im mathematischen Bereich zeigen, als Schülerinnen und Schüler, die eine Regelschule besuchen (Luckmann, 2003; Summer, 2007, zitiert nach Eckert & Hammerer, 2009, S. 96ff.).

Die bestehenden Studien zu Montessori-Schulen sind kritisch zu hinterfragen, denn sie bewegen sich in einem engen thematischen Rahmen, sind stets von Personen durchgeführt worden, die sich mit der Pädagogik stark identifizieren und bringen die Ergebnisse kaum in Beziehung zu Schulforschungen mit anderen pädagogischen Konzepten (Idel & Ullrich, 2008, S. 378).

Zudem zeigen die folgenden Beispiele, dass nicht gesichert ist, wie viel Montessori tatsächlich in einer Montessori-Schule steckt. Mit der Umsetzung der grundlegenden Prinzipien der Montessori-Pädagogik an österreichischen Montessori-Schulen und -Klassen beschäftigen sich Tuerr und Zach in ihrer Forschung.

Zach kommt in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Prinzipien der altersheterogenen Lerngruppen und der alternativen Leistungsbeurteilung nicht in allen Montessori-Schulen und -Klassen erfüllt werden (Zach, 2009, zitiert nach Eckert & Hammerer, 2009, S. 89ff.).

Tuerr kommt zu dem Schluss, dass ein Drittel der von ihr untersuchten Schulen und Klassen die wesentlichen Forderungen nicht oder nur unzureichend erfüllt. Sie sieht die Integration einzelner Montessori-Elemente kritisch und äußert den Verdacht, dass dies vorrangig geschieht, um die Regelschule als fortschrittlich und dem Zeitgeist entsprechend darzustellen (Tuerr, 2004, zitiert nach Eckert & Hammerer, 2009, S. 72f.).

Es bleiben noch immer etliche offene Fragen und unerforschte Bereiche in Bezug auf das Lehren und Lernen an Montessori-Schulen, den Lernerfolg und insbesondere die Schulfreude. Besonders der Aspekt des Wohlfühlens wurde in der aktuellen Forschung noch nicht berücksichtigt und so ist unklar, welche Ansätze und Ideen einen positiven Beitrag zur Schulfreude an Montessori-Schulen leisten.

#### 4.4.3. WALDORFSCHULEN

##### *Begriffsdefinition*

Als Waldorfschulen werden all jene Schulen bezeichnet, deren Unterricht nach der von Rudolf Steiner begründeten Waldorfpädagogik samt zugehöriger anthroposophischer Weltanschauung ausgerichtet ist.

Die meisten dieser Schulen bezeichnen sich selbst als Waldorfschulen, gelegentlich nennen sie sich jedoch auch Rudolf-Steiner-Schulen oder benutzen einen anderen Schulnamen, der auf den ersten Blick keine unmittelbare Identifikation als Waldorfschulen zulässt (Waldorfbund Österreich, 2019).

##### *Geschichte*

Rudolf Steiner gründete die erste Waldorfschule 1919 in Stuttgart als Betriebschule für die Kinder der Arbeiterinnen und Arbeiter der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik. Er wurde vom damaligen Leiter der Fabrik Emil Molt darum gebeten und die Schulgründung wurde auch von diesem finanziert (Frielingsdorf, 2019, S. 48).

Dies geschah allerdings eher, weil die Gelegenheit günstig war und weniger aus dem Grund, dass Steiner den Drang gehabt hätte das Schulsystem zu reformieren. Steiner beschäftigte sich mit einer Vielzahl an Dingen und hatte Vorstellungen und Ideen zu den unterschiedlichsten Lebensbereichen, die teilweise auch heute noch präsent sind. Die Waldorfschule ist zwar das bekannteste Element seiner anthroposophischen Weltanschauung, jedoch bei weitem nicht das einzige (Barz, 2017, S. 118). Dieser Umstand macht die Waldorfschule und auch Steiner als ihren Gründer zu etwas Besonderem, denn die meisten anderen alternativen Schulen wurden mit der Idee gegründet eine bessere Schule schaffen zu wollen und standen demnach im Zentrum der Überlegungen der jeweiligen Gründerin oder des jeweiligen Gründers.

Die Waldorfschule hat durch ihre Nähe zur Anthroposophie somit zwei Funktionen. Einerseits die Bildung der Schülerinnen und Schüler, aber andererseits auch die Überlieferung der Werte der ihr zugrunde liegenden anthroposophischen Weltanschauung. Dieses Konzept ist vergleichbar mit konfessionellen Schulen, die ebenfalls die Kinder unterrichten und gleichzeitig ihre religiösen Werte vermitteln wollen.

Die Waldorfpädagogik ist, im Gegensatz zu den anderen reformpädagogischen Strömungen, die einzige, der es gelungen ist ein komplettes Bildungssystem vom Elementarbereich bis zur Hochschule zu schaffen (Barz, 2017, S. 117).

In Österreich befindet sich die älteste Waldorfschule in Wien. Diese wurde bereits 1927 gegründet, 1938 in der Zeit des Nationalsozialismus zur Schließung gezwungen und erst 1966, nach langen Verhandlungen mit den zuständigen politischen Stellen, offiziell wiedereröffnet (Waldorfbund Österreich, 2018b und 2019).

### *Charakteristik*

Die Waldorfschulen sind sich grundsätzlich recht ähnlich, da sie sich relativ genau an die von Steiner entwickelten Ideen und Konzepte halten. Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Grundzüge der Schul- und Unterrichtsgestaltung dargestellt, die für alle Waldorfschulen charakteristisch sind.

- **Selbstverwaltung**

Waldorfschulen sind grundsätzlich Privatschulen, die großen Wert auf Schulautonomie legen. Pädagogische und organisatorische Entscheidungen werden in wöchentlichen Konferenzen im gesamten Kollegium besprochen und getroffen (Hobmair, 2014, S. 449).

Die Schulen werden von den Eltern mitgestaltet, das Ausmaß ist allerdings hierbei nicht zu vergleichen mit der Elternmitarbeit an Freien Alternativschulen. Die Eltern nehmen je nach Interesse mehr oder weniger Anteil am

Schulgeschehen. Dies ist an den einzelnen Schulen auch teilweise unterschiedlich geregelt (Kiersch, 2015, S. 49f.).

- Gesamtschule und Klassenlehrerprinzip

Die Waldorfschule ist als zwölfklassige Gesamtschule konzipiert, die während der gesamten Schullaufbahn keine Selektion vornimmt. An vielen Schulstandorten in Österreich wird dieses Konzept so umgesetzt, an einigen ist nur die Erfüllung der Schulpflicht innerhalb von neun Schuljahren möglich und es wird keine Oberstufe angeboten. Für gewöhnlich ist ein 13. Schuljahr als Vorbereitung auf das Ablegen einer externen Reifeprüfung und das Erlangen der Matura an den Schulstandorten möglich (Kiersch, 2015, S. 46).

Eine Schulklasse wird während der ersten sechs bis acht Jahre von einer Klassenlehrerin oder einem Klassenlehrer begleitet. Diese Lehrperson gestaltet den Hauptunterricht, baut eine intensive Beziehung zu den Kindern auf und fördert den Zusammenhalt und das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Klasse (Skiera, 2010, S. 260f.). Die klassenführende Lehrperson handelt autoritär und entspricht somit dem, laut Steiner in dieser Entwicklungsphase vorherrschenden, Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung (Hobmair, 2014, S. 451). Erst ab der neunten Schulstufe wird der Hauptunterricht von wechselnden Lehrerinnen und Lehrern nach dem Fachlehrerprinzip gestaltet (Loebell, 2018, S. 248).

- Schularchitektur und Raumgestaltung

Viele Waldorfschulen setzen einen großen Teil ihrer finanziellen Mittel für den Neubau oder die Umgestaltung des Schulgebäudes ein. Das liegt daran, dass die Architektur des Schulgebäudes eine wichtige Rolle in der Waldorfpädagogik spielt (Ullrich, 2015, S. 31).

Die Architektur spiegelt die anthroposophischen Tendenzen wieder. Es wird versucht rechte Winkel zu vermeiden und vorrangig natürliche Baustoffe,

Materialien und Farben zu verwenden (Gonschorek & Schneider, 2020, S. 41f.). Sofern dies möglich ist, soll der Grundriss eines Raums vieleckig bzw. rund sein. Eine klassische quadratische oder rechteckige Form ist zu vermeiden. (Wilk & Jasmund, 2015, S. 65). Die Gestaltung des Schulgebäudes und der Klassenzimmer hat nachweislich Einfluss auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler und deren Motivation und Leistungsfähigkeit (Rittelmeyer, 2009 und 2014, zitiert nach Ullrich, 2015, S. 33).

Eine zentrale Rolle in der Gestaltung des Klassenzimmers spielt auch die Farbauswahl. Diese ist von Goethes Farblehre beeinflusst und schreibt den einzelnen Farben eine Wirkung auf das menschliche Gemüt und die Stimmung zu. Die Wandgestaltung wird in zarten Farbtönen vorgenommen. Eine spezielle Wischtechnik beim Auftragen der Farben verleiht Tiefe und soll Geborgenheit vermitteln. Die Ausstattung wie Textilien und Spielzeug wird mit Pflanzenfarben in weichen Farbtönen gefärbt. Chemische oder künstliche Substanzen werden nach Möglichkeit vermieden (Wilk & Jasmund, 2015, S. 63f.).

Häufig findet man einen Jahreszeitentisch in den Gruppenräumen oder Klassenzimmern. Dieser ist mit Naturmaterialien und entsprechend der Farben im Jahreskreis dekoriert. Diese Farben wechseln monatlich und sind am Farbspektrum des Regenbogens orientiert.

Die Möbel sind vorzugsweise aus Vollholz gefertigt und weisen elementare Formen auf.

Alle Materialien sollen möglichst funktionsfrei sein. Beispiele hierfür sind Naturmaterialien wie Zapfen und Steine, verschiedenes Papier oder Wolle. Spielzeug hat nur eine angedeutete Gestaltung um die kindliche Fantasie nicht einzuschränken. Es gibt in allen Bereichen ein klares Ordnungssystem. Sowohl die Möbel als auch alle anderen Gegenstände sollten möglichst naturbelassen sein. Das bedeutet auch, dass deren Form und Oberfläche eine gewisse Unregelmäßigkeit aufweisen dürfen (ebd., 2015, S. 63f.).



- bewegtes Klassenzimmer

Um die Körpersinne zu schulen und ein gegebenenfalls notwendiges Nachreifen zu ermöglichen, sind in den ersten beiden Schulstufen keine gewöhnlichen Schulmöbel in den Klassenzimmern zu finden. An ihrer Stelle werden einfache Holzbänke und Sitzkissen verwendet, die im Tagesablauf flexibel eingesetzt werden. Diese dienen einmal als frontal ausgerichtete Schulbänke, einmal als Hindernisparcour, einmal als Sitzbänke für den Morgenkreis und einmal werden sie zusammengeschoben und als große Tafel zum gemeinsamen Jausnen verwendet. Erweitert wird dieses Konzept durch regelmäßige Tanz- und Bewegungsspiele (Wiehl & Auer, 2019, S. 49f.).

- Epochenunterricht

Während des Hauptunterrichts beschäftigen sich die Kinder unter Anleitung der Lehrperson mit Themen aus den Bereichen Deutsch, Mathematik, Geschichte und Naturwissenschaften. Der Hauptunterricht findet täglich in den ersten beiden Unterrichtseinheiten statt und behandelt über eine Epoche immer dasselbe Thema (Loebell, 2018, S. 248).

Eine Epoche dauert für gewöhnlich drei bis vier Wochen. Diese Art der Unterrichtsgestaltung ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt und soll eine gute Konzentration und ein effektives Arbeiten ermöglichen (Hobmair, 2014, S. 450f.).

Während des Epochenunterrichts wird das Gelernte in sogenannte Epochenhefte eingetragen. Es wird möglichst lange auf die Verwendung von Schulbüchern verzichtet – die Schülerinnen und Schüler stellen sich diese in Form der Epochenhefte selbst her (Skiera, 2010, S. 261).

- Eurythmie

Ab dem ersten Schuljahr erhalten die Schülerinnen und Schüler der Waldorfschulen Unterricht in Eurythmie. Diese Bewegungskunst, die von Rudolf

Steiner entwickelt wurde, kann als ein Sichtbarmachen von Sprache und Gesang verstanden werden (Kiersch, 2015, S. 36ff.). Die Inhalte orientieren sich an den Entwicklungsphasen der Kinder: Sie beginnen mit einfachen Bewegungsübungen, die sich in Schwierigkeit und Umfang steigern und schließlich in der eigenständigen Entwicklung und anschließenden Aufführung von Choreografien und Stücken in der Abschlussklasse ihren Höhepunkt erreichen (Waldorfbund Österreich, o. J.).

Charakteristisch für die Eurythmie ist das Tragen von bunten, flatternden Gewändern. Obwohl die Eurythmie häufig als eine Form des Ausdruckstanzes bezeichnet wird, besteht ein großer Unterschied zwischen diesen beiden Tanzformen: Während im Ausdruckstanz die individuelle Expressivität im Vordergrund steht, hat diese in der Eurythmie keinen Platz. In der Eurythmie gibt es strikte Vorgaben bezüglich Bewegungsabläufen und Gewändern und somit eher eine Parallele zum klassischen Tanz (Ullrich, 2015, S. 77f.).

- Leistungsbeurteilung

Wie bereits erwähnt, gibt es in der Waldorfschule während der gesamten Schulzeit von Seiten der Schule keine Selektion aufgrund der Schulleistung. Das Wiederholen einer Klasse und das damit verbundene Herausreißen eines Kindes aus dem Klassenverband wird prinzipiell abgelehnt (Barz, 2017, S. 125).

Anstelle eines Zeugnisses erhalten die Kinder eine verbale Beurteilung und einen individuellen Zeugnispruch. Dieser Spruch wird von der Lehrkraft für jedes Kind persönlich ausgesucht und soll das Kind im kommenden Jahr begleiten. Der Zeugnispruch wird während der Ferien täglich geübt und während der Schulzeit wöchentlich vor der Klasse vorgetragen (Frank, 2019).

### *Forschungsstand*

Paschen beschrieb den Forschungsstand der Waldorf-Pädagogik so: „Kennzeichnend für die 90-jährige Geschichte der Waldorf-Pädagogik ist im Zusammenhang mit der hier interessierenden Thematik eine 80 Jahre währende weitestgehende Empirieabstinenz“ (Paschen, 2010, zitiert nach Böhm, 2012, S. 99f.).

Die Darstellung mag überzogen und zynisch sein, aber etliche Vertreterinnen und Vertreter des Konzepts argumentieren tatsächlich, dass dieses auf einer „höheren Weisheit“ basiert und deshalb durch wissenschaftliche Untersuchungsmethoden nicht erfasst und überprüft werden kann (Böhm, 2012, S. 100). Erst in den letzten 20 Jahren wurden Untersuchungen durchgeführt und Studien veröffentlicht, die sich mit dieser Thematik auf wissenschaftlicher Ebene auseinandersetzen. Der Bund Freier Waldorfschulen wendet mittlerweile beachtliche Mittel auf um den Forschungsstand auszubauen und zu verbessern (Idel, 2018, S. 327). Da die Forschung jedoch noch recht jung ist, konnten noch nicht alle Aspekte ausreichend untersucht werden. Die nachfolgend skizzierten Untersuchungen zeichnen allerdings ein positives Bild des Konzepts der Waldorfschulen und bestätigen dessen Wirksamkeit.

So zeigte sich etwa in einer Studie über die Schülerinnen und Schüler an Waldorfschulen, dass diese in den Bereichen Sozialklima, Verantwortung und Lernkultur im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern an Gymnasien besser abschneiden (Randoll, 1999, zitiert nach Idel & Ullrich, 2008, S. 369f.).

Auch der Bildungserfolg der Waldorfabsolventinnen und Waldorfabsolventen liegt über dem Durchschnitt der Gesellschaft, wie eine vom Bund der Freien Waldorfschulen selbst durchgeführte Untersuchung zeigt (Idel & Ullrich, 2008, S. 369). Sowohl aus diesem Umstand, als auch aus dem Aspekt, dass die Eltern von Waldorfschülerinnen und Waldorfschülern dem Bildungsmilieu entstammen, lässt sich schließen, dass die Kinder, die eine Waldorfschule besuchen, ebenso wie dies an anderen reformpädagogischen und alternativen Schulen der Fall ist, einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht zuzuordnen sind (Idel, 2018, S. 328f.). Die Waldorfschule entspricht der Idee „eine Schule für alle zu sein“, die Steiner und Molt zur

Gründungszeit antrieb, demnach heute nicht mehr. Dazu trägt nicht zuletzt das Schulgeld, das durchschnittlich bei 4000€ pro Schuljahr liegt (Waldorfbund Österreich, 2018a), maßgeblich bei.

Hinsichtlich der Gesundheit von Waldorfschülerinnen und Waldorfschülern konnte folgendes festgestellt werden: Sie empfinden die Schule weniger belastend, haben seltener psychosoziale Probleme und verwenden weniger Medikamente als Regelschülerinnen und Regelschüler. Beim Konsum von Alkohol und Zigaretten ergaben sich jedoch vergleichsweise höhere Werte (Zdrazil, 2002, zitiert nach Idel & Ullrich, 2008, S. 370).

Die Untersuchungen und deren Ergebnisse sind kritisch zu betrachten, denn wie auch bei andere Alternativschulen, stehen die Forschungsergebnisse bezüglich der Waldorfschulen selten in einem theoretisch fundierten Zusammenhang. Anknüpfung und Beziehung zum Regelschulsystem fehlen zudem häufig. Zentral ist in der Forschung vorrangig die Frage nach dem Bildungserfolg des Schulsystems, weshalb ein Großteil des weiten Forschungsfeldes noch kaum untersucht wurde. Bei den bestehenden Untersuchungen muss außerdem festgehalten werden, dass die Forscherinnen und Forscher häufig selbst aus einem dieser Pädagogik sehr wohlgesonnenem Umfeld stammen und sich mit diesem Konzept identifizieren (Idel & Ullrich, 2008, S. 378f.).

## 5. UNTERSUCHUNG

### 5.1. FORSCHUNGSFRAGE

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, herauszufinden, ob Schülerinnen und Schüler an Alternativschulen weniger Angst haben und ob der Schulbesuch dort mit mehr Freude und Motivation verbunden ist, als es an Regelschulen der Fall ist. Diese Idee entsteht, wenn man sich mit bestehenden alternativen Schulkonzepten in Österreich auseinandersetzt, Schulstandorte besucht, den Schulalltag beobachtet und mit den Lehrerinnen und Lehrern an diesen Schulen spricht. Diese Hypothese liegt der vorliegenden Arbeit zugrunde und soll empirisch überprüft werden. Darüber hinaus sollen die förderlichen Elemente, die den Unterricht und den Schulalltag für Schülerinnen und Schüler an diesen Schulen angenehmer machen, sofern dies tatsächlich der Fall ist, herausgearbeitet und Möglichkeiten für die Integration dieser in Regelschulen angedacht werden.

Die Forschungsfragen lauten demnach konkret:

- Gibt es Unterschiede zwischen Alternativschulen und Regelschulen im Bezug auf Schulfreude und Leistungsmotivation und wie stellen sich diese dar?
- Welche strukturellen und pädagogischen Ansätze verfolgen die Schulen und die Lehrerinnen und Lehrer um die Schulfreude bei den Schülerinnen und Schülern zu erhalten bzw. zu fördern?
- Welche Elemente alternativer Schulkonzepte können in das Regelschulsystem übernommen werden und dieses bereichern?

### 5.2. METHODISCHE HERANGEHENSWEISE

Die Forschung wird mittels teilstrukturierter Interviews durchgeführt. Diesen liegt ein qualitatives Forschungsparadigma zugrunde.

Charakteristisch für den qualitativen Forschungsansatz ist, dass der Fokus auf dem Versuch liegt durch das Ordnen, Strukturieren und Interpretieren von verbalem Material eine ganzheitliche Erklärung zu finden. Dabei kann es im Vorfeld eine Theorie geben, die überprüft werden soll, eine Hypothese ist allerdings keine Grundvoraussetzung und kann sich auch erst im Laufe der Forschung entwickeln (Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn, 2016, S. 113).

Die mündliche Befragung wurde gewählt, weil sie die geeignetste Form für diese Erhebung darstellt. Besonders essentiell ist, dass ein gezieltes Nachfragen und eine Anpassung des Gesprächs jederzeit möglich sind (Aeppli, Gasser, Gutzwiller & Tettenborn, 2016). Dies ist in dem untersuchten, sehr komplexen Themenbereich zwingend notwendig um Missverständnisse auszuschließen und eine aussagekräftige und zuverlässige Beantwortung der Forschungsfragen zu gewährleisten.

### 5.3. DATENERHEBUNG

Die Interviews wurden im Juni und Juli 2021 geführt und digital aufgezeichnet. Anschließend erfolgte eine Transkription nach den wichtigsten Transkriptionsregeln (Kuckartz, 2018, S. 164ff.). Aufgrund der vorherrschenden Corona-Pandemie wurde den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern die Möglichkeit angeboten die Interviews online mittels Videokonferenz zu führen. Dafür wurde das Softwareprogramm Zoom verwendet. Dieses Angebot wurde von vier der sieben befragten Personen in Anspruch genommen.

Die Interviews dauerten jeweils etwa eine Stunde und wurden anhand eines vorab formulierten Leitfadens strukturiert. Den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern war im Vorhinein lediglich das Thema der Forschung, das zugleich den Titel der vorliegenden Arbeit darstellt, bekannt.

#### 5.4. DATENAUSWERTUNG

Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels strukturierender Inhaltsanalyse unter deduktiver Kategorienanwendung.

Diese Analyseform wird vorrangig für die Auswertung und systematische Interpretation von protokollierter Kommunikation verwendet. Dabei gewährleistet ein regel- und theoriegeleitetes Vorgehen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Mayring, 2015, S. 12f.).

Die Kategorien wurden aufgrund der Charakteristik von Alternativschulen gebildet und orientieren sich zugleich an den, in der Literatur bestehenden, verschiedenen Versuchen allgemeine Gütekriterien einer guten Schule zu definieren (z.B. Gonschorek & Schneider, 2020, S. 393ff.; Idel & Ullrich, 2017, S. 280ff.; Skiera, 2010, S. 421ff.).

Es wird dabei nach dem für diese Analysetechnik charakteristischen Ablauf vorgegangen: Die Kategorien werden gebildet, definiert und überprüft. Anschließend folgt eine Extraktion der relevanten Informationen aus dem gesamten Datenmaterial mittels der definierten Kategorien (Mayring, 2015, S.97ff.). Im Anschluss wird eine inhaltliche Strukturierung durchgeführt und die Ergebnisse werden nach Kategorien zusammengefasst. Analog wird eine dementsprechende Form der Darstellung der Ergebnisse im folgenden Kapitel gewählt.

#### 5.5. DESKRIPTION DER STICHPROBE

Insgesamt wurden sieben Personen mittels teilstrukturiertem Interviews befragt. Es handelte sich dabei um sechs Frauen und einen Mann, die alle an einer oder mehreren Alternativschulen als Lehrperson aktuell tätig sind oder in der Vergangenheit tätig waren.

Die Stichprobe erscheint auf den ersten Blick einen Überhang an Frauen zu beinhalten. Vergleicht man die Stichprobe jedoch mit der Geschlechterverteilung der

Lehrpersonen im Pflichtschulbereich im Schuljahr 2019/20, zeigt sich, dass diese relativ genau wiedergegeben wird. Im Pflichtschulbereich sind derzeit 83,4% der Lehrkräfte weiblich und in der befragten Stichprobe liegt der Anteil an weiblichen Lehrpersonen bei 85,7% (Statistik Austria,2021e).

Der Tabelle auf der folgenden Seite können detailliertere Informationen zu den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern entnommen werden. Um die Privatsphäre der einzelnen Personen zu wahren und wurde während der Transkription eine Anonymisierung der Daten vorgenommen (Kuckartz, 2018, S. 171f.).



**Tabelle 1 - Deskription der Stichprobe**

	Interview A	Interview B	Interview C	Interview D	Interview E	Interview F	Interview G
<b>Ausbildung</b>	Chemielaborantin, Sonderschullehrerin	Volksschullehrerin, Sonderschullehrerin	Medizinerin, Kunsthistorikerin, Waldorfpädagogin	Oberstufenlehrerin	Musiker, Musikschullehrer, Sonderschullehrer	Volksschullehrerin	Friseurin, Volksschullehrerin
<b>Geschlecht</b>	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich	männlich	weiblich	weiblich
<b>Dienstjahre gesamt</b>	8 Jahre	16 Jahre	2 Jahre	15 Jahre	11 Jahre	7 Jahre	7 Jahre
<b>Erfahrung Alternativschulen</b>	7 Jahre an 2 Schulen als Lernbegleiterin, Schulleiterin und Schulgründerin	3 Jahre an 2 Schulen als Lernbegleiterin und Schulleiterin	2 Jahre an 1 Schule als Klassenlehrerin	11 Jahre an 2 Schulen als Klassenlehrerin, Lernbegleiterin, Schulleiterin und Schulgründerin	7 Jahre an 1 Schule als Fachlehrer	3 Jahre an 1 Schule als Lernbegleiterin und Schulleiterin	7 Jahre an 1 Schule als Klassenlehrerin
<b>Erfahrung Regelschulen</b>	1 Jahr als Sonderschullehrerin Integrationsklasse Vorschulstufe	13 Jahre als Sonderschullehrerin in unterschiedlichen Volks- und Mittelschulen	keine, außer eigener Schulzeit	4 Jahre als Fachlehrerin in Oberstufenschulen und der Ausbildung für Lehrpersonen	4 Jahre als Sonderschullehrer Heilstättenschule und sozialpädagogische Kleinklasse	4 Jahre als Klassenlehrerin in Regel- und Integrationsklassen an Volksschulen	keine, außer Praktikum während des Studiums und eigener Schulzeit
<b>aktuelle berufliche Tätigkeit</b>	Sonderschullehrerin Vorschule	Karenz	Klassenlehrerin Waldorfschule	Lernbegleiterin Freie Alternativschule	Sonderschullehrer sozialpädagogische Klasse	Klassenlehrerin Integrationsklasse Volksschule	Klassenlehrerin Freie Alternativschule

## 6. ERGEBNISSE

### 6.1. DARSTELLUNG

#### *6.1.1. EINSCHÄTZUNG DER SCHULFREUDE*

Um eine bessere Vergleichbarkeit zu erreichen, wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten die Schulfreude der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Alternativschulen anhand einer Skala von 1 bis 10 einzuschätzen.

Der Durchschnittswert liegt bei dieser Einschätzung bei 8,75. Diese Einschätzung deckt sich mit den verbalen Beschreibungen der Schulfreude, die wie folgt lauten: „Die Schulfreude war definitiv sehr hoch“ (Interview B). Oder: „Die meisten gehen sehr, sehr gerne in die Schule“ (Interview C).

Die Schulfreude ist an allen Schulen demnach im obersten Viertel der Skala einzuordnen. Selbst der niedrigste angegebene Wert liegt mit 7,5 noch am unteren Ende dieses Viertels. Zwei Pädagoginnen schätzen die Schulfreude sogar mit dem höchstmöglichen Wert 10 ein (Interview C; Interview D).

Da den befragten Personen bekannt war, dass ein Vergleich mit dem Regelschulsystem durchgeführt wird, sprechen einige von sich aus das Thema „Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger“ an. In Bezug auf die Schulfreude decken sich in diesem Punkt die Aussagen aller befragten Personen. In Interview A drückt die befragte Pädagogin dies so aus: „Also ich kenne, glaube ich, kein Kind, das nicht lieber in die Privatschule ging. Ja, sie sind da lieber hingegangen.“

Zwei Pädagoginnen berichten sogar davon, dass die Kinder länger in der Schule bleiben wollen, als eigentlich vorgesehen ist (Interview B; Interview G).

### 6.1.2. EINSCHÄTZUNG DER LEISTUNGSMOTIVATION

In Bezug auf die Leistungsmotivation liegt die Einschätzung auf der zehnteiligen Skala vergleichbar hoch. Durchschnittlich wird diese mit ungefähr 8 angegeben. Demzufolge ist sie nur geringfügig niedriger als die zuvor ermittelte durchschnittliche Schulfreude.

Der niedrigste Wert, der angegeben wird, liegt bei 7 bis 8 (Interview B; Interview G). Die höchste Einschätzung mit dem Wert 10 wird einmal vorgenommen (Interview F).

Eine Pädagogin gibt jedoch im Zuge der Befragung an, dass die Leistungsmotivation in einer Krisenzeit der Schule, während welcher es generell an Struktur und Orientierung mangelte, kurzzeitig um mindestens 2,5 Punkte abgesunken war (Interview B). Da es sich nach Angaben der Pädagogin hierbei allerdings auch an diesem Schulstandort um ein einmaliges Phänomen bedingt durch außergewöhnliche Umstände handelte, wird diese Angabe in der durchschnittlichen Einschätzung nicht berücksichtigt.

Auch die verbalen Aussagen die Leistungsmotivation betreffend spiegeln diese Einschätzungen wieder. Mehrere befragte Personen geben jedoch an, dass die Leistungsmotivation davon abhängig ist, ob es sich um selbstgewählte oder vorgegebene Arbeit handelt (Interview A; Interview F; Interview G). Dabei geben die befragten Pädagoginnen deckungsgleich an, was die Pädagogin in Interview A folgendermaßen formuliert: „Also ich kenne kein einziges Kind, das mit sich selbst unzufrieden war in einem Bereich, das es sich absolut frei aussuchen durfte. Sie sind dann unzufrieden mit dem, was man halt von ihnen verlangt.“

Des Weiteren werden folgende Punkte zum Thema Leistungsmotivation genannt: Eine Pädagogin ist der Ansicht, dass Kinder sich selbst strenger beurteilen, als dies Erwachsene tun und dass ihnen die Möglichkeit zur Selbstbeurteilung viel zu selten gegeben wird (Interview A). Der Einschätzung einer Pädagogin zufolge sind tieferliegende Probleme ursächlich für eine geringe Leistungsmotivation (Interview F).

### 6.1.3. ZUSAMMENHANG SCHULFREUDE UND LEISTUNGSMOTIVATION

In diesem Punkt sind sich die befragten Personen uneinig. Die Einschätzungen zum Zusammenhang von Schulfreude und Leistungsmotivation reichen von „Naja, also ich habe schon ein paar, die gehen sehr gerne in die Schule, aber die Motivation etwas zu lernen ist eher gering“ (Interview C) über „Ja, sicher hängen Schulfreude und Leistungsmotivation zusammen. Ganz sicher. Es gibt keine Kinder, die zwar gerne zur Schule kommen, aber nichts tun wollen“ (Interview F) bis hin zu „Nein, Leistungsmotivation und Schulfreude muss überhaupt nicht zusammenhängen“ (Interview E).

### 6.1.4. FÖRDERLICHE ELEMENTE

Die förderlichen Elemente werden aufgrund der besseren Übersicht nachfolgend in Unterkategorien unterteilt. In der Befragung haben die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner diese allerdings unsystematisch und völlig frei in einem narrativen Setting erklärt.

#### *Schulprofil & Organisationsstruktur*

In dieser Unterkategorie sind alle Nennungen zusammengefasst, die mit dem Aufbau und der Organisation der Schule zusammenhängen. Die genannten Faktoren betreffen die gesamte Schule und sind von den einzelnen Lehrkräften nicht beeinflussbar.

Am häufigsten wird als wesentlicher, begünstigender Faktor die Altersheterogenität in den Klassen oder Lerngruppen genannt. Diesen Umstand erwähnen fünf der sieben Befragten als besonders wichtigen, unterstützenden Punkt. Zwei Mal wird die Altersheterogenität in Kombination mit der kleinen Anzahl an Schülerinnen und Schülern genannt, einmal wird die kleine Lerngruppe unabhängig von der Altersmischung als positiver Faktor angegeben. Eine Pädagogin führt dies

folgendermaßen aus: „Die Jahrgangsmischungen finde ich extrem gut und wichtig, also dass die Großen von den Kleinen und die Kleinen von den Großen lernen können“ (Interview B).

Die geringere Anzahl an Kindern wird mit drei Nennungen ebenso oft wie das Klassenlehrerprinzip als förderlich bezeichnet. Drei der befragten Personen geben an, in der beständigen Lehrperson einen wichtigen Aspekt für die Schulfreude und Leistungsmotivation der Kinder zu erkennen. Dies wird mit dem „sehr innigen Verhältnis“ (Interview C) und der Möglichkeit „eine Verbindung zu den fixen Bezugspersonen aufzubauen“ (Interview E) begründet.

Mit jeweils zwei Nennungen werden als weitere wichtige Aspekte die unbürokratischen und flexiblen Möglichkeiten auf lernschwache Kinder einzugehen (Interview B; Interview F), der bessere Zusammenhalt der Klasse durch die gemeinsame Absolvierung der gesamten Pflichtschulzeit (Interview C; Interview F) und die unterstützenden Rahmenbedingungen für Lehrpersonen (Interview C; Interview G) angesprochen.

Außerdem werden folgende Kriterien je einmal als förderlich eingestuft: die kleine Schule (Interview B) und der geringere Zeitdruck durch den wegfallenden Schulwechsel nach vier Schuljahren (Interview F).

Pädagogin B meint dazu:

Es ist keine große Schule, es werden maximal 70 Kinder sein und es ist überschaubar und dadurch sehr intim. Man kennt sich, auch die Eltern, es ist ein bisschen mehr ein Nest und du bist nicht irgendwer, sondern du wirst beim Namen genannt, von jedem. Das sehe ich schon als großen Vorteil, dass es wie eine geschützte Familie ist.

Diese Intimität und der geschützte Ort werden auch noch in einem anderen Kontext wichtig, schildert Pädagogin F:

Und auch, wenn die Kinder in die Pubertät kommen, die Kinder sind in einer Gemeinschaft und in der absoluten Umbauphase, wo sie ihre Sicherheit und ihr Selbstbewusstsein verlieren, weil das kann schon eine schwierige Zeit sein, und gerade zu Beginn der Umbauphase wechseln sie im Regelschulsystem die Schule und sind in einem neuen Gefüge, wo sie wieder ihren Platz finden müssen. Man weiß, dass die Kinder, wenn sie Teenager sind, schon ziemlich gemein sein können und das hat es da nicht gegeben, weil die Kinder haben sich schon so gut gekannt und dann sind die in der Umbauphase und stehen das gemeinsam durch. Und das war irgendwie so schön.

### *Schulkonzept, pädagogische Orientierung & Unterrichtsgestaltung*

Dieser Unterkategorie werden alle genannten Elemente zugeordnet, die das Verständnis von Lernen und Erziehen und die pädagogischen Haltung der Lehrpersonen als Thema haben. Aufgrund vieler Überschneidungen und eines sehr fließenden Übergangs wird auch das Thema Unterrichtsgestaltung in diese Unterkategorie integriert. Diese ist wieder auf die Einstellung und Ansicht der gesamten Schule bezogen, lässt jedoch mehr Spielraum für die individuelle Interpretation der einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen.

Insgesamt zwölf Mal bzw. zehn Mal werden Aussagen getätigt, die als entwicklungsangepasste bzw. bedürfnis- und interessenorientierte Unterrichtsgestaltung zusammengefasst werden können. Aussagen zu diesem Thema finden sich in jedem einzelnen der sieben durchgeführten Interviews. Wie diese Kindorientierung genau umgesetzt wird und in welcher Ausprägung auf die Individualität der einzelnen eingegangen wird, ist jedoch recht unterschiedlich. Auch die freie Wahl der Aktivität und die Mitbestimmungsmöglichkeiten werden je nach Schule unterschiedlich gehandhabt.

Pädagogin A beschreibt die Unterrichtsgestaltung als flexibel und auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Kinder angepasst:

Naja, also ich würde es einmal flexibler beschreiben. Ein Kind das um 9 Uhr Hunger hatte, hatte um 9 Uhr Hunger und durfte seinen Hunger um 9 Uhr auch stillen. Das war ganz normal, also so Grundbedürfnisse, da ist immer draußen einfach ein Tisch gestanden, wo die Kinder sich halt einfach hinsetzen haben können, wenn sie einen Hunger gehabt haben und dann halt gejausnet haben und wenn sie fertig waren, sind sie halt einfach wieder gekommen. Aber grundsätzlich auch trotzdem eine ritualisierte Struktur ist einfach auch vorgegeben gewesen. Aber es war jetzt nicht so, dass da nichts anders hätte sein können. Es waren die Möglichkeiten gegeben, dass man einfach auch sagt: „Ja passt, dann machst du jetzt einfach mal was anderes.“ Es war zeitlich die Möglichkeit, es war räumlich die Möglichkeit, also sie haben schon sehr auf das, also sie haben schon sehr individuell sein dürfen. Ja.

In Interview B erläutert die Pädagogin zur Unterrichtsgestaltung folgendes:

Also und wenn ein Kind voll auf Pferde steht und nur auf Pferde steht und ständig Pferdegeschichten schreibt, dann soll es halt bitte immer Pferdegeschichten schreiben. Ist mein Ansatz. Ist ja egal, dann machen wir eine Bildgeschichte mit Pferden und eine Reizwortgeschichte mit Pferden, wenn das das einzige ist, was das Kind zum Schreiben motiviert, dann machen wir das halt so.

Die Pädagogin in Interview D beschreibt ein an ihrer Schule sehr weitreichendes Verständnis von kindorientierter Unterrichtsgestaltung mit den Worten: „Jeder macht das, wofür er sich gerade interessiert.“

An der Schule von Pädagogin G wird die Wahlfreiheit auf einige bestimmte Teilbereiche wie das Theaterprojekt oder die Schreibwerkstatt beschränkt. Die alltägliche Unterrichtssituation beschreibt sie hingegen so: „Den Kindern wird jeden Tag vorgegeben, was sie lernen müssen und was erarbeitet wird und es wird auch Frontalunterricht verwendet.“

In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung werden der Epochenunterricht (Interview C; Interview E) und eine lebhaftere, attraktive, anregende Darbietung der Lerninhalte (Interview C; Interview F) jeweils von zwei befragten Personen als förderliches Element genannt. Den Epochenunterricht beschreiben beide Lehrkräfte als Gelegenheit „sich auf Themen intensiver einzulassen“ (Interview E) und sehen diese Art der Unterrichtsgestaltung als sehr förderlich an. Pädagogin C erklärt dies so: „Das hat den Vorteil, dass man sich in diesen drei Wochen wirklich wahnsinnig gut in ein Thema vertiefen kann.“

Ein weiterer Faktor, der als wichtig eingeschätzt und in jedem Gespräch mit Ausnahme von Interview B explizit genannt wird, ist die angenehme Lernatmosphäre in der Klasse. Besonders ein Verzicht auf Leistungsdruck, Stress und Zwang steht hierbei im Vordergrund. Im Interview mit Pädagogin D wird diese Atmosphäre wie folgt beschrieben:

Wir sehen uns im Grunde genommen ein bisschen wie ein Gewächshaus – dass wir die Kinder schützen, wie man Pflanzen schützt. Und wenn sie dann groß genug sind, dann setzt man die Pflanzen aus und dann sind sie stark genug, um irgendwelchen klimatischen Katastrophen entgegenstehen zu können. Und genau so sehen wir das bei den Kindern eigentlich.

Der respektvolle und wertschätzende Umgang der Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern und deren gute Beziehung zueinander werden fünf Mal bzw. drei Mal thematisiert. Dieselbe Pädagogin führt dazu aus: „Kein Kind will böse sein. Kinder reagieren – davon gehen wir aus – Kinder reagieren so gut wie sie können“ (Interview D).

Zudem werden die folgenden Kriterien jeweils einmal genannt: als Lehrperson Verantwortung übernehmen, die Kinder zu kritischem Denken anregen, die Kinder vor schlechten Einflüssen beschützen, die Betonung des Künstlerischen und Musischen, das Prinzip „learning by doing“, der Verzicht auf vorgefertigte Schulbücher, die spielerische bzw. projektorientierte Unterrichtsgestaltung, die Strukturierung des



Tagesablaufs mittels Ritualen, der flexible Tagesablauf und das über die schulischen Bereiche hinausgehende Engagement der Lehrpersonen.

### *Raumgestaltung*

Das Thema der Raumgestaltung stellt, wie bereits im Zuge der Beschreibung des Konzepts von Waldorfschulen erwähnt, an diesen einen wichtigen Aspekt der Pädagogik dar. Allerdings sehen auch alle anderen befragten Personen, die keine Erfahrung mit der Waldorfpädagogik haben, in der Raumgestaltung einen Ansatz um die Schulfreude und Leistungsmotivation günstig zu beeinflussen. Die konkret genannten Aspekte überschneiden sich allerdings kaum, eine explizite Übereinstimmung konnte nur in der Wichtigkeit eines großen Außenbereichs (Interview A; Interview B) festgestellt werden. Alle anderen Kriterien wurden jeweils nur ein Mal erwähnt.

Pädagogin C schildert, dass auf die Natürlichkeit in der Raumgestaltung großen Wert gelegt wird: „Also gerade diese organischen Materialien, dass eigentlich so wenig wie möglich Kunststoff oder eigentlich garkeiner verwendet wird, bei den Stoffen wird darauf geschaut das es Wolle ist, oder Baumwolle oder sonst irgendwas.“

In der von Pädagogin A gegründeten Freien Alternativschule durften die Kinder die Schulräume weitestgehend selbst gestalten: „Wir haben das eigentlich relativ ausgeräumt alles und die haben sich das ziemlich selber eingerichtet“ (Interview A).

Pädagogin G findet Gemütlichkeit besonders wichtig und findet an ihrer Schule besonders positiv, dass diese nicht wie eine Schule aussieht:

Weil das drei zusammengelegte Altbauwohnungen sind, die aber zu einer Schule umgebaut wurden, ja sehr häuslich und sehr familiär und gemütlichst, wie man es sich nur vorstellen kann. Gleich mal eben einen totalen Wohlfühleindruck, auf mich zumindest, gemacht hat und ich glaub auch eben auf viele Kinder, weil es so überhaupt nicht wie eine Schule wirkt.

## *Leistungsbeurteilung*

Alle der erwähnten Schulen verfügen oder verfügten über das Öffentlichkeitsrecht, weshalb die Leistungsbeurteilung gewissen gesetzlichen Vorgaben entsprechen muss. Zusätzlich sind aus diesem Grund auch alle Schulen befähigt ein anerkanntes Zeugnis auszustellen. Dennoch gibt es an Alternativschulen verglichen mit Regelschulen große Unterschiede in der Leistungsbeurteilung.

„Wobei es da bei uns nicht nur um kognitive Sachen geht. Da ist kreatives Gestalten oder Haushalt und Garten – das ist alles gleichberechtigt enthalten“ (Interview D).

Die Leistungsbeurteilung wird von allen Pädagoginnen und Pädagogen als ausführliche verbale Beurteilung geschildert, die im Bedarfsfall durch ein Ziffernzeugnis ergänzt wird. Drei Pädagoginnen nennen Lernziellisten beispielsweise in Form eines Pensenbuchs als zusätzliche Komponente (Interview B; Interview D; Interview F) und zwei davon definieren darüber hinaus auch Elterngespräche als fixen Bestandteil der Leistungsbeurteilung (Interview B; Interview D).

Pädagogin F sieht darin auch einen wesentlichen Vorteil der Alternativschulen, da Noten ihrer Meinung nach „vieles zerstören“. Sie ist der Ansicht: „Ein Pensenbuch ist da tausendmal gescheiter.“

In Interview G wird zudem das Thema der Externistenprüfung angesprochen. Das fehlende Öffentlichkeitsrecht an manchen Alternativschulen und die dadurch entstehende Prüfungssituation werden von Pädagogin G besonders kritisch gesehen:

Was die Prüfungssituationen betrifft, ist es mir glaube ich schon, wie soll ich sagen, wenn ich ein Kind, die ganze Zeit begleite und ich dann Druck bei einer Prüfung ausübe, macht das sicher einen Unterschied, als wenn eine wildfremde Lehrerin Druck ausübt, mit Aufgabenstellungen die ganz anders formuliert sind, als sie es von mir gewohnt sind und so weiter.

### *soziales Lernen & Klassenklima*

Das Klassenklima ist nach Ansicht der befragten Pädagoginnen und Pädagogen einer der wichtigsten Faktoren für Schulfreude. „Ich glaube noch immer, dass es für Kinder völlig irrelevant ist, was sie dort tun. Ich glaube, es geht immer nur um die Sozialkontakte. Mit den Pädagogen und mit den Kollegen. Ich glaube, dass das einfach das ist, warum sie gerne wohin gehen...“ (Interview A).

In sechs der sieben Interviews wird explizit darauf hingewiesen, dass das soziale Lernen viel Zeit und Aufmerksamkeit erfordert und durch ein erfolgreiches soziales Lernen sowohl die Schulfreude, als auch die Leistungsmotivation der Kinder gefördert wird. In Interview D stellt die Pädagogin die Wichtigkeit des sozialen Lernens etwa so dar: „Das ist Gang und Gebe. Das ist die Grundvoraussetzung für selbstbestimmtes Lernen.“ Die befragten Pädagoginnen halten eine eigenständige, begleitete Konfliktlösung und die Anregung zur gegenseitigen Unterstützung dabei für wesentlich (Interview A; Interview D; Interview G; bzw. Interview C; Interview E; Interview G).

In Interview A und Interview F wird jeweils der Vergleich mit der Regelschule angestellt. Während Pädagogin F der Ansicht ist, „dass es in der Regelschule halt schon auch irgendwie geht“ sieht Pädagogin A in den Alternativschulen sehr deutliche Vorteile:

Es hat an diesen Schulen immer Konzepte zur Konfliktlösung gegeben, die einfach im Regelschulsystem fehlen. Dass sich die Kinder das untereinander ausmachen müssen und darüber reden müssen und sich miteinander hinsetzen müssen und eine Lösung finden, das kenne ich so einfach gar nicht in der öffentlichen Schule. Dass der Konflikt nämlich so viel Raum kriegt. Das soziale Lernen hat einfach einen größeren Stellenwert, als in der Regelschule.

## *Elternarbeit*

Alle befragten Personen geben an, dass die Elternarbeit ein wichtiger Teil ihres Schulkonzepts ist und die stärkere Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. die Einbindung der gesamten Familien in das Schulleben einen positiven Einfluss auf die Schulfreude und Leistungsmotivation der Kinder haben. Eine befragte Pädagogin formuliert dies so: „Weil Schulfreude hat auch mit den Eltern zu tun. Wenn die Eltern dahinterstehen – dieses Dreieck: Schüler-Eltern-Lehrer – wenn das gut läuft, dann kann bei den Kindern die Schulfreude viel größer sein, glaube ich“ (Interview B).

Die Umsetzung ist auch in diesem Punkt sehr unterschiedlich und reicht von einer Beschränkung auf Teilbereiche (Interview F) über eine starke Einbindung und viel Mitarbeit (Interview C) bis hin zu einer gleichwertigen Partnerschaft von Eltern, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern (Interview B).

Eine Zusammenarbeit von Schule und Eltern ist für die meisten befragten Personen unumgänglich und auch das Vermitteln von Lerninhalten ist, etwa nach Ansicht von Pädagogin D, nicht nur Aufgabe der Schule. Sie sieht das soziale Lernen als wichtiger an und ist der Ansicht, dass diesem in der Schule ein höherer Stellenwert zukommen muss. Im Ausgleich müssen die Eltern dann unter Umständen einen Teil der klassischen Bildungsarbeit übernehmen:

Es ist auch so, dass wir Schule und Elternhaus nicht trennen. Es kann gut möglich sein, das haben wir immer wieder die ganzen 20 Jahre gehabt, dass die Eltern sagen: „Mei, jetzt bist du in der Schule, jetzt schicke ich dich in die Schule und dann kommst du zu mir und fragst, wie diese Multiplikation geht.“ Das gibt es schon. Wir haben oft darüber gesprochen, dass die Kinder hier diese sozialen Kontakte pflegen und dann sind sie zwar daran interessiert, aber hier an der Schule sind Freunde wichtig.

#### 6.1.5. HEMMENDE FAKTOREN

Allen befragten Lehrpersonen wurde die Frage gestellt, ob der Besuch der jeweiligen Alternativschule unter Umständen Nachteile für die Kinder mit sich bringen kann und welche das sind. Die Einschätzungen der Pädagoginnen gehen in diesem Punkt sehr auseinander. Während drei Pädagoginnen und Pädagogen keine oder kaum negative Auswirkungen für die Kinder erkennen können, geben die anderen vier an, dass die Alternativschule nicht für alle Kinder die beste Wahl ist. Die Pädagogin in Interview A meint dazu: „Und es passt auch nicht für jedes Kind. Also ich kann schon sagen, es ist auch gut, dass es für viele Kinder das Regelschulsystem gibt. Ich glaube, es ist für viele eine Wohltat.“

Die genannten hemmenden Faktoren hängen stark von der Organisation und pädagogischen Orientierung der jeweiligen Schule ab und können nicht auf alle Alternativschulen übertragen werden.

Besonders kritisch sehen die befragten Personen den Umstand, dass die Eltern und die Schule unterschiedliche Ansprüche an die Kinder stellen bzw. die Eltern nicht wirklich hinter dem Konzept der jeweiligen Schule stehen oder dieses vom persönlichen Umfeld des Kindes abgelehnt wird (Interview A; Interview F; Interview G).

Vier Mal wird auch die Gefahr einer Überforderung der Kinder durch zu viel Freiheit und Eigenverantwortung als potentieller Nachteil genannt (Interview A; Interview D; Interview F; Interview G). Pädagogin D beschreibt diesen Umstand folgendermaßen: „Ja, es ist wesentlich schwerer als in einer normalen Schule. Auf jeden Fall ist sich bespaßen zu lassen leichter, als hier durchzugehen und aus der Fülle dieser Materialien was raus zu suchen.“

Für zwei Pädagoginnen (Interview B; Interview F) stellt der enge finanzielle Rahmen der Schule ein Erschwernis und in Folge dessen einen Nachteil für die Kinder dar: „Die Schulen, wenn die so selbstständig sind, sind auf den Elternbeitrag angewiesen, damit

sie sich finanzieren können. Sie bekommen zwar eine Förderung, aber das reicht natürlich nicht – der Hauptteil ist natürlich dieser monatliche Beitrag“ (Interview F).

Als weitere mögliche Stolpersteine werden folgende Aspekte jeweils ein Mal genannt: die hohe Anzahl an Kindern, die im Regelschulsystem bereits gescheitert sind, die hohen Kosten für die Eltern, das Ausnutzen des fehlenden Leistungsdrucks, die fehlende Befriedigung des persönlichen Ehrgeizes und des Verlangens nach Noten seitens der Kinder, die Abhängigkeit der Schule von den agierenden Personen, die geringere Anzahl sozialer Kontakte durch die niedrigere Kinderanzahl, der wenig strukturierte Tagesablauf, der phasenweise hohe Lärm, die fehlenden Möglichkeiten einer adäquaten Begleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen.

#### *6.1.6. ERFAHRUNGEN MIT DEM THEMA SCHULANGST*

In den Schilderungen der persönlichen Erfahrungen mit dem Thema Schulangst differenzieren die befragten Personen nicht immer eindeutig zwischen den Begriffen Schulangst, Schulunlust und Schulvermeidung. Teilweise liegen auch unterschiedliche oder überschneidende Definitionen der jeweiligen Begriffe vor oder die geschilderten Fälle weisen Überschneidungen auf. In Interview B und Interview G geben die Pädagoginnen auch ausdrücklich an, dass sie sich über die Definition von Schulangst unsicher sind. Konkret formuliert die Pädagogin G ihre Unsicherheit mit den Worten: „Ich weiß jetzt nicht ob man, um von Schulangst zu sprechen, das auch wirklich ausgetestet haben muss, das weiß ich nicht, aber das würde ich als Laie jetzt auf jeden Fall als Schulangst bezeichnen.“ Aus diesem Grund werden die geschilderten Erfahrungen zusammengefasst und auf eine Unterscheidung wird verzichtet.

Jede der befragten Lehrpersonen gibt an, dass sie persönlich Erfahrungen mit Kindern, die von Schulangst, Schulunlust, Motivationsstörungen oder schulvermeidendem Verhalten oder einer Kombination betroffen sind, gemacht hat. Die Anzahl dieser Erfahrungen variiert stark und reicht von Erfahrung mit einzelnen Fällen (Interview B;

Interview G) über die regelmäßige Begleitung von Kindern mit derartigen Problemen (Interview E).

Vorrangig wird angegeben, dass Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, die zum Großteil in der Regelschule eingeschult worden sind, von Schulangst, Schulunlust, Motivationsstörungen oder schulvermeidendem Verhalten betroffen sind. Zwei Pädagoginnen geben ausdrücklich an, dass diese Probleme nur oder hauptsächlich Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger betreffen (Interview B; Interview C).

„Es gibt immer wieder Schüler, die zu uns kommen, eben aus anderen Schulen. Ja, viele kommen einfach mit dem Leistungsdruck nicht zurecht, gerade so in der Volksschule auch“ (Interview C).

Die Gründe für die genannten Probleme sehen die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner am häufigsten in sozialen Schwierigkeiten wie Mobbing, Konflikten mit anderen Kindern und einer schlechten Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler und zu hohen Leistungsanforderungen bzw. zu hohem Leistungsdruck. Eine Pädagogin schildert im Interview ihre Erfahrungen so:

Andere kommen irgendwie zu uns, weil sie zu schlechte Noten haben, das kommt auch oft vor. Manche irgendwie weil sie sozial nicht zurechtkommen, und manche Eltern einfach, weil sie sich doch irgendwie ein alternatives Schulsystem wünschen. Weil sie sehen, dass es, gerade in der Volksschule auch, zu rau dann zugeht und mit den ganzen – also hauptsächlich sind es so Leistungsdruckgeschichten (Interview C).

Vereinzelt werden auch andere Gründe wie psychische Probleme (Interview C; Interview G), familiäre Umstände (Interview E; Interview F) oder Leistungsschwächen der Kinder (Interview C) beobachtet.

### 6.1.7. VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE FÜR DAS REGELSCHULSYSTEM

Alle befragten Personen konnten zum Abschluss Angaben über Verbesserungsmöglichkeiten im Regelschulsystem machen. Konkret wurden sie nach Ideen gefragt, die aus dem Alternativschulwesen in das Regelschulwesen übernommen werden und dieses in Bezug auf die Schulfreude und Leistungsmotivation verbessern können.

Am häufigsten genannt werden mit neun Nennungen Aspekte, die unter dem Begriff Unterrichtsgestaltung zusammengefasst werden können. An zweiter Stelle folgen Anregungen zum Umgang und zur Einstellung der Lehrpersonen (sieben Nennungen) und danach die Themen Raumgestaltung und Klasseneinteilung mit jeweils vier Anregungen. Außerdem werden Vorschläge in den Bereichen soziales Lernen (drei Nennungen), Elternarbeit und Leistungsbeurteilung (jeweils zwei Nennungen) gemacht.

In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung wird besonders auf die Mit- und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler hingewiesen:

„Ich glaube, dass es der richtige Weg ist den Kindern die freie Wahl zu lassen, ob in einem eingeschränkten Rahmen oder in einem breiten Rahmen, das ist von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich. Aber ich glaube es ist der richtige Weg um irgendwie am Schluss zu einem gebildeten Menschen zu kommen, der irgendwie eigeninitiativ ist, dann ist für mich Freiheit wichtig“ (Interview A).

„Man muss ein bisschen flexibel sein und man macht dann das, was die Kinder wirklich anspricht und wo sie sich auch was mitnehmen können. Natürlich kann man nie alle ganz erreichen, aber man merkt trotzdem, ob ein Großteil der Klasse jetzt mitzieht, oder ob sie so „uäh“ - dieser Unterricht wenn alle so drin sitzen, der bringt einfach nix, weil da fadisieren sie sich und es geht da rein und wieder raus – das ist einfach vertane Zeit“ (Interview C).



Diese Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten sind nach Ansicht aller befragten Pädagoginnen und Pädagogen durchaus im Regelschulsystem umsetzbar.

Pädagogin B meint dazu:

Freiheit in Bezug auf Lerninhalte, Reihenfolge und Tempo kann man durchaus machen. Das geht auf jeden Fall. Das sieht man auch in den jahrgangsgemischten Klassen. Da muss man die Kinder unterschiedlich arbeiten lassen. Da ist jedes Kind irgendwo anders. Das funktioniert, es gibt echt supercoole Konzepte. Dann gibt man halt nicht so viele Wahlmöglichkeiten, dann dürfen sie halt nur zwischen zwei Sachen auswählen und dann haben sie trotzdem eine Freiheit. Dann kann man das immer vergrößern.

Der zweite Punkt, der häufig thematisiert wird, ist die Einstellung und Haltung der Lehrerinnen und Lehrer. Interviewpartner E empfindet dies als die größte Schwierigkeit um das öffentliche Schulsystem zu verbessern:

Das ist ganz schwierig, weil ich glaube letztendlich scheitert es an der Einstellung vieler Kolleginnen und Kollegen. Ich glaube das ist ein Hauptpunkt. Weil wir haben einfach ein Schulsystem, das sich über lange Zeit, über viele, viele Jahrzehnte nicht geändert hat und das ist so in den Lehrern drinnen und die sind auch Lehrer geworden, weil sie Unterricht auf eine bestimmte Art und Weise wollen. Die stellen sich unter Schule etwas Bestimmtes vor und dann gibt es auch ganz viele, die ein sehr konkretes Bild von Schule haben.

Auch Pädagogin D ist der Meinung, dass eine Verbesserung des Regelschulsystems eine beinahe nicht bewältigbare Herausforderung ist und das Übernehmen von guten Ansätzen aus dem Alternativschulwesen keine echte Verbesserung bewirken kann:

Ich sehe das immer wie, du wohnst in einem ganz alten, baufälligen Haus. Du kannst jetzt das Haus erneuern – das heißt das System ändern – oder du kannst immer nur die Tapeten verändern und neu machen. Das wäre das mit ein bisschen Montessori, ein bisschen Waldorf, weißt du? Das ist einfach nur eine feinere Art von Manipulation.

Dennoch gibt auch sie an, dass es am ehesten eine positive Veränderung durch einen Wandel der Einstellung der Lehrpersonen geben könnte: „Das entsprechende Bewusstmachen der Lehrer. Die Lehrer brauchen eine andere Einstellung. Diese Kinder nicht wie irgendwie dumme Menschen, sondern wie gleichwertig behandeln“ (Interview D).

Eine weitere befragte Pädagogin gibt zudem auch an, dass diese Haltung der Lehrerinnen und Lehrer vom Schulsystem unabhängig zu sehen ist: „Ich glaube, das ist irgendwie etwas, dass man einfach echt ist. Ich glaube, das hängt jetzt gar nicht an Waldorfschule oder Regelschule. Dass man einfach als Lehrer authentisch ist, dass man da vor den Schülern steht als man selbst“ (Interview C).

Bezüglich der Raumgestaltung wird einerseits mehr Platz gefordert (Interview A; Interview G) aber gleichzeitig auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse und Vorlieben hingewiesen. Pädagogin A hat dazu folgenden Vorschlag: „Eine Ecke, wo man ihnen etwas einrichten könnte zu einem Thema, was die jetzt gerade mögen, wo man einfach Platz hat, wo etwas dazukommen kann und dann kann man ihnen etwas richten und dann dürfen sie auch einmal etwas aufhängen.“

Pädagogin G ist sich zwar einerseits unsicher, wie viel Spielraum im Bezug auf die Raumgestaltung in der Regelschule tatsächlich vorhanden ist, gleichzeitig meint sie jedoch:

Also das wäre ganz toll, wenn man das berücksichtigen könnte. Da finde ich, kann man auf jeden Fall was machen, dass es da einfach für jeden so gut wie möglich, für jede Persönlichkeit, was gibt, wo man sich identifizieren kann und das halt auch mitgestalten kann.

Die Klasseneinteilung ist ein weiterer Aspekt, den die Pädagoginnen und Pädagogen als verbesserungswürdig sehen und zudem als umsetzbar bewerten. Im Interview B meint die Interviewpartnerin diesbezüglich: „Es gibt ja auch diese jahrgangsgemischten Klassen. Die gibt es auch an vielen Schulen schon. Ich finde, das ist auf jeden Fall ausbaufähig.“

Außerdem sind sie der Ansicht, dass die Kinder einerseits von einer niedrigeren Kinderanzahl pro Klasse und andererseits von einer Jahrgangsmischung profitieren würden (Interview E; Interview G; und Interview A; Interview B).

Die Klassengröße bezeichnet Pädagoge E als „ganz entscheidend“, die Altersheterogenität empfindet Pädagogin A als besondere Ressource in zweierlei Hinsicht: „Und dann fällt dir einfach, finde ich, durch das, dass es lauter Gleichaltrige sind, eine Ressource an Kind weg. Weil die Kinder einfach viel transportieren können. Viel an Sozialem, aber einfach auch an Wissen.“

Die Vorschläge zum sozialen Lernen lauten:

- „Man müsste natürlich viel mehr in Bezug auf soziales Lernen und den Zusammenhalt in der Klasse tun. Das sind ganz viele, ganz drängende Themen für unsere Jugend“ (Interview E).
- „Das allerwichtigste ist, sich für das Soziale Zeit nehmen, die Abläufe, Rituale, soziale Konflikte, Ich-Botschaften brauchen richtig viel Zeit. Dann braucht man halt für die Buchstaben ein bisschen länger, aber das ist der wichtigste Punkt, das soziale Miteinander“ (Interview F).
- „Und was sicher umsetzbar ist, ist das Kinderplenum. Das hat eine Bandbreite und da werden eben ganz oft einfach Regeln vereinbart, die nicht von uns kommen und es ist dann einfach auffällig, wie sie ihr Verhalten ändern. Also irgendwie dieses Gespräch nicht von Erwachsenen geleitet, aber trotzdem mit einer gewissen Struktur, das würde ich jeder Schule empfehlen“ (Interview G).

Außerdem empfehlen die interviewten Personen eine intensivere Einbindung der Eltern in das Schulgeschehen, eine Veränderung in der Einstellung der Eltern bezüglich Leistung durch bessere Elternarbeit und dadurch im Endeffekt auch eine Reduktion des Leistungsdrucks auf familiärere Seite. Zudem muss eine Reduktion von Stress und Druck auch auf schulischer Seite passieren, damit Leistungsmotivation und Schulfreude wachsen können (Interview B, Interview E und Interview F).

## 6.2. INTERPRETATION

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler an Alternativschulen eine sehr hohe Leistungsmotivation besitzen und Motivationsschwierigkeiten eher die Ausnahme darstellen. Auch Schulangst ist ein Randphänomen, von dem kaum Kinder betroffen sind. Die Tatsache, dass die meisten der Betroffenen bereits Erfahrungen im Regelschulsystem gemacht haben, bestätigt die eingangs formulierte Hypothese zusätzlich, dass an Alternativschulen weniger Angst und mehr Freude und Motivation den Schulalltag bestimmen.

Die genannten förderlichen Faktoren sind zu einem großen Teil im Regelschulsystem umsetzbar und entsprechen auch den Forderungen anderer Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten.

Die Einstellung und Haltung von Lehrerinnen und Lehrern ist etwa ein wichtiger Punkt, der in den meisten Interviews zur Sprache kam. Auch in der Literatur wird darin ein wesentliches Merkmal einer guten Schule gesehen. So werden die Innovationsbereitschaft, die Kooperation im Kollegium und der Wille sich Weiterzubilden als grundlegende Faktoren genannt für die hohe Qualität einer Schule (Gonschorek & Schneider, 2020, S. 395f.).

Die unter dem Begriff Unterrichtsgestaltung zusammengefassten Forderungen nach Handlungsorientierung, Selbstbestimmung, Wahlmöglichkeit, Flexibilität, Individualisierung und Kindorientierung bestätigen auch diverse Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher. Kurt Aurin verlangt etwa neben der Orientierung gebenden Sicherheit auch die Möglichkeit zu freiem und initiativem Handeln (1989, zitiert nach Skiera, 2010, S. 84) und Helmut Fend formuliert seine Forderung folgendermaßen: „Selbermachen und Eigeninitiative ermöglichen!“ (1987, zitiert nach Skiera, 2010, S. 84).

Neben der Unterrichtsgestaltung und der Haltung der Lehrpersonen wird auch das Thema Raumgestaltung häufig angesprochen. Dieses findet etwa auch bei Hartmut von Hentig Erwähnung und steht immer auch in Zusammenhang mit der Philosophie der Schule. Hentig fordert für eine gute Schule einen Naturbezug (Hentig, 1987, zitiert nach Gonschorek & Schneider, 2020, S. 397) und beschreibt diese zusätzlich als einen Ort „an dem nicht alles geregelt ist, an dem man die Kinder weitgehend in Ruhe lässt – eher weniger als mehr zu tun geneigt ist“ (Hentig, 1993, zitiert nach Gonschorek & Schneider, 2020, S. 398).

Eine ähnliche Ansicht vertritt auch die Bildungskommission Nordrheinwestfalens, die über die Schule der Zukunft schreibt, dass diese unter anderem geprägt von Zeit zum Wachsen, Rücksichtnahme, Respekt und einladenden Räumen sein muss (1995, zitiert nach Gonschorek & Schneider, 2020, S. 398).

Ein weiteres Merkmal guter Schulen stellt für Gonschorek & Schneider das Gefühl dar wahrgenommen, angenommen und akzeptiert zu sein. Dies ist für beide Seiten – Lehrpersonen und Kinder – wesentlich (Gonschorek & Schneider, 2020, S. 403). Dieser Auffassung sind auch die befragten Pädagoginnen und Pädagogen, die ein angenehmes Klima und eine Wohlfühlatmosphäre auf den unterschiedlichsten Ebenen für grundlegend erachten.

Die Reduktion des Leistungsdrucks, die ebenfalls als förderlicher Faktor für Leistungsmotivation und Schulfreude bezeichnet wird, wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Während Stern für formative Leistungserhebungen und eine Vielfalt an Bewertungsmöglichkeiten plädiert und eine individuelle Bezugsnorm in der Leistungsbeurteilung positiv sieht (2010, S. 20ff.), nennen Gonschorek & Schneider eine hohe Leistungsorientierung, hohe Leistungserwartungen und einen fordernder Unterrichtsstil als Eigenschaften einer guten Schule (Gonschorek & Schneider, 2020, S. 393f.).

Um die der Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage nach förderlichen Elementen zur Steigerung von Schulfreude und Leistungsmotivation, die aus dem Alternativschulwesen in das Regelschulwesen übernommen werden können,

zusammenfassend zu beantworten, können konkret folgende fünf Punkte formuliert werden:

- Partizipation der Kinder in allen Bereichen des Schullebens
- Altersheterogenität in den Klassen
- Kindorientierung und Individualisierung in der Unterrichtsgestaltung
- Fokussierung von Respekt und Wertschätzung im Umgang aller Beteiligten
- Vielfalt in der Leistungsbewertung

Die Umsetzung all dieser Forderungen ist bereits durch einzelne Lehrpersonen oder durch die Schulleitung möglich. Es handelt sich ausschließlich um Elemente, die keiner Genehmigung durch das Bildungsministerium bedürfen und mit wenig Aufwand in den Schulalltag integriert werden können. Dabei ist es nicht notwendig, dass eine Schule komplett umstrukturiert wird, es entsteht keine finanzielle Belastung und der Erfolg lässt nicht lange auf sich warten.

## 7. FAZIT

Es ist eine Tatsache, dass jede Art von Schule einer stetigen Weiterentwicklung bedarf, welche durch Mut zu Innovation und Reflexion, durch Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem und Unbekanntem und durch ein kluges, überlegtes Festhalten an Altbewährtem und Tradition die Chance bietet eine gute Schule zu sein und im Wandel der Zeit auch zu bleiben.

Es ist auch eine Tatsache, dass Alternativschulen eine Vorreiterrolle im Erproben von Innovationen haben. Thurn (2018, S. 576) geht sogar so weit, diese Forschung und die Präsentation der daraus resultierenden Ergebnisse als die Pflicht all jener Schulen zu bezeichnen, die neue Wege gehen.

An etlichen Beispielen aus Deutschland, wie der Glockseeschule oder der Laborschule, ist zudem ersichtlich, dass auch die staatlichen Schulen und das gesamte Bildungssystem ein Bedürfnis nach Weiterentwicklung verspüren. Diese so genannten Versuchsschulen oder hierzulande als Schulversuche bezeichneten Initiativen zur Schulentwicklung spielen sich in einem mehr oder weniger engen Rahmen ab und es dauert mitunter sehr lange bis die daraus resultierenden Ergebnisse angenommen werden. Eine flächendeckende Implementierung dieser Erkenntnisse in das Regelschulsystem ist dadurch jedoch noch keinesfalls gewiss. Schulreform basiert nicht unbedingt auf Wissenschaft oder Logik – im Gegenteil – es gibt etliche Beispiele, wo einfach nur der Zufall oder die Not die treibende Kraft hinter Veränderungen waren (Thurn, 2018, S. 574f.). An dieser Stelle soll das auch in den Interviews häufig beschriebene Prinzip der Altersheterogenität exemplarisch genannt werden. Man denke in dieser Hinsicht etwa an kleine Schulen mit einer geringen Anzahl an Schülerinnen und Schülern, die altersheterogene Klassen führen, um den Standort erhalten zu können. Mittlerweile wurden die Vorteile dieser Altersmischung jedoch erkannt und nun gibt es auch an diversen anderen Schulstandorten jahrgangsgemischte Klassen. Wobei an dieser Stelle festgehalten werden muss, dass diese noch immer einen gewissen Exoten-Status haben.

Diese Untersuchung stellt einen weiteren Beitrag zur Schulreform und Weiterentwicklung des öffentlichen Bildungssystems dar und beschäftigt sich explizit mit dem österreichischen Alternativschulwesen als Ideengeber und Impulssetzer. Die Herangehensweise Lehrerinnen und Lehrer nach ihren Erfahrungen und Empfehlungen zu befragen ist eigentlich simpel und naheliegend, kommt allerdings im Kontext Schulreform nicht allzu häufig zur Anwendung.

Aus dieser Forschung resultieren demnach einerseits eine methodische Erkenntnis und andererseits ein Spektrum an inhaltlichen Ergebnissen. Auf methodischer Seite lässt sich festhalten, dass der qualitätsvolle Austausch unter Lehrerinnen und Lehrern ausgesprochen befruchtend ist und im Zusammenhang mit einer Vielzahl an Fragestellungen ein hilfreiches Mittel zur Problemlösung und Weiterentwicklung darstellt.

Auf inhaltlicher Ebene zeigen sich unterschiedliche Ansätze, die im Regelschulsystem zu einer Steigerung der Schulfreude und der Leistungsmotivation beitragen können. Diese sind zu einem Teil eine Anregung an die Bildungspolitik um eine Schulreform mitzugestalten, stellen jedoch auch Impulse für Schulstandorte oder sogar einzelne Lehrpersonen dar, denn einige Maßnahmen sind ohne großen Aufwand sofort umsetzbar. Alleine die Auseinandersetzung mit dem Thema und die Umsetzung einzelner Maßnahmen tragen bereits das Potential der Steigerung von Schulfreude und Leistungsmotivation in sich und leisten einen wesentlichen Beitrag zur Förderung des Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler im Regelschulsystem.

Die vorliegende Untersuchung wurde mit einer relativ kleinen Stichprobe durchgeführt und kann nur einen groben Überblick über die Diversität der Alternativschulen in Österreich geben. Für eine detailliertere Abbildung dieser ist eine umfangreichere Untersuchung notwendig, da die einzelnen Schulen – insbesondere die Freien Alternativschulen und die Montessorischulen – sehr unterschiedlich arbeiten und verschiedene Schwerpunkte verfolgen. Um ein konkretes Bild darzustellen, müsste von jeder österreichischen Alternativschule zumindest eine Lehrperson befragt werden. Die Aussagen der befragten Pädagoginnen und Pädagogen decken sich allerdings



zumeist mit den in der Literatur empfohlenen Ansätzen. Daher ist davon auszugehen, dass auch bei einer größeren Stichprobe ein ähnliches Ergebnis erzielt werden würde und die fünf formulierten Punkte, die zu einer Verbesserung der Schulen hinsichtlich Schulfreude und Leistungsmotivation führen könnten, können als valide angesehen werden.

Ein weiterer interessanter Aspekt wäre auch die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler bzw. der Eltern mit einzubeziehen und einen Vergleich der jeweiligen Wahrnehmungen anzustellen. Von Eberhart & Kapelari wurde eine ähnliche Untersuchung bereits im Hinblick auf Freie Alternativschulen durchgeführt und die Ergebnisse wurden 2010 in ihrem Handbuch Freie Alternativschulen veröffentlicht. Diese Studie ist aufgrund der ebenfalls kleinen Stichprobe, der Fokussierung auf eine Schulform und der mangelnden Aktualität durch die rasante Entwicklung im Alternativschulwesen allerdings auch nur als ein kleiner Ausschnitt der Forschung zur Alternativschullandschaft zu bewerten. Zudem wurde von den Autoren nicht vorrangig nach Verbesserungsmöglichkeiten für das Regelschulsystem gesucht.

Die vorliegende Arbeit ist demnach ein weiteres Puzzlestück, das einen kleinen aber wertvollen Beitrag zur Schulreform durch Alternativschulen leistet und so mithilft eine bessere Schule für alle Kinder zu schaffen.

## LITERATUR

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., & Tettenborn, A. (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Arnold, M. (2009). Brain-based Learning and Teaching. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ätsch – Verein für emanzipatorische Erziehung. (2018). *Ätsch: Die Volksschulalternative*. Abgerufen von <https://www.aetsch-schule.at>
- Barz, H. (2017). Rudolf Steiner und die Waldorfpädagogik. In T. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 117-131). Weinheim: Beltz.
- Bittel, Ch. (2020). Soziale Angststörung. In B. Meyer, T. Tretter & U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (2. Aufl.), (S.292-396). Weinheim: Beltz.
- Borchert, M., & Maas, M. (Hrsg.). (1998). *Freie Alternativschulen: Die Zukunft der Schule hat schon begonnen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bosch, A. (2019). Freude, Glück, Wohlbefinden. In: Kappelhoff H., Bakels JH., Lehmann H., Schmitt C. (Hrsg.), *Emotionen*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Bosch, J. (2017). *Wie beeinflusst Leistungsbewertung Motivation und Emotionen?* Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 11. Abgerufen von [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Bosch\\_2017\\_Einfluss\\_Leistungsbewertung.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Bosch_2017_Einfluss_Leistungsbewertung.pdf)
- Darge, K. (2009). „Wie gern gehst du zur Schule?“ – Eine empirische Studie zum Ausmaß und zur Entwicklung der Schulfreude bei Berliner Schülerinnen und Schüler. In R. Peek, B. Peperhove, W. Plöger & J. Stratmann (Hrsg.), *Heterogenität von*

*Lerngruppen: Eine Herausforderung an die Schulpädagogik* (S. 91-114). Universität Köln.

Dresel, M., & Lämmle, L. (2017). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. Aufl., S. 79-142). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Eberhart, F., & Kapelari, B. (2010). *Handbuch Freie Alternativschulen*. Dörfles: Renate Götz Verlag

Eckert, E., & Hammerer, F. (2009). *Untersuchungen und Ansätze zur Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik in Österreich*. Innsbruck: Studienverlag.

Edelmann, W., & Wittmann, S. (2019) *Lernpsychologie* (8. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Österreichischen Schule: Befragung 2005*. Innsbruck: Studienverlag.

Fischer-Kowalski, M., Pelikan, J., & Schandl, H. (1995). *Große Freiheit für kleine Monster? Alternativschulen und Regelschulen im Vergleich*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.

Flammer, A. (2017). *Entwicklungstheorien: Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (5. Aufl.). Bern: Hogrefe Verlag.

Frank, E. (2019). *Vom Sprüchlein zum Zeugnispruch*. Abgerufen von: <https://www.waldorf.at/paedagogik/zeugnispruch>

Frenzel, A., & Stephens, E. (2017). Emotionen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. Aufl., S. 79-142). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Frielingsdorf, V. (2019). *Geschichte der Waldorfpädagogik: Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart*. Weinheim: Beltz.

- Fritz, A., Hussy, W., & Tobinski, D. (2018). *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). München: Reinhardt Verlag.
- Fuchs, B. (2011). Maria Montessori: Il metodo della pedagogia scientifica. In W. Böhm, B. Fuchs & S. Seichter (Hrsg.), *Hauptwerke der Pädagogik* (S. 298-301). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Gonschorek, G. & Schneider, S. (2020). *Einführung in die Schulpädagogik und Unterrichtsplanung* (9. Aufl.). Augsburg: Auer Verlag.
- Grözinger, S. (2020a). Prüfungsangst. In B. Meyer, T. Tretter & U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (2. Aufl.), (S.292-396). Weinheim: Beltz.
- Grözinger, S. (2020b). Schulangst. In B. Meyer, T. Tretter & U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (2. Aufl.), (S.296-300). Weinheim: Beltz.
- Grözinger, S. (2020c). Schulverweigerung. In B. Meyer, T. Tretter & U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (2. Aufl.), (S.296-300). Weinheim: Beltz.
- Gudjons, H. & Traub, S. (2020). *Pädagogisches Grundwissen* (13. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gutscher, G. (2009). *Schulangst und Schulverweigerung*. Abgerufen von [https://www.kinder-jugendpsychiater.org/fileadmin/user\\_upload/schulangst\\_verweigerung\\_ref\\_gutscher\\_02\\_09.pdf](https://www.kinder-jugendpsychiater.org/fileadmin/user_upload/schulangst_verweigerung_ref_gutscher_02_09.pdf)
- Hammerer, F., & Haberl, H. (2002). Montessori-Pädagogik in Österreich: Rückblick, aktueller Stand und Perspektiven. *Erziehung und Unterricht*, 152, 444-459.

Hascher, T., & Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule: Ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 105-122.

Herrmann, U. (Hrsg.). (2009). *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Hobmair, H. (Hrsg.). (2014). *Pädagogik* (5. Aufl.). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Hopf, H. (2014). *Schulangst und Schulphobie: Wege zum Verständnis und zur Bewältigung. Hilfen für Eltern und Lehrer*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Hülshoff, T. (2012). *Emotionen* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen – ein Leben lang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Idel, T. (2018). Empirische Forschung zu Waldorfschulen. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 327-334). Wiesbaden: Springer VS.

Idel, T., & Ullrich, H. (2008). Reform- und Alternativschulen. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 363-384). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Idel, T., & Ullrich, H. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim: Beltz.

Jacob, C. (2015). *Von Prüfungsangst zu Prüfungsmut, von Lampenfieber zu Auftrittslust*. Stuttgart: Schattauer.

Keller, G. (2016). *Ich will nicht lernen! Motivationsförderung in Elternhaus und Schule* (5. Aufl.). Bern: Hogrefe.

Kiersch, J. (2015). *Die Waldorfpädagogik: Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners* (13. Aufl.). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Konrad, F.-M. (2017). John Dewey und die Progressive Education in den USA. In T. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 158-171). Weinheim: Beltz.

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lenzgeiger, B. (2020). Trennungsangst. In B. Meyer, T. Tretter & U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen* (2. Aufl.), (S.274-277). Weinheim: Beltz.
- Lexikon der Psychologie: *Freude*. (2000). Spektrum.  
<https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/freude/5323>
- Lischewski, A. (2014). *Meilensteine der Pädagogik: Geschichte der Pädagogik nach Personen, Werk und Wirkung*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Loebell, P. (2018). Waldorfpädagogik. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 327-334). Wiesbaden: Springer VS.
- Ludwig, H. (2018). Maria Montessoris pädagogischer Reformimpuls. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 179-190). Wiesbaden: Springer VS.
- Markowetz, A. (2015). *Digitaler Burnout: Warum unsere permanente Smartphone-Nutzung gefährlich ist*. München: Knaur Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Menges, R. K. (2009). Umgang mit Fehlern beim Selbstregulierten Lernen. In E. Eckert & F. Hammerer (Hrsg.), *Untersuchungen und Ansätze zur Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik in Österreich* (S. 32-52). Innsbruck: Studienverlag.
- Montessori, M. (1976). *Schule des Kindes: Montessori-Erziehung in der Grundschule*. Freiburg: Verlag Herder KG.
- Myschker, N., & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Oberwimmer, K., Vogtenhuber, St., Lassnigg, L., & Schreiner, C. (Hrsg.). (2019): *Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.

Österreichische Montessori-Gesellschaft (Hrsg.). (2021). *Montessori-Einrichtungen*. Abgerufen von <https://montessori.at/omg/montessori-einrichtungen/>

Pütz, T. (2017). Die Pädagogik Maria Montessoris. In T. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 145-157). Weinheim: Beltz.

Rheinberg, F., & Krug, S. (2017). *Motivationsförderung im Schulalltag: Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Rudolph, U. (2013). *Motivationspsychologie kompakt* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Schlag, B. (2013). *Lern- und Leistungsmotivation* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schneider, S., & Popp, L. (2020). *Emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten*. Göttingen: Hogrefe.

Seidel, T., & Krapp, A. (Hrsg.). (2014). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung* (2. Aufl.). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Spitzer, M. (2017). *Die neuen Lernkiller*. Abgerufen von: <https://www.erziehungskunst.de/artikel/april-2017-digitale-erzieher/die-neuen-lernkiller/>

Statistik Austria (Hrsg.). (2021a). *Bildung in Zahlen 2019/20: Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.

Statistik Austria (Hrsg.). (2021b). *Schulen im Schuljahr 2019/20 nach dem Schulerhalter*. Abgerufen von

[https://pic.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html](https://pic.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html)

Statistik Austria (Hrsg.). (2021c). *Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2019/20 nach dem Schulerhalter*. Abgerufen von

[https://pic.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html](https://pic.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html)

Statistik Austria (Hrsg.). (2021d). *Schülerinnen und Schüler insgesamt im Schuljahr 2019/20*. Abgerufen von

[https://pic.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html](https://pic.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html)

Statistik Austria (Hrsg.). (2021e). *Lehrpersonen an Schulen*. Abgerufen von

[https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung/schulen/lehrpersonen/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/lehrpersonen/index.html)

Stein, R. (2012). *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Stern, T. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: özeps.

Thurn, S. (2018). Was lernen Regelschulen von Reformschulen? In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 571-579). Wiesbaden: Springer VS.

Trapmann, H., & Rotthaus, W. (2013). *Auffälliges Verhalten im Kindesalter* (12. Aufl.). Dortmund: verlag modernes lernen.

Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik: Eine kritische Einführung*. Weinheim: Beltz.

Waldorfbund Österreich (Hrsg.). (2018a). *Die Situation der Waldorfschulen und -kindergärten im Jubiläumsjahr*. Abgerufen von <https://www.waldorf.at/service/presse>

Waldorfbund Österreich (Hrsg.). (2018b). *Waldorf100-Oesterreich-Zeitleiste*. Abgerufen von <https://www.waldorf.at/service/presse>



Waldorfbund Österreich (Hrsg.). (2019). *Waldorfschulen in Österreich: Kurzportraits im Jubiläumsjahr – RSS-Wien-Mauer*. Abgerufen von <https://www.waldorf.at/service/presse>

Waldorfbund Österreich (Hrsg.). (o. J.) *Eurythmie*. Abgerufen von: <https://www.waldorf.at/paedagogik/eurythmie>

Walter, D., & Döpfner, M. (2020). *Schulvermeidung*. Göttingen: Hogrefe.

Wiehl, A., & Auer, W. (2019). *Kindheit in der Waldorfpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.

Wild, R. (1996). *Erziehung zum Sein* (8. Aufl.). Freiamt: Arbor Verlag Valentin.

Wilk, M., & Jasmund, Ch. (2015). *Kita-Räume pädagogisch gestalten: Den Raum als Erzieher nutzen*. Weinheim: Beltz.

Zach, R. (2009). Institutionelle und bildungstheoretische Bedingungen von Montessori-Volksschulklassen. In E. Eckert & F. Hammerer (Hrsg.), *Untersuchungen und Ansätze zur Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik in Österreich* (S. 75-95). Innsbruck: Studienverlag.

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 - Deskription der Stichprobe ..... 81

## Interviewleitfaden zum Thema „Zwischen Schulfreude und Schulangst – alternative Schulkonzepte als Weg?“

### Einstieg

#### Allgemeines

- **Zu Beginn möchte ich dich bitten, dass du dich kurz vorstellst und deinen beruflichen Hintergrund erläuterst.**
  - Wie alt bist du?
  - An welcher Schule arbeitest du und in welcher Funktion?
  - Welche Ausbildung hast du?
  - Wie viele Jahre Berufserfahrung hast du und in welchem Bereich?

#### Charakteristik des alternativen Schulkonzepts

- **Welches Konzept verfolgst du an der Schule, an der du unterrichtest?**
  - Was ist das Besondere an dieser Schule?
  - Wo siehst du grundlegende Unterschiede zum Regelschulsystem?
  - Welche Vorteile erkennst du für die Kinder, die deine Schule besuchen?
  - Gibt es auch Nachteile, die deine Schule gegenüber dem Regelschulsystem hat?

#### Schulfreude - Schulangst

- **Wenn du an die Klasse(n) denkst, in welchen du unterrichtest – wie gerne besuchen die Kinder dieser Klasse(n) die Schule?**
  - Kannst du die durchschnittliche Schulfreude auf einer Skala von 1 bis 10 einordnen? 1 ist dabei der niedrigste und 10 der höchste Wert?
  - Was trägt dazu bei, dass die Kinder gerne in die Schule kommen? Was ist besonders wichtig?
  - Gibt es Kinder, die nicht gerne zur Schule kommen? Woran erkennst du das?
  - Welche Dinge oder Gegebenheiten mindern die Schulfreude dieser Kinder?
  - Hast du Erfahrungen mit Kindern, die von Schulangst betroffen sind oder der Schule fernbleiben?
    - JA → Was waren oder sind die Ursachen dafür? Welche Maßnahmen wurden oder werden in diesen Fällen ergriffen?

#### **Themen:**

*Erzähle noch ein bisschen mehr zum Thema ...!*

*Kannst du noch ein bisschen etwas zum Thema ... erklären?*

*Wie sieht ... bei dir an der Schule aus?*

*Was gibt es noch in Bezug auf ... zu sagen?*

- Schulprofil & Organisationsstruktur
- Schulkonzept & pädagogische Orientierung
- Unterrichtsgestaltung
- Raumgestaltung
- Leistungsbeurteilung
- soziales Lernen/Klassenklima
- Elternarbeit
- Ausbildung/Fortbildung für Lehrkräfte

- NEIN → Gibt es eventuell Kinder, die zuerst an einer anderen Schule waren und sich dort nicht wohlfühlt haben und nun bei euch gerne zur Schule gehen? Was denkst du sind die Gründe dafür?
- Statistisch gesehen ist jedes zehnte Kind von Schulunlust oder Schulangst betroffen – woran denkst du liegt es, dass in deiner Schule die Zahl so gering ist?
- Was tust du bzw. deine Schule dafür, dass das bei euch nicht der Fall ist?

#### *Leistungsmotivation*

- **Und wenn du jetzt an die Leistungsmotivation dieser Kinder denkst – wie würdest du diese auf einer Skala von 1 bis 10 einschätzen?**
  - In welchem Zusammenhang stehen die Schulfreude und die Leistungsmotivation der einzelnen Kinder?
  - Woran liegt es deiner Meinung nach, wenn Kinder nicht motiviert sind und keine Lust haben etwas zu lernen?
  - Was tust du als Lehrerin um die Motivation zu fördern oder um ein Kind zu motivieren, das keine Lust hat?
  - Auf welche Faktoren hast du keinen Einfluss?

#### *Abschluss*

- **Hast du Tipps oder Ideen, die auch in der Regelschule umgesetzt werden können, damit die Kinder gerne zur Schule gehen und gerne lernen?**
- **Gibt es sonst noch irgendetwas, was dir in dem Zusammenhang erwähnenswert erscheint?**