

SUPERVISION

Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. **Hilarion G. Petzold**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit,
Düsseldorf/Hückeswagen, Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. **Jörg Bürmann**, Universität Mainz

Prof. Dr. phil. **Wolfgang Ebert**, Dipl.-Sup., Dipl. Päd., Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit,
Düsseldorf/Hückeswagen

Dipl.-Sup. **Jürgen Lemke**, Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf

Prof. Dr. phil. **Michael Märtens**, Dipl.-Psych., Fachhochschule Frankfurt a. M.

Univ.-Prof. Dr. phil. **Heidi Möller**, Dipl.-Psych. Universität Innsbruck

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für psychosoziale
Gesundheit; Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit, Düsseldorf /
Hückeswagen

Prof. Dr. phil. **Alexander Rauber**, Hochschule für Sozialarbeit, Bern

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für psychosoziale Medizin und Psychotherapie, Donau-Universität Krems

Univ.-Prof. Dr. phil. **Wilfried Schley**, Universität Zürich

Dr. phil. **Ingeborg Tutzer**, Bozen, Stiftung Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper Düsseldorf/Hückeswagen.

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 02/2011

Zur Weiterbildungsfunktion der Supervision am Beispiel der Supervision für Lehrer – Integrative Perspektiven¹

Leon Heffels, München,
Hilarion G. Petzold, Düsseldorf

¹ Aus der „Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit“, staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Prof. Dr. phil. Johanna Sieper, Düsseldorf, Hückeswagen <mailto:forschung.eag@t-online.de>, oder: EAG.FPI@t-online.de, Information: <http://www.IntegrativeTherapie.de>) und aus dem „Zentrum für psychosoziale Medizin“ (Leitung: Prof. Dr. med. Anton Leitner, Krems, <mailto:Leitner@Donau-Uni.ac.at>), Master of Science Lehrgang „Supervision“ (wissenschaftl. Leitung: Univ.-Prof. Dr. H. G. Petzold), Donau-Universität Krems. Erstellt: 2006/2011.

Einführung

In dieser Studie geht es um Lernprozesse in der Supervision. Konkret befasst sie sich mit der Frage, inwiefern Supervision mit einem Know-How-Transfer aus Wissenschaftszweigen wie etwa der Sozialpsychologie und Soziologie zur Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen¹ beitragen kann. Wie PETZOLD et al. (2003) in einem Forschungsprojekt nachweisen konnten, spielt das Thema Lernen in der Supervision im deutschsprachigen Raum - von der „Integrativen Supervision abgesehen (SIEPER, PETZOLD 2002; PETZOLD, EBERT, SIEPER 1999/2001), eher eine marginale Rolle ganz im Gegensatz zu den USA und besonders den Niederlanden (VAN WIJNEN, PETZOLD 2006). Außerdem fanden die Forscher Grund zu „erhebliche[m] Zweifel an der ‚didaktisch-informativen Qualität‘ der Supervision in ihrer Weiterbildungsfunktion“ (PETZOLD et al. 2003, 125). Dabei handelt es sich um eine Aufgabe, die „aufgrund der gestiegenen Qualitätsanforderungen und Maßnahmen der Qualitätssicherung wachsend wichtiger“ (ebd., 14) wird. Die entsprechende Nachfrage scheint tatsächlich zu existieren. RAPPE-GIESECKE (1994, 1) erwähnte bereits vor zehn Jahren bei den Motiven, aus denen heraus Supervision gesucht wird, die Weiterbildung an zweiter Stelle. Zu der Beziehung zwischen Supervisor und Supervisand schreibt sie: „Der Supervisand sucht als Lernender den Rat und die Hilfe eines Fachmanns, des Supervisors, der aufgrund seiner professionellen Kompetenz in der Lage ist, Rat und Hilfe zu geben, aber auch als Lehrender aufzutreten“ (ebd. 72). Auch Peter BERKER (BERKER/BUER, 1997, 247) kommt anlässlich eines Symposiums der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) zu dem Schluss, dass die Lernpotentiale einer reflexiven Kommunikationssituation ... weiter zu erkunden“ sind. Und für SCHREYÖGG (2000a, 93) „besteht eine wesentliche Funktion von Supervision in der Erweiterung des Repertoires von *kognitiven* Mustern“ (kursiv von mir, LH). Und mit Blick auf den Beratungsbedarf an Schulen stellt DENNER (2000, 383) fest, dass „die klassische Betrachtungsebenen der Supervision, wie ‚Fallarbeit‘ und ‚Selbstthematisierung‘ alleine ... unzureichend [sind], da sie zu stark auf Personen und Beziehungen fokussieren und den Bereich des schulischen Lernens unter seinen institutionellen Rahmenbedingungen vernachlässigen.“

Ausgehend von den aktuellen Entwicklungen in den Schulen soll zunächst der Beratungsbedarf von Lehrern ermittelt werden. Da es hier speziell um die Weiterbildung in der Supervision von Lehrkräften geht, tritt für den Supervisor den besonderen Fall ein, dass er vorübergehend zum „Lehrer von Lehrern“ wird. Der Artikel geht ausführlich auf diese durchaus prekäre Konstellation ein, weist auf spezifische Risiken und Gefahren hin und arbeitet konkrete Verhaltensempfehlungen für den lehrenden Supervisor heraus. Bevor dann auf das Erfahrungslernen als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften eingegangen wird, soll das im Integrativen Supervisionsansatz entwickelte Konzept des „Komplexen Lernens“ als Beispiel einer interdisziplinär begründeten Lerntheorie kurz dargestellt werden. Der zweite Teil fokussiert schließlich einige Beispiele für nützliche Theorien, Forschungsergebnisse und Erfahrungswerte, die in der Weiterbildung von Lehrern eingebracht werden könnten. Gleichzeitig soll versucht werden nachzuweisen, welchen Gewinn die Lehrkräfte und schließlich auch die Schüler davon haben könnten.

¹ Die Begriffe Supervisor, Lehrer und Schüler werden im Folgenden aus Gründen der Lesbarkeit nur in ihrer männlichen Form verwendet, die weibliche ist gleichwohl stets mitgedacht und gemeint.

Teil I: Lehrer lernen in der Supervision

1. Schule im Wandel(?)

Die Anforderungen, die heute von Seiten der Politik-, Eltern- und Wirtschaftsverbänden an die öffentlichen Schulen gestellt werden, sind nicht nur umfangreich, sondern häufig auch in sich widersprüchlich. So sollen die Schulen als ein zentrales Instrument sekundärer Sozialisation die Wirklichkeitskonstruktionen (BERGER & LUCKMANN, 2000) und *social worlds* (PETZOLD, 1998, 114) bestimmter gesellschaftlicher Schichten konservieren und tradieren, gleichzeitig aber Vorreiter bei Innovation und Wandlung eben dieser Gesellschaft sein. Die Schulen erhalten von Eltern und Bildungsforschung gleichermaßen den Auftrag, jedes einzelne Kind individuell und begabungsgerecht zu fördern und dafür zu sorgen, dass keins „auf der Strecke bleibt“. Gleichzeitig wird von ihnen erwartet, dass sie die Schüler jedes Jahrganges nach festgelegten Leistungskriterien selektieren, ihre Zöglinge frühzeitig auf unterschiedliche Schularnten verteilen und damit wiederum die bestehenden Klassenunterschiede erhalten und sogar zementieren – wohl wissend, dass sie den Anforderungen unserer zunehmend kinderarmen Informationsgesellschaft auf diese Weise nicht gerecht werden. Schule ist eben die Institution, mittels derer eine Gesellschaft sich selbst bestätigt, erhält, reproduziert – und vielleicht auch noch wandelt, wobei der Innovationsauftrag zwar in aller Munde, der Konservierungsauftrag offensichtlich jedoch der weitaus gewichtigere ist. Nicht nur soll der Wissensbestand des Gemeinwesens – man denke an die identitätsstiftende gemeinsame Sprache und Geschichte – erhalten und weitergereicht werden, sondern auch die geteilten Werte, Normen und Konditionierungen.²

Das Spannungsfeld, das sich im gesellschaftlichen Diskurs zwischen den Polen Erhaltung und Erneuerung bemerkbar macht, prägt auch die Situation an den heutigen Schulen und damit ebenfalls die Arbeit der Lehrer. Sie sollen ihren Unterrichtsstil erneuern (in Stichworten: offener Unterricht, Projektarbeit, Freiarbeit...), dabei ihre Schüler aber gleichzeitig zur Entwicklung „alter“ Sekundärtugenden wie Fleiß, Zuverlässigkeit und Höflichkeit anhalten (Stichwort: Kopfnoten). Darüber hinaus sollen sie ihren tradierten Berufsstand erneuern und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Schülern und Eltern erproben, während ihr eigener Dienstherr sie mit einem geradezu innovationsfeindlichen Kontroll- und Bewertungssystem in Schülerhafter Abhängigkeit hält. Werden sie also selbst von den Kultusbehörden zuweilen als unmündige Schüler behandelt, so erwarten die gleichen Behörden von ihnen, dass sie ihren Schülern und deren Eltern als Partner begegnen. Dass man ihnen dabei auch noch die Klassen vergrößert, Fördermittel streicht und die Wochenarbeitszeit verlängert – eine Ressourcenverknappung bei Aufgabenerweiterung, die das Ganze nicht einfacher macht, – soll hier zwar erwähnt, nicht jedoch weiter vertieft werden.

Zu all den in sich bereits widersprüchlichen Anforderungen der Gesellschaft an die Schulen und ihre Lehrkräfte steht die Schulpraxis nochmals in krassem Widerspruch. Hier sehen sich die Lehrer mit Schülern konfrontiert, denen es oft weitgehend an Lernmotivation mangelt, deren Welt reizüberflutet und gleichzeitig „entsinnlicht“ (VON HENTIG, 1999, 155) ist, die eine öffentlich diffamierte Berufsgruppe („faule Säcke“ befand Gerhard Schröder einst) kaum respektieren können und die sich den häufig mit aggressiver Werbung an sie herangetragenen Konsumangeboten faktisch überhaupt nicht erwehren können, so dass sie sich mittlerweile weit eher über den Besitz von Markenartikeln, denn über Begabung und Leistung definieren. Auch die Arbeit mit den Eltern ist für die Lehrer anspruchsvoller geworden, sei es, dass die

² Ausführlich dazu CARLE (2000, 188 ff. und vor allem 351 ff.), die sich dabei auf die Strukturierungstheorie von Anthony GIDDENS bezieht.

Erziehungsberechtigten in bislang ungekanntem Ausmaß auf den Unterrichtsverlauf Einfluss nehmen wollen, sei es, dass sie sich kaum um die Erziehung ihrer Kinder kümmern und folglich die Lehrkräfte mit ihrer Verantwortung für die Entwicklung der Schüler weitgehend allein lassen.

2. Beratungsbedarf von Lehrern

Aus diesen wenigen Andeutungen zu aktuellen Entwicklungen in den Schulen geht bereits hervor, dass der faktische Aufgabenbereich der Lehrer sich schon seit Jahren ausweitet. Dabei geht es längst nicht mehr nur um ihre so genannten Kernaufgaben (Unterrichtsentwicklung, Teamentwicklung, intensivere Betreuung des einzelnen Schülers), sondern auch um Fragen des Selbstmanagements (bis hin zur Burnout-Prophylaxe), der Organisationslehre (Schulentwicklung), der Öffentlichkeitsarbeit (bis hin zu Sponsorenwerbung) und Qualitätssicherung, des Konfliktmanagements und der kommunikativen Kompetenz. Als Schlussfolgerung daraus zwei Thesen :

2.1 These I

Um auf die an sie gesellten Anforderungen im Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation heute angemessen reagieren zu können, brauchen Lehrer einen erweiterten Wissenshorizont. Ihr traditionell in den Feldern Pädagogik und (hauptsächlich Entwicklungs-)Psychologie angesiedeltes und angesammeltes Expertenwissen muss mit soliden Grundlagenkenntnissen aus angrenzenden Bereichen wie Sozialpsychologie und Soziologie bereichert werden. Im weiteren Verlauf dieses Artikels soll an Hand von ausgewählten Theorien und Forschungsergebnissen den Nutzen dieser spezifischen Weiterbildung für Lehrer und damit letztlich auch für ihre Schüler plausibel gemacht werden.

Beispiele aus der Literatur!!!

2.2 These II

Die Vermittlung der erforderlichen Grundlagenkenntnisse muss an der Schnittstelle von theoretischem Bildungsauftrag und praktischem Unterrichtsalltag stattfinden, so dass die Adressaten sowohl ihre tägliche Arbeit als auch sich selbst in ihren beruflichen Rollen dazu in Bezug setzen können. Weil dabei der kritische Blick der Lehrer auf ihre Arbeit und auf sich selbst als Professionellen, aber durchaus auch auf die Institution, in der sie ihre Arbeit leisten, geschärft werden soll, ist es zweckdienlich, dass diese Wissensvermittlung von einer Instanz übernommen wird, die nicht Teil des bürokratischen Apparats Schule und Schulbehörde ist. Dieser Einschätzung entspricht den Befunden von CARLE (2000, 136) Supervision, sofern sie auf entsprechende Grundlagenkenntnisse aufbaut und zurückgreifen kann, stellt eine für diese Aufgabe geeignete Beratungsform dar.

3. Lehrer als Schüler – Supervisoren als Lehrer

Wenn ein Supervisor im System Schule einen expliziten Lehrauftrag übernimmt, so stellt er den Lehrern dort nicht bloß seine Expertise in Form einer Dienstleistung zur Verfügung. Er macht sie in dem Moment auch – zumindest vorübergehend – zu seinen Schülern. Damit gibt er bei seinen Adressaten Anlass zu einer kaum zu vermeidenden Regression. Das kann ein

erhebliches Maß an – auch destruktive – Psychodynamik auslösen, auf die der Supervisor unbedingt vorbereitet sein muss um darauf professionell, das heißt hier *als Supervisor* reagieren zu können und zu vermeiden, dass sein Beratungsangebot durch unachtsames Agieren in einem mit Übertragungen und Projektionen verminten Gelände „zerfetzt“ wird. Deshalb wird zunächst auf mögliche Gefahren für den Supervisor in diesem Setting eingegangen. Darüber hinaus bestätigt sich auch hier, dass mit bestimmten Gefahren immer auch bestimmte Chancen gegeben sind. Im vorliegenden Fall bestehen sie darin, dass der Supervisor in der Situation einer quasi „aufgetauten“ (*defrozeed* im Sinne Morenos) Rollenstruktur als neues Modell viel zur Erweiterung des Rollenrepertoires der Lehrer beitragen kann.

3.1 Psychodynamik eines Rollentausches

Manche Forscherinnen berichten, dass Lehrer als „Beratungsresistent“ (DENNER, 2000, 81) gelten und durch die vielen Versuche, sie in ihrer Arbeit zu beraten über die Jahre hinweg wenig zur nachhaltigen Verbesserung von Schule und Unterricht geleistet werden konnte (CARLE, 2000). Es ist allerdings zu vermuten, dass es sich weniger um eine grundsätzliche Verweigerungshaltung auf Seiten der Pädagogen handelt. Es gibt genügend Beispiel aus der Forschung, dass Lehrkräfte durchaus bereit sind, sich wissenschaftlich begleiten zu lassen und mit externer Hilfe ihre Arbeit kritisch zu betrachten. Auch ist anzunehmen, dass sie mehrheitlich zu echten Veränderungen in ihrer Arbeit bereit sind. Letztlich müssten diese Fragen durch sozialwissenschaftliche Forschungen abgeklärt werden. Vermutlich ist das Gelingen einer supervisorischen Lehrerberatung an einige Bedingungen geknüpft. Aufgrund von praktischen Supervisionserfahrungen erwarten die zu beratenden Lehrkräfte

- a) eine Beratung, die der alltäglichen Situation in der Schule gerecht wird und nicht einem akademischen Ideal huldigt, das mit der Praxis wenig gemein hat.
- b) dass der Supervisor weiß, wovon er spricht, er also über genügend **Feldkompetenz** im Bereich Schule und **Fachkompetenz** in pädagogischen Fragen verfügt, so dass sie sich in ihrer Lage von ihm verstanden fühlen können.
- c) dass der Supervisor sie nicht wie unwissende Schüler anspricht und behandelt, sondern an ihrer Erfahrung und Expertise anknüpft und diese als entscheidende Ressource bei jedem Unterrichts- und Schulentwicklungsprozess wertschätzt.

Aber auch diese Annahmen müssten durch Supervisionsforschung überprüft werden, da – wo solche Forschungsprojekte durchgeführt wurden – z. T. überraschende und zu der Meinung von Supervisoren divergierende Ergebnisse herauskamen (PETZOLD 2002g, Industrie, GOTTFRIED, PETITJEAN, PETZOLD 2003, Psychiatrie usw.).

Da gerade bei einer betont agogischen Supervision, wie bereits gesagt, die Supervisanden tendenziell zu Schülern gemacht werden, soll hier vor allem auf die letztgenannte Bedingung eingegangen werden

Lehrer haben in der Regel einen langen Sozialisationsweg durch die Institution Schule hinter sich: zwölf bis 13 Jahre (oder mehr) als Schüler, später als Lehramtsanwärter und schließlich als ausgelernte (?) Lehrkraft. Sie haben sich im Laufe dieser biographischen Entwicklung mehr oder weniger stark mit den Werten, Normen und Regeln des Systems Schule identifiziert bzw. diese internalisiert. Dazu gehört unter anderem die strikte Unterscheidung von *richtig* und *falsch*: Honoriert wird die korrekte Antwort, bekämpft der Fehler. Zu Recht spricht DENNER (2000, 182) von einer „Fehlerorientierung in der Schule“. Da es aber seit jeher immer der Lehrer war, der letztinstanzlich über richtig oder falsch entschied und auf Grund davon die Schülerleistung – möglichst gerecht – beurteilen musste, ist das *Recht haben* zu einem wesentlichen Merkmal seiner beruflichen Identität geworden. Nachdem sie in ihrer wissen-

schaftlich ausgerichteten Ausbildung gelernt haben, sich als sachliche Vermittler sachlichen Wissens³ zu begreifen, ist es nicht weiter verwunderlich, dass Lehrkräfte es als ihre Aufgabe ansehen, das sachlich Richtige wo immer möglich zum Durchbruch zu verhelfen. Wenn sie aus dem gleichen Selbstverständnis heraus den Irrtum, den Fehler bekämpfen, ist das insofern nur die Kehrseite desselben Auftrags.

Man kann es auch so sagen: Lehrer haben gelernt recht zu haben und Bescheid zu wissen. Im positiven Fall bieten sie ihren Schülern damit Eindeutigkeit und Sicherheit. Die Schattenseite dieses Lehrer-Selbstverständnisses, quasi die typische Berufskrankheit, ist die Rechthaberei des ewigen Besserwissers. Lehrer stehen also auf Grund ihrer Position im System Schule grundsätzlich in der Gefahr, irgendwann nur noch das als richtig gelten zu lassen, was sie für richtig halten. Weil es sich dabei aber durchaus um ein Vorurteil oder eine unnötigerweise verengte Sichtweise handeln kann und diese für den Lernprozess der Schüler kontraproduktiv wäre, kann man eine solche Tendenz zur Rechthaberei mit einiger Berechtigung als eine „berufliche Deformation“ im Sinne FENGLERS (1996, 32ff.) bezeichnen. Auch spricht einiges für die Annahme BELARDIS (2002, 30), dass ein durch die Institution Schule gefördertes regressives Verhalten für die „Deformation der Lehrer“ verantwortlich ist. Dazu unten mehr.

Wenn nun Lehrer zeitweilig in die Schülerrolle schlüpfen, so legen sie ihre beruflichen Erfahrungen und Prägungen nicht einfach ab. Sie bleiben natürlich auch dann in erster Linie Lehrer. Von einem rationalen Standpunkt aus dürfte man davon ausgehen, dass sich Lehrer wie vorbildliche Schüler verhalten. Schließlich wissen sie aus ihrer täglichen Praxis sehr genau, welches Schülerverhalten Lehrer besonders schätzen. Da der Wechsel in die Position ihres jungen „Klientels“ – fast schon ein „Frontenwechsel“ – immer auch regressionsfördernd wirkt, wird das Verhalten der Pädagogen in einer solchen Situation aber nicht nur vom rationalen Verstand gesteuert. Aufgestaute Frustrationen und Wut sowie über Jahre hinweg erlittene Kränkungen, die der „Einzelkämpfer“⁴ Lehrer vor der Klasse so oft erlebt, können sich dort, wo Regression provoziert wird, schnell einen Weg an die Oberfläche bahnen. Welche Reaktion damit zum Ausdruck kommt, lässt sich im Voraus wohl kaum sagen. Zu viele Determinanten sind dabei im Spiel, nicht nur solche, die in der Situation und im Umfeld, also im Kontext/Kontinuum (PETZOLD, 1998), liegen, sondern auch Einflussgrößen aus der Biographie des betreffenden Lehrers. Der Lehrer, der diesen Rollentausch mit seiner Lehrtätigkeit auslöst, muss aber damit rechnen, dass Lehrer die Situation dazu nutzen werden, tagtäglich erlebte Interaktionen nachzuspielen, um dem „Lehrer“ da vorn einmal spüren zu lassen, wie sich das anfühlt, in dieser von Macht und Ohnmacht gleichermaßen geprägten Lage zu sein. Die Psychoanalyse nennt diesen Vorgang „Projektive Identifizierung“ (MUCK & TRESCHER, 2001, 176ff.). Der Lehrer spielt den aufmüpfigen, unmotivierten, unkonzentrierten oder sonstwie „schwierigen“ Schüler und bietet dem Supervisor damit einen aufschlussreichen Einblick in das, wie er seinen beruflichen Alltag in der Klasse wahrnimmt bzw. erlebt. Insofern ist dieses eher unbeabsichtigte Rollenspiel für einen Supervisor hilfreich und nicht weiter schwer zu handhaben. Für BELARDI (2002, 28) handelt es sich um ein „Spiegelphänomen“, bei dem „Lehrer ... sich in Weiterbildungsprozessen oft wie Schüler [verhalten]. Sie melden sich, fragen nach den Pausen und erkundigen sich danach, was man von ihnen erwartet, ob ihre Leistungen bewertet werden.“

Prekärer wird es jeweils dort, wo Lehrer aus ihrer möglicherweise schon deformierten beruflichen Identität heraus agieren und als Besserwisser zum lehrenden Supervisor in Konkurrenz treten. Bei dem, was dann vordergründig als banales Kompetenzgerangel aussieht, geht es in Wirklichkeit um zentrale Themen des Schulbetriebs: um Macht und Autorität. Für die berufli-

³ LUHMANN (2002, 77) spricht bezeichnenderweise von „richtigem Wissen“.

⁴ Ein solcher Begriff kann manchmal durchaus wörtlich aufgefasst werden, wie es offenbar BLOCH tut, der „die Arbeitsumgebung vieler Lehrer ... als *Kampfzonen*“ beschreibt, zitiert bei BARTH (1997, 105).

che Identität eines Lehrers dürften diese Größen genau so prägend wie sein spezifisches Fachwissen sein, denn Macht und Autorität entscheiden häufig über Erfolg oder Misserfolg seines Unterrichts. Fehlt es ihm an Autorität, muss er die bittere Erfahrung machen, von seinen Schülern nicht ernst genommen zu werden. Fehlt es ihm an Macht, wird das sehr schnell von den Schülern registriert, die schonungslos feststellen: Der kann sich nicht durchsetzen. Obwohl es sich für jeden Lehrer also um durchaus existenzielle Fragen handelt, sind Macht und Autorität in der Schule häufig tabuisierte Themen. Gewöhnlich wollen Lehrer nicht als autoritär angesehen werden, einmal davon abgesehen, dass ein autoritärer Führungsstil auch von den meisten Schülern und Eltern nicht eben favorisiert wird. Die Machtfrage scheint sogar so sehr tabuisiert zu sein, dass Lehrer sich selbst angesichts restriktiver Gesetze und der normativen Kraft der faktischen Umstände (siehe 1) ziemlich ohnmächtig erleben, während ihnen in der Fremdwahrnehmung, etwa von ihren Schülern, ein bedeutendes, manchmal gar erdrückendes Maß an Experten-, Kontroll- und Sanktionsmacht attribuiert wird. Gleichwohl ist Macht in sozialen Systemen eine „unverzichtbare Steuerungsgröße“ (LUHMANN zitiert bei PETZOLD, 1998, 327), ohne die ein Lehrer gar nicht in der Lage wäre, irgend einen – also auch keinen guten – Einfluss auf seine Zöglinge auszuüben.

Die beim Betreten von Tabuzonen immer rege Psychodynamik beherrscht auch die Szene, in der die zu Schülern mutierten Lehrer Konkurrenzgefühle zu ihrem Supervisor entwickeln. Das kann dann so aussehen, dass die Lehrkräfte die aus der Selbstwahrnehmung ausgeblendeten Anteile ihrer beruflichen Identität bzw. Rolle auf den Supervisor projizieren und diesen daraufhin als autoritär, dominant und besserwisserisch erleben. Auf einer tieferen Ebene darf man Übertragungsphänomene vermuten, wobei eine Vater-Übertragung, die den (männlichen) Supervisor zum allwissenden und allmächtigen Übervater bzw. Oberlehrer macht, nahe liegt. Die mit solchen Übertragungen stets einhergehende „ambivalente Gefühlseinstellung“ (FREUD, 1989, 327 u. 412) erschwert die supervisorische Arbeit beträchtlich. Als Supervisoranden in der Übertragungsdynamik schwanken Lehrer ja oft zwischen kritikloser Unterordnung und überkritischem Widerspruch, eben Besserwissererei. Beide sind vor dem Hintergrund einer angestrebten größeren Professionalität unerwünschte Reaktionen.

3.2 Modelllernen: vier Empfehlungen für den Supervisor

Angesichts der Gefahren einer vom lehrenden Supervisor aktivierten Psychodynamik stellt sich natürlich die Frage, wie dieser sich in seiner Position am besten verhält. Dabei soll es nicht nur darum gehen, dass er im Sinne der Psychohygiene seine Exzentrizität und damit Professionalität bewahrt. Von größerem Interesse ist der agogische Wert seines Verhalten, also das, was die Lehrer unmittelbar daraus für ihre eigene berufliche Performanz lernen können. Dabei könnte man mit RAPPE-GIESECKE (1994, 73) zunächst davon ausgehen, dass der Supervisor „durch seine Art der Wahrnehmung und des Zuhörens und durch seine Reaktionen auf die Gruppenmitglieder die Haltung deutlich [macht], die er lehren will, *er lehrt also durch sein Beispiel*.“ In dem Fall fungiert er, mit anderen Worten, als Lernmodell. Hier aber kommen die Probleme des Mehrebenensystems der Supervision zum Tragen: Modell für den Umgang mit Lehrerkollegen, Modell für den Umgang mit Schülern? Auf jeden Fall heißt das nicht, dass das, was der Supervisor als Vorbild für den Supervisoranden darstellt, von diesem eins-zu-eins übernommen werden sollte – oder auch nur könnte. „Das ‚Lernen am Modell‘ des Supervisors durch *Nachahmung*“, so PETZOLD (1998, 138), *führt immer über das Modell hinaus*, weil die nachahmenden Subjekte ihren eigenen Vorrat an Wissen (*Kompetenz*) und Können (*Performanz*) in diesen Prozessen mit aktualisieren; es fließen ihre Werte, Meinungen, Hoffnungen, Wünsche, Absichten ... in den Lernprozess ein. Dieser wird dadurch ange-reichert.“

Ein wichtiges Moment für das Gelingen von „soziales Modelling“, wie BANDURA (zit. in STROEBE et al., 1996, 430) das Modelllernen nennt, sind die beobachteten *Konsequenzen* des Modellverhaltens. In verschiedenen Experimenten konnte nachgewiesen werden, dass das Verhalten einer Modellperson nur dann imitiert wurde, wenn dieses positive Konsequenzen nach sich zog. „Nicht nur das isolierte Modellverhalten wird beobachtet, sondern seine Einbettung in den situativen Kontext.“ (MUMMENDEY zit. ebd., 431) Für den Supervisor, der oft unwillkürlich, manchmal aber auch gezielt als Modell für seine Supervisanden agiert, ist dieses Forschungsergebnis wichtig. Zeigt er ein Verhalten, von dem er möchte, dass die Supervisanden es in ihrem Berufsfeld ausprobieren oder sogar in ihr Verhaltensrepertoire aufnehmen, so muss er dafür sorgen, dass diese die positiven Konsequenzen des Modellverhaltens *an sich selbst* erleben. Wenn sie die positive Wirkung dieses Verhaltens unmittelbar erfahren, können sie mit einiger Berechtigung davon ausgehen, dass andere ähnlich empfinden werden, wenn sie selbst sich so verhalten.

Hier sind aber kritische Anmerkungen von Nöten. Die Modellfunktion im Schulbereich müsste sich auf ein modellhaftes Verhalten für die Arbeit mit Schülern beziehen, und zwar im Sinne einer *lebensalterspezifischen Pädagogik* – mit Siebenjährigen ist anders zu arbeiten als mit Dreizehnjährigen. Supervision ist aber in der Regel an Prinzipien des Lernens mit Erwachsenen ausgerichtet, so dass der Supervisor – außer bei „life supervision“, die man viel häufiger einsetzen sollte, als dies geschieht – keine Imitationsmodelle im Sinne der „social learning theory“ *Banduras* geben kann. Noch deutlicher wird die Problematik, wenn man auf die Bedeutung der „Spiegelneuronen“ für imitative Prozesse schaut. Sie erfordern Life-Situationen. Weiterhin ist die Frage aufzuwerfen, ob ein guter Supervisor auch ein guter Lehrer für Schüler ist oder sein kann. Hat er eine entsprechende **Feldkompetenz**, eigene Lehrerfahrung und Erfahrungen mit dem „System Schule“, hat er eine solide **Fachkompetenz**, d. h. ist er auf dem Stand der pädagogisch wissenschaftlichen Diskussion – beide Kompetenzen sind zu differenzieren. Repräsentative Forschungen aus anderen Supervisionsfeldern ergaben gravierende Mängel an Fach- und Feldkompetenz bei den Supervisoren (MÜLLER, PETZOLD, SCHREITER 2005, für den Altenbereich; PETITJEAN, PETZOLD et al. 2005 für den Psychiatriebereich, BRÜHLMANN-JECKLIN, PETZOLD 2006 für den Krankenhausbereich). Empirische Erhebungen müssten klären, ob sich nicht ähnliche Befunde im Bereich Schule feststellen lassen.

Selbstverständlich ist jede Supervision auf Grund der jeweils unterschiedlichen beteiligten Personen sowie der besonderen Situation und des spezifischen Umfeldes einmalig und daher verbietet sich ein Arbeiten nach Schema F von vornherein. Dennoch gibt es einige Verhaltensweisen oder -regeln, mit deren Hilfe der Supervisor als Lehrer von Lehrern unnötige Reibungen vermeiden und einen optimalen Lerneffekt – auch und gerade im Sinne des Modelllernens – erzielen kann. Diese sollen nun näher erörtert werden.

3.2.1 Offen und unverkrampft mit Macht umgehen

Gerade wenn man bedenkt, dass Lehrer mit Menschen arbeiten, die vom Gesetz her zu dieser Zusammenarbeit *gezwungen* werden, dass sie also die exponierten Vertreter einer mit staatlich legitimer Macht ausgestatteten Institution sind, wird sofort ersichtlich, wie wichtig ein offener Umgang mit dem komplexen Thema Macht ist. Klar wird aber auch, wozu im Gegenteil ein nebulöser, verschleiernder Umgang mit Macht in der Schule führt: zu Macht als „anonymer Diskurs“ (FOUCAULT, 2001), der sich im so genannten „geheimen Lehrplan“ niederschlägt. Und dieser ist seinem Wesen nach manipulativ, da er auf eine heimliche Indoktrination der Heranwachsenden durch eine anonymisierte Obrigkeit abzielt.

Ausgehend von der Beobachtung, dass Lehrer häufig nicht in der Lage sind, Macht in ihrer Position als etwas Selbstverständliches zu betrachten *und* benutzen, zielt die hier gemeinte Verhaltensempfehlung auf die Darstellung des Gegenteils ab. Der Supervisor enttabuisiert das Machtthema dadurch, dass er seine eigene Macht als Berater nicht nur nicht verheimlicht, sondern bei ihrer Anwendung im Gegenteil für weitestgehende Transparenz sorgt und es bei Gelegenheit auch thematisiert.⁵ Damit zeigt er nicht nur, dass Macht überall dort, wo Menschen miteinander arbeiten, ein selbstverständliches Phänomen ist. Er zieht vor allem eine klare Trennlinie zwischen Macht und Manipulation, denn letztere bedarf zu ihrer Wirksamkeit grundsätzlich der Heimlichkeit, der Vertuschung.

Indem er selbst in einer offenen und unverkrampften Art und Weise mit Macht umgeht, bringt der Supervisor aber auch zum Ausdruck, dass er die Mikropolitik der informellen Machenschaften (Kungeleien, Bündnisse, Seilschaften udgl.) als etwas mit seiner Arbeit Unvereinbares sieht. Tatsächlich blühen informelle Machtstrukturen häufig gerade dort sehr stark, wo die formellen schwach ausgebildet sind oder – falls vorhanden – von den Verantwortlichen wenig entschieden ausgefüllt werden. Die „informelle Machtverteilung“ (SCHREYÖGG, 2002, 178) kann auf jeden Fall erheblich von der formalen, institutionsstrukturellen abweichen. Mit seinem Bemühen um Transparenz bietet der Supervisor den Lehrkräften ein Modell für einen ehrlichen Umgang mit Macht an – ehrlich einmal sich selbst gegenüber („Ich habe Macht und nutze sie.“), ehrlich auch den anderen gegenüber („Seht her, diese Macht habe ich und so setze ich sie ein!“). Hilfreich wäre ein solches Modell für Lehrer nicht nur in Bezug auf ihre Arbeit mit Schülern und Eltern, sondern auch überall dort, wo es um Auseinandersetzungen mit Kollegen geht. Im Sinne der obigen Ausführung unter Punkt 3.1 darf davon ausgegangen werden, dass der offene und unverkrampfte Umgang mit Macht auf Dauer zu einem Rückgang psychodynamischer Prozesse wie Projektionen und Übertragungen führen wird. Schließlich gibt vor allem das Heimliche und Versteckte stets Anlass zum regen Phantasieren und Spekulieren.

3.2.2 Sich nie zu Rechthaberei verleiten lassen

So wie der Schulbetrieb heute funktioniert, mit seinen Instrumenten der Lehre, Leistungskontrolle und Bewertung, stellt er ein Feld dar, in dem Lehrer schon fast zwangsläufig zu Rechthabern und Besserwissern werden. Ausführlich habe ich das bereits unter Punkt 3.1 erörtert. Wer sich also mit einem bestimmten (noch näher auszuführenden) Lehrauftrag an Lehrer wendet, muss damit rechnen, dass er in dieses Feld hinein gerät und von der Neigung zu Rechthaberei infiziert wird. Einmal „angesteckt“ vom Impuls sich rechthaberisch über Einwände hinwegzusetzen, würde er sich schnell in furcht- und heillose Streitereien verstricken und so seine Position als Supervisor ernsthaft gefährden. Schon alleine aus Gründen des Selbstschutzes und der Einhaltung professioneller Standards darf der Supervisor sich als unter keinen Umständen zu Rechthaberei und besserwisserisches Auftrumpfen verführen lassen.

Welches Modell kann er aber stattdessen den Lehrkräften für einen anderen Umgang mit Wissen bzw. Nichtwissen anbieten? Er könnte auf die konstruktivistische Grundannahme zurückgreifen, nach der jeder Mensch sich über eine alles andere als objektive Wahrnehmung seine eigene Wirklichkeit konstruiert und diese Wirklichkeitskonstruktion wiederum das *Was* und *Wie* seiner (weiteren) Wahrnehmung bedingt. Aus der sozialkonstruktivistische Perspektive hat jedes Wissens – ganz gleich wie bruchstückhaft oder entstellt – eine Existenzberechtigung, weil es daraus hervorgeht, dass ein Mensch in der ganzen Einmaligkeit seiner biogra-

⁵ Zum Beispiel mit Hilfe der von PETZOLD (1998, 327ff.) entwickelten *Power Maps*, eine Mapping-Methode, die an machtheoretische Positionen, wie sie im Integrativen Supervisionsansatz ausgearbeitet wurden, anschließt.

phischen Situation versucht sich die Welt bzw. seine Wahrnehmung in ihr verständlich zu machen. Ob dieses Wissen „objektiv“ richtig ist, wäre eine Frage, die sich so nicht stelle, da Objektivität im Sinne einer Kongruenz mit den „Dingen an sich“ (KANT, 1990) aus sozialkonstruktivistischer Sicht nicht existiert. Vielmehr müsste man sagen, dass sein aus seiner Wahrnehmung abgeleitetes Wissen für diesen bestimmten Menschen „stimme“, dass es seine „Wahrheit“ sei. Der Vorteil einer solchen Position für die Vermeidung von Rechthaberei liegt auf der Hand, denn wenn jede Ansicht ihre je eigene Berechtigung und Richtigkeit hat, erübrigt sich die Frage, wer denn nun Recht hat.

Unbefriedigend ist das sozialkonstruktivistische Theorem allerdings insofern, als es quasi im gleichen Atemzug jede Erkenntnis bis zur Beliebigkeit relativiert. Dies trifft vor allem für den so genannten radikalen Konstruktivismus zu, der jedem Individuum eine private, eigenschöpferisch hervorgebrachte Wirklichkeits- und Wahrheitskonstruktion attestiert. Wenn jeder folglich im Sinne dieses *Ich-allein* (Solipsismus) nur um sich weiß und dieses Wissen seine je eigene Richtigkeit hat, ist im Grunde alles und damit eben auch nichts richtig, weil auf diese Weise die Kategorien richtig und falsch ad absurdum geführt worden sind. Wie PETZOLD (1998, 48ff.) zurecht kritisiert, übersehen die radikalen Konstruktivisten, dass „Wahrnehmung eine rekonstruktive Tätigkeit“ ist, wobei das Gehirn aus Sinnesdaten phänomenale Welten rekonstruiert, über die man sich *verständlich* kann.

Dennoch könnte ein Supervisor, der sich auf die sozialkonstruktivistische Grundannahme besinnt, für die von ihm supervidierten Lehrkräfte zu einem hilfreichen Modell werden und zwar indem er mit seinem Verhalten zum Ausdruck bringt, dass er davon ausgeht, dass

- jede Lehrkraft gute Gründe dafür hat, ihr Wissen als das bessere darzustellen
- jedes „bessere“ Wissen – auch sein eigenes (!) – vor dem Hintergrund der besonderen Erfahrung ihres jeweiligen Verfechters einen Sinn ergibt
- jeder Streit um das „bessere“ Wissen blind ist, weil er lediglich das vorläufige Ergebnis eines langen Erkenntnisprozesses fokussiert, diesen Prozess selbst aber nicht in Betracht zieht
- jedes Wissen, das *einer* vertritt, zwangsläufig beschränkt und ergänzungsbedürftig ist, dass also mit anderen Worten verschiedene, auch sich widersprechende Ansichten den Erkenntnisprozess immer entscheidend fördern und Wissen letztlich so etwas wie eine „Gemeinschaftsleistung“ ist. In der Integrativen Supervision wird dies mit „kreativen Konnektierungen“ infolge eines „Konflux-Prozesses“ (PETZOLD, 1998, 267ff.) bezeichnet.

3.2.3 Die Lehrkräfte als Experten ansprechen

Die Empfehlung an den Supervisor, er möge die Supervisanden als Experten für ihren jeweiligen Aufgabenbereich ansprechen, gilt natürlich für jeden beruflichen Kontext, in dem Supervision stattfinden kann. Sie soll hier vor allem im Zusammenhang mit der prekären Situation erörtert werden, die sich dadurch ergibt, dass ein Supervisor eine Gruppe (oder ein Team) von Lehrern unterrichtet.

In der *scientific community* gilt es als Konsens, dass Schulentwicklung „als eine Verknüpfung von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung verstanden“ (BUHREN & ROLFF, 2002, 11) „von der Akzeptanz einer breiten Mehrheit im Kollegium [lebt]“ (KAULFUß, 2001, 37). Das setzt aber wiederum voraus, dass sie auf die Erfahrung, das Wissen und die Kompetenz der jeweils vor Ort tätigen Lehrpersonen aufbaut. „Wirksame

Reformen, darüber ist man sich international einig, setzen immer an den Vorerfahrungen und Interessen der Lehrerinnen und Lehrer an“, so CARLE (2000, 247) auf Grund umfangreicher Forschungen.

Es soll aber nicht nur verhindert werden, dass die Ressource, die das Expertenwissen der Lehrkräfte darstellt, in der Weiterbildung derselben ungenutzt bleibt. Hier interessiert uns vor allem die Frage, wie die Psychodynamik in der agogisch ausgerichteten Supervision für Lehrer zu verringern ist, so dass sie vom Supervisor gut „gehandelt“ werden kann. Bereits dann, wenn er ungewollt bei seinen Adressaten den Eindruck entstehen lässt, sie seien unwissend bzw. nicht auf dem neuesten Stand wissenschaftlicher Erkenntnis, müsste er mit obstruktivem „Schülerverhalten“ oder gar Reaktanz rechnen. Mit einem solchen „Defizitfokus“ träfe er „eine empfindliche Seite der Lehrerverberufung“ (DENNER, 2000, 356). Vor dem Hintergrund der allgegenwärtigen „Fehlerorientierung in der Schule“ (ebd., 182) könnten Lehrer eine derartige Rückmeldung ihres Beraters wohl kaum anders als Kritik verstehen und die führt hier, wie CARLE (2000, 185) feststellt, „nicht zu mehr Reflexion, sondern zu Reaktanz.“

Die bisherigen Erfahrungen aus der Lehrerverberufung legen den Schluss nahe, dass *Bewertung* und *Wertschätzung* in der Wahrnehmung von Lehrkräften bedeutende Parameter sind. PALZKILL (zit. in SCHREYÖGG, 2000b, 167) spricht von der „Selbstwertproblematik des Lehrerverberufs“ und sieht diese „durch den Umstand verschärft, dass sich die Tätigkeit innerhalb einer Kultur abspielt, die Fragen von Bewertung, Selbstwert und Leistung beständig akzentuiert.“ (a.a.O.) Diese „Sozialisation der beständigen Bewertung“ wird auf unheilvolle Weise dadurch verstärkt, dass „Lehrerinnen und Lehrer im öffentlichen wie im privaten Raum [tagtäglich] Abwertung und Missachtung ihres Berufsstandes“ erfahren (a.a.O.).

Tag für Tag müssen Lehrer Schülerleistungen nicht nur würdigen, sondern auch bewerten (vergl. BUHREN & ROLFF, 2002, 64). Dabei lässt sich die Bewertung der Leistung zumindest emotional nicht von derjenigen der Schülerperson trennen. Erhält ein Schüler von seinem Lehrer immer wieder schlechte Noten, wird er sich fast schon unweigerlich irgendwann auch als Person abgewertet fühlen. In der Sprache der Kontrollpsychologie (FLAMMER, 1990) könnte man sagen, dass er seine Misserfolge als intern/stabil attribuiert: Die Ursache seines Scheiterns liegt in ihm und lässt sich nicht ändern: „Ich bin eben unfähig.“ (vergl. HEWSTONE & FINCHAM, in STROEBE et al., 1996, 200 ff.). Die im aktuellen Schulbetrieb unvermeidliche Bewertungspraxis kann folglich intensive Gefühle wie Scham, Schuld, Trauer, Wut oder Resignation nach sich ziehen und ist insofern mehr oder weniger angstbesetzt. Die Furcht vor der Bewertung bzw. Abwertung dürfte tatsächlich ein grundlegendes Moment psychodynamischer Prozesse in der Schule sein. Als solches tangiert sie aber nicht nur die Schüler, sondern auch deren Lehrer.

Es ließe sich darüber spekulieren und aus einigen Beobachtungen drängt sich die Vermutung auf, dass manche Lehrer ihren Beruf irgendwann gewählt haben, um durch die damit verbundene Amtsautorität (endlich?) vor Bewertung durch andere geschützt zu sein. Man kann sich jedenfalls gut vorstellen, dass sensible Schüler mit einem ausgeprägten Bedürfnis nach Aufwertung – und Angst vor Abwertung – durch andere, sich später für den Lehrerverberufung zumindest interessieren. Mit Hilfe dieser Hypothese ließe sich auf jeden Fall erklären, weshalb Lehrer oft abweisend und geradezu unprofessionell auf das Ansinnen von Seiten der Forschung (vergl. BUHREN & ROLFF, 2002 sowie CARLE, 2000) reagieren, ihre Arbeit regelmäßig zu evaluieren bzw. evaluieren zu lassen. Demnach wäre es die heimliche Angst vor der Abwertung, die sie dazu bewegt, sich nicht nur einer Bewertung ihrer Arbeit durch Eltern und Schüler, sondern auch durch Kollegen zu entziehen.

Der Supervisor sollte also von einer erhöhten Empfindsamkeit der Lehrer in Bezug auf Bewertung und Wertschätzung ausgehen. Indem er ihre Arbeit und ihr Erfahrungswissen ausdrücklich wertschätzt, nimmt er ihnen einen Teil ihrer Furcht vor Abwertung, wonach sie in der Lage sein dürften, sich besser zu entspannen und auf Neues einzustellen. In einer späteren Phase könnte das Thema vertieft und über die Angst vor Abwertung bei Schülern *und* Lehrern reflektiert werden - vorausgesetzt, die Betroffenen haben genügend Vertrauen zum Supervisor und zu einander.

Wenn der Supervisor die Lehrkräfte als pädagogische Experten anspricht und ihr Wissen sowie ihre berufliche Erfahrung auf diese Weise würdigt, erfüllt er gleichzeitig eine wichtige Vorbildfunktion. Schüler kommen bekanntlich nicht ohne Vorwissen in die Schule und sind häufig in speziellen Bereichen (Hobbys, Sport, Musik...) regelrechte Experten. Dieses Vorwissen und Expertentum ist ebenfalls zu würdigen, wenn der Schüler optimal gefördert werden soll. Der Supervisor kann dabei zum Model werden, an dem der Lehrer eine wertschätzende Haltung in Bezug auf die Fähigkeiten seiner Schüler erlernen kann.

3.2.4 Humor: Auch mal über sich selbst lachen

„Wer von Grund auf Lehrer ist, nimmt alle Dinge nur in Bezug auf seine Schüler ernst, – sogar sich selbst.“ (NIETZSCHE, 1990, 62)

„Alle noch so klugen Definitionsversuche von Beraterrollen und –qualifikationen bleiben ‚papierern‘ und lebensfremd, wenn sie nicht ergänzt werden durch die Fähigkeit zur Selbstironie.“ (PHILIPP, 2000, 86)

Die Lehrerarbeit, insbesondere das Unterrichten, ist einerseits eine sachlich-nüchterne, rational strukturierte Tätigkeit, die aber andererseits auf stark emotionale und durch Lust bzw. Unlust motivierte Impulse von Seiten der Schüler stößt. Es ist nun einmal so, dass Kinder und Jugendliche häufig stärker von nichtrationalen oder „unsachgemäßen“ Impulsen als von rationalen oder gar vernünftigen Beweggründen gesteuert werden. Lehrer, die trotzdem ihren sachlichen Lehrauftrag zu erfüllen haben, finden sich möglicherweise bald in einer Dichotomie wieder, in der sie die Seite der *Sache* vertreten, die Schüler aber auf der Seite des *Lebens* stehen. Wenn sich diese Positionen verhärten, nehmen die Lehrkräfte ihre Schüler als lebendig⁶, aber wenig sachlich wahr („nicht bei der Sache“), während diese ihre Lehrer als sachlich, aber wenig lebendig erleben. Andere Begriffspaare drängen sich auf: spritzig vs. trocken, spontan vs. kontrolliert, lustig vs. ernst. Obwohl durch die Nennung solcher Gegensätze das Bild leicht überzeichnet wird, ist die Tendenz zu einer solchen Dichotomie durchaus reell.

Damit ist auch die Gefahr gegeben, dass ein Lehrer die Freude an seiner Arbeit verliert und Symptome produziert, die man auch aus der Burnoutforschung (vergl. HAGEMANN, 2003; BARTH, 1997; FENGLER, 1996) kennt, wie emotionale Erschöpfung oder gar Dehumanisierung⁷. Im vermeintlich notwendigen Kampf gegen die Lebendigkeit seiner Schüler muss er unweigerlich unterliegen und selbst an Lebendigkeit einbüßen. Stellt er gar die Sachlichkeit seines Fachs über die Menschlichkeit als Grundlage des täglichen Miteinanders in der Klasse, ist die Dehumanisierung wirklich nicht mehr fern.

⁶ „Lebhaft“ ist eine typische Zeugnisvokabel und meint letztendlich: unkonzentriert und störend.

⁷ Der Begriff „Dehumanisierung“ stammt vom US-Amerikaner MASLACH. Zum Erscheinungsbild schreibt BARTH (1997, 67): „Ausgebrannte Personen geben oft den Menschen, mit denen sie beruflich zu tun haben, die Schuld für ihre und deren Schwierigkeiten und sehen diese Personen nicht mehr als Menschen, sondern als Objekte...“

Ein probates Mittel, mit dem der drohende Gegensatz *Leben vs. Sache* abgewendet bzw. aufgelockert werden kann, ist der Humor. Lehrer, die in der Lage sind über sich selbst zu lachen, sich selbst und das, was sie vertreten, nicht immer so ganz ernst zu nehmen, können sich auf diese Weise ihre Lebendigkeit leichter bewahren. Es handelt sich um ein Instrument der Psychohygiene, das eine gewisse Distanz zur beruflichen Rolle voraussetzt und diese seinerseits auch ermöglicht. Das „detached concern“, das *distanzierte Engagement*, das BARTH (1997, 242) den Lehrern im Umgang mit ihren Schülern empfiehlt, brauchen sie eben auch im Umgang mit ihren eigenen beruflichen Rollen und den damit verbundenen Anforderungen.

Aber diese Einstellung zu sich selbst, lernen Lehrer im Laufe ihres beruflichen Werdeganges keineswegs automatisch. Am Anfang ihrer Berufslaufbahn sind sie häufig überengagiert und eifrig, nach zwei Jahrzehnten Praxiserfahrung nicht selten verbittert und zynisch – Gemütszustände, die auch das Verhältnis zu den Schülern prägen. Aber sowohl dem Eiferer als auch dem Zyniker fällt es schwer, über sich selbst zu lachen. Dafür nehmen beide sich selbst in ihrer Rolle als Lehrer letztlich zu ernst. Was sie trennt sind nicht fehlender Humor oder zu viel Ernsthaftigkeit, sondern lediglich die Enttäuschungen, die der Zyniker bereits erleben musste, dem Eiferer aber noch bevorstehen. Um die Negativkarriere des Lehrers vom Eiferer zum Zyniker zu durchbrechen, bedarf es offenbar häufig eines Impulses von außerhalb der Schule, der auch gar nicht schulisch, sprich: belehrend daher kommt. Hier kann ein humorvoller Supervisor, der in aller Aufrichtigkeit herzhaft über sich selbst lachen kann, viel bewirken.

Schafft es der lehrende Supervisor, seinen erwachsenen „Schülern“ in humorvoller Gelassenheit gegenüber zu treten, so können diese unmittelbar erleben, welchen Einfluss Humor auf die Selbstwirksamkeit des Supervisors, ihres Lehrers, hat. Und sie können ebenso unmittelbar erfahren, wie die Haltung eines Lehrers auf das Gemüt seiner Schüler wirkt. So wird der Supervisor auch hier zum positiven Modell, das zur Nachahmung anregt. Dabei können die Lehrkräfte einiges über positive Selbstwirksamkeit in ihrer beruflichen Rolle lernen:

- Man kann seine berufliche Rolle durchaus in Frage stellen (lassen), ohne damit gleich jeglichen Boden unter den Füßen zu verlieren.
- Wer über sich selbst lachen kann, verliert nicht, sondern gewinnt eher an Glaubwürdigkeit.
- Es ist leichter jemanden zu mögen, der hin und wieder über die eigene Dummheit, Eitelkeit oder Unzulänglichkeit schmunzelt, als jemanden, der sich selbst immer durch und durch ernst nimmt.
- Humor reduziert Kompetenzgerangel und Rechthaberei.

4. Komplexes Lernen in der Integrativen Supervision

Auch ohne dass in ihr der Schwerpunkt auf Weiterbildung gelegt wird, geht es in der Supervision um vielfältige und verschiedenartige Lernprozesse. Findet sie noch dazu in der Institution Schule statt und sind ihre Adressaten professionelle Pädagogen, so begegnen uns dabei nicht nur auf Schritt und Tritt Lernaufforderungen und Lernblockaden (bei Schülern, Lehrern und Bildungsbeamten), sondern auch mehr oder weniger implizite bzw. subjektive *Lerntheorien*. Was genau heißt Lernen? Auf welchen physischen, psychischen und sozialen Ebenen findet es statt? Welche intra- bzw. interpersonellen und sozioökonomischen Bedingungen können Lernprozesse fördern bzw. behindern? Bevor wir uns in Kapitel 5 spezifischer mit dem Lernen der Lehrer befassen, soll hier versucht werden auf solche Fragen hinlängliche Antworten zu geben. Dabei greife ich vor allem auf die konzeptuelle Arbeit Hilarion PETZOLDS und seiner Mitarbeiter zurück, da er sich als einer der wenigen ernsthaft um eine Synopse verschie-

dener Lerntheorien und lerntheorie-relevanter Forschungen bemüht – gerade auch in Hinblick auf die therapeutische und supervisorische Praxis.

Diese fast schon vier Jahrzehnte andauernde Bemühung hat zu einem überaus komplexen Lernkonzept geführt, das noch keineswegs in sich abgeschlossen und fertig ist. Vielmehr handelt es sich um das weitläufig angelegte Fundament eines Bauwerkes, dessen Aus- und Aufbau sowohl möglich als auch notwendig ist. Schließlich steht gerade die Konnektivierung verschiedener Wissensbestände aus so unterschiedlichen Disziplinen wie Physiologie, Neurobiologie, Psychologie, Pädagogik, Soziologie und Philosophie in Hinblick auf das weite Feld des menschlichen Lernens erst an ihrem Anfang. Immerhin: Die Umriss sind erkennbar und diese sollen im Folgenden vorgestellt werden.

4.1. Die Verschränkung von *Wahrnehmen, Verarbeiten, Handeln*

Frühe Positionen im Integrativen Therapieansatz Hilarion PETZOLDS scheinen durch neue und neuere wissenschaftliche Erkenntnisse bestätigt zu werden. So untermauerte RIZZOLATTIS und GALLESSES Entdeckung der Rolle der so genannten *Spiegelneuronen* für das Lernen (SIEPER/PETZOLD 2002, 20ff.) die für den Integrativen Ansatz wesentliche *Kompetenz-Performanz-Verschränkung*. Dasselbe gilt für das neurobiologische Konzept der *Synchronisierung* in Hinblick auf das PETZOLDSche Konzept der *Ko-respondenz* (a.a.O.). Dass diese neuen Erkenntnisse auch für die Lernprozesse an Schulen – bei Schülern *und* Lehrern – von Bedeutung sind, wird hoffentlich im Laufe der folgenden Ausführungen erkennbar. Unter Punkt 4.3 soll explizit auf die Konsequenzen dieser und ähnlicher Aspekte „Komplexen Lernens“ für das Lernen von Schülern und Lehrern eingegangen werden.

Wahrnehmen – so ein Grundgedanke der „Komplexen Lerntheorie“ – ist *bei Leibe* kein bloß rezeptiver Vorgang, bei dem die Sinne lediglich die Pforten sind, durch die die Welt ins Gehirn einfällt, wo dann ein mehr oder weniger subjektives Abbild derselben konstruiert wird. Vielmehr ist Wahrnehmen nicht losgelöst vom *Handeln* zu verstehen. Das belegt eindrucksvoll das Phänomen der Spiegelneuronen, das heißt solcher Neuronen, die sowohl bei der *Ausführung* einer bestimmten Handlung als auch beim *Beobachten* eines anderen, der dieselbe Handlung ausführt, feuern. Mit anderen Worten „vom Subjekt selbst ausgeführte Handlungen und von ihm bei anderen beobachtete Handlungen gleicher Art führen jeweils zu den gleichen neuronalen Aktivationsmustern, zu einem Lernen auf der neuronalen Ebene“ (PETZOLD/SIEPER, ebd., 21). „Vorstellungen sind Handlungen“ schlussfolgert PETZOLD (ebd., 31) pointiert. Damit wirft die Entdeckung der Spiegelneuronen ein völlig neues und erhellendes Licht auf die Möglichkeiten des Lernens am Modell, wozu unten (4.3) mehr.

Das alles heißt nun zwar, dass wir unsere Sicht auf das, was wir Wirklichkeit nennen, unsere „Weltanschauung“, aktiv gestalten, aber nicht so, wie es uns die Radikalkonstruktivisten glauben lassen wollen. Denn der Mensch ist eben keine „fensterlose Monade“ (LEIBNIZ, 1966), die solipsistisch an ihrer nur ihr zugänglichen „Wirklichkeit“ bastelt. Sein Handeln beeinflusst die Wahrnehmung und damit die Lernprozesse anderer, so wie deren Handeln wiederum mit seinen eigenen Vorstellungen korrespondiert. Man fühlt sich hier an Werner VON HEISENBERG erinnert, der 1953 in einem Vortrag über „Das Naturbild der heutigen Physik“ meinte, dass man „gar nicht mehr vom Verhalten des Teilchens losgelöst vom Beobachtungsvorgang sprechen“ kann (SCHIEMANN, 1996, 247). Weder die Leib-Seele-Relation noch die Beziehung zwischen mir und anderen beruht daher auf so etwas, wie einer „prästabilierten Harmonie“ – um den Vergleich mit LEIBNIZENS Weltbild fortzuführen – sondern auf hoch-

komplexen und vielschichtigen Formen gegenseitiger Einflussnahme und ist daher wesentlich instabil, veränderlich – und eben das ermöglicht fortdauerndes Lernen.

Die Bedeutung der Spiegelneuronen für menschliche Lernprozesse ist weit reichend. Offenbar ermöglichen sie vielfältige „Synchronisierungsleistungen“ (a.a.O.). Der Begriff *Synchronisierung* verweist auf die Fähigkeit von Gruppentieren bzw. Menschen ihr Denken, Fühlen und Wollen zeitgleich mit dem Denken, Fühlen und Wollen anderer mitschwingen zu lassen, wodurch ein größeres Ganzes mit Gestaltqualität entsteht. Mit anderen Worten, die neuromotorisch, kognitiv, emotional oder volitiv synchronisierte Gruppe ist ihrem Wesen nach „übersummativ“ (NEUBERGER, ⁶2002, 594): Sie emergiert eine Qualität, die mehr und anderes ist als die Summe der einzelnen Gruppenmitglieder. Das erinnert auch an PETZOLDS Begründung für die Nutzung von „Kokreativität“ (PETZOLD, 1998, 296) in therapeutischen und Supervisorischen Settings. Und der Physiker Hans-Peter DÜRR scheint sogar noch einen Schritt weiter zu gehen, indem er eine ursprüngliche „Kommunion“ unterstellt: „Die Beziehungen zwischen Teilen eines Ganzen ergeben sich ... nicht erst sekundär als Wechselwirkung von ursprünglich Isoliertem, sondern sind Ausdruck einer *primären Identität von Allem*, ... Eine Beziehungsstruktur entsteht also nicht nur sekundär durch *Kommunikation*, einem wechselseitigen Austausch von (Energie tragenden und deshalb physikalisch nachweisbaren) Signalen verstärkt durch Resonanz, sondern gewissermaßen auch primär durch *Kommunion*, durch Identifizierung“ (DÜRR, POPP, SCHOMMERS, 2000, 194).

Überhaupt ist der Lernprozess ein komplexer, weil vieles zeitgleich im räumlichen Nebeneinander oder zeitlich nacheinander im geteilten Raum stattfindet. Wahrnehmen geschieht nicht nur über die Sinne, sondern auch über Gefühle als „räumlich ortlos ergossene, leiblich ergreifende Atmosphären“ (SCHMITZ, 1998, 51; 1997, 153). Und „was die Affekte wahrnehmen, sind Mächte“, wie Georg PICT (⁵1996, 465) feststellt, also wirkmächtige Einflussgrößen und keineswegs bloß folgenlose Nervenkitzel. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Unterschied zwischen der „distanzierenden Wahrnehmung des Sehens“ und einer eher intimen Wahrnehmung des Hörens, auf den PICT (ebd., 468) aufmerksam macht. Da es aus seiner Sicht für den Klang als solchen „keinen Unterschied zwischen innen und außen“ gibt, vermittelt er nicht nur „zwischen den in der Neuzeit auseinander gebrochenen Sphären der Natur und des Geistes.“ Es stellt das Hören damit vor allem eine „Wahrnehmung unsichtbarer Mächte“ dar, was für PICT bedeutet, dass der Mensch primär über das Hören einen Zugang zur „mythischen Welterfahrung“ (a.a.O.), hat. Und zum Wesen einer solchen gehört, dass in ihr Dualitäten aufgehoben sind. Anstelle des *Entweder-oder* tritt das *Sowohl-als-auch*: innen *und* außen, Individuum *und* Gemeinschaft, Fühlen *und* Denken, Glauben *und* Wissen, Erleben *und* Erkennen, Beobachten *und* Handeln. Wem das zu esoterisch klingt oder insgesamt zu vorwissenschaftlich daherkommt, der kann sich vielleicht eher mit der nüchternen Feststellung des Biophysikers und Biochemikers Lebrecht VON KLITZING bezüglich der Beziehung von Kopf und Herz anfreunden, nämlich dass „es eine Korrelation zwischen bestimmten Signalkomponenten im Elektroenzephalogramm (Darstellung der Hirnströme) und dem Zeitabstand zwischen zwei Herzaktionen“ gibt (DÜRR, POPP, SCHOMMERS, 2000, 221).

Lernen ist also keine Aktivität, die sich auf den einzelnen Menschen „im stillen Kämmerlein“, auf seine durch distanzierte Betrachtung und nüchterne Schlussfolgerungen gesammelten Kognitionen oder auf die „morphologische Veränderung zur Verbesserung der synaptischen Übertragung“ (SIEPER/PETZOLD, ebd., 30) in seinem Gehirn beschränken lässt. Lernen findet in seinem Leib statt, durch „Einleibung“ von Informationen aus einem prädimensionalen Raum (SCHMITZ, 1997, 134ff, 145); es findet im leiblichen Ergriffensein statt. Wir lernen, indem wir anderen zusehen, uns gemeinsam mit ihnen bewegen, uns auf ihre Gefühlslage

einlassen und uns einer bestimmten ökologischen, geometrischen und geomantischen Raum- sowie biophysischen, biographischen und historischen Zeitqualität aussetzen.

4.2. Die „*affordances*“ der Umwelt

„Wenn uns also nichts von außen zwingt, so weil wir unser ganzes Außen selbst sind.“
(MERLEAU-PONTY, 2000, 27)

Es besteht heute weitgehende Übereinstimmung darüber, dass die alte pädagogisch-philosophische Streitfrage, ob der Mensch in seinem Lebensvollzug eher genetisch determiniert ist oder aber über Erziehung und Sozialisation geprägt wird, als eine *falsch* gestellte Frage zu betrachten ist. Beide Erklärungsansätze sehen den Menschen zu sehr als passives Objekt körperlicher bzw. sozioökologischer Einflüsse. Spätestens aber seit Martin DORNES' Bahn brechendem Werk über den „kompetenten Säugling“ (¹⁰2002) wissen wir, dass der Mensch bereits sehr früh durchaus aktiv mit seiner Umgebung interagiert und nicht nur von ihr beeinflusst wird, sondern umgekehrt selbst verändernd auf seine Umwelt einwirkt. Genetisch ist dabei sehr wohl vieles veranlagt, aber wie und inwiefern dieses Potential im Menschen Gestalt annimmt, hängt wesentlich von seinen komplexen Interaktionen mit seiner materiellen und sozialen Umwelt ab. PETZOLD spricht diesbezüglich von einem „komplexen *Erfahrungslernen*“, als einem „Lernen durch Erleben und Handeln und Lernen durch Erfühlen und Verstehen ... in Interaktionen mit Menschen und im Umgang mit Dingen“ (SIEPER/PETZOLD, ebd., 8).

Wenn wir hier PETZOLD (ebd., 8) folgen und Umwelt oder *environment* mit E.J. GIBSON als ein „set of affordances“ bzw. „Möglichkeiten und auffordernde Handlungsangebote“ (ebd., 19) definieren, so fassen wir den Begriff sehr breit. Denn auffordernde Handlungsangebote kann ich vielerorts entweder vorfinden oder ausmachen: in der Familie, am Arbeitsplatz, beim Einkaufen, im Urlaub, in Anbetracht eines Musikinstruments, einer Fremdsprache, eines Werkzeugs, im Umgang mit Haushaltsgeräten, Topfpflanzen oder Malkreiden. Außer Dingen sind natürlich auch „wesentliche Menschen als Förderer von Lernprozessen“ (a.a.O.) Teil der Umwelt, wozu freilich nicht nur unsere Lehrer im engeren Sinne gehören. Denn ebenso wohl können unsere Patienten, Partner, Klienten, Kinder, Kollegen, Berater oder Vorgesetzten gelegentlich zu Förderern unserer Lernprozesse werden. Ja, mit einiger Berechtigung lassen sich sogar innerpersönliche bzw. intrapsychische „Umwelten“ unterscheiden, die für den Menschen durchaus Aufforderungs- bzw. Möglichkeitscharakter besitzen. Dazu zählen etwa spezifisches Wissen, die verfügbare Urteilskraft und hartnäckige Vorurteile auf der *kognitiven*, Vorlieben, Ängste und Sentimentalitäten auf der *emotionalen* oder Tatendrang, Zaghaftheit bzw. Gehetztheit auf der *volitionalen* Ebene der Persönlichkeit. Hier ist es das die Identität konstruierende Ich (VAN WIJNEN/PETZOLD, 2003, 23), das auf die Persönlichkeitsanteile wie auf eine Umwelt blickt. Aus dieser Perspektive kann sich schließlich auch der eigene Leib als ein von Natur und Kultur, von Arbeit und Spiel, Milieu und Meinung, kurz: vom Leben und mithin biographisch gezeichneter Körper als eine „Umwelt“ darstellen.

All diese vielfältigen „Umwelten“ fordern uns zum Handeln auf, sei es im eigentlichen Sinne, also motorisch, sei es kognitiv urteilend, sei es emotional wertend. Diesen Handlungen legen wir klar reflektierte oder auch nur präreflexiv anvisierte Ziele zu Grunde. Und „die Gesamtheit aller Fertigkeiten und Praxen, die zur Umsetzung/Realisierung der Ziele ... mit gutem Erfolg notwendig sind“ (SIEPER/PETZOLD, ebd., 7) nennt PETZOLD *Performanz*. Nun sahen wir bereits, dass Menschen keineswegs dazu verurteilt sind im Sinne des traditionell behavioristischen *stimulus-response*-Schemas auf Umweltreize lediglich zu reagieren. Indem wir handeln,

verändern wir unsere Umwelt und schaffen somit neue *affordances*, „also mehr Performanzangebote“ (a.a.O.). Denn beim Handeln nutzen und verarbeiten wir nicht nur Informationen aus unserer Umwelt, sondern wir *produzieren* sie auch: „performance produced information“ bzw. „movement produced information“ nennt PETZOLD das (ebd., 20). „Lernen ganz allgemein und performanzorientiertes Lernen im Besonderen“ tritt aus seiner Sicht dann auf, wenn die Fähigkeit, die *affordances* mit „entsprechenden wirksamen Performanzvollzügen zu beantworten, gesteigert wird“ (ebd., 7).

Hier stoßen wir offenbar auf einen Grundgedanken der Integrativen Lerntheorie, demnach die aktive (Mit)Gestaltung der Umwelt, das „*environmental modelling*“ als „Beeinflussung von Situationen, Lebenslagen, Lebens- und Sozialwelten auf unterschiedlichen Niveaus“ (a.a.O.) eine *Voraussetzung* von Lernprozessen ist. Damit ist Lernen ein kreativer Vorgang, der sowohl das handelnde Gestalten seiner eigenen Voraussetzung als auch das differenzierte sowie entschiedene „Wahrnehmen“⁸ der damit geschaffenen neuen Möglichkeiten umfasst. An dieser Stelle kommt die oben bereits explizierte Verschränkung von *Wahrnehmen, Verarbeiten, Handeln* noch einmal klar zum Ausdruck. Dabei wird zudem die Abgrenzung zum bzw. die Übersteigerung vom traditionellen Behaviorismus deutlich, welche PETZOLD zu einer auch begrifflichen Differenzierung veranlasste: Er spricht diesbezüglich von der „*behavioralen Optik*“ (ebd., 4).

Im Ergebnis führt die komplexe Wechselwirkung zwischen verschiedenartigen Kanälen und Optiken der Wahrnehmung, differenzierten cerebralen Verarbeitungsprozessen sowie umweltangemessenen Handlungssequenzen zu dem, was „*selbstorganisationales Lernen*“ genannt wird, ein „fungierendes, *implizites Lernen* in den neuronalen Netzwerken (...) das ‚automatisch‘ erfolgt und introspektiv nicht zugänglich ist“ (SIEPER/PETZOLD, ebd., 19). Hier ist das Lernen weit mehr und anderes als die Aufnahme von Wissen durch Memorisieren oder die Aneignung von Fertigkeiten durch Übung. Es geht um eine Aktivität, die unmittelbar aus der Situation hervorgeht und beim Lernenden ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Beweglichkeit voraussetzt. Diese Präsenz auf Seiten des Lernenden wird nicht durch ein ausgeglichenes und folglich statisches Umfeld geweckt bzw. erhalten. Förderlich sind vielmehr „*Zustände der Angeregtheit, gemäßigter Ungleichgewichte*, die neue Entwicklungen, neues Verhalten, neues Lernen möglich machen und *zugleich sind*“ (ebd., 4).

4.3. Konsequenzen für die Praxis der Lehrerweiterbildung

Die Entdeckung und Erforschung der oben erwähnten *Spiegelneuronen* sind gerade für Lehrer von herausragender Bedeutung, denn sie liefern nicht nur die neurobiologische Grundlage für das Lernen am Modell, sondern überdies eine Erklärung dafür, *wie* Modelllernen tatsächlich funktionieren könnte. Das ist vor dem Hintergrund der nach wie vor existierenden strukturellen beruflichen Isolation von Lehrern („Einzelkämpfern“) ein wichtiges Argument für die Aufbrechung derselben. Wer die Befunde RIZZOLATTIS und GALLESSES richtig zur Kenntnis nimmt, wird sofort verstehen, wie wichtig gegenseitige Hospitationen für Lehrer sind. Denn den Kollegen in seinem Unterricht zu beobachten hat infolge der Wahrnehmungs-Handlungs-Verschränkung unmittelbar Rückwirkung auf die eigene Performanz. Es darf davon ausgegangen werden, dass die Beobachtung der Interaktions- und Lehrperformanz des Kollegen quasi „automatisch“ zur Modifizierung des eigenen Handlungsrepertoires führt. Hier liegt offensichtlich ein Potential, das in der täglichen Unterrichtspraxis an deutschen Schulen noch viel zu wenig ausgeschöpft wird.

⁸ Das Wort ist hier in seiner doppelten Bedeutung von Erkennen *und* Nutzen zu sehen.

Das Phänomen der durch die Spiegelneuronen ermöglichten *Synchronisierung* unterstreicht die Wichtigkeit des Kollegenkreises als Ressource im Lernprozess der Lehrer. Für die Weiterbildung im Rahmen der Supervision bedeutet dies, dass sie sich vorzugsweise an Lehrergruppen bzw. ganze Kollegien wenden soll. Das gemeinsame Lernen, das Lernen wie *ein* (Lehr)Körper müsste dabei im Vordergrund stehen, so dass verbale und nonverbale, „zwischenleibliche“ (SIEPER/PETZOLD, ebd., 20) Interaktion eine vielschichtige Ko-respondenz ermöglichen und somit den Lernprozess der einzelnen Lehrkraft qualitativ weiter führen, als es in einem dyadischen Setting jemals möglich wäre. Zudem erinnert die grundlegende Verknüpfung von Wahrnehmung, Verarbeitung und Handlung an die Notwendigkeit, die Adressaten der Weiterbildung nicht nur kognitiv anzusprechen bzw. zu stimulieren – auch wenn gerade Lehrer sich auf diesem Feld sicherer fühlen und infolgedessen eher bereit sind sich auf ein rein sachbezogenes Beratungsangebot einzulassen. Trotzdem: Das Erleben von Synchronisierungseffekten im Bereich des emotionalen, volitionalen oder motorischen kann als Selbsterfahrung nicht nur eine persönliche Bereicherung, sondern auch eine pädagogisch-didaktische Sichtenerweiterung bewirken. Am eigenen Leib erfährt die Lehrkraft hier, was es heißt im umfassenden Sinne mit anderen zu kooperieren – während sich im normalen Schulalltag „ihr berufliches Handeln eher durch *Nonkooperation* als durch *Kooperation*“ auszeichnet (DENNER, 2000, 268).

Indem Lehrer Synchronisierung selbst erfahren, erkennen sie am ehesten die Notwendigkeit eines offenen, weitgehend angstfreien und solidarischen Miteinanders ihrer Schüler in der Klassengemeinschaft hinsichtlich sowohl sachbezogener als auch sozialer Lernprozesse. Bezug nehmend auf neuere Forschungen aus der Biochemie und Biophysik stellt der Biochemiker Gunther M. ROTHE fest, „dass es sich leichter lernt, wenn mehrere das Gleiche lernen, weil die sich bildenden informativen Felder jedem Teilnehmer zugute kommen (DÜRR, POPP, SCHOMMERS, 2000, 150).“ Die positiven Wirkungen, die die Synchronisierung auf das Lernen/Verhalten der Schüler haben kann, belegt im Umkehrschluss, dass isolierendes Konkurrenzdenken sowie egozentrische Wissensaufnahme, -verarbeitung und -reproduktion kontraproduktiv sind. Denn das gemeinsame Arbeiten an einem Thema, der Erfahrungsaustausch, das gemeinsame Nach- und Mitdenken als Dialog im Sinne David BOHMS (SENGE, ⁴2000, 412ff.) ist weitaus produktiver als ein abgeschottetes vor-sich-hin-Pauken. Interessante Anregungen dazu finden sich unter anderem bei Martin WAGENSCHNEIDER (¹¹1997), der in naturwissenschaftlichen Lehrgesprächen mit seinen Schülern an die Tradition des sokratischen Dialogs anknüpfte.

Der Bedeutung der *Gefühle* bzw. der *atmosphärischen* Wahrnehmung für das „Komplexe Lernen“ sollte in der Praxis einer supervisorisch initiierten Weiterbildung ebenfalls Rechnung getragen werden. Hier wird es darum gehen, die Wahrnehmung der Supervisanden für ihre Gefühle, für leiblich erlebbare Qualitäten im zwischenleiblichen Raum zu sensibilisieren. Lernen findet nicht im leibfreien, von „störenden“ Gefühlen und Stimmungen gereinigten Vakuum statt. Vielmehr wirken sich Gefühle der gegenseitigen Wertschätzung und Anerkennung, der Sicherheit und Zuversicht förderlich auf das Lernen/Verhalten aus, während Gefühle der Abwertung, Angst und Unsicherheit dasselbe nachweisbar hindern. Wenn Supervision in Form von Weiterbildung erfolgreich sein soll, wird sie diesen Umstand berücksichtigen müssen und im weiterzubildenden Lehrerteam zunächst für eine Klima des Vertrauens und der Offenheit sorgen müssen. Da dasselbe für das Lernen in der Klasse gilt, ist es für Lehrer auch in Bezug auf ihre berufliche Kernaufgabe wichtig, die lernfördernde Wirkung von Vertrauen und guter Stimmung unmittelbar selbst zu erfahren.

Eine weitere wichtige Schlussfolgerung, die die Integrative Theorie „Komplexen Lernens“ nahe legt, betrifft die Bedeutung der Performanz bzw. des Handelns für das Lernen. Schon bei flüchtiger Betrachtung finden wir hier die Bestätigung für die reformpädagogische Prämisse, nach der Lernen in erster Linie durch *Eigentätigkeit* bedingt ist. Schüler wie Lehrer müssen aktiv werden können, wenn sie etwas lernen sollen – sei es motorisch, emotional oder kognitiv. Eine rein rezeptive Einstellung zur Umgebung fördert dagegen kaum produktive Lernprozesse. Schaut man jedoch etwas tiefer in die Zusammenhänge hinein, erkennt man noch eine weiter reichende Konsequenz des performanzorientierten Lernens. Bedeutsam für die supervisorische Fachberatung von Lehrern ist insbesondere die Erkenntnis, dass sie selbst handelnd *neue* Performanzangebote und Lernmöglichkeiten hervorbringen können. Es ist allgemein bekannt, dass sich Lehrkräfte häufig hilflos den sozialen Strukturen in ihren Klassen und den institutionellen Strukturen an ihren Schulen ausgeliefert sehen und angesichts einer wahrgenommenen Unveränderbarkeit ihrer Situation schließlich resignieren (CARLE, 2000, 303). Attributionstheoretiker sprechen diesbezüglich von einer „externalen Kontrollüberzeugung“ (FLAMMER, 1990). Lernen Lehrkräfte nun aus eigener Erfahrung, dass sie handelnd neue Performanzangebote sowohl in ihren Klassen als auch an ihrer Schule schaffen können, so kann das zur Änderung ihrer Kontrollmeinung bzw. zur Bildung einer *internalen* Kontrollüberzeugung führen. Das wäre nicht nur hilfreich im Sinne der Burnoutprophylaxe (BARTH, 1997, 124), sondern auch förderlich in Hinblick auf die Unterrichts- und Schulentwicklung, die bekanntlich nicht ohne eine aktive Beteiligung der Lehrer stattfinden kann.

Auch die Veränderung einer verfahrenen, ja ausweglos erscheinenden Lage ist möglich und beginnt oft mit einer veränderten *Wahrnehmung* der Situation, die ihrerseits andere Handlungsmöglichkeiten freilegt, und wenn diese genutzt werden, stellt sich die Situation dem Wahrnehmenden wiederum in einem anderen Licht dar. Freilich heißt das aber nicht, dass jede institutionelle Struktur – und sei sie noch so verkrustet, autoritär, entwürdigend oder dehumanisierend – lediglich mithilfe einer neuen Optik oder erhöhtem Commitment verändert werden kann. Im Gegenteil, angesichts von Ressourcenkürzungen und allgemeiner Verschlechterung der Arbeitsbedingungen wirkt die platte Aufforderung zum positiven Denken – nach dem Motto: Alles wird besser, du musst es nur wollen – schlichtweg zynisch. Hier steht Supervision als Beratungssystem immer in der Gefahr sich zum Komplizen von Herrschaftsstrukturen zu machen, die zur Ausbeutung und Erpressung von Belegschaften führen. Deshalb muss ein Supervisor stets auch die institutionellen Strukturen in Betracht ziehen und gegebenenfalls „Kontextinterventionen“ (SIEPER/PETZOLD, ebd., 7) einbeziehen.

5. Professionalisierung durch reflexives und diskursives Lernen

Bisher haben wir vor allem die kulturellen und psycho-sozialen Bedingungen betrachtet, unter denen Supervision als Instrument der Weiterbildung für Lehrer stattfindet. Bevor wir nun anhand einiger Beispiele ausführen, *was* der Supervisor in diesem Setting konkret *lehren* kann, befassen wir uns im folgenden Abschnitt mit dem, *wie* die Lehrkräfte in der Supervision *lernen* sollten, um ihre Professionalität zu erhöhen. Dabei werden wir sehen, dass sich dieses Lernen qualitativ vom Schülerlernen unterscheidet und unterscheiden muss. Das hängt vor allem mit der Bedeutung von *Professionalität* für Lehrer zusammen.

5.1. Lehrer – eine Profession?

Die Lehrerverberufung sieht für denjenigen, der sie ausübt, das Lehren als Kernaufgabe an. Folglich erscheint ein Lehrer auf den ersten Blick insofern professionell, als er geschickt und

mit viel Sachverstand sein Wissen an seine Schüler vermitteln kann. Entsprechend zielt auch das Lehramtsstudium in erster Linie (immer noch) auf fachliche und weniger auf pädagogische oder gar sozialpsychologische Qualifikation ab. Für LUHMANN (2002), dessen Argumentation wir hier folgen, machen aber gerade diese letzteren Qualifikationen die Professionalität von Lehrern aus. Er meint: „Der Fachunterricht ist ... deshalb nicht professionell, weil er eine *Übertragung* des Wissens auf den Klienten anstrebt, während für Professionen das Gegenteil zutrifft. Kein Arzt will seinen Patienten zum Mediziner, kein Jurist seinen Klienten zum Juristen machen, auch wenn im Beratungsprozess eine begrenzte Belehrung eine Rolle spielen mag. Auch der Lehrer arbeitet daher nur insofern professionell, als er ein Wissen und Können benutzt, das er nicht lehren, nicht übertragen will.“ (ebd., 151) Folglich arbeitet aus der Sicht LUHMANNS ein Grundschullehrer professioneller als ein Hochschuldozent. „In der Schul- und Hochschulhierarchie nimmt ... die professionelle Komponente von unten nach oben ab.“ (a.a.O.)

Der LUHMANNschen Definition von Professionalität, die unausgesprochen im Hintergrund seiner Argumentation steht, möchte ich den Begriff *professionelles Handeln* als „theoriegeleitetes Handeln“ (SCHWÄNKE zit. in DENNER, 2000, 22) zur Seite stellen. Berufliches Handeln ist im Sinne SCHWÄNKES erst professionell, wenn es aktiv (statt reaktiv oder reflexhaft), problemorientiert und auf konkrete Fälle bezogen (statt routinemäßig nach vorgegebenen Regeln), systematisch (statt zufällig) und wissenschaftlich zu begründen ist. Es „bedarf [folglich] einer Theorie, ja eines ganzen Theoriegebäudes. Für die ‚klassischen‘ Professionen sind solche handlungsleitenden Theoriegebäuden - zumindest dem Anspruch nach – durch die wissenschaftliche Medizin, die Jurisprudenz und die Theologie gegeben.“ (SCHWÄNKE, a.a.O.) Vor diesem Hintergrund erscheint es zweifelhaft, ob der Berufsstand der Lehrer zu den etablierten Professionen gerechnet werden darf.⁹ Für ein allgemein wenig theoriegeleitetes Handeln im Lehrerberuf sprechen auch die Forschungsergebnisse CARLES (2000, 79). Sie beklagt die „mangelhafte pädagogische Literalität“ bei Lehrern, die „einen spürbaren Einfluss von pädagogischen Theorien und Modellen auf schulpraktisches Handeln“ verhindert. „Die nach wie vor publizierten bildungstheoretischen Schriften ... werden von Lehrerinnen und Lehrer kaum wahrgenommen.“ (a.a.O.) Außerdem wird beklagt, dass „die in der Aus- oder Fortbildung reflektierten wissenschaftlichen Theorien ... im Unterricht oft ... nicht handlungsleitend werden“ (Denner, 2000, 154).¹⁰

Wo immer es darum geht Professionalität zu entwickeln oder zu stärken, spielt Evaluation und insbesondere Selbstevaluation eine entscheidende Rolle. Es ist unmöglich Professionalität zu erlangen ohne über das eigene Tun reflexiv oder prospektiv nachzudenken, es zu betrachten, zu hinterfragen und vor allen Dingen in der Ko-respondenz mit anderen, in kollegialen Diskursen zu bearbeiten. Ein Hochschuldozent kann wohl eloquent und faktensicher über sein Spezialgebiet referieren und dabei gänzlich aus seiner persönlichen Begeisterung für das Thema heraus so reden, wie ihm „der Schnabel gewachsen“ ist. Er bleibt aber so lange unprofessionell, als er seine Handlungsweise nicht einer Fremd- oder Selbstreflexion unterwirft und seinen Fokus verlagert von dem, was er lehrt, hin zu dem, *wie* er lehrt.

Vereinzelt finden sich in der Literatur Stimmen, die davor warnen Lehrer (Selbst-)Reflexion zuzumuten (CARLE, 2000, 185; DENNER, 2000, 78). Sie würde die berufliche Identität schwächen und sei insofern dysfunktional und bedrohlich. Allerdings stellen solche Einwürfe nicht

⁹ Eine kurze Diskussion dieser Frage mit weiteren Literaturverweisen findet sich bei DENNER, 2000, 22
Zum Hintergrund des Professionsbegriffs siehe: Allert, 1998

¹⁰ In einem allgemeineren, organisationalen Zusammenhang hat Chris Argyris (1997) bereits am Anfang der neunziger Jahre „systematische Fehlanpassungen zwischen den vertretenen und den handlungsleitenden Theorien“ unter dem Begriff „defensive“ bzw. „AbwehrROUTINEN“ diskutiert.

den Wert der Reflexion an sich in Frage. Vielmehr tragen sie dem Umstand Rechnung, dass Lehrkräfte Schwächen und Fehler häufig nur sehr schwer mit ihrem Selbstkonzept in Einklang bringen können und sich in der Schule oftmals eine „Kultur des Verbergens“ (DENNER, 2000, 80) entwickelt.

Liegt im Lernprozess der Schwerpunkt bei der Reflexion, wird immer auch der Professionelle selbst und sein Handeln Gegenstand des Lernens und zwar ein Lernen in der Selbstreflexion und in der Koreflexion, d. h. in Diskursen und „Polylogen“ mit anderen, z. B. Gruppen von Kollegen und Kolleginnen, deshalb nicht „Dialog“, sondern ein polylogisches Sprechen „nach vielen Seiten“ (PETZOLD 2002c). Ein solches Lernen unterscheidet sich deutlich von dem des Schülers in den unteren Klassen. Letzterer nimmt Fakten auf und lernt sie mit einander in Beziehung zu setzen. Er erwirbt Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Verarbeitung von Informationen und Erfahrungen, allerdings in interaktionalen Kontexten, wo er aufgrund seiner schon in der Vorschulzeit entwickelten und sich über die Schulzeit weiterentwickelnden „theory of mind“ und die damit verbundenen wachsend komplexen Mentalisierungsprozesse, er sich natürlich auch über den Lehrer, seine Rolle, über Mitschüler und damit auch über sein Schülersein „Gedanken macht“. Aber der Schüler „muss“ i grundsätzlich nicht sich selbst als Schüler und Lernender in Frage stellen. Er kann es. Er „darf“ – könnte man sagen – gänzlich und ausschließlich Schüler sein, muss zumindest in den ersten Schuljahren zu seiner Schülerrolle keine innere Distanz gewinnen. „Schüler“ ist eben keine Profession, sondern ein „Status“. Sobald Schüler aber in die Phase des „operativen Denkens“ (PIAGET) kommen, also in die Pubeszenz und Frühadoleszenz, muss genau diese Fähigkeit zur Rollendistanz (GOFFMAN) und zur Problematisierung der eigenen Position gefördert werden. Die für eine gute pädagogische Arbeit notwendige Problematisierung der Rolle des Lehrers durch die Schüler führt zwingend zur Problematisierung der eigenen Rolle, der Thematisierung von Rechten und Pflichten des eigenen Schülerstatus usw.

Das reflexive Lernen geht von Fragen aus wie die folgenden:

- Wie nehme ich mein eigenes Handeln wahr und wie bewerte ich es?
- Warum handele ich so, wie ich handele?
- Welche Vorstellungen, Deutungen und Schlussfolgerungen liegen meinem Handeln zu Grunde?
- Wie wirkt mein Handeln auf andere (Schüler, Kollegen, Eltern)
- Welche Annahmen und Absichten lege ich dem Handeln anderer zu Grunde?
- Welche anderen Deutungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten sehe ich für mich bzw. könnte ich mir erschließen?

Solche Fragen können sich ausschließlich auf die Unterrichtspraxis beziehen aber durchaus auch weiter gefasst werden und sich auf weitere Felder der Professionalität wie kommunikative Kompetenz oder Konfliktmanagement erstrecken.

5.2. Erfahrungslernen in der Supervision

In einem Artikel über „Forschungen zur Effektivität des Lehramtsstudiums“ schreibt Norbert HAVERS (2004), Professor für Pädagogik und pädagogische Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München, dass „Gymnasiallehrer ... nicht wirklich für ihren Beruf ausgebildet [werden]. Das, was sie an der Universität lernen, hat kaum etwas mit ihrem Berufsalltag zu tun. Und auch sonst sind sie trotz Referendariat Autodidakten.“ Diese schon seit langem beklagte fehlende Passung zwischen Lehrerausbildung und Schulpraxis darf wohl als Erklärung dafür angeführt werden, dass viele Lehrer eine gewisse Skepsis, wenn nicht gar Abneigung gegenüber pädagogische Theorien hegen. Offenbar hat ein Großteil der Lehrkräfte

die Erfahrung gemacht, dass akademisches Wissen in Anbetracht der vielfältigen Aufgaben in der Unterrichtspraxis zu weiten Teilen unbrauchbar ist. Verständlicherweise fragt der Praktiker, der etwas Neues lernen soll, meistens zu allererst danach, was ihm das für seinen tagtäglichen Unterricht bringt. Eine Weiterbildung für Lehrer im Rahmen der Supervision muss daher – so sie bei den Adressaten auf Interesse stoßen will – eine hohe Verwertbarkeit für die Praxis aufweisen, was übrigens nicht heißt, dass sie sich in praktische Tipps und Ratschläge erschöpfen soll. Die erforderliche Theorie-Praxis-Verschränkung kann vor allem dadurch gewährleistet werden, dass das Weiterbildungsangebot an die Erfahrungen der Lehrkräfte anknüpft, so dass das Lernen zwangsläufig praxisnah geschieht.

Nun bildet die Berufserfahrung einerseits eine Ressource, auf die der Professionelle in kniffligen Situationen zurückgreifen kann, andererseits aber auch die Grundlage für Routine. Damit ist die Ambivalenz von Berufserfahrung angezeigt. Als Schatz an (Erfahrungs-)Wissen und Können stellt sie für den jeweiligen Lehrer ein breites Repertoire an Handlungsmöglichkeiten bzw. Unterrichtstechniken dar. Aber genau diese durch die Jahre angesammelte Kompetenz kann zum Hemmschuh für Innovationen werden, wenn die Lehrkraft Erneuerungen ablehnt mit dem Hinweis auf ihre Berufserfahrung: „Das habe ich alles schon probiert – funktioniert nicht!“ Um in der Supervision einen Lernprozess zu initiieren, genügt es also nicht, die Erfahrungen der Lehrer zu thematisieren. Es müssen vor allem die subjektive Theorien, die sie auf Grund dieser Erfahrungen gebildet haben, fokussiert werden. Geschieht dies nicht, kann das Beharren auf einmal gemachte Erfahrungen zu dem führen, was Chris ARGYRIS (1997, 62ff.) als „routinierte Inkompetenz“ bezeichnete.

Und diese gibt es tatsächlich! BUHREN & ROLFF (2002, 105) berichten von Untersuchungen in den USA, die ergeben haben, dass erfahrene Lehrer keineswegs besser unterrichten als Berufsanfänger. Ihre Erfahrung können Lehrkräfte demnach erst dann in besseren Unterricht ummünzen, wenn sie eng mit Kollegen zusammen arbeiten und sich mit diesen austauschen. Als Einzelkämpfer drohen sie eher in ihrer Routine zu versanden. „Routine ist also im Lehrerberuf keineswegs Garantie für Qualität. Wichtig ist vielmehr professionelle Entwicklung“ (a.a.O.). Dazu gehören neben der Reflexion der eigenen Praxis auch die Evaluation vor dem Hintergrund gemeinsam vereinbarter Unterrichtsziele und die Kooperation im Kollegium. „Es zeigt sich“, so BUHREN & ROLFF, „dass Theorien wie die ... vom ‚Könner durch individuelle Praxiserfahrung‘ wohl passende Modelle einer von Isolation geprägten Arbeitskultur sind, aber keineswegs empirisch haltbare Abbildungen irgendeiner objektivierbaren Eigenschaft des Lehrerberufs“ (ebd. 106).

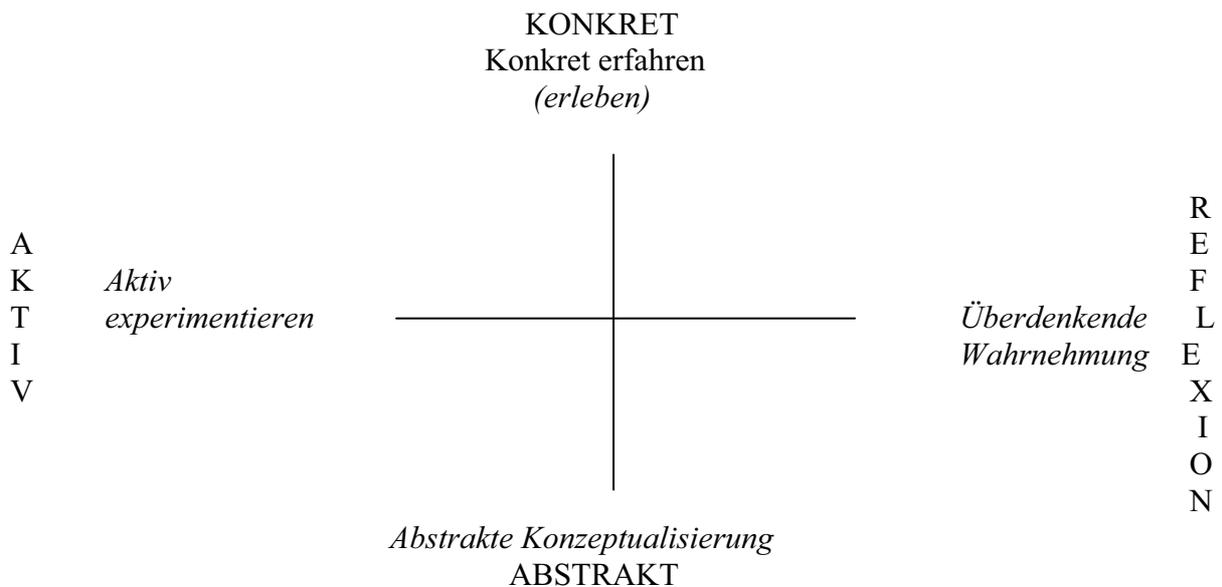
Es kommt in der Supervision als Weiterbildungsangebot für Lehrer also darauf an, den Erfahrungen der Lehrkräfte den rechten Platz einzuräumen. Gelernt werden soll aus den Erfahrungen, das heißt aus der Praxis, für die Praxis, wobei der erfahrene Praktiker selbstverständlich der Experte für Unterricht und Bildung ist und auch als solcher angesprochen werden soll (vergl. 3.2.3). Gleichzeitig gilt es aber zu verhindern, dass der Betroffene seine Berufserfahrung wie eine Wand vor sich aufbaut, um sich dahinter vor der „Zumutung“ der Veränderung zu schützen.

Der niederländische Supervisor und Androgologe Louis VAN KESSEL (1998) weist darauf hin, dass in den Niederlanden – ähnlich wie in den USA – Supervision als „Lernprozess von Erwachsenen, ... als eine andragogische Tätigkeit“ bzw. „als *Lernhilfe* gesehen“ wird (ebd., 46ff.). Weiterbildung ist dort also eine zentrale Funktion von Supervision und in dem „Supervisionslernen spielt die Bearbeitung von Erfahrungen“ (ebd., 51) wiederum eine zentrale Rolle. VAN KESSEL definiert Erfahrungslernen mit dem amerikanischen Pädagogen David KOLB „als einen Prozess, in dem Wissen durch Transformation von Erfahrung kriert wird“ (ebd.,

52). Diese Definition ist in unserem Kontext nur bedingt brauchbar Sie macht zwar nicht nur auf die Generierung von Wissen, sondern vor allem auch auf die Verwandlung der Erfahrung aufmerksam, aber KOLB und VAN KESSEL erklären nicht stringent, *wie* diese Verwandlung nun geschehen soll, weil ihnen eine psychologisch neurowissenschaftlich fundierte Lerntheorie fehlt (SIEPER, PETZOLD 2002; SPITZER 2002). Es kann die Erfahrung selbst, deren mnestischer Niederschlag naturgemäß etwas Vergangenes ist, natürlich nicht unmittelbar transformiert werden, wohl aber unsere *kognitive Einschätzung (appraisal)* und unsere *emotionale Bewertung (appraisal)* des Erfahrenen, d. h. seine durch präfrontale und limbische Prozesse bestimmte „Interpretation“ (PETZOLD 2005u) die unser *Verständnis* dessen ausmacht, was wir – sei es gerade eben, sei es vor Jahren – erfahren haben. VAN KESSEL und KOLB verwechseln Wahrnehmungen und mnestisch gespeicherte Bewusstseinsinhalte, die durch die Erinnerung wieder ins Gedächtnis gerufen worden sind, und dieser Fehler schleppt sich durch ihr gesamtes Modell.

VAN KESSEL beschreibt den Prozessverlauf des Erfahrungslernens als einen „Zyklus mit vier Stadien, ... nämlich

- konkretes und subjektives Erfahren von Ereignissen sowohl im ‚Hier-und-Jetzt‘ als im ‚Dort-und-Damals‘ und im ‚Dort-und-Dann‘,
-
- reflektierendes Wahrnehmen und Interpretieren dieser Ereignisse,
-
- bilden von abstrakten und objektiven Begriffen (Erkenntnisse),
-
- aktives Erproben von Hypothesen.“ (ebd., 54)



Aus: VAN WIJNEN, PETZOLD 2006

VAN KESSEL (1998, 53) beschreibt KOLBS Modell weiter als ein integratives Entwicklungsmodell: Durch die Wechselwirkung von Handeln, Erfahrung, Reflexion und Erkenntnis wird ein immer höheres Niveau erreicht.

VAN KESSEL (1998, 53) stellt KOLBS Modell weiter als ein integratives Entwicklungsmodell dar: Durch die Wechselwirkung von Handeln, Erfahrung, Reflexion und Erkenntnis wird ein immer höheres Niveau erreicht.

KOLB unterscheidet vier Lernstile:

1. Der *konvergente Lernstil*, mit Fokussierung auf abstraktes Konzeptualisieren und aktiv Experimentieren.
2. Der *divergente Lernstil*, mit Fokussierung auf konkret Erfahren und die Reflexion.
3. Der *assimilierende Lernstil*, mit Fokussierung auf abstraktes Konzeptualisieren und Reflexion.
4. Der *akkomodierende Lernstil*, mit Fokussierung auf konkrete Erfahren und das aktive Experimentieren.

Unmittelbar wird deutlich: Hier werden Konzepte PIAGETS und der frühem Kreativitätstheorien zusammengebunden, leider ohne einen stringenten entwicklungspsychologischen Bezug herzustellen.

Wie sich die Lernstile entwickeln, hängt laut KOLB (in SIEGERS, 1988, 306) von verschiedenen Faktoren ab. Das sind die individuellen Faktoren und vier Umgebungsfaktoren: die Bildung, der Beruf, die momentane Position und Funktion und die zentralen Arbeitsaufgaben. Hiermit spielt die Sozialisation eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der verschiedenen Lernstile, da hier die Grundlage für Verhaltensmuster, Werte, Normen, Wissen und Fähigkeiten festgelegt wird.

Das Modell – in vieler Hinsicht eine nützliche Heuristik – hat aber einige Konsistenzprobleme: Erfahrungen können nur in einem Gegenwartsfenster gemacht werden, vergangene Dort- und-Damals-Ereignisse können nur über Memorationsvorgänge vergegenwärtigt werden und sind damit auch schon interpretativ „überarbeitet“. Als erinnerte und ggf. erzählte müssen sie unter memorations- und narrationstheoretischen Perspektiven betrachtet (PETZOLD 2001b, 2003g) und auf die Prinzipien ihrer impliziten *Hermeneutik* untersucht werden, die beim Erinnernden zum Tragen kommen. Für supervisorische Arbeit ist das von immenser Bedeutung, eine Dimension, die VAN KESSEL gar nicht erfasst. In ähnlicher Weise ist das „Dort-und-Dann“ eine Prospektion, eine antizipatorische Leistung, d. h. ein **Mentalisierungsvorgang**¹¹ (PETZOLD 2005r), der natürlich auf die Inhalte des Gedächtnisspeichers zu-

¹¹ »Unter **Mentalisierung** verstehe ich aus der Sicht der Integrativen Therapie die *informationale Transformierung* der konkreten, aus extero- und propriozeptiven Sinnen vermittelten Erlebnisinformationen von erfahrenen Welt-, Lebens- und Leibverhältnissen, die Menschen aufgenommen haben, in *mentale Information*. Die Transformierung geschieht durch *kognitive, reflexive* und *ko-reflexive* Prozesse und die mit ihnen verbundenen Emotionen und Volitionen auf *komplexe symbolische Ebenen*, die Versprachlichung, Analogisierungen, Narrativierungen, Mythenbildung, Erarbeitung vorwissenschaftlicher Erklärungsmodelle, Phantasieprodukte ermöglichen. Mit fortschreitender mentaler Leistungsfähigkeit durch Diskurse, Meta- und Hyperreflexivität finden sich als hochkulturelle Formen *elaborierter Mentalisierung, ja transversaler Metamentalisierung* künstlerisch-ästhetische Produktion, fiktionale Entwürfe, wissenschaftliche Modell- und Theorienbildung sowie aufgrund geistigen Durchdringens, Verarbeitens, Interpretierens, kognitiven und emotionalen *Bewertens* von all diesem die Ausbildung ethischer Normen, die Willensentscheidungen und Handlungen regulieren können. Prozesse der *Mentalisierung* wurzeln grundsätzlich in (mikro)gesellschaftlichen Ko-responzenzprozessen zwischen Menschen, wodurch sich individuelle, *intramentale* und kollektive, *intermentale* „Repräsentationen“ unlösbar verschränken (Vygotzky, Moscovici, Petzold). Je komplexer die Gesellschaften sind, desto differenzierter werden auch die *Mentalisierungen* mit Blick auf die Ausbildung komplexer Persönlichkeiten und ihrer Theorien über sich selbst und andere, ihrer „theories of mind“¹¹ und desto umfassender wird die Entwicklung komplexer Wissenschaftsgesellschaften selbst mit ihren Theorien- und Metatheorien neuro- und kulturwissenschaftlicher Art über sich selbst: *Hypermentalösungen*. Es entstehen auf diese Weise permanente Prozesse der *Überschreitung* des Selbst- und Weltverstehens auf der individuellen und kollektiven Ebene, eine *transversale Hermeneutik und Metahermeneutik* als unabschließbarer Prozess (Petzold 2000h).«

rückgreift. Supervision als ein wesentlich auf Handeln in der Zukunft (der nächsten Sitzung mit dem Klienten) vorbereitendes Geschehen, muss also diese Antizipationsarbeit und die damit verbundene Strategienbildung untersuchen sowie die Transferleistungen in konkretes Handeln vorbereiten (vgl. die agogische Spirale PETZOLDS). Eine ähnliche Unschärfe findet sich mit der Term „reflektierendes Wahrnehmen“, es geht wohl doch um „Reflektieren von Wahrgenommenem“ (HEURING, PETZOLD 2003), und dass das sprachlich-begrifflich erfolgt, ist die Regel. Die Abstraktionsebene wird mit der Transformation von Wahrnehmungsinhalten in Sprache gewonnen und ob es sich dann um „objektive“ Begriffe handelt, ist mehr als fraglich, sondern es handelt sich wohl um „subjektive Konzepte“, „subjektive Theorien“, es sei denn, sie hätten mit wissenschaftlicher Methodik – etwa durch Prozeduren der Operationalisierung – den Status eines definierten Konzeptes erhalten. Offenbar zielt VAN KESSEL idealtypisch auf so etwas ab, denn er spricht in seinem vierten Stadium von „Hypothesen“, die dann auf Stufe drei hätten gebildet werden müssen. Über den Status solcher Hypothesen wird nichts gesagt. Wahrscheinlich handelt es sich um die Bildung von Annahmen, durch die in dem letzten dieser vier Stadien eine Verbindung zum handlungsorientiertem Lernen hergestellt werden soll. Schließlich widmet sich die Supervision, so wie sie VAN KESSEL versteht, „nicht nur dem Lernen als Erwerb von Einsichten aufgrund der eigenen Erfahrungen im persönlichen Gestalten der beruflichen Aufgaben, sondern auch dem Lernen als Entwicklung des eigenen Handelns zum autonomen Gestalten der beruflichen Aufgaben“ (ebd. 56). Hier konzeptualisiert VAN KESSEL gleichsam „monologisch“, denn im beruflichen Handeln ist man natürlich immer in Kooperationsprozesse eingebunden, in Koreflexionen und Ko-respondenzen, in kokreatives Planen und kooperatives Handeln. Aus diesem Grunde ist der Integrative Ansatz auch von dem Konzept der Autonomie abgerückt, denn wo kämen wir hin, wenn jeder nach seinem „nomos“, seinem Gesetz handeln würde? Statt dieses theoretisch fragwürdigen Begriffes wurde das Konzept der „persönlichen **Souveränität** als ausgehandelter“ entwickelt (Petzold, Orth 1998). Das souveräne Subjekt erhält seine Grenze am Souveränitätsraum der anderen Subjekte und muss ihn mit ihnen in innersubjektiven Ko-respondenzen aushandeln. Das ist auch das demokratietheoretische Modell unserer Grundordnung, in der der Andere immer auch ein anderer Souverän ist, dessen Persönlichkeitsrechte größtmöglichen Schutz erhalten, der aber seinerseits verpflichtet ist die Souveränität des Anderen zu respektieren. Deshalb wird im Integrativen Ansatz immer die sozial-kontextuelle Dimension – und damit auch die von Lernprozessen – berücksichtigt, wie schon an Begriffen wie Koexistenz, Ko-respondenz, Koreflexion, Kokreation, deutlich wird. Lernen ist in der Regel ein in sozialen Situationen, in „Zonen optimaler Proximität“ (VYGOTSKY) stattfindendes Geschehen, gewisse neurobiologische Voraussetzungen hat, aber selbst diese sind auf die sozialen Übermittlungsprozesse ausgerichtet (genau hier liegt die Funktion von Spiegelneuronen) und es hat gewisse epistemologische Voraussetzungen. Beides gilt es miteinander in einer konsistenten Modellbildung zu verschränken, und das leisten die meisten supervisorischen Modelle, so auch das von LOUIS VAN KESSEL, das noch zu den elaboriertesten gerechnet werden muss, nicht. Es handelt sich hier mehr um adragogisch-didaktische Modelle als um eine Theorie des Lernens, des sozialen Lernens gar.

Dem Integrativen Modell gelingt die angesprochene Verschränkung durch die epistemologische Konzeption der „hermeneutischen Spirale“, die indes auch neurobiologisch fundiert ist: ausgehend vom **Wahrnehmen** über die Sinne, kommt es zum **Erfassen** einen Verarbeiten der Daten exterozeptiver und propriozeptiver Sinneswahrnehmung unter Aktivierung und Nutzung der mnestischen Speicher, die das Wahrgenommene mit dem Niederschlag vorgängiger Wahrnehmung anreichern, so dass zu einem **Verstehen** Prozessen kognitiver Durchdringung erfolgt, die Grundlagen zu Möglichkeiten des **Erklärens** liefert. Darauf nun können Überschreitungen in das **Handeln**, in die Performanz erfolgen (PETZOLD 2003).

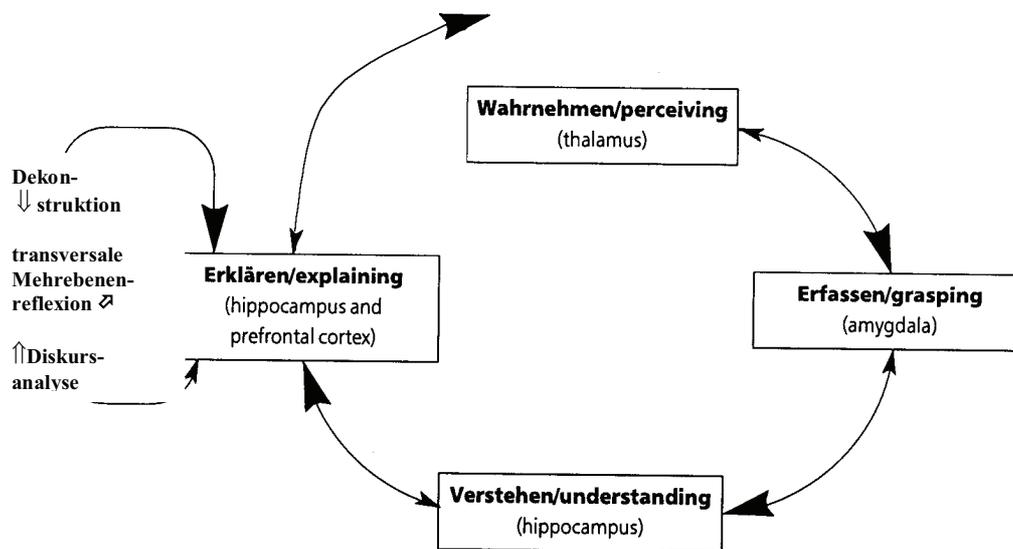


Abb. 1: Die hermeneutische Spirale „Wahrnehmen ↔ Erfassen ↔ Verstehen ↔ Erklären“ und ihre Überschreitung des Erklärens durch ↑ Diskursanalyse (*Foucault*), ↓ Dekonstruktion (*Derrida*), ↗ transversale Mehrebenenreflexion (*Petzold*) zu einer **Metahermeneutik** (aus Petzold 2002a).

Dieser spiraling progredierende, in sich rückbezügliche Prozess beginnt mit dem *Wahrnehmen* (Innen- und Außenwahrnehmung als sensorisch-perzeptuelles Geschehen) als der Grundfunktion, die auch in der Diagnostik von Wahrnehmungsstörungen als Basis zahlreicher Verhaltens- bzw. Persönlichkeitsstörungen besondere Aufmerksamkeit erhält („Wie nimmt der Patient sich und die Welt wahr?“), denn damit ist die zweite Funktion des *Erfassens*, d.h. des *Aufnehmens*, des Erkennens bzw. Wiedererinnerns (als limbisches, amygdaloides Geschehen für den emotionalen Gehalt) und des Verarbeitens und Behaltens (als hippocampales und neokorticales Geschehen für den kognitiven Gehalt) verbunden („Wie nimmt der Patient sich und die Welt auf, wie erfasst er, verarbeitet er das Wahrgenommene?“). Auf diesem Prozess gründet das *Verstehen* und das *Erklären* (als hippocampales und präfrontales Geschehen). Die Spirale ist damit in zwei Doppeldialektiken organisiert: *Wahrnehmen* ↔ *Erfassen* ↔ *Verstehen* ↔ *Erklären*, die erste als leibnahe Dialektik, die zweite als vernunftnahe Dialektik. In ihnen konstituiert sich leibhaftige Erkenntnis, in der die Polarisierung „Aktion und Kognition“ überwunden werden kann. Im Bereich des *Erklärens* können die habituellen Erklärungsdiskurse auf der Ebene der Alltagsreflexion oder der fachdisziplinären Reflexivität durch „Diskursanalysen“ (sensu *Foucault*), „Dekonstruktionen“ (sensu *Derrida*) und „transversale Mehrebenenreflexionen“ (sensu *Petzold*) überschritten werden zu einem „*polyvalenten Erklären*“, das um Aufklärung der Bedingungen seiner Erklärensprozesse (der kulturellen wie der neurobiologischen) bemüht ist und die Mehrwertigkeit der *Erklärungen* hinlänglich zu überschauen versucht, wie es für die **Metahermeneutik** im Verständnis des Integrativen Ansatzes charakteristisch ist (PETZOLD 2002b).

Mit dieser Voraussetzung kann dann das Korrespondenzmodell“ HILARION PETZOLDS (1998, 122) greifen, das von der intersubjektiven **Ko-respondenz** von Menschen in Situationen (Kontext/Kontinuum) ausgeht, in der die Beteiligten in Konsens-/Dissens-Prozessen zu **Konsens** kommen (oder auch nicht, wenn der Prozess scheitert), der zu **Konzepten** ausgearbeitet wird, also eine gewisse Verfestigung erfährt und von der Konsensgemeinschaft der Ko-respondenzpartner getragen wird, die auf dieser konzeptuellen Basis zu einer gesicherten und effektiven **Kooperation** finden können.

Ko-respondenz —► Konsens —► Konzept —► Kooperation

In diesem Ko-respondenzzyklus sind Ego und Alter, Selbst und Anderer im Interagieren/Ko-respondieren über eine Sache oder Problematik in einer konkreten Situation (Kontext/Kontinuum) verbunden.

Diese beiden Metamodelle müssen als Hintergrund von praxeologischen Modellen, wie sie die Integrative Supervision natürlich auch ausgearbeitet gesehen werden.

Der Zyklus des Erfahrungslernens von VAN KESSEL weist deshalb nur vordergründig gewisse Ähnlichkeiten mit dem „Theorie-Praxis-Zyklus im Korrespondenzmodell“ HILARION PETZOLDS (1998, 122) auf, insbesondere zu der von PETZOLD so genannten „*agogische Spirale*“, bestehend aus (1.) Explorieren, (2.) Agieren, (3.) Integrieren und (4.) Reorientieren/Kreieren, Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass VAN KESSEL im ersten Stadium seines Modells die ersten zwei Stufen PETZOLDS zusammenfasst, während dessen dritten Stufe bei VAN KESSEL in zwei Stadien zerfällt. Der Zusammenhang ist in Tabelle 1 schematisch dargestellt.

Prozessmodelle zum Lernen in der Supervision	
Prozessverlauf des Erfahrungslernens LOUIS VAN KESSEL	Agogische Spirale HILARION PETZOLD
(1.) konkretes und subjektives Erfahren von Ereignissen	(1.) Explorieren
(2.) reflektieren und interpretieren	(2.) Agieren
(3.) bilden von Begriffen	(3.) Integrieren
(4.) Erproben von Hypothesen	(4.) Reorientieren/Kreieren

(Tab. 1)

Zunächst werden die vergangenen und aktuellen Erfahrungen exploriert, wobei Komplexität geschaffen wird, so dass die Lage vielschichtig und differenziert erscheint. Um die Ereignisse tatsächlich *erfahren* zu können, werden sie in einer aktionalen Phase, beispielsweise mit Rollenspielen, durchagiert. Erst danach ist es möglich die thematisierten Erfahrungen zu reflektieren und zu interpretieren. Bei PETZOLD heißt diese Phase „Integrieren“, weil nun der neue Sinn und die Bedeutungen, die das vertiefte kognitive (appraisal, präfrontal) und emotionale (valuation, limbisch) Verstehen des Erlebten freigesetzt haben, in das Denken und Fühlen des Supervisanden *integriert* werden. Es kommt zu einem Zuwachs an integriertem Wissen (PETZOLD) bzw. an Erkenntnis (VAN KESSEL). Schließlich zieht der Supervisand aus dem Verlauf des bisherigen Prozesses seine Schlüsse, und kommt im Modell von PETZOLD/SIEPER (2003), die anders als VAN KESSEL volitionstheoretische Forschungen berücksichtigen, zu Willensentscheidungen, Entschlüssen, wie er die Gestaltung seiner beruflichen Arbeit konkret verändern will, die umgesetzt und mit nachhaltiger Willenkraft durchgehalten werden müssen. Er *kreiert* Hypothesen, entwirft Änderungsstrategien, die er in seiner Praxis als erprobt, um sie bei Erfolg als dauerhafte Handlungsrouninen nutzen zu können.

Es wird deutlich, dass wir es hier mit zwei Modellen supervisorischen Lernens zu tun haben, die einen sehr unterschiedlichen Elaborationsgrad haben, wobei das Modell von VAN KESSEL/KOLB darunter leidet, das es keine Anschlussfähigkeit an aktuelle neurobiologische und psychologische Theorien und Forschungen hat und von modelltheoretischen Inkonsistenzen gekennzeichnet ist, also nur eine vordergründige Stringenz hat.

5.3 Modell eines Lernwegs

Ausgehend von seinem Verständnis von Supervision als Lernprozess, hat VAN KESSEL versucht, ein Modell zu entwickeln, in dem „der beabsichtigte Weg zum Lernen in der Supervision“ (ebd. 57) sichtbar wird. Dieses Modell sei hier kurz im Vergleich mit dem Integrativen Modell der „Mehrebenenreflexion“ vorgestellt. VAN KESSEL teilt den von ihm konzipierten Lernweg in drei Segmente: in den Weg der Erkenntnis, den Weg der Wahl und den Weg der Handlung.

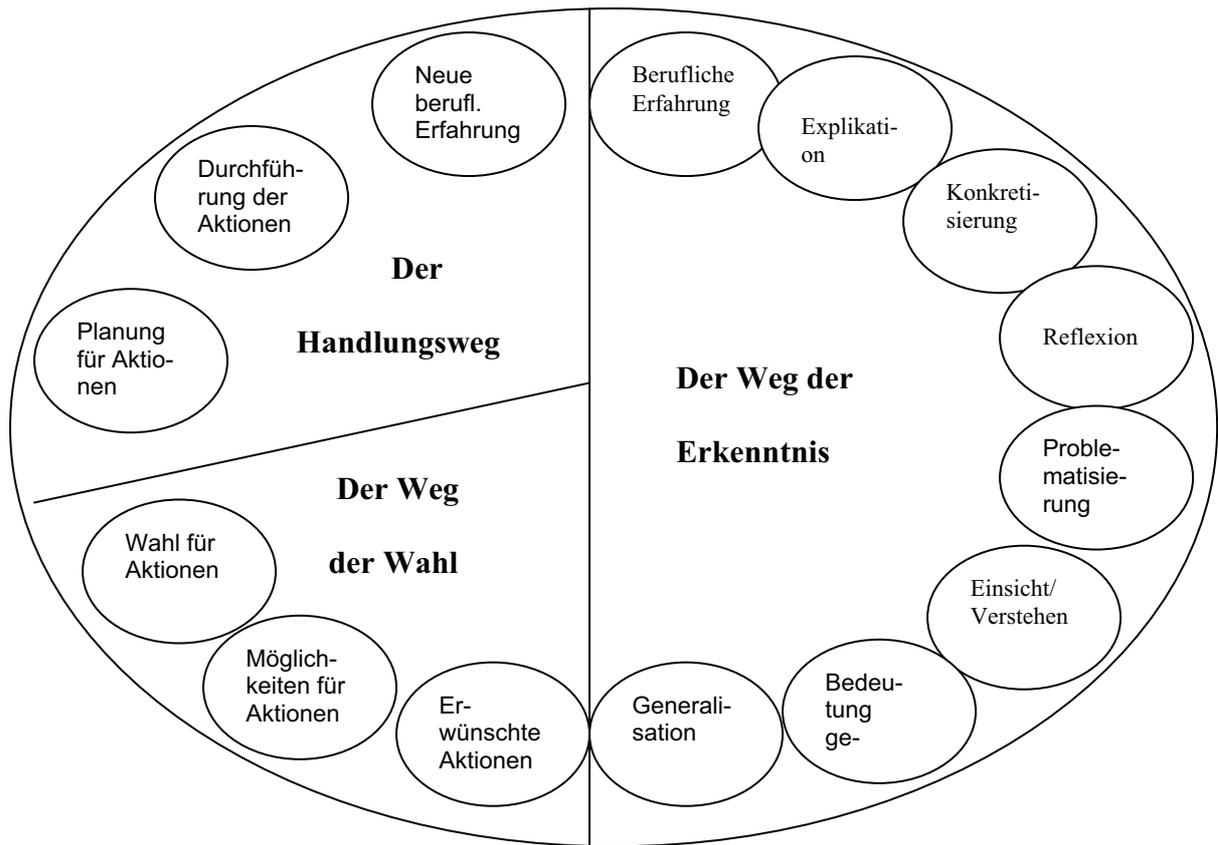


Abbildung:: Der beabsichtigte Weg zum Lernen in der Supervision (VAN KESSEL 1998, 57)

Bereits in dieser Einteilung kommt die Theorie-Praxis-Verschränkung deutlich zum Ausdruck. Es geht dem Autor beim Lernen in der Supervision eben nicht nur um das Erkennen von Phänomenen, Strukturen und Entwürfen (PETZOLD, 1998, 68) sowie das Kennenlernen von neuen Deutungs- und Handlungsmustern (SCHREYÖGG, 2000a, 40), sondern ganz explizit auch darum, sich zu entscheiden und diese Entscheidung in die Tat umzusetzen. Hier nun fällt das gänzliche Fehlen volitionstheoretischer Modellbildung und Forschung ins Auge (vgl. aber PETZOLD 2001i, PETZOLD, SIEPER 2003a, b, 2006).

Der Weg der Erkenntnis kennt die folgenden Schritte: Explikation, Konkretisierung, Reflexion, Problematisierung, Einsicht und Benennung, Generalisierung. Das ist natürlich eine idealtypische Folge, die recht konstruiert ist und mit den diskursiven und narrativen Prozessen, in denen Berichte und Erzählungen in supervisorischen Kontexten erfolgen wenig zu tun hat, wie bei der Analyse von Bandaufzeichnungen deutlich wird. Kreative Denkprozesse laufen so nicht ab. Wir sehen hier nur Elemente für eine Heuristik innerhalb eines solchen Phasenmodells, in dem der Supervisand zunächst erläutert seine Erfahrung (*Explikation*). Dabei ist nicht nur von Interesse, *was* er erzählt, sondern vor allem auch, *wie* er dies tut. Im nächsten Schritt hat er die Aufgabe, seine Erfahrung konkreter darzustellen (*Konkretisierung*). VAN KESSEL scheint darunter in erster Linie eine verbale Präzisierung zu verstehen. Hilfreich wäre an dieser Stelle des Lernprozesses zweifellos der Einsatz von kreativen Medien (PETZOLD, ORTH 1990; NITSCH-BERG & KÜHN, 2000) bzw. die Verwendung von erlebnisaktivierenden Techniken aus der Gestalttherapie oder dem Psychodrama (SCHREYÖGG, 2000a). Nachdem nun die Erfahrung ausreichend konkret vergegenwärtigt worden ist, wechselt der Supervisand von der Akteur- in die Beobachter-Rolle. Diese Sequenzierung geht von einem seminaiven Modell vom Typus „Eines nach dem Anderen“ anderen aus. Dabei laufen in den komplexen parallelverarbeitenden Prozessen immer auch in den Konkretisierungen, Reflexionen, Problematisie-

rungen immer auch Metaperspektiven mit, ist immer auch ein selfmonitoring „eingeschaltet“, ohne das eine Reflektieren in der Explikationsphase gar nicht möglich wäre. Hier zeigt sich wieder einmal die wenig gründliche Modellkonstruktion. Wird nun eine intensiviertere Beobachtung angestrebt, so kann durchaus eine *Position* (nicht Rolle, vgl. HEURING, PETZOLD 2004) erhöhter „Exzentrizität“ (PETZOLD 2003a) eingenommen werden, wie im Mehrebenenmodell der Integrativen Supervision verdeutlicht, ja eventuell einen Hyperreflexivität erreicht werden, wenn die Außenperspektive des Supervisors oder der Intervision beigezogen werden kann (ders 1998a, 155f, 233f).

Bei (VAN KESSEL, ebd., 60) erlaubt diese Position dem Supervisanden seine Erfahrung zu reflektieren (*Reflexion*), wobei schon Änderungen stattfinden können und „der Erfahrung die Inspiration zu neuem beruflichen Handeln“ (ebenda) entlockt wird. In einem weiteren Schritt erweitert der Supervisand die Sicht auf sein Thema. Er lernt mit Hilfe des Supervisors andere Perspektiven und Deutungszusammenhänge kennen, was zu einer Zunahme an Komplexität führt aber auch seinen kritischen Blick schärft und seine Erforschungsfähigkeit stärkt (*Problemmatisierung*). Leider wird keine Theorie der Problemmatisierung – z. B. durch FOUCAULTS (1996) Problemmatisierungsmodell oder durch ein Konzept der „weiterführenden Kritik“ (PETZOLD, ORTH, SIEPER 2005) angeboten.

„**Weiterführende Kritik** ist der Vorgang eines reflexiven Beobachtens und Analysierens, des problematisierenden Vergleichens und Wertens von konkreten Realitäten (z.B. Handlungen) oder virtuellen (z.B. Ideen) aus der **Exzentrizität** unter **mehrperspektivischem Blick** aufgrund von legitimierbaren Bewertungsmaßstäben (hier die der Humanität, Menschenwürde und Gerechtigkeit) und des **Kommunizierens** der dabei gewonnenen Ergebnisse in **ko-respondierenden Konsens-Dissens-Prozessen**, d.h. in einer Weise, das die kritisierten Realitäten im Sinne der Wertsetzungen optimiert und entwickelt werden können. Weiterführende Kritik ist Ausdruck einer prinzipiellen, **schöpferischen Transversalität**“ (PETZOLD 2000a)

Nach VAN KESSEL lernt der Supervisand aus der Beobachterposition seine neuen bzw. neuartigen Wahrnehmungen zu interpretieren und als Einsichten in Worte zu fassen (*Einsicht und Benennung*). Es ist hier die Frage zu stellen, ob es sich dabei in der Supervisionssituation tatsächlich um neue „Wahrnehmungen“ handelt (welche Sinneserfahrungen wären das beteiligt?) oder um neue Erkenntnisse, Sichtweisen, Kognitivierungen oder, wie im Integrativen Ansatz formuliert würde „Mentalisierungen“, weil in diesem Term auch emotionale Qualitäten mit berücksichtigt werden können, die oft eine entscheidende Rolle spielen. Sei es wie sei, nach VAN KESSEL entstehen bei diesem Prozessabschnitt seines Modells Konzepte und werden Lernthemen formuliert, die einen Ausblick auf künftige Handlungen geben. Der Erkenntnisweg gipfelt in einer umfassenden intrapsychischen Re-Organisation des Supervisanden, der die neue Einsicht mit früher gewonnenen zusammen führt und dabei „zentrale Themen und Muster“ (ebd., 61) erkennt und das für ihn Wesentliche entdeckt. „Die Erfahrung, das Problem, die Aufgabe wird durchschaut. Eine Erweiterung auf andere Fälle und Situationen findet statt“ (*Generalisierung*). Das ist nun doch eine recht anspruchliche Konzeptualisierung: eine „umfassende intrapsychische Re-Organisation“ erreicht sich nicht so leicht, zumal den emotionalen Prozessen praktisch keine Aufmerksamkeit geschenkt wird. Komplexe Wahrnehmungs-Verarbeitungs-Handlungsmuster (PETZOLD 1998a, 142ff) verändern sich nicht im Handumdrehen, sondern erfordern z. T. Neubahnungen, die nur durch systematisches Um- und Einüben erworben werden (GRAWE 2004). Fehlgeleitete Attributionsprozesse, die sehr häufig die Ursache von Fehleinschätzungen und Fehlhandlungen sind, sind z. T. nur sehr schwierig zu korrigieren, wenn sie sehr eingeschliffen sind. Hier müssen systematische Strategien des Umlernens, der Umattribuierung erfolgen, für dass das Modell der Re-Organisation nichts an fundierten Anleitungen bietet.

Wenn der Supervisand den *Weg der Wahl* beschreitet, verwandelt sich seine Sprache in die eines Regisseurs, verwandeln sich seine Lernthemen zu *Lernzielen*.

Auch hier muss Kritik ansetzen, denn Lernziele ergeben sich natürlich nicht allein aus „funktionierenden Lernprozessen“. Lernziele sind einerseits theoriegeleitet, d. h. von metatheoretischen Annahmen – z. B. Menschenbild (PETZOLD 2003e), Ethik (MOSER, PETZOLD 2005) – und von spezifischen Theorien wie Lerntheorien, Theorien der Sozialpsychologie oder klinischen Psychologie sowie von fachlichen Wissensständen, die die Grundlage von „**Fachkompetenz**“ bildet (im Bereich der Sozialgerontologie, der Suchtkrankentherapie, der Theorie der Schule – jeweils abhängig für welchen Bereich Supervision angeboten wird). Große Empirische Untersuchungen zeigen, wie schon erwähnt, dass von Supervisanden etwa im Bereich der Altenpflege, der Krankenpflege, der Suchtarbeit bei ihren Supervisoren in gravierender Weise **Fachkompetenz** vermisst wird (KNAUS, PETZOLD, MÜLLER 2005; BRÜHLMANN-JECKLIN, PETZOLD 2006; MÜLLER, PETZOLD, SCHREITER 2005). Man muss eben als Supervisor, wenn man in der Krankenpflege Supervision macht, auch auf dem Stand der Pflegewissenschaften und in der Altenarbeit auf dem fachlichen Stand der Sozialgerontologie sein. Das erwarten die „Kunden“. Die gleichen Untersuchungen zeigen auch, dass es an **Feldkompetenz** fehlt. Man muss ein Feld wie das Krankenhaus oder den Drogenbereich kennen, um dort gute Supervision zu machen. Allgemeinsupervisorische Kompetenz reicht da nicht, so übereinstimmend die Forschungsergebnisse. Neben den theoriegeleiteten Lernzielen gibt es die, die aus der Lebenswelt- und Situationsanalyse (der Klienten-Situation, der Supervisanden-, der Teamsituation etc.) erarbeitet wurden und die dann in Global-, Grob-, Feinziele, kurz- und langfristige Ziele gewichtet werden müssen. Ohne eine theoretische Konzeption zur Zielfindung und –realisierung (PETZOLD, LEUENBERGER, STEFFAN 1998), wird man hier gerade in der Supervision, die eine Mehrebenenzielfindung verlangt (für das Supervisandensystem und für das Klientensystem) nicht weiterkommen.

Hat man nun Ziele gefunden, so geht es nach VAN KESSEL einzig und allein darum, seinen *Willen* zu aktivieren. VAN KESSEL hält diese Phase für sehr wichtig, und er hat damit sicherlich Recht, denn es fällt vielen Supervisanden schwer, die gewonnenen Einsichten in zielgerichtetes Handeln umzusetzen. Das kommt unter anderen auch durch die einseitig kognitivistische Orientierung dieses Ansatzes. In der Integrativen Supervision zielt man darauf ab, Erfahrungen von „**vitaler Evidenz**“ zu erreichen: „Das Zusammenwirken von emotionaler Erfahrung, leiblichem Erleben, rationaler Einsicht in interpersonaler Bezogenheit“ (PETZOLD 2003a). Solche Erfahrungen haben ein hohes Veränderungspotential. Immer muss dabei gesehen werden, auf welcher Eben denn Veränderungen erzielt werden müssen: Muss sich der Patient oder Klient eines Beraters verändern oder auch er Berater und wie? Muss sich ein Schüler verändern, eine Klasse und wie? Oder muss sich der Lehrer verändern oder beide Systeme das Lehrer- und das Schülersystem? Ggf. müssen dann zwei Zielebenen entwickelt werden. VAN KESSEL berücksichtigt diese Fragen – wie überhaupt die niederländische Supervision – nicht. Recht hat er aber, wenn er betont: als entscheidendes Moment zwischen Einsehen und Handeln steht das Wollen. Hier müssen nun volitionspsychologische Konzepte einbezogen werden. Allein schon die Fragen, was denn der Wille sei, wie er funktioniert, wie er sozialisiert wurde und wie man ihn beeinflusst sind in hohem Maße relevant und ohne die Volitionspsychologie und die Neurobiologie des Willens (PETZOLD, SIEPER 2003a, 2006) wird man hier nicht weiterkommen. In der Supervision mit Lehrern muss damit gerechnet werden, dass „Aktivierung“ des Willens alte Denkmuster, Annahmen, Ängste und andere Emotionen evozieren können, vor allem aber alte dysfunktionale Willenmuster wie Entscheidungsschwierigkeiten, mangelnde Willenskraft etc. Wenn eine Lehrkraft in der Vergangenheit öfters erleben musste, dass sie mit ihrem Veränderungswillen bei ihren Kollegen auf taube Ohren stieß oder bei der Schulleitung gegen eine Wand anrannte, mag sie an dieser Stelle leicht in Resignation oder Zynismus verfallen. Der Supervisor muss hier mit viel Fingerspitzengefühl den Supervisanden über diese Abgründe hinweglotsen ohne ihm aber den Eindruck zu vermit-

teln, mit seinen Befürchtungen nicht ernst genommen zu werden. Denn auch, wenn sich das gesamte Kollegium am Lernprozess beteiligt, so wird es doch immer Betroffene (Eltern, Schüler, Schulfachlehrer...) geben, von deren Seite Veränderungsunwille, Uneinsichtigkeit und Kritik kommen könnte. Der Supervisor muss der Lehrkraft Mut machen, aber sie nicht mutwillig in den vorprogrammierten Misserfolg schicken. Vor allen Dingen muss er ein Handwerkszeug besitzen, um fehlgesteuerte Willensprozesse zu beeinflussen, durch „Übung des Willens“, Bestärkung der Durchhaltekraft, Förderung von Entscheidungsverhalten etc.

Erst auf dem *Handlungsweg* findet der gesamte Lernweg VAN KESSELS seine Erfüllung, denn das Lernen bliebe nutzlos, wenn es dem Supervisanden nicht dazu verhilft, „in seinem Beruf zweckmäßiger und souveräner zu arbeiten“ (ebd., 63). Auf dieser dritten und letzten Stufe des Lernwegs schlägt das Erfahrungslernen in *Handlungslernen* um. Der Supervisand wird jetzt „*Entwerfer und Regisseur* der eigenen Rolle als Akteur“ (a.a.O.), seine Sprache gleicht einem *planenden Sprechen*. Die Arbeit steht jetzt im Zeichen der Vorbereitung einer angestrebten Handlung. VAN KESSEL spricht in diesem Zusammenhang von „antizipatorischem Handeln“ (a.a.O.), dem Prozess einer kreativen Integration, wobei der Supervisand erforschend den eigenen Weg und die eigenen Möglichkeiten herauszufinden sucht. Auch hier sind wieder konzeptkritische Anmerkungen notwendig. Was heißt „schlägt um“? Handlungslernen ist Erfahrungslernen, weil in jeder Performanz, beim Reden, Lehren etc. „movement produced information“ entsteht (ORTH, PETZOLD 1998), die „erfahren“ wird. *Perception* und *action* sind nicht zu trennen, das ist seit langem Stand der Forschung (WARREN 1990; THELEN, SMITH 1994). Hier ist der Ansatz einfach nicht auf dem Stand der Wissens.

Was hier in linearer Reihenfolge ausgeführt wurde, ist aus der Sicht des Autors in Wirklichkeit eher ein zyklisch-dynamischer Prozess. Die drei Wege können durcheinander laufen, denn der „Lernprozess in der Supervision bewegt sich iterativ, sich zyklisch wiederholend, statt gradlinig“ (ebd. 58). Mit diesem Verständnis vom supervisorischen Prozess befindet sich VAN KESSEL wieder in unmittelbarer Nähe des Integrativen Ansatzes HILARION PETZOLDS (1998), nach dem der supervisorische Prozess diskontinuierlich und „spiralg“ (eben nicht zyklisch) verläuft und wesentlich durch gemeinsame Suchbewegungen, „Iterationen“ (ebd., 265) bestimmt wird.

Teil II: Für Lehrer nützliche Theorien, Forschungsergebnisse und Erfahrungswerte

Die sozialwissenschaftlichen Konzepte Modelle und Forschungsergebnisse haben eine hohe Relevanz für die pädagogische Praxis und müssen deshalb auch in die praktische supervisorische Arbeit einbezogen werden. Supervision muss deshalb sozialpsychologisch fundiert sein. Leider – das zeigt eine umfassende Analyse der internationalen Forschungsliteratur zur Supervision der Forschungsgruppe um PETZOLD (et al. 2003) ist es um das sozialpsychologische Wissen von Supervisoren und Supervisorinnen besonders im deutschsprachigen Bereich sehr schlecht bestellt, weil die meisten Supervisionsschulen an therapeutische Referenztheorien (Psychoanalyse, systemische Therapie etc.) gebunden sind. Allein die Integrative Supervision hat einen dezidiert sozialpsychologischen Ansatz. Hier ist von den anderen Supervisionsschulen noch viel Arbeit zu investieren. Um die Relevanz der sozialpsychologischen Ausrichtung für die pädagogische Arbeit in der Schule und ihre Begleitung und Unterstützung durch eine derart ausgerichtete Supervision aufzuzeigen, seien einige Theoriemodelle auf den pädagogischen Kontext zugeschnitten vorgestellt.

6. Die Attributionstheorie und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis

„Die pädagogisch-psychologische Literatur legt ... nahe, dass dem Selbstkonzept der Begabung eine Schlüsselfunktion bei der Erklärung von Fachleistungen zukommt“

(BAUMERT et al., 2001, 184)

Wenn wir all unsere Erfahrungen, die wir als Schüler in den vielen Jahren unserer Schul- und Ausbildungszeit gemacht haben, unter zwei Grunderfahrungen subsumieren müssten, so dürften die mit einiger Berechtigung *Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse* genannt werden. Entweder wir konnten damals die Frage beantworten, die der Mathematiklehrer uns im Unterricht stellte, oder nicht. Entweder wir erhielten für unsere Schulaufgabe in Geschichte eine gute bzw. die von uns angestrebte Note oder eben nicht. Erfolg und Misserfolg sind so fest mit dem Schülerdasein verbunden, dass wir „erfolgreich“ meinen, wenn wir einen Schüler „gut“ nennen, und ihm das Prädikat „schlecht“ verpassen, wenn wir ihn als „erfolglos“ betrachten. Unbestreitbar dürfte dabei die Tatsache sein, dass wir alle – und nicht nur in der Schulzeit – Erfolg dem Misserfolg vorziehen. Ebenso selbstverständlich ist aber, dass gelegentliche Misserfolge für die meisten Menschen unvermeidlich sind.

Es hat sich in der Praxis aber immer wieder gezeigt, dass wir sehr unterschiedlich auf Misserfolge reagieren. Die einen holen daraus gerade den Ansporn für größere Anstrengung und bringen dann auch tatsächlich bessere Leistungen zustande, während andere eher in eine Abwärtsspirale geraten, zusehends an Selbstvertrauen verlieren und immer weniger leisten. Ob wir so oder so auf Misserfolg reagieren, hat vor allem damit zu tun, wie wir uns das Ausbleiben von Erfolg erklären, auf welche Ursache(n) wir unser Scheitern zurückführen. Der Schüler, der seinem Mathematiklehrer die Antwort schuldig bleiben musste, könnte das darauf zurückführen, dass er gerade eben mit seiner Nachbarin geplaudert und nicht mitbekommen hat, worum es ging, er aber *anderenfalls* sicher die Antwort gewusst hätte. Die Geschichtsschülerin, die für ihre Schulaufgabe eine Vier erhielt, könnte diesen Misserfolg der Tatsache zuschreiben, dass ihr nun einmal jegliche Begabung für das Fach fehlt, egal um welches Thema es geht, und dass das immer schon so war und sich in Zukunft wohl auch nicht großartig ändern wird. Überhaupt könnte sie die Note Vier – welche für die guten Schüler ihrer Klasse einen eindeutigen Misserfolg dokumentieren würde – als relativ gut werten, gemessen an ihr Selbstkonzept und den daraus abgeleiteten Erwartungen. Es ist unschwer zu erkennen,

dass diese Geschichtsschülerin so schnell nicht zu besseren Leistungen kommen wird, während der erwähnte Mathematikschüler auch nach der peinlichen Situation im Unterricht davon überzeugt ist ein guter Schüler zu sein, der in Zukunft weiterhin Erfolg in Mathematik haben wird.

Lehrer, die möchten, dass ihre Schüler erfolgreich sind – und welche Lehrer wollen das nicht? – müssten sich aktiv mit der Frage auseinandersetzen, wie die Schüler ihren Misserfolg interpretieren, worauf sie ihn zurückführen und wie sie darauf reagieren. Denn zweifellos tun manche von ihnen das in einer Art und Weise, die dazu führt, dass sich der Misserfolg perpetuiert. Es wäre für die Lehrer wichtig zu wissen, wie und inwiefern sie in solchen Fällen gegensteuern und eine Misserfolgsgeschichte rechtzeitig abwenden könnten. Um eine Antwort auf diese Frage zu erhalten, lohnt sich ein Blick in die sozialpsychologische Forschung. Supervision als Beratungsform für Lehrer muss in der Lage sein, einschlägiges und praktisch verwertbares Wissen zu vermitteln. Die Vorleistung, die sie dabei zu bringen hat, ist die Zuspaltung der Forschungsergebnisse auf die Schulpraxis und die konkreten Erfahrungen der Lehrer und Schüler. Das folgende Kapitel – wie auch die weiteren Beiträge in diesem zweiten Teil – verstehen sich als Versuch zu dieser Vorleistung.

6.1 Kausalattribution, Kontrolle und Kontrollmeinung in der sozialpsychologischen Forschung

Die kognitive Operation, die darin besteht, das Ergebnis unserer Handlungen oder Ereignisse generell bestimmten Umständen zuzuschreiben, wird in der Sozialpsychologie *Attribution* genannt. Bezieht sich diese Zuschreibung in engerem Sinne auf Ursachen, sprechen wir von *Kausalattribution*. Es geht also ausdrücklich nicht darum, was die Ereignisse objektiv verursacht hat, sondern darum, wie ich sie mir erkläre, wie ich darüber denke. Sofern es um die Ergebnisse meiner eigenen Handlungen geht, führen diese Attributionen zu einem Bild meiner Wirksamkeit. Wenn ich meine Erfolge meiner Anstrengung zuschreibe, mache ich sie zu etwas, das ich selbst bewirkt habe. Wirkungen zu haben, bringt die Sozialpsychologie in Zusammenhang mit dem Begriff der *Kontrolle*. Es geht dabei weniger um Überwachung – was vor allem vor dem Hintergrund des Schulkontextes gesagt werden muss – als um das, was im angelsächsischen Sprachraum gemeint ist, wenn es heißt *to be in control*. Wie viel Kontrolle wir in bestimmten Lebenssituationen tatsächlich haben, lässt sich objektiv nur schwer ermitteln. Wahrscheinlich ist aber ohnehin die Meinung, man habe Kontrolle, wichtiger als das tatsächliche Ausmaß an Kontrolle. Die subjektive Meinung oder der Glaube, dass man Kontrolle hat oder nicht, wird *Kontrollmeinung* genannt. Sie gilt als „entscheidend für das persönliche Wohlbefinden und die Entscheidung über die Einleitung einer Handlung“ (FLAMMER, 1990, 22). Der Zusammenhang der hier eingeführten Begriffe hat FLAMMER folgendermaßen präzise formuliert: „Kausalattribution verhält sich zu Kausalität wie Kontrollmeinung zu Kontrolle“ (ebd. 55). Damit hebt er noch einmal hervor, dass der Ansatz der Kausalattribution bzw. der Kontrollmeinung ein *kognitiver* ist.

Es gibt verschiedene Theorien der Kausalattribution (eine Einführung geben HEWSTONE und FINCHAM, ³1996, 178ff.). Sie stimmen aber alle in den folgenden Themen überein: „[1.] Vermittlung zwischen Reiz und Reaktion, [2.] aktive und konstruktive Kausalinterpretation und [3.] die Perspektive des ‚naiven Wissenschaftlers‘ bzw. ‚Laien‘.“ (ebd., 186) Die Attributionstheorien „beantworten zahlreiche Fragen über die Natur von Alltagserklärungen“, werfen aber auch „eine große Anzahl weiterer Fragen über das Wann und Wie von Alltagserklärungen auf“ (a.a.O.). Von besonderem Interesse für unseren Zusammenhang sind unter anderem die so genannten „Attributionsverzerrungen“ (FLAMMER, 1990, 53), das Konzept der Hilflo-

sigkeit bzw. erlernten Hilflosigkeit, der Einfluss von Lob und Tadel auf das Attributionsverhalten und die Möglichkeiten der Modifizierung von Kontrollmeinungen. Vor dem Hintergrund praktischer Beispiele aus dem Schulalltag soll auf diese Themen in den folgenden Abschnitten ausführlich eingegangen werden.

Ursächliche Erklärungen finden in verschiedene Richtungen statt. „Die wichtigsten Dimensionen der Kausalattribution sind

- a) Internalität vs. Externalität,
- b) Stabilität vs. Variabilität,
- c) Kontrollierbarkeit [vs. Unkontrollierbarkeit],
- d) Generalität vs. Spezifität“,

stellt FLAMMER (ebd., 55) zusammenfassend fest. Was mit diesen Begriffen jeweils gemeint ist, soll bereits an dieser Stelle mit einfachen Beispielen kurz verdeutlicht werden, damit sie in den Ausführungen der folgenden Abschnitte frei verwendet werden könne.

Zu a) Eine Schülerin, die von ihrer Lehrerin im Unterricht nie das Wort erteilt bekommt, obwohl sie sich regelmäßig meldet, kann die Ursache dafür bei sich suchen („Ich habe in der Vergangenheit zu oft falsche Antworten gegeben.“) oder bei der Lehrerin („Die dumme Kuh mag mich nicht.“). Im ersten Fall spricht man von einer *internalen*, im zweiten von einer *externalen* Erklärung.

Zu b) Schreibt ein Schüler seine Fünf für einen Vokabeltest in Französisch der Tatsache zu, dass er sich diesmal überhaupt nicht angestrengt und die neuen Vokabeln gar nicht geübt hat, geht er von einer *instabilen* oder *variablen*, das heißt veränderbaren Ursache aus. Führe er aber das schwache Ergebnis auf seine grundsätzliche Unfähigkeit zurück, Französisch zu lernen, läge eine *stabile* Kausalattribution vor. In letzterem Fall ginge er von einer Unveränderlichkeit der Ursache aus; egal ob er sich anstrengen würde oder nicht, das Ergebnis fiel immer gleich schlecht aus.

Zu c) Außerdem wäre die mangelnde Anstrengung eine *kontrollierbare*, die grundsätzliche Unfähigkeit eine *unkontrollierbare* Ursache. Im ersten Fall hätte er Französischschüler das Maß seiner Anstrengung selbst in der Hand, während sich im Fall einer grundsätzlichen Unfähigkeit diese seiner Kontrolle entzöge.

Zu d) Führt eine Chemielehrerin die guten Leistungen ihres Klassenbesten auf dessen überdurchschnittliche Intelligenz zurück, attribuiert sie auf eine *global* wirkende Ursache. Erklärt sie die Glanzleistungen jedoch damit, dass der Vater des betreffenden Schülers ein promovierter Chemiker ist, der seinem Sohn regelmäßig bei den Hausaufgaben hilft, so attribuiert sie auf eine *spezifisch* wirkende Ursache. Denn die überdurchschnittliche Intelligenz wäre mit großer Wahrscheinlichkeit auch Ursache für Glanzleistungen in anderen Fächern, während die unterstellte Hilfe des spezifisch geschulten Vaters dem Sohn wohl kaum gute Ergebnisse in Englisch oder Geschichte bescheren dürfte.

Interessant wird es natürlich, wenn diese unterschiedlichen Dimensionen der Kausalattribution mit einander kombiniert werden. Auf diese Weise entstehen Schemata, mit deren Hilfe spezifische *Attributionsstile* gekennzeichnet werden können. Exemplarisch sei hier das Vierfelderschema nach PERRIG-CHIELLO vorgestellt, das bei FLAMMER (ebd., 42) Erwähnung findet. Interessant ist es vor allem auch deshalb, weil der Urheber mit der Hilfe dieses Schemas Attributionsstile von Lehrern und Lehrerinnen in der Beurteilung von Schülerleistungen untersucht hat.

		Ort der Ursache	
		intern	extern
Kontrollierbarkeit der Ursache	kontrollierbar	Anstrengung (labil)	Aufgabenschwierigkeit (stabil)
	nicht kontrollierbar	Fähigkeit (stabil)	Zufall (labil)

(Vierfelderschema nach PERRIG-CHIELLO. Zum Verständnis: PERRIG-CHIELLO sprach von *möglichen* Aufgaben, deren Schwierigkeit deshalb kontrollierbar ist.)

„Dabei zeigte sich auch, dass ältere Lehrer und Lehrerinnen ausgeprägter extreme Attributionen im Sinne der vier Felder, und zwar alle vier Felder, verwendeten als jüngere Lehrpersonen. Vielleicht urteilten sie einfach mutiger und klarer als die jüngeren Lehrer und Lehrerinnen. Des weiteren attribuierten Lehrerinnen stärker auf Begabung [hier: Fähigkeit] und Zufall als Lehrer. Und Lehrpersonen, die relativ viel berufliche Fortbildung betrieben, argumentierten weniger stark als die anderen mit Fleiß [bzw. Anstrengung] und Zufall“ (a.a.O.).

Ein extremer Stil der ursächlichen Erklärung ist aus der klinischen Psychologie bekannt. Dort wird der Attributionsstil als Persönlichkeitsmerkmal angesehen, das etwa zwischen negativen Ereignissen und Depression vermittelt. Der so genannte *depressive Attributionsstil* „bezieht sich daher auf eine Tendenz, negative Ereignisse als durch Faktoren verursacht zu sehen, die intern, stabil und global sind“ (HEWSTONE und FINCHAM, ³1996, 196). Das sei hier auch hier auch deshalb erwähnt, weil er gerade bei manchen Hauptschülern zumindest im Ansatz durchaus erkennbar ist.

6.2. Die Kontrollmeinung von Schülern: Einflussfaktoren

Wenn wir voraussetzen, dass Lehrkräfte das Ziel verfolgen, ihre Schüler zu guten Leistungen zu bringen, so dürfen wir auch annehmen, dass sie ein Interesse daran haben, die Attributionsstile ihrer Schüler, die diesem Ziel abträglich sind, zu korrigieren – angenommen eine solche Korrektur ist überhaupt möglich. Bevor wir in der Lage sind zu sagen, was ein negativer Attributionsstil in einen positiven, leistungsfördernden umwandeln könnte, müssen wir in Erfahrung bringen, was die Kontrollmeinung von Schülern beeinflusst. Dabei erscheint es zweckmäßig die unterschiedlichen Einflussfaktoren in interne und externe zu unterteilen, wobei wir uns bewusst sein sollten, „dass Menschen unter bestimmten Bedingungen mit größerer Wahrscheinlichkeit Kombinationen von internen und externen Attributionen vornehmen“, dass also „interne und externe Attributionen nicht immer voneinander unterschieden werden“ können (HEWSTONE und FINCHAM, ebd., 187).

6.2.1 Intelligenz

Es liegt nahe, dass in der Institution Schule der Faktor *Intelligenz* einen starken Einfluss auf die Kontrollmeinung hat. Klar ist auch, dass Schüler, die ihren Erfolg oder Misserfolg auf ihre hohe bzw. fehlende Intelligenz attribuieren, auf den ersten Blick eindeutig mit einer internen Attribution operieren. Zwar ist die Intelligenz keineswegs ausschließlich genetisch bedingt, sondern vielfach in der Interaktion mit einer materiellen, ideellen und psychosozialen Umwelt

erworben. Sie wird aber in der spezifischen Ausprägung ihrer Gesamtheit zu Recht als individuelle psychische Ausstattung eines Menschen betrachtet. Schaut man jedoch genauer hin, verliert das Bild bald an Schärfe. Denn woher bzw. wie weiß denn überhaupt eine Schülerin, dass sie intelligent ist. Es gibt keine *unmittelbare* Erfahrung der eigenen Intelligenz vergleichbar zu der Empfindung von Hunger oder Schmerz. Da niemand alles versteht oder überhaupt verstehen kann und jeder für seine kognitiven Operationen mehr oder weniger Zeit braucht, ist Intelligenz grundsätzlich eine relative Größe. Mit anderen Worten: Um zu wissen, ob sie sich als intelligent einstufen darf, braucht die Schülerin den *Vergleich* mit anderen. Und damit wird ihre selbstattributive Aussage „Ich bin intelligent“ abhängig von externen Faktoren. Dazu zählen nicht nur das intellektuelle Potential ihrer Mitschüler, sondern auch die Leistungsansprüche und das Bewertungsverhalten ihrer Lehrer sowie der Ruf der Schule in der Öffentlichkeit. Ist dieser Ruf exzellent, setzen ihre Lehrer ein hohes Leistungsniveau voraus, ist sie von – wiederum relativ – leistungsstarken Klassenkameraden umgeben und schreibt sie dennoch regelmäßig überdurchschnittlich gute Noten, kann sie daraus mit einiger Berechtigung schließen, dass sie tatsächlich intelligent ist. Sobald sich aber etwas an diesen externen Faktoren ändern würde – wenn etwa die Schule einen miserablen Ruf hätte oder die Lehrer dafür bekannt wären, dass sie sehr leichthin Einser vergeben – käme sie wahrscheinlich zu dem Schluss bloß mittelmäßig intelligent zu sein, obwohl sich doch an ihrem intellektuellen Potential gar nichts geändert hätte.

Die Attributionsforschung hat zu Tage gefördert, dass „Misserfolg aufgrund mangelnder intellektueller Fähigkeiten“ im Gegensatz zum Misserfolg durch mangelnde Anstrengung „eher motivationshemmend“ (ebd., 200) wirkt. Da geringe Intelligenz nicht nur eine interne, sondern auch eine stabile und globale Attribution ist, führt sie überdies leicht zu Scham, Selbstzweifel oder gar Hoffnungslosigkeit – mithin zu einer nachhaltig negativen Kontrollmeinung. In Anbetracht dieser Tatsache eröffnet gerade die Umweltbedingtheit der subjektiv wahrgenommenen Intelligenz jedem Lehrer die Möglichkeit auf die Selbstattribution seiner Schüler wo nötig korrigierend einzuwirken. Konkrete Vorschläge dazu folgen im Abschnitt 5.3.

6.2.2 Selbstbestimmung

Auch Erfahrungen mit Selbstbestimmung – etwa durch wiederholte konstruktive Auseinandersetzung mit Wahlmöglichkeiten – beeinflussen die Kontrollmeinung. Generell ist es natürlich so, dass die konkret erfahrene Möglichkeit unser Handeln bzw. Nichthandeln selbst zu bestimmen, uns das Gefühl verleiht, die Situation zu kontrollieren; wir sind ihr nicht hilflos ausgeliefert, sondern können Initiative ergreifen und unter Rückgriff auf unsere Ressourcen kreativ mit den in ihr enthaltenen Anforderungen umgehen. Im Abschnitt 5.3 wird skizziert, wie dem in der Schulpraxis Rechnung getragen werden kann. Hier sollen zunächst einige grundsätzliche Erwägungen fokussiert werden, die beim Thema Selbstbestimmung in Betracht gezogen werden sollten.

Das ist deshalb wichtig, weil Forschungen den Schluss nahe legen, dass die Möglichkeiten der Selbstbestimmung – konkret: Wahlmöglichkeiten – offenbar nicht in jedem Fall und bei jedem Menschen den erwünschten positiven Effekt auf die Kontrollmeinung haben. Zwar ist es so, dass die Behinderung der Kontrolle, wie FLAMMER (ebd., 143) behauptet, meistens zu „Reaktanz“¹² und im Extremfall gar zu „Hilflosigkeit“¹³ führt. Wahlmöglichkeiten können für

¹² „Wenn Menschen sich gegen die Behinderung ihrer Zielhandlungen und gegen die Einschränkung ihrer Freiheit heftig zur Wehr setzen, nennt man das Reaktanz“ (FLAMMER, 1990, 143). „Solche Verhaltensweisen können erhöhte Anstrengung, Widerspruch, Aggression oder demonstratives Ersatzverhalten sein“ (ebd., 127).

Menschen aber auch eine Überforderung darstellen, die ihrerseits den Eindruck des Kontrollverlusts provoziert. Das scheint etwas damit zu tun zu haben, wie groß die *Freiheit* bei der jeweiligen Wahl ist bzw. als wie groß sie subjektiv wahrgenommen wird. Bekommen Schüler eine Reihe von Aufgaben vorgelegt und wird ihnen dabei eingeräumt die Reihenfolge, in der sie sie erledigen, selbst zu bestimmen, so wirkt sich eine solche begrenzte Wahlmöglichkeit nachweislich positiv auf ihre Kontrollmeinung aus. Das gilt insbesondere, wenn ihnen vorher angekündigt wird, dass es sich um bedeutende Aufgaben handelt und man ihre Ergebnisse entsprechend gewichten wird. SCOTLAND und BLUMENTHAL (zit. bei FLAMMER, ebd., 125) hatten diesen Effekt bereits 1964 nachgewiesen. Er wird damit erklärt, „dass die Bedrohung durch die weitgehend fremdgeleitete Selbstdarstellung ... durch die eigene Wahl etwas abgemildert wurde“ (a.a.O.).

Stellen wir uns demgegenüber eine Situation vor, in der ein Schüler eine sehr große Wahlfreiheit erhält, so wird ersichtlich, dass diese selbst zur Bedrohung werden kann. Nehmen wir beispielsweise einmal an, ein Grundschüler soll das Dividieren lernen. Seine Lehrerin teilt ihm dies eines Tages mit sowie auch die Ankündigung, dass sie in vier Wochen prüfen wird, wie gut er diese neue Rechenart beherrscht. Anschließend zeigt sie ihm eine große Auswahl an ein- und weiterführendem Übungsmaterial und fordert ihn auf, sich damit zu befassen. Sie macht ihn außerdem darauf aufmerksam, dass er sich jederzeit um Hilfe an sie wenden dürfe. Man kann sich gut vorstellen, dass die ganze Situation den Jungen überfordert. Nicht nur wird von ihm eine selbständige Arbeitsweise erwartet, die in der Regel über viele Jahre hinweg Schritt für Schritt erst erworben werden muss. Zudem verlangt die großzügige Wahlfreiheit von ihm, dass er selbst täglich neu die Initiative ergreift, die Arbeit alleine in Angriff nimmt und dabei den verlockenden Interaktionsangeboten seiner Mitschüler standhaft widersteht. Bleibt dann auch noch der für acht- oder neunjährige Schüler fast unüberschaubar lange Zeitraum von vier Wochen ohne eine Strukturierung im Sinne von aufeinander aufbauenden Schwierigkeitsstufen, kann sich im betreffenden Schüler kaum das Gefühl einstellen, die Situation zu kontrollieren. Indem seine Lehrerin von ihm das hier skizzierte große Maß an Selbstbestimmung erwartet, signalisiert sie ihm gleichzeitig, dass sie davon ausgeht, ein Junge in seinem Alter müsse dazu in der Lage sein, mit einer solchen Aufgabenstellung souverän fertig zu werden. Folglich kann er kaum anders als eine große Diskrepanz festzustellen zwischen der extern an ihn heran getragenen Erwartung und seiner intern erlebten Unfähigkeit ihr gerecht zu werden. Je nach Persönlichkeitstyp und auch je nach Attributionsstil wird er darauf mit Arbeitsverweigerung, übermäßiger Anhänglichkeit, Unsicherheit, Aggressivität, übertriebenem Ehrgeiz, Unter- oder Überforderungsgefühlen reagieren.

Denn beim Thema Selbstbestimmung spielt eben auch die Selbstattribution bzw. das Selbstkonzept des jeweiligen Schülers eine wichtige Rolle. Wer sich selbst für Intelligent, begabt oder leistungsstark hält, wird erwartungsgemäß die Möglichkeiten zur Selbstbestimmung anders wahrnehmen als derjenige, der sich für dumm, schwach begabt oder faul hält. Während ersterer wahrscheinlich gern Leistungen erbringt, dürfte letzterer von der Gefahr des schon so oft erlebten Misserfolgs doch sehr gebremst werden. Tatsächlich haben verschiedene Untersuchungen gezeigt, „dass im Fall der Wahlmöglichkeit hoch leistungsmotivierte Personen realistischere Schwierigkeitswahlen treffen als misserfolgsängstliche Personen. Misserfolgsängstliche Personen wählen oft entweder zu schwierige oder zu leichte Aufgaben. Sie verhalten sich defensiv, indem sie sich einfach ‚nicht stellen‘ und mit der Wahl von besonders leich-

¹³ „Wenn Menschen (aber auch Tiere) wiederholt unangenehmen Ereignissen ausgesetzt sind, denen sie nicht ausweichen können, werden sie diesen gegenüber hilflos. Diese Hilflosigkeit besteht darin, dass sie einen Nicht-Zusammenhang zwischen ihrem eigenen Verhalten und dem Auftreten der Ereignisse ‚wahrnehmen‘. Diese Überzeugung der Nicht-Kontrolle kann dazu führen, dass tatsächliche Kontrollmöglichkeiten in der gleichen oder sogar in einer neuen Situation auch nicht mehr wahrgenommen werden“ (ebd., 75).

ten Aufgaben den Misserfolg vermeiden, während sie sich mit der Wahl von offensichtlich zu schwierigen Aufgaben für ihren Misserfolg zum vorne herein entschuldigen. Anders die erfolgsmotivierten Personen: Sie ‚möchten es wissen‘ und stellen sich Aufgaben, an denen sie sich messen können(...).“ (FLAMMER, 1990, 125ff.) Wie Lehrkräfte modifizierend auf ein negatives weil das Leistungsvermögen schwächende Selbstkonzept ihrer Schüler einwirken können, wird im Abschnitt 5.3 erläutert.

6.2.3 Erfolgserlebnisse

Es ist nichts so erfolgreich wie der Erfolg. Was einst smarte Manager börsennotierter Unternehmen zu ihrem Leitspruch machten, ergibt auch aus attributionstheoretischer Sicht einen Sinn. Denn die Erfahrung erzielter Erfolge stärkt die eigene Kontrollmeinung („Ich kann’s. Ich schaffe, was ich mir vorgenommen habe.“) und diese wiederum erhöht die Erfolgchancen bei der nächsten Herausforderung. Damit setzt sich so etwas wie eine Aufwärtsspirale in Gang. Allerdings liegen auch hier die Dinge nicht so einfach, wie sie auf den ersten Blick erscheinen. Problematisch ist etwa die Definition von Erfolg. So kommt es gar nicht selten vor, dass ein Lehrer eine bestimmte Schülerleistung als Erfolg wertet, während sie das für den betroffenen Schüler selbst keineswegs ist. Natürlich gibt es auch das Umgekehrte.

Was ein Mensch für sich als Erfolg wertet, hat damit zu tun, welche Ziele er sich steckt, was er von sich selber verlangt und wie hoch er sich dabei die Messlatte legt. Ein Schüler, der es sich in den Kopf gesetzt hat, bei einer Mathematikprobe als Klassenbester abzuschneiden, wird seine Zwei nicht als Erfolg werten, so lange es auch nur eine einzige Mitschülerin gelungen ist eine Eins zu schreiben. Nicht einmal die Tatsache, dass er mit dieser Note deutlich über seinen eigenen Durchschnitt liegt, mag ihn von seinem Erfolg überzeugen. Und der aufmunternd gemeinte Hinweis seiner Lehrerin auf genau diese Tatsache interpretiert er möglicherweise sogar dahingehend, dass sie ihm gar nicht erst zutraut Klassenbester zu werden. Dieser Eindruck verstärkt dann noch sein Gefühl gescheitert zu sein. Freilich, das wäre ein Extremfall, aber ein solcher sich ins Destruktive wendende Ehrgeiz ist gerade unter Jungen keineswegs eine Seltenheit. Ein anderer Schüler dagegen wertet es für sich bereits als großen Erfolg, am Tag der Mathematikprobe nicht Krankheit simuliert und sich trotz trüber Erfolgsaussichten stoisch der Prüfung gestellt zu haben. Die Note Fünf, die seine Lehrerin als eindeutiger Ausdruck seines Misserfolgs ansieht, hatte er von vorn herein erwartet. Da er jedoch in der Überwindung seiner inneren Schwäche einen für ihn überaus wichtigen Erfolg erzielt hat, kann das miserable Resultat der Probe *sein* Erfolgserlebnis überhaupt nicht in Frage stellen.

Wenn also eine wohlmeinende Lehrkraft ihren Schülern Erfolgserlebnisse bescheren möchte um die vorhin erwähnte Aufwärtsspirale zu initiieren, muss sie sich im Vorfeld darüber informieren, was für den jeweiligen Schüler tatsächlich ein Erfolg bzw. Misserfolg wäre. Und genau das verlangt von ihr eine Auseinandersetzung mit dem Kontrollbedürfnis und dem Attributionsstil ihrer Schüler. Denn ohne deren Attributionsverhalten zu berücksichtigen, kann es ihr leicht passieren, dass sie genau das Gegenteil von dem erreicht, was sie erreichen wollte, mit allen negativen Auswirkungen auf die Motivation und Leistungsbereitschaft ihrer Zöglinge.

Sogar wenn zwischen ihr und ihren Schülern Konsens darüber besteht, was ein Erfolg und was ein Misserfolg wäre, kann sie noch nicht ohne weiteres davon ausgehen, dass Erfolg und Misserfolg bei jedem Schüler zu vergleichbaren Auswirkungen auf die Kontrollmeinung führen. Kommt für einen Schüler der Erfolg ziemlich plötzlich nach einer Reihe von Misserfol-

gen, kann er darin eine Manipulation seiner Lehrerin vermuten, die ihm die Messlatte diesmal bewusst tiefer hing, *damit er auch einmal ein Erfolgserlebnis hat*. Weil dieser „billige“ Erfolg so gesehen gleichzeitig seine Degradierung¹⁴ dokumentiert, würde er seine Kontrollmeinung am Ende eher schwächen als stärken. Umgekehrt mag es aber auch Schüler geben, die unbedingt ein gewisses Maß an *Misserfolgserlebnissen* brauchen in dem Sinne, dass sie diese erst „zum Anlass für mehr Anstrengung und vertieftere Analyse nehmen“, wie FLAMMER (ebd., 202) es nennt. Ohne Misserfolg kämen diese erst gar nicht in die Gänge.

6.2.4 Attributionsverzerrungen

Abgesehen davon, dass es offensichtlich einen erheblichen Interpretationsspielraum gibt bezüglich der Frage, was Erfolg bzw. Misserfolg ist, tendieren wir häufig zu einer verzerrten Wahrnehmung, wenn wir zu ergründen suchen, wer oder was für Erfolg oder Misserfolg *verantwortlich* ist. So konnte nachgewiesen werden, dass Menschen ihre Erfolge mit größerer Wahrscheinlichkeit auf interne Dispositionen wie Intelligenz, Begabung, Anstrengung undgl. attribuieren, während sie dazu tendieren ihr Versagen auf externe oder situationale Besonderheiten wie den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe zurückzuführen. Die Attributionsforscher sprechen diesbezüglich von einer *selbstwertstützenden Verzerrung* (vergl. HEWSTONE und FINCHAM, ³1996, 194ff.). Sie scheint vor allem „im Kontext der Selbstdarstellung“ aufzutreten, möglicherweise um Peinlichkeiten zu vermeiden und/oder öffentliche Anerkennung zu gewinnen (ebd., 195). Strittig ist indes die Frage, ob diese Verzerrung im kognitiven (Informationsverarbeitung) oder motivationalen Sinne (bedürfnisgeleitet) erklärt werden soll. Ihr positiver Einfluss auf die Kontrollmeinung ist dagegen leicht nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass der Vorgang letztlich darauf hinausläuft, dass wir uns unsere Erfolge auf die eigene Fahne schreiben, für unsere Misserfolge jedoch andere oder anderes verantwortlich machen. Auf diese Weise – so die motivationale Erklärung – bestärken wir uns in unserer Meinung, über eine hohe Wirksamkeit zu verfügen.

Hier gilt es noch mal zu differenzieren, denn es hat sich gezeigt, dass es bei solchen Verzerrungen einen grundsätzlichen Unterschied zwischen Handelnden und Beobachtern gibt (ebd. 192). Ein Schüler, der vor der Klasse über die Grundprinzipien moderner Fernmeldetechnik referiert, attribuiert als Handelnder seine Leistung demnach vor allem auf die (vorübergehende) Situation wie seine momentane Aufgeregtheit, die Reaktionen der Mitschüler, die Zwischenfragen seines Lehrers oder die störenden Geräusche auf dem Flur. Dagegen tendieren seine Zuhörer offenbar stärker dazu seine Leistung auf stabile Dispositionen seiner Person wie Selbstsicherheit, klare Stimme, breites Allgemeinwissen usw. zu attribuieren.

Offenbar stehen auch „linguistische Faktoren“ mit dieser Verzerrung in Verbindung. SEMIN und FIEDLER (zit. bei HEWSTONE und FINCHAM, ebd., 194) fanden bereits Ende der achtziger Jahre heraus, „dass Handelnde und Beobachter unterschiedliche Sprachstile verwendeten. Handelnde vermieden im Allgemeinen Aussagen über sich selbst und insbesondere abstrakte Begriffe, die ihnen dispositionale Eigenschaften zuschrieben. Im Gegensatz dazu neigten Beobachter als Attribuierende dazu, das Verhalten des Handelnden relativ mehr in abstrakten Begriffen, die dauerhafte und dispositionale Eigenschaften beinhalten, zu beschreiben.“ Dieses Forschungsergebnis kommt im Zusammenhang mit der nach solchen Referaten üblichen Feedbackrunde Bedeutung zu. Dabei könnten die Eigenbeurteilung des handelnden Schülers und das Fremdurteil der beobachtenden Mitschüler vom Lehrer gezielt mit einander konfron-

¹⁴ Dieses Gefühl bzw. diese Wahrnehmung einer Degradierung ist natürlich die Folge seiner Attribution, nach der die gewährte „Hilfe so verstanden wird, dass der Helfer oder die Helferin einem eine bestimmte Leistung nicht allein zumutet“ (FLAMMER, 1990, 213).

tiert werden, um so eine Abschwächung der beiderseitigen Verzerrungen zu erreichen. Wenn wir davon ausgehen, dass die Handelnden eher zu optimistisch und Beobachter eher zu pessimistisch urteilen – wie neuere Untersuchungen nahe legen (BUEHLER et al. Zit. bei HEWSTONE und FINCHAM, a.a.O.) – so dürfte eine solche Gegenüberstellung zu einer realitätsnäheren Verantwortungsattribution und insofern auch zu einer realistischeren Kontrollmeinung führen.

6.3 Änderung der Kontrollmeinung von Schülern

Für Lehrer und andere praktisch arbeitende Pädagogen ist die Attributionstheorie und –forschung vor allem natürlich insofern interessant, als sie im schulischen Alltag verwertbar ist. Wünschenswert sind hier insbesondere Mittel und Wege zur Modifizierung von schwachen Kontrollmeinungen, selbstwertschädigenden Attributionsverzerrungen und gegebenenfalls depressiven Attributionsstilen. Da die Lehrkraft der Adressat unserer supervisorischen Weiterbildung ist, wird sie hier auch als die mögliche Initiatorin einer solchen Modifizierung angesprochen. Zweckmäßig erscheint dabei, die Möglichkeiten ihrer Einwirkung in direkten und indirekten zu unterscheiden.

Wenn Lehrer die Kontrollmeinung ihrer Schüler positiv zu beeinflussen suchen, gehen sie bewusst oder unbewusst davon aus, dass ihre Zöglinge – wie überhaupt alle Menschen – so genannte *Kontrollbedürfnisse* haben. Darunter versteht FLAMMER (ebd., 142) „gelernte, spezifische Formen des Kontrollgrundbedürfnis“, welches seinerseits angeboren ist. Diese Kontrollbedürfnisse richten sich „häufig nur auf die Erlangung oder Bewahrung einer kontrolloptimalen Ausgangslage und weniger auf eine damit mögliche Wirkhandlung und ihr Ziel per se“ (a.a.O.). Ohne die Existenz solcher Bedürfnisse zu postulieren, würde es schwer sein zu begründen, weshalb Schüler ein Interesse daran hätten, dort mehr Kontrolle zu erlangen, wo sie meinen zu wenig davon zu haben. Sobald man aber ihr Vorhandensein unterstellt, wird es Lehrern schon fast zur pädagogischen Pflicht die Kontrollbedürfnisse ihrer Schüler hinsichtlich ihres Lern- und Entwicklungsprozesses wenn nicht zu befriedigen, so doch zumindest zu berücksichtigen. Tatsächlich gehen wir davon aus, dass Schüler unter allen Umständen in der Lage sein wollen, auf ihren Lern- und Entwicklungsprozess aktiv Einfluss zu nehmen, egal wie indifferent oder unbekümmert sie sich nach außen hin auch geben mögen. Daraus folgt, dass ihre Lehrkräfte nicht nur auf ihre Kontrollmeinung einwirken dürfen, sondern dies als verantwortliche Pädagogen nötigenfalls sogar tun müssen.

6.3.1 Direkte Einwirkungen

Es gibt eine Reihe von Interventionsmöglichkeiten, mit deren Hilfe Lehrer auf die Kontrollmeinung ihrer Schüler ändernd einwirken können. Im Folgenden werde einige davon exemplarisch diskutiert. Die direkteste und im gewissen Sinne natürlichste Einwirkung ist sicherlich die *Rückmeldung*, die ein Lehrer seinem Schüler gibt, wobei uns hier ausschließlich die verbalen Äußerungen beschäftigen werden. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, soll das ganze Spektrum der nonverbalen Kommunikation ausgeklammert bleiben. Für FLAMMER ist es vor dem Hintergrund unterstellter Kontrollbedürfnisse nicht weiter überraschend, „dass Menschen oft lieber kritische Information über ihre eigene Leistungsfähigkeit haben als die sichere Meisterung einer leichten Aufgabe“ (a.a.O.). Mit anderen Worten, die Lehrkraft darf davon ausgehen, dass der Schüler daran interessiert ist und von ihr erwartet, dass sie ihm bezüglich seiner Leistung reinen Wein einschenkt. Solche Rückmeldungen sollten stets auf ein so genanntes „attributionales Umlernen“ (HEWSTONE und FINCHAM, ³1996,

208) des Angesprochenen abzielen. Was damit gemeint ist, mögen ein paar Beispiele aus der Praxis illustrieren.

Ein Lehrer sucht das Gespräch mit einer jugendlichen Schülerin, die in verschiedenen Äußerungen hat durchklingen lassen, dass sich ihr Attributionsstil bedrohlich zum Depressiven hinneigt. Mit anderen Worten: Sie hält sich für dumm, glaubt sie sei in jedem Fach mehr oder weniger schlecht und ist davon überzeugt, dass sich daran auch so bald nichts ändern kann bzw. wird. Nun haben aber „zahlreiche Untersuchungen“ überzeugend gezeigt, „dass das Einführen instabiler Attributionen (z.B. Mangel an Anstrengung) für Misserfolg zu einer verbesserten Leistung und einem gesteigerten Durchhaltevermögen in leistungsorientierten Aufgaben führt“ (HEWSTONE und FINCHAM, ebd. 208). Dessen eingedenk versucht der Lehrer das Stabile und Globale ihrer Attribution in Variables und Spezifisches umzuformulieren:

„Okay, bei den letzten Englisch-Tests hast du ziemlich schlecht abgeschnitten, aber davor hast du manches Mal bessere Leistungen zustande gebracht. Ich habe den Eindruck, dass du dich in letzter Zeit ziemlich intensiv mit anderen, vielleicht privaten Dingen beschäftigt hast und deshalb kaum in der Lage warst dich ordentlich auf die Proben vorzubereiten. Ich bin sicher, dass du wieder bessere Noten schreiben wirst, wenn du dich wieder mehr auf deine Arbeit konzentrierst und dich bei der Vorbereitung stärker anstrengst. Außerdem tust du dich nach meiner Einschätzung insbesondere mit Englisch und Mathematik schwer. Deshalb solltest du darauf auch mehr Zeit und Energie verwenden. Aber in einem Fach wie Deutsch haben mich deine klare Textanalysen und präzise Formulierungen immer wieder beeindruckt. Und in Biologie verfügst du offenbar über sehr viel Sachkenntnis.“

Im folgenden Beispiel sucht die Lehrkraft nach einem Zugang „zu kontrollrelevantem Korrekturwissen“ (FLAMMER, ebd., 275) ihres Schülers über so genannte „Kontrollskripte“¹⁵. Vereinfacht gesagt geht es dabei um das ins Gedächtnis Rufen früherer Erfolgserlebnisse, vorzugsweise solche, die zum damaligen Zeitpunkt nicht als solche erkannt oder als unwichtig eingestuft wurden. Im Idealfall ist der Schüler mit Hilfe so genannter Hinweisreize selbst in der Lage geeignete Episoden aus seiner Biographie zu Tage zu befördern. „Solche Hinweisreize wären etwa Suchfragen wie: ‚Wann habe ich kürzlich Erfolg gehabt?‘ Oder: ‚An welche Episoden erinnere ich mich, in denen ich mich hartnäckig angestrengt habe; wie gingen die Episoden aus?‘ Oder: ‚Erinnere ich mich an eine ähnliche Episode, die aber erfolgreich ausging?‘“ (ebd., 276). Es ist jedoch damit zu rechnen, dass es dem Schüler alleine nicht gelingt mit solchen Suchfragen kontrollrelevantes Wissen zu aktivieren. Das mag nicht nur damit zusammenhängen, dass er seine früheren Erfolge damals selbst nicht als solche erkannt oder ihre Bedeutung runtergespielt hat, sondern auch, dass sein damaliger Lehrer oder von ihm geschätzte Mitschüler sie nicht bemerkten oder gebührend würdigten. In solchen Fällen kann aber „eine Partnerperson, die von kontrollrelevanten Episoden weiß, die die Zielperson erinnern sollte“ (a.a.O.) Hilfe leisten. Wer Unterrichtserfahrung hat, weiß, dass Schüler, die einen Mitschüler aufmuntern wollen, diesen manchmal spontan an seine früheren Erfolgserlebnisse erinnern. Etwas methodischer könnte ein entsprechend geschulter Lehrer vorgehen. Das könnte beispielsweise im Gespräch mit einem Neuntklässler wie folgt ablaufen.

Schüler (S): „Ich kapiere gar nichts, keine einzige Aufgabe. Ich stand schon immer mit Mathe auf Kriegersfuß und bin bei allem, was mit Zahlen zu tun hat, eine absolute Niete.“
Lehrer (L): „Ich habe den Eindruck, dass du gerade ziemlich frustriert bist.“

¹⁵ „Kontrollskripte sind individuumspezifisch und enthalten Information über typische Strategien und über die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs, und sie lösen individualtypische Gefühle aus. Kontrollskripte können wahrscheinlich als Suchhilfen für Erinnerungen an Episoden verwendet werden, die eine aktuelle Kontrollmeinung korrigieren könnten“ (FLAMMER, 1990, 277).

S: „Das kann man wohl sagen!“
 L: „Gell, wenn gerade gar nichts mehr geht, sieht man gleich alles viel düsterer und negativer. Weißt du, was ich meine?“
 S: „Vielleicht...“
 L: „Du sagst, Mathe peilst du einfach nicht. Wie war das denn damals, als wir das Zinsrechnen durchgenommen haben?“
 S: „Das war nicht so schlimm, das habe ich irgendwie kapiert.“
 L: „Irgendwie...?“
 S: „Na ja, ich konnte mir dabei etwas vorstellen. Ich spare ja gerade für ein Mofa und da spielen Geld und Zinsen natürlich eine Rolle.“
 L: „Verstehe. Das heißt, wenn du dir bei den Aufgaben etwas vorstellen kannst, kommst du besser damit klar?“
 S: „Irgendwie schon...“
 L: „Dann müsstest du ja mit der Geometrie auch einigermaßen zurechtkommen. Wie war das denn damals, als wir den Satz des Pythagoras angewandt haben? Hast du das verstanden?“
 S: „Ich glaube schon, dass ich es verstanden habe. Nur kann ich mir die Formel nicht so gut merken – und wie man sie umstellt.“
 L: „Weißt du noch, wie du damals im Test abgeschnitten hast?“
 S: „Klar, da habe ich sogar eine Drei geschafft. Das gibt’s ja nicht alle Tage.“
 L: „Offensichtlich bist du doch keine zahlenallergische Niete...“
 Usw.

Lob und Tadel gehören zu den vielleicht geläufigsten Rückmeldungen, die Lehrer ihren Schülern geben. Damit sind nicht nur schmeichelhafte Komplimente und öffentliche Ehrung einerseits sowie scharfe Kritik und öffentliche Zurechtweisung andererseits gemeint. Ein Schüler kann sich auch das Ausbleiben eines erwarteten Lobes als Tadel, das Nichterhalten einer erwarteten Rüge als heimlicher Zuspruch erklären. Dies ist nicht der Ort, die Frage nach dem pädagogischen Nutzen von Lob und Tadel zu vertiefen. An dieser Stelle soll in erster Linie ihre Wirkung auf die Kontrollmeinung der Schüler untersucht werden. Und da scheint es bei oberflächlicher Betrachtung plausibel, dass Lob das Bild der eigenen Wirksamkeit positiv, Tadel es dagegen eher negativ beeinflusst. Aber hier ist wiederum Vorsicht angesagt.

Ein Pädagoge, der ein Kind lobt oder tadelt, gibt damit immer auch einen Einblick in seine Wertungen und Werthierarchien. Sein Lob zeigt, was er für gut und erstrebenswert, sein Tadel, was er für wertlos oder verwerflich hält. Natürlich hat das gelobte bzw. getadelte Kind jedoch seine eigenen Wertungen und Werthierarchien. Was Lob oder Tadel bei ihm bewirken, hängt maßgeblich davon ab, wie konsonant oder dissonant sich seine Wertungen zu denen des Pädagogen verhalten. Wenn es um die schulische Leistung geht, neigt die Lehrkraft häufig dazu ihre Maßstäbe und Ansprüche als allgemein anerkannt und verbindlich vorauszusetzen. Folglich nimmt sie oft die Maßstäbe des Kindes und die Ansprüche, die es an sich selbst stellt, nur wenig oder gar nicht zur Kenntnis. Dadurch kann es zu erheblichen Missverständnissen kommen. Der Schüler attribuiert das gelobt oder getadelt Werden unter Umständen vollkommen anders, als es vom Lehrer intendiert war. Folglich ist es durchaus möglich, dass Lob eine negative, Tadel dagegen eine positive Auswirkung auf das Selbstwirksamkeitskonzept des Schülers hat. Das hängt davon ab, wie der betreffende Schüler diese spezifischen Rückmeldungen wertet. „Tadel kann durchaus positiv gewertet werden“, wie FLAMMER (1990, 213) anmerkt: „Wer getadelt wird, kann daraus entnehmen, dass man ihm oder ihr mehr zumutet (...). Und Lob kann auch negativ gewertet werden: Wer besonders gelobt wird, von dem oder von der hat man offensichtlich nicht so viel erwartet...“.

Natürlich dürfen diese Einwände nicht als eine Aufforderung missverstanden werden, die Schüler nunmehr kräftig zu tadeln, in der Annahme, sie seien damit zu einem größeren Einsatz zu bewegen. Genauso wenig darf davon ausgegangen werden, dass lobende Worte grundsätzlich die Leistungsbereitschaft des Schülers verringern. Wichtig ist vielmehr eine Differenzierung von Fall zu Fall bzw. besser gesagt: von Kind zu Kind und von Situation zu Situation. Allgemein lässt sich bloß so viel feststellen, dass ein maßvoller oder gar zurückhaltender Gebrauch nicht nur von Tadel, sondern auch von Lob in Hinblick auf die Kontrollmeinung des Angesprochenen zu bevorzugen ist. Das heißt freilich nicht, dass ein Lehrer keine spontane Freude über die Erfolge seiner Schüler zeigen darf. Zwar „müsste die pauschale Empfehlung, gute Leistungen zu loben, eingeschränkt werden; es müsste [aber] auch differenziert werden zwischen dem Lob einer Person, ihrer Kompetenzen und ihren Anstrengungen und der freudvollen Anteilnahme am erreichten Ziel oder am ‚Gegenstand‘, dem die Anstrengung gegolten hat“ (FLAMMER, 1990, 213).

Vorsicht ist auch angesagt bei der Vergabe von *Belohnungen*. Eltern und Pädagogen setzen sie meistens als „extrinsische Verstärker“ ein um die Motivation ihrer Schüler zu wecken bzw. zu vergrößern. Als solches kann auch ein lobendes Wort benutzt werden. Aber es gibt natürlich noch viele andere Möglichkeiten: Ein Lehrer kann als Belohnung für Fleiß oder gute Leistungen dem betreffenden Schüler größere Freiräume einräumen, ihn beispielsweise von der Hausaufgabenpflicht befreien. Eltern können ihr Kind für dessen gute Zeugnis mit einem neuen Fahrrad, mit Reitstunden, Geld oder sonstige Geschenke belohnen. Über lang oder kurz führt das Belohnen ausnahmslos zu einer rein extrinsischen Motivation, auch dort, wo es ursprünglich durchaus starke intrinsische Beweggründe gab. Letztendlich arbeitet der Schüler dann (fast) nur noch für die Belohnung. Um ihn überhaupt für eine Arbeit zu motivieren, muss folglich auch immer häufiger eine Belohnung gegeben bzw. in Aussicht gestellt werden. Untersuchungen mit freiwilligen bzw. bezahlten Blutspendern in Polen und den USA haben diese Tendenz nachgewiesen. Dabei wurde die Motivation der Freiwilligen mit derjenigen der Bezahlten verglichen. Demnach „verlagerte sich die Motivation der freiwilligen polnischen und amerikanischen Spender mit zunehmender Anzahl von Spenden immer weiter nach innen, während die Motivation der häufig spendenden bezahlten Spender sich nach außen verlagerte“ (BIERHOFF, ³1996, 408).

Es bedarf keiner tief schürfenden Analyse um zu erkennen, dass das natürliche Kontrollbedürfnis des Schülers im Falle extrinsischer Verstärkung unbefriedigt bleibt bzw. ständig frustriert wird. Er kann seinen großen Arbeitseinsatz nämlich nicht intern attribuieren und ihn als Ausdruck etwa seiner Charakterstärke verbuchen. Da er sehr wohl um die *externe* Bedingung seines Fleißes weiß, wird er vielmehr das Gegenteil, nämlich die Faulheit, *intern* attribuieren. Das macht ihn in seinen eigenen Augen zu jemandem, der aus sich heraus wenig bewirken kann. Folglich hat der ausschließlich extrinsisch motivierte Schüler in Hinblick auf schulische Herausforderungen eine niedrige Kontrollmeinung. Das erklärt auch, weshalb solche Schüler dazu tendieren, ihre eigene Leistung abzuwerten; sie sehen sie eben nicht als *ihre*, als eine aus ihnen selbst heraus vollbrachte Arbeit. Der Sozialforscher „Condry (zit. bei FLAMMER, 1990, 322) hat in einer interessanten Übersicht über viele Studien gezeigt, dass die soziale Belohnung für Neugierverhalten, für kreative Tätigkeiten oder für schwierige Problemlösungen [nicht nur] zu einer Senkung entsprechender späterer Motivation“, sondern auch „zu einer Geringschätzung des Vollbrachten führen kann, ebenso wie sachfremde Belohnung (z.B. Geld). Gemäß der Theorie von der kognitiven Dissonanz ist anzunehmen, dass extrinsische Verstärker das eigene Interesse abwerten.“

Besonders kontraproduktiv scheint die Vergabe von Belohnungen immer dann zu sein, wenn der Schüler für eine Tätigkeit oder Leistung belohnt wird, die er bereits aus intrinsischer Mo-

tivation heraus erbrachte – etwa weil sie ihm Spaß machte. STROEBE und JONAS (³1996, 284) weisen auf entsprechende Studien hin, die gezeigt hätten, „dass die Leistung bei einer intrinsisch interessanten Aufgabe abzunehmen beginnt, sobald die betreffenden Versuchspersonen eine Belohnung für die Durchführung der Aufgabe erhalten (...).“ Auch diese Reaktion ließe sich mit dem natürlichen menschlichen Kontrollbedürfnis erklären. Offenbar lässt unsere Leistung nach, sobald wir sie nicht mehr als Ausdruck unserer eigenen Wirksamkeit betrachten können.

6.3.2 Indirekte Einwirkungen

Unter indirekter Einwirkung wird in diesem Zusammenhang die Einflussnahme über das didaktische, soziale, materielle und ideelle Umfeld der Schüler verstanden. Natürlich geht es dabei stets um eine Verflechtung von unterschiedlichen Einflussfaktoren, die sich gegenseitig verstärken oder abschwächen und die von Lehrern folglich nur in beschränktem Umfang, wenn überhaupt, kontrolliert werden können. Während die Pädagogen über didaktische Methoden in der Lage sind noch recht stark auf das Selbstwirksamkeitskonzept ihrer Schüler Einfluss zu nehmen, sieht das beim sozialen Umfeld der Klassengemeinschaft schon anders aus. Vollends schwinden ihre Einflussmöglichkeiten, wenn es um die Elternhäuser oder Cliquen ihrer Zöglinge geht. Deshalb werden wir uns diesbezüglich mit einigen wenigen Bemerkungen zum Grundsätzlichen begnügen müssen.

Moderne *didaktische Ansätze*, die vor allem in Grund- und Hauptschulen angewandt werden, wie die Arbeit mit einem Wochenpensum oder die so genannte „Freiarbeit“, eröffnen dem Schüler die Möglichkeit, selbst zu entscheiden und zu planen, was er wann, wie und gegebenenfalls auch mit wem erarbeiten möchte. Wie oben bereits im Zusammenhang mit der Selbstbestimmung gesagt, trägt jede Arbeitsweise, die dem Schüler eine überschaubare Auswahl an Möglichkeiten lässt, zur Stärkung seiner Kontrollmeinung bei. „Überschaubar“ ist hier durchaus wörtlich zu verstehen im Sinne einer räumlichen Anordnung unterschiedlicher Arbeitsmaterialien. In der Montessori-Pädagogik, aus der auch das Konzept der Arbeit-nach-freier-Wahl (kurz: Freiarbeit) herrührt, spricht man diesbezüglich von der „vorbereiteten Umgebung“ (MONTESSORI, 1980, 34). Es ist genau die vorbereitete Überschaubarkeit der vorhandenen Arbeitsmöglichkeiten, die die Arbeitswahl für den Schüler nicht zu einer Überforderung verkommen lässt. Sie garantiert mit anderen Worten, dass er positive Erfahrungen mit seiner Selbstwirksamkeit macht.

Aus dem Bedürfnis heraus, die Unterrichtssituation zu beherrschen, tendieren Lehrer oft dazu ihren Schülern zu wenig Wahlmöglichkeiten zu lassen. Infolge dessen haben diese im Unterricht kaum die Gelegenheit ihre eigene Wirksamkeit als selbständig agierende Individuen zu erfahren. Supervision, die sich auch als Weiterbildungsangebot versteht, müsste an dieser Stelle das möglicherweise zu rigide Kontrollbedürfnis des Lehrers thematisieren. Die Reduktion einer überstarken Lehrerkontrolle lässt sich den betroffenen Pädagogen gerade vor dem Hintergrund der Psychologie der Kontrollmeinung wissenschaftlich begründen. Aber auch für die Notwendigkeit einer Einschränkung allzu großer Schülerfreiheiten gibt das Kontrollmeinungskonzept eine schlüssige Begründung, wie oben im Abschnitt „Selbstbestimmung“ bereits dargelegt wurde. Damit bietet dieser Sozialforschungszweig den Pädagogen die Möglichkeit ideologiefrei über eine Frage zu entscheiden, die häufig ideologisch stark aufgeladen ist, die Frage nämlich nach der richtigen Positionierung zwischen zwei extremen Erziehungsstilen: autoritär und anti-autoritär bzw. *Laisser-faire*.

Jeder Schüler ist immer Teil einer oder auch mehrerer *Klassengemeinschaften*, ganz gleich ob er sozial sehr aktiv oder ein stiller Einzelgänger ist. Innerhalb der mehr oder weniger klar definierten *Peer-Gruppe* macht er Erfahrungen mit seiner Selbstwirksamkeit, erlebt Verantwortung, Einfluss und Kontrolle oder Hilflosigkeit und Unvermögen. Er attribuiert sowohl das Verhalten der anderen als auch sein eigenes auf externe oder interne Ursachen und wird dabei vom Attributionsstil seiner Mitschüler mehr oder weniger stark beeinflusst. Wenn es stimmt, was RICH HARRIS (2002) behauptet, dass nämlich die *peergroup* den größten und nachhaltigsten Einfluss auf die Erziehung einer neuen Generation ausübt, so bliebe für Lehrkräfte – oder auch Eltern – lediglich die Möglichkeit den Kindern diesen Einfluss mehr oder weniger stark auszusetzen; ihn verhindern könnten sie nicht.

Es mag sein, dass Ablehnung, Ermahnung oder Bestrafung von Seiten der Lehrer einen jugendlichen Schüler vor seinen Mitschülern als cool oder mutig und heldenhaft auszeichnet. Wenn er sich den Anweisungen seiner Lehrkräfte widersetzt, vielleicht sogar das gesamte Schulsystem offen in Frage stellt und dabei merkt, dass seine pubertierenden Klassenkameraden ihn gern als ihren Wortführer auf den Schild heben, macht er unmittelbare und starke Erfahrungen mit seiner Selbstwirksamkeit. Wenn dann auch noch die kritisierten Lehrer eher hilflos reagieren und sich hinter ihrer Amtsautorität verbergen, dürfte das seine Kontrollmeinung deutlich stärken und ihm das Gefühl verleihen, die Situation zu beherrschen. Sobald ihm aber dieselbe Ablehnung, Ermahnung oder Bestrafung nicht von Seiten der Lehrpersonen, sondern aus der Gemeinschaft der Gleichaltrigen entgegenschlägt, ändert sich die Lage sogleich. Die *Peer-Gruppe* verlangt von ihren Mitgliedern eine gewisse Konformität hinsichtlich des Aussehens, der Sprache und des Verhaltens. Wer diesen Anforderungen nicht gerecht wird, muss mit einem dramatischen Abfall der Anerkennung von Seiten der *Peers* und des Einflusses innerhalb der Gruppe rechnen. Bei massiver und andauernder Verletzung der Gruppennormen droht der totale Ausschluss. Dabei spielt es kaum eine Rolle, ob die Zuwiderhandlung auf schieres Unvermögen oder auf eine gezielte Provokation zurück zu führen ist. Die Folge ist allemal ein Verlust an Einfluss und Kontrolle, was dem Betroffenen zwangsläufig das Gefühl vermittelt, zumindest innerhalb dieser Gemeinschaft nur über eine sehr geringe Wirksamkeit zu verfügen.

Traditionell sind es bestimmte Schülertypen, die in Bezug auf ihre Position in der Klassengemeinschaft der Überzeugung sind, wenig bis gar keine Kontrolle zu haben: Übergewichtige oder solche von schwächlichem Körperbau, Brillenträger, Schüchtere, Wehrlose, Unattraktive, solche, die sich als Opfer von Hänseleien geradezu anzubieten scheinen. Sie mögen mehr oder weniger gute Schüler sein, wenn sie „zu langweilig“ sind oder in der Badehose die „falsche“ Figur abgeben, wird ihnen höchstens einen Platz an der Peripherie der Gruppe eingeräumt. Lehrkräfte mögen die Kriterien, nach denen Einfluss und Anerkennung innerhalb der Klassengemeinschaft verteilt werden, als diskriminierend und letztlich inhuman ablehnen – ihre Existenz müssen sie dennoch akzeptieren. Vorsichtig sollten sie gar sein, so bald sie versuchen direkt auf die Gruppennormen einzuwirken. Wenn sie offen für die Schwachen und Kontrollarmen Partei ergreifen und dabei den kontrollstarken Schülern ins Gewissen reden, kann das von diesen schnell als moralisierend empfunden werden und in der Folge die Lage der Benachteiligten eher verschlechtern als verbessern.

Allerdings haben Lehrkräfte durchaus Möglichkeiten modifizierend auf die Kontrollmeinung dieser Verlierer im Rennen um Gruppenanerkennung und Dominanz einzuwirken. Am einfachsten und wirksamsten geschieht das, indem sie die Werte-Ordnung der Gruppe bewusst nicht für sich übernehmen und den Benachteiligten mit dem gleichen Respekt und der gleichen Fairness begegnen wie allen anderen Schülern. Man sollte meinen, dass ein solches Verhalten der pädagogischen Grundhaltung eines jeden Lehrers entspricht und nicht eigens einzu-

fordern ist. Aber Lehrer sind auch nur Menschen und insofern eben auch empfänglich für eine Ansteckung durch emotionale Viren, die sich epidemisch in ihrer Umgebung verbreiten. Wer als Pädagoge vor der Klasse nicht immer wieder die in ihm aufsteigenden Gefühle aufmerksam registriert, rutscht leicht auf eine Ebene ab, die dem pädagogisch-erzieherischen Auftrag nicht angemessen ist. Dann macht sich der Sportlehrer – genauso wie die sportlich begabten Mitschüler – über die Ungeschicktheit der Übergewichtigen lustig. Dann wundert sich der Mathematiklehrer in kaum zu überbietendem Zynismus, weshalb der Schüler trotz „Marmeladengläser“ auf der Nase immer noch nicht die Lösung der Aufgabe erkennt usw.

Wenn es aber sogar gelernte Pädagogen immer wieder an Professionalität mangelt und sie folglich nicht in der Lage sind die nötige Distanz zu ihren Schülern und der emotionalen Atmosphäre in ihrer Klasse zu halten, wie schwer muss es dann für die unmittelbar betroffenen Eltern sein die Kontrollmeinung ihres Kindes kritisch zu hinterfragen. Im *Elternhaus* sind die Rollen häufig schon so definitiv verteilt, die Attributionstile schon so fest gefügt, dass die Absicht aussichtslos erscheint, daran aus pädagogischen Gründen etwas zu ändern. Dennoch müssen Lehrkräfte nicht tatenlos zusehen, wenn sie bemerken, dass das familiäre Umfeld ihres Schülers diesen geradezu in eine negative Kontrollmeinung oder einen depressiven Attributionsstil treibt. Zwar sind sie keine Familientherapeuten und sollten sich jederzeit hüten als solche zu agieren. Aber sie haben eine eindeutige Funktion als Berater der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in Erziehungsfragen. Das gilt insbesondere für Lehrer an Grund- und Hauptschulen, wo erzieherische Aufgaben traditionell einen größeren Raum im Schulalltag einnehmen. Als Modell für Eltern beratende Lehrkräfte kann nun gerade der sie selbst beratende Supervisor herangezogen werden (vergl 3.2). Darüber hinaus können die durch den Supervisor zugänglich gemachten und oben diskutierten Wissensbestände in die Elternberatung einfließen. Eine Lehrkraft, die im beratenden Elterngespräch in der Lage ist, die Situation des betreffenden Kindes vor dem Hintergrund einschlägiger Forschungen in einer klaren und snörkellosen Fachsprache darzustellen, gewinnt als kompetente Fachperson selbstverständlich an Autorität.

Wie sie die Eltern konkret berät, hängt natürlich von der jeweiligen Situation ab. Häufig wird sie den Eltern nahe legen das Ausmaß ihrer erzieherischen Maßnahmen wie Helfen bzw. nicht Helfen, Strafen bzw. Belohnen, Maßregeln bzw. unbehelligt Lassen zu überdenken. Regelmäßig kommt es vor, dass die gut gemeinte Unterstützung oder Förderung durch Vater oder Mutter die Kontrollmeinung ihres Kindes, insbesondere des pubertierenden Kindes, schwächt. Die Lehrkraft muss sich allerdings darüber im Klaren sein, dass ihre Intervention im Familiensystem meistens nicht auf ihren Schüler beschränkt werden kann. Indem sie sich beispielsweise bemüht die Position ihres Schülers zu stärken, kann das sehr leicht zur relativen Schwächung eines anderen Familienmitglieds bzw. zu einer grundlegenden Neuordnung des Kräfteverhältnisses innerhalb der Familie führen, was mit großer Wahrscheinlichkeit nicht von allen begrüßt wird. Unter Umständen kommt es zu einer Psychodynamik erheblichen Ausmaßes, die die intervenierende Lehrkraft schnell in gefährliches Fahrwasser geraten lässt. Umso wichtiger erscheint es, dass die intervenierende Lehrkraft in der Lage ist ihre Beratung auf der Basis gründlicher sozialwissenschaftlicher Forschungen zu leisten.

Es gilt als unbestrittene Tatsache, dass der Freundeskreis, die Clique bzw. die *peer group* für Jugendliche eine wichtige, vielleicht sogar die wichtigste Bezugsgröße ist, wenn es um den Aufbau einer eigenen Identität geht (vergl. RICH HARRIS, 2002). Sofern es sich dabei um eine soziale Gruppe handelt, die sich zur Herkunftsfamilie einerseits und zur Schulgemeinschaft andererseits wie eine autonome, selbstreferentiellen Parallelwelt verhält, ist es sehr schwer von außen auf die dort herrschenden Werte und Glaubenssätze Einfluss zu nehmen. Im besonderen aber keineswegs seltenen Fall, dass Cliquenmitglieder auch Klassenkameraden sind,

muss die Lehrkraft grundsätzlich eine gewisse Symbolwirkung des Schülerverhaltens berücksichtigen. Was er tut bzw. nicht tut, was er sagt bzw. nicht sagt und wie er sich selbst in der Klassenöffentlichkeit gibt, erhält seine Bedeutung immer auch vor dem Hintergrund der im Klassenzimmer ebenfalls vorhandenen *social world* der Clique. Dabei kann jeder Lehrer aufschlussreiche Beobachtungen anstellen. Grundsätzlich sollte er jedoch darauf verzichten mit verbalen oder aktionalen Interventionen in das System der *Peer*-Gruppe einzubrechen. Er ist und bleibt der herausragende Vertreter des Systems Schule und um die Verwirrung aller Beteiligten zu vermeiden und Komplexität so weit wie möglich zu reduzieren empfiehlt es sich, dass er beide Systeme sauber getrennt hält, in seiner Rolle bleibt und die Grenze der schulischen Arbeitsgemeinschaft standfest hütet. Mehr lässt seine Professionalität hier kaum zu.

7. Das Konzept der Einstellung

Lehrer – insbesondere solche, die mit Jugendlichen arbeiten, – treffen regelmäßig auf Schüler, die eine ausgeprägte und oft negative Einstellung in Bezug auf Schule und Lernen haben. Pubertierende fühlen sich vom Zwang zur Schule provoziert und neigen nicht selten dazu ihre als bedroht empfundene „Autonomie“ durch Reaktanzverhalten provokativ zur Schau zu stellen. Sie haben Souveränität als „ausgehandelte“ noch nicht erfahren. Misserfolgserlebnisse – und welcher Schüler muss sie nicht durchleben! – können ihre Angst vor Kränkung und Demütigung steigern und eine ablehnende oder sogar feindliche Einstellung zur Institution Schule zur Folge haben. Eine solche Einstellung hat natürlich ihre Auswirkung auf das Verhalten der betreffenden Schüler. Wahrscheinlich kommen sie widerwillig in die Schule, sitzen lustlos im Unterricht und „erledigen“ unmotiviert ihre Aufgaben. Der Motivationsmangel auf Seiten der Schüler ist eine tägliche Herausforderung für viele Lehrer. In diesem Kapitel soll erörtert werden, was die Einstellungsforschung dazu zu sagen hat und welche Schlüsse Lehrkräfte daraus für ihr Arbeit ziehen können.

Natürlich haben auch die Lehrer eine mehr oder weniger klare Einstellung in Bezug auf Schule, Schüler, Eltern, Lernen und Arbeiten. In der Supervision kann der Supervisor den Fokus seiner Arbeit durchaus *darauf* lenken und mit seinen Supervisanden darüber reflektieren, gegebenenfalls mit dem Ziel der Änderung einer als dysfunktional erkannten Einstellung. Allerdings wendet der Supervisor dann sein Wissen unmittelbar an, anstatt darüber zu *referieren*. Zwar ist es grundsätzlich hilfreich, wenn ein Lehrer das, worüber er in der Weiterbildung informiert wird, auch am eigenen Leibe erfährt bzw. es auf sich selbst beziehen lernt. Trotzdem ist es wichtig, hier und auch generell Weiterbildung und Selbsterfahrung klar von einander zu trennen. Übergänge, die sich wohl ergeben mögen und sicherlich gelegentlich auch nützlich sind, müssen vom Supervisor jederzeit deutlich benannt werden. Da es in der vorliegenden Arbeit um die Weiterbildungsfunktion von Supervision geht, beschränken wir uns hier auf die Einstellungen der Schüler, – also der Zielgruppe der professionellen Arbeit von Lehrern – worüber diese aus Sicht der Forschung unterrichtet werden sollen.

7.1 Der Einstellungsbegriff in der sozialpsychologischen Forschung

Laut BOHNER (⁴2002, 267) bezeichnet der Begriff Einstellung (*attitude*) „eine psychologische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man einen bestimmten Gegenstand mit einem gewissen Grad an Zustimmung oder Ablehnung bewertet.“ Beim Einstellungsgegenstand kann es sich indes um alles handeln, was eine Person wahrnehmen oder sich vorstellen kann. BOHNER (a.a.O.) unterscheidet drei Klassen und benennt die entsprechend Einstellung mit einem speziellen Begriff: „Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen bezeichnet man,

vor allem wenn sie negativ sind, als *Vorurteile*; Einstellungen gegenüber der eigenen Person werden unter der Bezeichnung *Selbstwertgefühl* geführt und Einstellungen gegenüber abstrakten Dingen ... werden oft *Wertvorstellungen* genannt.“ Ferner unterteilt man sowohl „die Erfahrungen, die zu einer bestimmten Einstellung führen, als auch deren Ausdrucksformen ... oft in drei Komponenten ...: *Kognition, Affekt* und *Verhalten*“ (a.a.O.). Das heißt, dass eigene und fremde Meinungen, Emotionen bzw. Handlungen in uns zu einer bestimmten Einstellung führen und diese sich ihrerseits auch in unseren Meinungen, Emotionen und Handlungen bzw. Verhaltensabsichten ausdrückt. Die Forschung spricht in diesem Zusammenhang vom so genannten *Dreikomponentenmodell der Einstellung* (vergl. auch STAHLBERG U. FREY, ³1996, 220ff.).

Übertragen wir diese Erkenntnis auf die Situation eines Schülers, dessen Einstellung aus der Sicht seines Lehrers kontraproduktiv ist und also zu verändern wäre. Folgendes Bild könnte sich ergeben (siehe Tab. 2).

Andere Forscher (vergl. STAHLBERG U. FREY, ebd., 221) lehnen dieses Dreikomponentenmodell ab. Für sie stehen Einstellungen ausschließlich „für den *Affekt*, der durch ein Einstellungsobjekt hervorgerufen wird“ (kursiv von mir – LH). Diese so genannte *eindimensionale* Definition „sieht die affektive Einstellungskomponente als den einzig relevanten Indikator für die bewertende Natur der Einstellungen an. Sie benutzt daher die Ausdrücke *Affekt* und *Bewertung* als gleichbedeutend“ (a.a.O.).

Da wir hier aber einen *integrativen* Supervisionsansatz (PETZOLD, 1998) und damit eine grundsätzlich *mehrperspektivische* Vorgehensweise vertreten, ist für unseren Zweck ein Modell, welches mehrere Sichtweisen in sich vereint, einem eindimensionalen jederzeit vorzuziehen.

Einstellungsobjekt	Kognitiv: Meinungen	Emotional: Gefühle	Behavioral: Verhalten
Soziale Gruppen	„Die Streber“ „Die Versager“	<i>Hass, Verachtung, Neid, Missgunst, Überheblichkeit</i>	<i>Bewundern, bekämpfen, meiden</i>
Die eigene Person	„Ich bin dumm.“ „Ich bin faul.“	<i>Antipathie, Stolz, Selbstverachtung, Trauer, Wut</i>	<i>Sich selbst bestrafen, sich betäuben, resignieren</i>
Abstrakte Dinge	„Schule ist langweilig.“ „Lernen (Arbeiten) ist öde.“	<i>Apathie, Unlust</i>	<i>Stören, sich verschließen, schwänzen</i>

(Tab. 2)

7.2 Wozu haben, wozu brauchen wir Einstellungen?

Bevor sich ein Erwachsener im Rahmen seines Erziehungs- bzw. Lehrauftrags anschickt verändernd auf eine als unerwünscht angesehene Einstellung des Kindes oder Schülers einzuwirken, sollte er sich mit den *Funktionen* von Einstellungen vertraut machen. Einstellungen an sich sind oftmals nicht nur hilfreich, sondern geradezu unentbehrlich. Eltern und Lehrer sollten dies wissen und berücksichtigen um zu verhindern, dass sie das Kind mit ihren Einstellungsmanipulationen ungewollt in eine Situation der Unsicherheit, Überforderung oder gar

Hilflosigkeit versetzen. Das würde ihre erzieherischen bzw. pädagogischen Absichten konterkarieren und zum Scheitern verurteilen.

Im Allgemeinen unterscheidet die Forschung (STAHLBERG U. FREY, ebd., 229ff.; BOHNER, ebd., 269ff.) fünf Einstellungsfunktionen. Wir werden sie hier im schulischen Kontext sowie im Zusammenhang mit der *social world* (PETZOLD, 1998, 114; BRÜHLMANN-JECKLIN, PETZOLD 2004) von Schülern vorstellen.

7.2.1 Wissensfunktion

Bei der *Wissensfunktion* handelt es sich um die grundlegendste Aufgabe, die Einstellungen für uns erfüllen (BOHNER, ebd. 269). „Einstellungen erlauben uns, neue Informationen und Erfahrungen an Hand bereits bestehender evaluativer Dimensionen zu klassifizieren, und helfen auf Diese Weise die komplexe Welt, in der wir leben, zu vereinfachen und besser verständlich zu machen“ (STAHLBERG U. FREY, ebd. 230). Ein Schüler, der ein paar Mal feststellen musste, dass er den wiederholten Erklärungen seines Mathematiklehrers – im Gegensatz zu seinen Klassenkameraden – nicht folgen kann, schließt daraus, dass Mathematik für ihn zu schwierig ist. Indem er sich auf eine solche Weise zu besagtem Fach einstellt, erleichtert er sich die zukünftige Verarbeitung von verwirrenden und frustrierenden Begegnungen mit Mathematikaufgaben und –lehrern: „Mathe ist nicht mein Ding. – Ich bin eben zu blöd dazu!“ Das hat für ihn einen gewissen Vorteil. Er muss sich nämlich nicht jedesmal neu der bohrenden Frage stellen, warum er die Aufgaben und Erläuterungen nicht versteht, sondern sieht durch sein Unverständnis und seine Verwirrung vielmehr sogleich das seiner Einstellung zu Grunde liegende Urteil bestätigt. Er *weiß* von vorn herein, dass alle Mühe, den Stoff zu verstehen, vergebens ist und *erspart* sich den kognitiven Aufwand, sein Wissen zu überprüfen und gegebenenfalls zu differenzieren. Die Wissensfunktion von Einstellungen ist also in erster Linie eine *ökonomische* Funktion. Denn gerade um sein Urteil und seine Einstellung zu differenzieren, müsste er einen deutlich größeren intellektuellen Aufwand investieren. Wenn er dann den Schluss zöge, dass er beispielsweise mit der Geometrie zwar auf Kriegsfuß stünde, mit dem Zinsrechnen jedoch einigermaßen zurecht käme, würde dies zudem die Komplexität seiner Beziehung zum Fach Mathematik weniger stark reduzieren.

Die Wissensfunktion von Einstellungen lässt diese leicht zu *Vorurteilen* werden. Irgendwann *meint* der Schüler zu wissen, dass er dumm ist und mathematische Aufgaben nicht verstehen und auch nicht verstehen lernen kann. Er findet sich damit ab und hinterfragt es nicht mehr. Einerseits entlastet diese Einstellung ihn intellektuell, andererseits verfestigt sie seine Schwäche im Fach Mathematik, die sonst vielleicht nicht von Dauer sein müsste.

7.2.2 Instrumentelle Funktion

Bei der *instrumentellen* oder utilitaristischen Funktion von Einstellungen geht es um das Erreichen von wünschenswerten Zielen (Belohnungen) bzw. das Vermeiden von unangenehmen Ereignissen (Bestrafung) (BOHNER, ebd., 269; STAHLBERG U. FREY, ebd., 230). In einer Schülergruppe, in der schulische Leistung generell und Erfolg insbesondere negativ bewertet werden, kann das Bekenntnis zur Leistung für den Einzelnen durchaus stigmatisierend wirken. Wenn der Schüler nicht als „Streber“ in eine Außenseiterposition gedrängt und isoliert werden will, mag es ihm opportun erscheinen eine Einstellung zu übernehmen, der zu Folge Leistung etwas Suspektes ist, mit dem Langweiler sich bei ihren Lehrern „einzuschleimen“ versuchen. Zumindest sollte er vermeiden eine positive Einstellung zur Leistung im Kreis

seiner Mitschüler zum *Ausdruck* zu bringen. Das dürfte gelegentlich zu der schizophrenen Situation führen, dass ein leistungsstarker Schüler seine Erfolge vor den Mitschülern bagatelisiert oder als Zufallstreffer („Habe überhaupt nicht gelernt!“) darstellt, um von diesen nicht als Streber oder Ehrgeizling gebrandmarkt zu werden. Vorstellbar ist sogar, dass gerade ein solcher Schüler besonders offen und provokativ Geringschätzung in Bezug auf schulische Leistung zur Schau trägt („Ist mir doch egal!“). Dehnt er diese Geringschätzung demonstrativ auf Lehrer und Eltern aus, so könnte er damit bei seinen *Peers* den Eindruck zerstreuen, er ereifere sich um diesen Autoritätspersonen zu gefallen. Vor dem Hintergrund scheint es nebenbei ratsam, dass Lehrer sich mit öffentlichen Belobigungen zurückhalten.

Da von Einstellungen angenommen wird, „dass sie das Verhalten beeinflussen“ (STAHLBERG U. FREY, ebd., 219), ist damit zu rechnen, dass eine negative Einstellung zu schulischer Leistung – auch wenn diese nur halbherzig übernommen wurde – über lang oder kurz eine Verschlechterung der Leistung nach sich zieht. Damit kann eine Abwärtsspirale in Gang gesetzt werden, denn mit schlechten Noten oder einer betont nachlässigen Haltung im Unterricht stößt der betreffende Schüler in der geschilderten Schülergruppe auf erneute Anerkennung. Vor der Klasse deswegen vom Lehrer getadelt oder ermahnt zu werden, mag dann leicht zu einer Auszeichnung geraten, die die Wertschätzung der Klassenkameraden nur noch steigert. Vermutlich sind vor allem jene Schüler für diese Art von Wertschätzung ihrer Mitschüler empfänglich, deren frühere Bemühungen von ihren Lehrern und insbesondere Eltern zu spät und/oder zu wenig wertgeschätzt wurden.

7.2.3 Funktion für die soziale Identität

In der Beschreibung der instrumentellen Funktion von Einstellungen klang bereits eine dritte Funktion mit. Gemeint ist diejenige, die sie für die *soziale Identität* eines Menschen hat. Dabei geht es um den Ausdruck des eigenen *Selbstkonzepts* – einmal als Akt der Selbstbestätigung, aber auch als Teil der sozialen Interaktion (BOHNER, ebd., 269; STAHLBERG U. FREY, ebd., 229ff.). Für Kinder und vor allem Jugendliche ist das natürlich ein bedeutender Aspekt, da sie noch an einem Selbstkonzept basteln und häufig in Bezug auf ihre Identität mehr oder weniger stark verunsichert sind. Soziale Identität ist für sie zumeist gleichbedeutend mit der Zugehörigkeit zur Gruppe der Gleichaltrigen bzw. Gleichgesinnten, der *Peers* (vergl. RICH HARRIS, 2002). Ausgedrückt wird diese Zugehörigkeit über eine Reihe von gemeinsamen Vorlieben oder Modeerscheinungen sowie Abneigungen bzw. Abgrenzungen. Ähnlich wie eine bestimmte Kleidung oder Haartracht und ein szenenkonformes Verhalten (Rauchen, Trinken, Drogenmissbrauch, Diebstahl, Vandalismus) tragen auch die mit anderen geteilten Einstellungen zur Bildung und Festigung eines Selbstkonzeptes bei. Mit einer liberalen Einstellung zum Drogenkonsum präzisiert ein Jugendlicher beispielsweise sein Bild von sich selbst als einem Menschen, der den Gebrauch von Marihuana legalisiert sehen möchte. Damit grenzt er sich nicht nur von den meisten Erwachsenen, sondern auch von jenen Gleichaltrigen ab, die den Gebrauch von Drogen aus gesundheitlichen, strafrechtlichen oder ethischen Gründen ablehnen. Einstellungen nehmen dabei häufig die Gestalt von Werturteilen an und diese können einem Jugendlichen auf der Suche nach sich selbst zu Eckpunkten seiner Identität werden.

Lehrer tun sicherlich gut daran, die Einstellungen ihrer jugendlichen Schüler – besonders wenn diese radikaler Natur sind – nicht als endgültige Festlegungen von sozial, kulturell oder politisch Irregeleiteten zu betrachten. Da sie oftmals aus der Abgrenzung zum Wertekanon der Erwachsenen herrühren, nützt es auch wenig, sie mit Argumenten widerlegen oder gar bekämpfen zu wollen. Wichtig erscheint mir vielmehr, dass Lehrkräfte und Eltern die

manchmal radikalen Einstellungen des Pubertierenden als Ausdruck einer Suchbewegung erkennen, mit der der junge Mensch sein Bedürfnis nach einem stimmigen Selbstkonzept zu befriedigen sucht, einer Identität, in dem er sich selbst verständlich wird.

7.2.4 Ich-Verteidigungsfunktion

Einstellungen können aber auch eine so genannte *Ich-Verteidigungsfunktion* erfüllen. Der Gedanke geht vom psychoanalytischen Konzept der Abwehrmechanismen aus, die in Form von Rationalisierungen oder Projektionen in Erscheinung treten. Dabei wird vorausgesetzt, dass Menschen negative Gefühle gegenüber sich selbst oder der eigenen Gruppe haben und dass sie vom Bedürfnis bewegt werden, sich vor diesen Gefühlen zu schützen. Eine negative Einstellung in Bezug auf eine *andere* Person oder Gruppe erlaubt es den Betroffenen diese ihn oder seine Gruppe bedrohenden Gefühle abzuwenden und somit sich selbst oder Seinesgleichen zu schützen (BOHNER, ebd., 269ff.; STAHLBERG U. FREY, ebd., 229). Einstellungen nehmen dabei in der Regel die Gestalt von Vorurteilen an.

So ließen sich beispielsweise die negativen Einstellungen zwischen verschiedenen Klassen erklären. Aus der Sicht der Lehrer treffen alle die Vorwürfe, die die Schüler aus der Klasse A ihren Mitschülern aus der Nachbarklasse B machen, erstaunlich oft auch auf sie selbst zu: Sie seien kindisch, albern, nervig, Raum ergreifend, laut, würden immer zusammenhalten und andere provozieren usw. Bezöge ein Schüler aus Klasse A diese Vorwürfe auf seine eigene Klasse, würde das ihren positiven Wert als starke, reife, offene und rücksichtsvolle Gemeinschaft empfindlich schmälern. Das zöge aber unweigerlich sein Selbstwertgefühl in Mitleidenschaft. Schließlich macht bereits die Projektion negativer Gefühle auf die Nachbarklasse deutlich, dass sich besagter Schüler mehr oder weniger stark mit seiner eigenen Klasse identifiziert und aus dieser Identifikation einen Teil seines Selbstwerts herleitet: „Als Mitglied einer starken und *coolen* Klasse bin ich (ebenfalls) stark und *cool*.“

Auch radikale Einstellungen in Bezug auf Minderheiten wie Schwule, Ausländer oder Behinderte wären als Ich-Verteidigungsmaßnahmen erklärlich. Erfüllen Einstellungen für den Schüler tatsächlich die Funktion, sein Selbstwertgefühl zu stärken bzw. zu schützen, empfiehlt es sich für Eltern und Lehrer sehr behutsam darauf zu reagieren. Offene Kritik sowie der gezielte Versuch, die Einstellungen des Schülers zu ändern, könnten von diesem schnell als eine Ich-Bedrohung erlebt werden. Eine Verhärtung der Fronten wäre dann wahrscheinlich.

7.3 Wie können unerwünschte Einstellungen geändert werden?

Bereits wenn wir davon ausgehen, dass die Erziehung der Kinder und Jugendliche eine Aufgabe ist, die einzig den Eltern obliegt, geraten doch auch Lehrer immer wieder in Situationen, in denen sie verändernd auf das Verhalten ihrer Schüler einwirken müssen. Umso mehr gilt diese Feststellung in einer Zeit, in der Eltern häufig nicht in der Lage oder nicht willig sind, ihre erzieherischen Aufgaben mit der nötigen Zuverlässigkeit und Konsequenz zu erfüllen. Lehrer *können* ihre verändernde Wirkung gar nicht auf den Wissensstand ihrer Schüler und deren Repertoire an Fertigkeiten und Fähigkeiten beschränken. Nahezu täglich müssen sie *zudem* Maßnahmen zur Verhaltensänderung ergreifen. Wenn sich ihre Schüler gewalttätig, rücksichtslos, diskriminierend oder provozierend verhalten, können sie das nicht einfach ignorieren und stur ihren Unterrichtsstoff durchpauken. Sie müssen darauf reagieren und sie tun es immer mit dem mehr oder weniger klar formulierten Ziel, das störende bzw. nicht hinnehmbare Schülerverhalten zu verändern – sei es nur für den Augenblick oder nachhaltig.

Im vorliegenden Zusammenhang geht es um die Möglichkeit der Verhaltensänderung über den Weg der *Einstellungsänderung*. Für alle, die erzieherisch auf Menschen einwirken möchten, schient dies in unserer liberalen und demokratischen Gesellschaftsordnung der einzig gangbare, oder doch zumindest der angemessenste Weg zu sein. Das Verhalten anderer ändern zu wollen ohne ihre Einstellungen zu berücksichtigen, setzt eine ziemlich autoritäre, bevormundende Form von Machtausübung, mithin gar Zwang und blinder Gehorsam voraus, heißt es doch, dass wir von anderen verlangen notfalls gegen ihre eigenen Einstellungen, Werturteile und Ansichten zu handeln. Aber es gibt nicht nur ethische oder pädagogische Bedenken gegen die so genannte „anreizinduzierte“ Verhaltensänderung, gegen eine Veränderung des Verhaltens also, die im Sinne der operanten Konditionierung über Belohnen und Strafen herbeigeführt werden soll. Sozialpsychologen konnten außerdem nachweisen, dass solche Veränderungen häufig nicht nachhaltig sind (vergl. STROEBE U. JONAS, ³1996, 273). Das Verhalten bleibt dabei ja extrinsisch motiviert und bedarf daher stets der Kontrolle und Steuerung durch eine mit Macht ausgestattete Instanz. Lehrer kennen das zur Genüge. Sie können wohl ihre Klasse von außen, das heißt mit Hilfe von Strafandrohungen, Einschüchterungen und Versprechungen vorübergehend disziplinieren. Doch sobald sie das Klassenzimmer verlassen oder einmal krankheitsbedingt fehlen, verschafft sich das Chaos wieder Raum.

Es entspricht dem Erziehungsziel eines mündigen, souveränen und zugleich sozial eingestellten Individuums – dem im aufgeklärt humanistischen Europa vorherrschenden Ideal – am ehesten, wenn Eltern und Lehrer mit ihren Kindern bzw. Schülern die geeignete Verhaltensweise in Bezug auf Schule, Mitschüler, Lernen und Lehrer *aushandeln* bzw. *aushandeln lernen*. Damit nehmen sie direkt oder indirekt Einfluss auf die Einstellungen der Kinder und Jugendlichen und zwar am häufigsten über die eine oder andere Form von *Überredung*, oder Persuasion, wie es die Wissenschaftler nennen.

Zudem findet Überredung natürlich auch zwischen den Schülern statt, wobei es für Lehrer besonders wichtig ist, diese persuasiven Prozesse zu erkennen und zu verstehen, um zu erfahren, welche Funktion eine bestimmte Einstellung für einen bestimmten Schüler in einer bestimmten Situation erfüllt. Darüber hinaus ist es vorstellbar, dass sich die verantwortlichen Pädagogen bei der Überredung eines Schülers durch seine Mitschüler gezwungen sehen, Stellung zu beziehen oder auf andere Weise zu intervenieren – etwa dann, wenn es zu Manipulation kommt. Denn natürlich können bei der Persuasion Techniken angewandt werden, die sich mit dem Ansatz einer offenen und auf Gleichberechtigung und gegenseitigen Respekt beruhenden Kommunikation nicht vertragen. Bestimmte Überredungskünste bzw. –tricks sind aus diskursethischer Sicht im Sinne Habermas' (vergl. PETZOLD, 1998, 155ff.) als bedenklich einzustufen, andere entschieden abzulehnen. Zentral in dieser Abwägung steht der Begriff der Manipulation. Bevor wir also mit der Beantwortung der in der obigen Überschrift gestellten Frage fortfahren, soll zunächst die „legitime“ Motivierung und Überzeugung gegen die willkürliche und nicht legitimierbare Manipulation abgegrenzt werden.

Analysiert man pädagogische oder therapeutische Situationen, in denen immer ein Kompetenzgefälle gegeben ist, immer Einflüsse vorhanden sind, Einflussmöglichkeiten verwendet werden, die den Schülern oder Klienten nicht vollends bewusst und transparent gemacht und in die partizipative Verfügung gestellt werden können (Notenvergabe, Konferenzbeschlüsse, Unterrichtsplanung etc.), so muss man *sensu strictu* sagen: „In pädagogischen und therapeutischen Kontexten kann man nicht *nicht* manipulieren“. Derartige „strukturelle Manipulationen“ müssen deshalb legitimiert werden: 1. *ethisch*: jede Handlung, die nicht vollauf transparent und partizipativ eingesetzt wird muss aufgrund intersubjektivitäts- und integritätsethischer Konzepte abgesichert sein (der Lernstoff muss den Schülern, auch wenn sie seine Orga-

nisation nicht verstehen und mitbestimmen können, dienen). 2. *rechtlich*: Maßnahmen die den Schülern unverfügbar sind (Benotung) müssen den Rechtsvorgaben unserer freiheitlich demokratischen Grundordnung und den geltenden Gesetzen entsprechen, 3. *pragmatisch*: soweit es irgend möglich ist, soll Transparenz und Partizipation hergestellt werden. Wo Partizipation nicht möglich und durchführbar ist, soll dies verständlich begründet und sachlich legitimiert werden. Letztlich geht es also um Legitimationsprobleme.

Unter nicht legitimierbarer *Manipulation* soll hier eine Form der zwischenmenschlicher Einflussnahme verstanden werden, bei der der Adressat des Einflusses über dessen Wirkfaktor absichtlich in Unkenntnis gehalten oder gar gezielt hinters Licht geführt wird. Der zu Beeinflussende soll einer Wirkung ausgesetzt werden ohne wissen zu dürfen, woher diese kommt und worin sie genau besteht. Dabei ist es unerheblich, ob derjenige, der manipuliert, damit „gute“ oder „böse“ Absichten verfolgt. Auch wenn die Mittel der Manipulation zum löblichen Zweck, aus Kindern selbständige und aufrichtige Menschen zu machen, eingesetzt werden, so heiligt eben auch hier der Zweck nicht die Mittel. Natürlich sind Situationen vorstellbar, in denen Eltern ihre Kinder in einer bestimmten Weise beeinflussen, ohne ihnen alle Gründe oder den tieferen Grund für ihre Handlung offen zu legen. Sowohl Kinder als Jugendliche können nicht alle Hintergründe einer Entscheidung ihrer Eltern erfassen. Es fehlt ihnen dazu nicht nur an intellektueller Reife, sondern auch an Lebenserfahrung und – darauf beruhend – die Fähigkeit, die Dinge aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Diese Situationen sind aufgrund der gesetzlichen Aufsichtspflicht, der ethischen Fürsorgeverpflichtung und der Handlungspragmatik der Durchführbarkeit zu **legitimieren**. Dennoch verläuft hier eine Grenze zum Bereich der nicht legitimierbaren Manipulation. Auf der einen Seite stehen Erziehungsmaßnahmen, deren Begründung dem Kind nicht im vollen Umfang offengelegt werden kann. Auf der anderen Seite finden sich Erziehungsmaßnahmen, *deren Erfolg davon abhängt, dass nicht nur ihre Begründung, sondern ihre ganze Natur gezielt verschleiert wird und man das Kind absichtlich täuscht*.

7.3.1 Schüler lernen nachdenken: die systematische Informationsverarbeitung

Wenn Schüler oder Lehrer versuchen (andere) Schüler zu einer Einstellungsänderung zu überreden, benutzen sie mehr oder weniger starke Argumente, die vom Adressaten *kognitiv* verarbeitet werden müssen. Noch bevor dieser zustimmen oder ablehnen kann, muss er die Argumente verstanden haben. Schüler mit geringen intellektuellen Fähigkeiten könnten also bereits mit der Perzeption Schwierigkeiten haben. Allerdings haben Forscher herausgefunden, dass das so genannte *Kognitionsbedürfnis*, das heißt das Bedürfnis über Dinge nachzudenken, *nicht* vom intellektuellen Vermögen, sondern eher von der Motivation abhängt (vergl. STROEBE U. JONAS, ebd., 270). Manche denken gern nach, andere mögen es weniger. Lehrer sollten auch hier die individuellen Unterschiede ihrer Schüler berücksichtigen und gleichzeitig versuchen diejenigen, die ein geringes Kognitionsbedürfnis aufweisen, zum intensiveren Nachdenken zu motivieren. Schließlich konnten Forscher nachweisen, „dass es oft zu einer einschneidenden Veränderung [der Einstellung – LH] führt, wenn man Menschen einfach bittet, über die Gründe nachzudenken, warum sie eine bestimmte Einstellung haben“ (BOHNER, ⁴2002, 274).

Eine Möglichkeit, den Schüler zum Nachdenken anzuregen, bietet seine *Involviertheit*. Es hat sich gezeigt, dass nur bei einer hohen persönlichen Relevanz die Empfänger einer Kommunikation motiviert sind, „die Validität der vertretenen Position zu bewerten, indem sie die in der Botschaft enthaltenen Argumente kritisch abwägen“ (STROEBE U. JONAS, ebd., 268; vergl. BOHNER, ebd., 287). Mit anderen Worten, wenn es darum geht, die Einstellung eines Schülers zum Thema Hausaufgaben („zu viel“) oder Taschengeld („zu wenig“) zu ändern, dürfte gene-

rell mit einer größeren Bereitschaft zur kritischen Prüfung der Argumente gerechnet werden als beispielsweise dann, wenn seine Einstellung zu den im deutschen Bundestag vertretenen politischen Parteien geändert werden soll.

Selbstverständlich darf nicht immer davon ausgegangen werden, dass ein Schüler *unvoreingenommen* jene Information verarbeitet, die eine von ihm nicht bevorzugte Einstellungsposition stützt. Menschen geraten nicht gern mit sich selbst in Widerspruch; sie streben mit anderen Worten nach „kognitiver Konsistenz“ (BOHNER, ebd., 274; STAHLBERG U. FREY, ebd., 231). Um zu vermeiden, dass sie mit einer neuen Einstellung ihren bisherigen Einstellungen widersprechen, verteidigen sie sich gegen jegliches Argument, das diese neue Einstellung untermauert. Sie prüfen es nicht mehr gründlich aus einer „Richtigkeitsmotivation“ heraus, sondern verarbeiten die entsprechende Information *selektiv*, wodurch sie verzerrt wird. Wenn also Menschen von vorn herein ein Informationsverarbeitungsziel haben, das die Bestätigung der Validität bestimmter Einstellungspositionen beinhaltet, handeln sie aus einer „Verteidigungsmotivation“ heraus. Auch frühere Festlegungen oder eigene Interessen können zu einer verteidigungsmotivierten Reaktion auf neue Argumente führen.

Bei Kindern und Jugendlichen stehen die Chancen wahrscheinlich generell gut, die Richtigkeitsmotivation zu stärken. Wir dürfen wohl davon ausgehen, dass sie in kognitiver Hinsicht noch sehr beweglich sind und ihre Positionen bzw. Festlegungen häufig den Charakter des Vorläufigen haben. Sie scheinen ihre Einstellungen leichter zu wechseln als Erwachsene und dabei innere Widersprüche besser aushalten oder ausblenden zu können. Das mag auch damit zusammenhängen, dass ihre Fähigkeit zu streng logischem Denken meistens noch nicht ausgereift ist. Ein Lehrer sollten diesen Umstand dahingehend berücksichtigen, dass er nicht auf den Widersprüchen, in die sich Schüler leicht verstricken, herumreitet und sie auszumerzen sucht. Vielmehr müsste er seinen Schülern die Zeit lassen, die sie brauchen um zu einem konsistenten Weltbild zu gelangen im Vertrauen darauf, dass ihnen noch früh genug ihre inneren Widersprüche selbst auffallen werden. Dies geschieht wahrscheinlich umso rascher, je weniger ihre Verteidigungsmotivation in früheren Jahren mit rechthaberischen Angriffen auf ihre vorläufigen Positionen provoziert wurde.

Es gibt noch einen anderen Grund, der Schüler dazu bewegen kann, die in der Überredung zur Einstellungsänderung enthaltenen Information zu verzerren. Diesmal beruht die Voreingenommenheit „auf das Bedürfnis, Einstellungen auszudrücken, die sozial annehmbar sind. Es wird vermutlich unter Bedingungen angeregt, in denen ein Publikum anwesend ist oder wenn die Empfänger einer Kommunikation ihre Einstellungen gegenüber anderen äußern müssen, die die Macht haben, sie zu belohnen oder zu bestrafen“ (STROEBE U. JONAS, ebd., 272). Gerade in der Klassensituation durfte diese „*Eindrucksmotivation*“ häufig zu beobachten sein. Zum einen haben die Lehrkräfte, vor denen der Schüler seine Einstellung zum Ausdruck bringt, grundsätzlich Sanktionsmacht; sie können ihn loben oder aber dem allgemeinen Spott bzw. Lächerlichkeit preisgeben. Zum anderen zeigt die Erfahrung, dass gerade Kinder und Jugendliche im Kreis ihresgleichen (Peers) sehr darauf bedacht sind einen „guten“ Eindruck zu machen, das heißt einen solchen, der ihre Zugehörigkeit zur Gruppe unterstreicht und die Gefahr des Außenseitertums minimiert. Wenn Lehrer mit ihren Schülern über deren Einstellungen kommunizieren, sollten sie daher stets einen gewissen Grad an Eindrucksmotivation auf Seiten des Schülers voraussetzen. Sie können sie allerdings deutlich reduzieren, indem sie Einstellungen, die signifikant mit der sozialen Identität des Schülers korrelieren, nicht im Beisein von Mitschülern – also nicht vor einem „Publikum“ – kontrovers diskutieren.

Im Übrigen ist in Hinblick sowohl auf die Eindrucks- als auch Verteidigungsmotivation des Schülers entscheidend, dass sich alle, die in der Schule miteinander arbeiten und lernen, dort

sicher fühlen – sicher vor Herabsetzung und Abwertung sowie anderen Formen von Verletzung. Einen Beitrag dazu kann beispielsweise die Gewaltfreie Kommunikation (GFK), wie sie Marshall Rosenberg in langjähriger Praxis entwickelte, leisten (ROSENBERG, 2004, 2002)

7.3.2 Gefahr für die Mündigkeit: die heuristische Informationsverarbeitung

Bisher sind wir davon ausgegangen, dass Schüler die Argumente, die für eine Änderung ihrer Einstellung sprechen, systematisch verarbeiten, das heißt gründlich durchdenken und kritisch prüfen – auch wenn es dabei auf Grund von Voreingenommenheit zu Verzerrungen kommen kann. In der Praxis ist das aber nicht immer der Fall. Aus verschiedenen Gründen kann es dazu kommen, dass Schüler die an sie gesandte Information nicht systematisch verarbeiten, sondern sich bei der Urteilsbildung mehr oder weniger ausschließlich auf so genannte „periphere Hinweisreize“ (BOHNER, ebd., 283) verlassen. Die Sozialpsychologen sprechen in dem Fall von „heuristischer Verarbeitung“ (BOHNER, ebd., 289; STROEBE U. JONAS, ebd., 267) und meinen damit, dass der Adressat einer persuasiven Botschaft diese mit Hilfe von einfachen Schemata bzw. Faustregeln bewertet.

Der große Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass sie mit einem nur geringen kognitiven Aufwand verbunden ist. Eine Heuristik könnte zum Beispiel lauten „Experten kann man trauen“ und der entsprechende Hinweisreiz meldet: „Lehrer sind Experten“, denn sie leiten die Klasse, sie haben studiert, alle hören auf sie usw. Wenn nun zum Beispiel ein Schüler mit einem geringen Kognitionsbedürfnis Argumente für eine Einstellung beurteilen muss und der Einstellungsgegenstand für ihn persönlich noch dazu wenig Relevanz hat, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass er auf eine kognitiv aufwändige Prüfung verzichtet und rasch zu dem Schluss kommt: „Der Lehrer wird wohl Recht haben.“

Auch wenn derjenige, der für eine Einstellungsänderung wirbt, attraktiv ist – zum Beispiel der beliebteste Schüler in der Klasse – oder einflussreich (der „Meinungsmacher“), oder wenn viele in der Klasse die neue Einstellung befürworten, so kann das ebenfalls dazu führen, dass der Empfänger der persuasiven Botschaft diese heuristisch verarbeitet und auf gründliches Nachdenken über die vorgebrachten Argumente verzichtet. Offenbar lassen wir uns häufig von solchen peripheren Hinweisreizen leiten und wenden bei der Bewertung von sachlichen Gründen Heuristiken an wie „die Mehrheit hat immer Recht“ oder „ich stimme mit sympathischen Menschen überein“. Bei der Vielzahl der täglich von uns geforderten Beurteilungen – die dazu oftmals von untergeordnetem Interesse sind – ist die heuristische Informationsverarbeitung eine zweckmäßige Methode, die Komplexität mit möglichst geringem Aufwand zu reduzieren (BOHNER, ebd., 279).

Gleichzeitig ist jedoch die Mündigkeit, die „Souveränität“ (PETZOLD, ORTH 1998) des Heranwachsenden ein zentrales Ziel der Erziehung und das impliziert nicht zuletzt, dass er sich bei seiner Meinungsbildung auf seinen eigenen Kopf verlässt. Kinder und auch Jugendliche verhalten sich erfahrungsgemäß oft noch wie konfluente „Gruppenwesen“; die Grenze zwischen dem, was sie selbst, und dem, was die anderen wollen, fühlen und denken, ist unscharf und zuweilen kaum vorhanden. Es entspricht unserem westlichen Erziehungsideal eines aufgeklärten, souveränen und demokratiefähigen Menschen, dass der Heranwachsende lernt, sich bei seiner Urteilsbildung von mehr oder weniger zufälligen, häufig unsachgemäßen Umstandsbestimmungen zu emanzipieren. Erklärtes Ziel ist es, dass er nicht nur die Entwicklungsphase überwindet, in der er seinen Eltern papageienhaft nachplappert, sondern auch jene der kritiklosen Gefolgschaft von vermeintlichen oder tatsächlichen Autoritäten schlechthin.

Aus diesem Grund müssen Lehrer jene Schüler, die sich bei ihrer Urteilsbildung häufig oder reflexhaft auf periphere Hinweisreize stützen, geduldig immer wieder darauf aufmerksam machen, dass sie mit dieser Methode der Informationsverarbeitung im Status einer – um mit Kant zu sprechen „selbst verschuldeten“ – Unmündigkeit verharren. Aufgabe des Lehrers ist es nicht zuletzt, den Schüler dazu zu motivieren und ermutigen, sich seines „eigenen Verstandes zu bedienen“, wie es der einflussreiche Aufklärungsphilosoph aus Königsberg formulierte (KANT, o.J., 30).

Weil das so ist, verbietet es sich für jeden verantwortungsbewussten Pädagogen, periphere Reize mit der Absicht einzusetzen, ihre Schüler vom Weg der systematischen Informationsverarbeitung abzulenken bzw. abzubringen. Ebenso wenig können sie eine solche Form von Manipulation *zwischen* ihren Schülern tolerieren. Um die Wahrnehmung dieser zum Teil subtilen Methoden der Einflussnahme zu schärfen, wird abschließend noch auf ein diesbezügliches Forschungsergebnis hingewiesen.

Eine Möglichkeit, die Empfänger einer persuasiven Botschaft zur Anwendung einfacher Heuristiken zu verführen, besteht darin, ihre *Stimmung* unmittelbar vor und während der Kommunikation zu manipulieren. Forscher (STROEBE U. JONAS, ebd., 269ff) konnten nachweisen, dass „die Stimmungslage, in der sich die Rezipienten befinden, ... ein weiterer Faktor [ist], der ihre Motivation, über den Inhalt einer Botschaft nachzudenken, beeinflusst. Wenn Individuen in einer guten Stimmung sind, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sie eine vereinfachte, heuristische Verarbeitung vornehmen, während sie in schlechter Stimmung möglicherweise anstrengendere systematische Verarbeitungsstrategien anwenden, vielleicht weil ihr negatives Gefühl sie darüber informiert, dass ihre gegenwärtige Situation problematisch ist“ (a.a.O.). Daraus folgt, dass ein Lehrer, der das aktive Nachdenken seiner Schüler fördern will, die Verbreitung von einer guten Stimmung besser nicht zu seiner obersten Handlungsmaxime erheben sollte. Pointiert formuliert erhöht die schlechte Stimmung, in der sich ein Schüler vorübergehend befinden mag, dessen Motivation zum Nachdenken.

Im übrigen gilt natürlich Heideggers Feststellung (HEIDEGGER, ¹⁷1993, 142), dass Verstehen immer ein „gestimmtes“ ist, dass mit anderen Worten unser Nachdenken und unsere Einstellungen von Stimmungen beeinflusst werden. Allerdings legen Forschungen (vergl. BOHNER, ebd., 278) den Schluss nahe, dass wir diesen Einfluss reduzieren oder gar gänzlich aufheben können, indem wir unsere Aufmerksamkeit auf die aktuellen Stimmungen lenken und analysierend nach ihren möglichen Ursachen forschen. Auch diesbezüglich können Lehrer sich in den Dienst der Aufklärung stellen und ihre Schüler dabei unterstützen, sich des Einflusses der ständig wechselnden Stimmungen auf ihr Denken überhaupt erst einmal bewusst zu werden. Damit bieten sie ihnen ein Gegengewicht zu den Mechanismen einer Konsumgesellschaft, in der Stimmungen allzu häufig manipulativ eingesetzt werden – sei es in der allgegenwärtigen Werbung, sei es im politischen Wahlkampfgetöse.

8. Führungskonzepte, adaptiert für Schulleiter und Klassenlehrer

„LehrerInnen sind Führungskräfte“ (CARLE, 2000, 305)

Obwohl Klassenlehrern die *Klassenführung* obliegt, werden Führungskonzepte weder in der Lehrerbildung noch in den vielen Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte ernsthaft thematisiert. Ein Blick auf die Homepages verschiedener Universitäten (Berlin, Hamburg, München) zeigt, dass die Curricula der Lehramtsstudiengänge für die Grundschule bzw. Grund- und

Mittelstufe zwar Erziehungswissenschaft und Pädagogik, eine Auswahl an Unterrichtsfächern und ein wenig Psychologie und Soziologie enthalten. Von Klassenmanagement und Führungsforschung ist indessen nirgendwo die Rede. Dabei sind es gerade die Grundschullehrer, die den Unterricht in ihrer Klasse weitgehend alleine bestreiten, und die Klassenführung praktisch im Alleingang schultern müssen. Ähnlich sieht die Situation der Hauptschullehrer aus.

Gleichzeitig ist die Arbeit von Lehrern und insbesondere Klassenlehrern in den letzten Jahrzehnten komplexer geworden. Schulentwicklung, Teamentwicklung, Zusammenarbeit mit schulexternen Partnern, Elternarbeit, offener Unterricht, Projektbegleitung, Konfliktmanagement, Beratung, Moderation – das sind für die Pädagogen nicht nur teilweise neue Aufgaben, sie sprengen auch den Rahmen ihrer traditionellen Stellenbeschreibung. Der Lehrer als Instruktor tritt mehr und mehr in den Hintergrund, gefragt ist dagegen der „Organisator und Moderator von Lernprozessen“ (KAULFUß, 2001, 35). „Insgesamt“, so die Schulforscherin CARLE (2000, 306), „verlagert sich die Arbeitstätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer weg von der unmittelbaren wissensbezogenen Intervention zur Hintergrund- und Planungsarbeit.“ Unter Berücksichtigung der „gesamtgesellschaftlichen Systemverantwortung für Schulen“ kommt sie zum Schluss, dass der „Anteil der Lehrkräfte an der Führung und Organisation der Schule auch in Zukunft weiter wachsen“ (ebd., 336) muss. „Zusätzlich zum wachsenden Sachwissen der Wissensgesellschaft wird sich für Lehrerinnen und Lehrer also noch *profundes Führungs- und Organisationswissen* hinzugesellen“ (a.a.O., kursiv im Original).

Auch die Funktion des Schulleiters wird heute anders beschrieben als noch vor zehn Jahren. Führungsaufgaben mussten sie schon immer übernehmen, allerdings waren diese bisher hauptsächlich administrativer Art; ihnen oblag es Stunden- bzw. Vertretungspläne zu erstellen und Statistiken zu führen. Im Übrigen waren sie der Schulaufsichtsbehörde unterstellt, was ihre Führungsposition strukturell erheblich schwächte. Inzwischen geht die Entwicklung – wenn auch manchen noch zu langsam – in Richtung mehr Autonomie für die einzelne Schule. Diese soll sich ihr Personal selbst aussuchen dürfen, über ein eigenes Etat verfügen und ein eigenes Schulkonzept entwickeln (KRAKAU, PETZOLD 2001). Aus der Sicht der Schulaufsichtsbehörde geht es dabei „um die Humanisierung der Arbeitswelt, den Abbau von Hierarchien, die Delegation von Verantwortung an die Basis, das Ersetzen einer Logik der Kontrolle durch eine Logik des Vertrauens“ (MEIDINGER, 2000b, 69). Für die Schulleiter bedeutet dies, dass sie nicht bloß Verwalter und Kontrolleure sind, sondern vor allem „Förderer und Begutachter der professionellen Leistungen von Lehrer/innen“ (BUHREN & ROLFF, 2002, 14). Sie sollen Schulentwicklungsprozesse anstoßen und begleiten, für die Personalentwicklung sorgen, schulinterne und –externe Netzwerke aufbauen und pflegen, Sponsoren suchen und die Lehrkräfte zu Innovationen motivieren und beraten – aber eben auch beurteilen. Vor allem letzteres, die Verknüpfung von motivierender Beratung mit dienstlicher Beurteilung, bringt Schulleiter häufig in einen Rollenkonflikt. DENNER (2000, 216) weist darauf hin, dass Lehrer und Lehrerinnen „in aller Regel während ihrer Ausbildung selbst Beratung, Beurteilung und Kontrolle als unheilige Allianz erlebt“ haben. In Bayern, wo die Personalbeurteilung als Teil der Schulaufsicht vom Schulamt auf die jeweilige Schulleitung übertragen wurde, wünschen sich laut Untersuchungen (BUHREN & WOLFF, 2002, 44) „nur 6 Prozent der befragten Lehrer/innen eine Beurteilung allein durch den Schulleiter.“

Dieser Konflikt zwischen der Rolle des fördernden und unterstützenden Beraters einerseits und der des dienstlich beurteilenden Vorgesetzten andererseits wird noch durch die Ambiguität der Schulleiterposition im Lehrerkollegium verstärkt. Der Schulleiter ist genau so wie die ihm unterstellten Mitarbeiter Lehrer, unterrichtet meistens auch noch – außer an großen Schulen – und sieht sich selbst folglich als ein *primus inter pares*. „Damit“, so schlussfolgern BUHREN & ROLFF (ebd., 56) zu Recht, „wird bereits impliziert, dass es keine herausgehobene

Leitung gibt, und die einzelnen Mitglieder der Organisation also relativ souverän und selbstbestimmt agieren.“ Wenn Schulleiter aber einmal gezwungen sind, dienstrechtliche Schritte gegen einen Kollegen einzuleiten, – aus welchem Anlass auch immer – geraten sie in Schwierigkeiten, da sie plötzlich „hierarchisches Führungshandeln“ (a.a.O.) zeigen müssen. SCHLAMP (2000b, 57) spricht von einer „hochgradig krisenhaften Situation“ und sieht die Schulleiter „in einer ‚Statuspassage‘: Sie ist durch einen hohen Neuigkeitsgrad der Anforderungen gekennzeichnet; es stehen noch wenig Erfahrungen und Routinen zur Verfügung, und der Rollenwechsel bewirkt persönliche Verunsicherung.“

In dieser Situation sollte ein Supervisor oder Coach, der mit Schulleitern arbeitet, in der Lage sein Theorien und Forschungsergebnisse insbesondere zum Thema Rolle und Identität als Erklärungsfolie für die Probleme der Praxis anzubieten. Eine gründliche wissenschaftliche Aufarbeitung dieses Themas findet sich im 900-seitigen Grundlagenwerk *Führen und führen lassen* von Oswald NEUBERGER (2002), einer Autorität auf dem Gebiet der Betriebspsychologie. Im nächsten Abschnitt soll ausgeführt werden, inwiefern seine Erkenntnisse für Schulleiter relevant bzw. nutzbringend sind. Anschließend werden die fünf von Fredmund MALIK (2003) unterschiedenen Führungsaufgaben erörtert. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, was Klassenlehrer von einem erfahrenen und erfolgreichen Manager und Trainer von Führungskräften lernen können.

8.1 Rolle und Identität von Führenden

„Das Überleben des Lehrers wird ... zu einer Frage der Bewältigung von Rollenkonflikten.“ (BARTH, 1997, 92)

Der ursprünglich der Theaterwelt entlehene Begriff „Rolle“ (PETZOLD 1982g, o) ist nicht nur in den Sozialwissenschaften, sondern auch in der Beratungspraxis zu einer überaus beliebten Vokabel geworden. Bei der von der Universität Trier verwalteten Datenbank für psychologische Literatur PSYINDEX ergab das Suchwort ?Rolle? eingeschränkt auf den Zeitraum 1999-2004 nicht weniger als 6332 Treffer. Durch die starke Verbreitung und vielfältige Nutzung des Begriffs verliert er fast schon zwangsläufig an inhaltlicher Schärfe. Vor allem aber gerät der Bedeutungszusammenhang, aus dem er hervorgeht, leicht aus dem Blick. Tatsächlich gibt es verschiedene dieser Rollenkonzepte, die untereinander mehr oder weniger stark konträr sind. Die Integrative Rollentheorie (PETZOLD, MATHIAS 1983; HEURING, PETZOLD 2004) hat sich darum bemüht, wesentliche Strömungen der Rollentheorie in einem konsistenten, supervisionsrelevanten Modell zusammenzufassen. Dabei werden natürlich spezifische Charakteristika der einzelnen Ansätze „eingeschmolzen“, die – jeder für sich genommen – durchaus nützliche Dimensionen zu bieten haben. In multitheoretisch und integrativ arbeitenden Ansätzen ist es deshalb durchaus sinnvoll und üblich, Integrationen auch immer wieder einmal zu „dekomprimieren“. Das geschieht an dieser Stelle, wenn auf NEUBERGER zurückgegriffen wird, der drei bekannte Richtungen des Rollenparadigmas – allerdings recht global – aufgreift, was indes die „Leistungsfähigkeit“ der einzelnen Ansätze verdeutlicht. Letztlich gelangt man in der synoptischen Betrachtung dieser Ansätze wieder zum Integrationsmodell, das auch Anschlussmöglichkeiten an Attributions- und Identitätstheorie bietet (vgl. HEURING, PETZOLD 2004)

8.1.1 Der Strukturalistische Ansatz

Diese Theorie kennzeichnet die meist verbreitete Auffassung von Rolle. In der strukturalistischen Konzeption charakterisiert eine Rolle keinen Menschen, sondern eine *Position*. Wer immer diese Position innehat, ist weitgehend festgelegt auf das, wie bestimmte oder diffuse Andere diesen Ort definieren. Die Lehrer, Schüler, Eltern, die Schulleiterkonferenz, die Schulaufsichtsbehörde, die Institution Schule, die Wirtschaftsverbände, die Medien, die Gesellschaft – sie alle richten unterschiedliche *Erwartungen* an die Position „Schulleitung“. Das Ingesamt dieser Erwartungen ist das, was hier unter Rolle verstanden wird. Der jeweilige Schulleiter als Positionsinhaber¹⁶ ist dabei eher passiv; die anderen geben vor, was er zu tun oder wie er zu sein hat. NEUBERGER spricht deshalb auch von einem „Zumutungsmodell“ (2002, 319).

Schwierig wird es für den Betroffenen, wenn die an seine Position gerichteten Erwartungen uneindeutig sind oder sich gegenseitig widersprechen. Treten solche Rollenvorgaben zeitgleich auf, kommt es unweigerlich zum *Rollenkonflikt*. Das soll das mit einem Beispiel erläutert werden.

Eine erfahrene Lehrerin mit fast 30 Dienstjahren auf dem Buckel beklagt sich beim dienstjüngeren Schulleiter über einen Schüler in der von ihr geleiteten 8. Klasse. Der Junge komme oft zu spät, halte sich nicht an Absprachen und störe im Unterricht. Sie wünscht sich von ihrem Vorgesetzten, dass er an die Eltern des Knaben ein Machtwort richtet. Der Schulleiter, der die Kollegin als eine engagierte und tüchtige Mitarbeiterin schätzt, will ihrer Erwartung gerne entsprechen. Er zeigt Verständnis und verspricht Unterstützung. Wenig später melden sich die besagten Eltern von sich aus bei ihm und beschwerten sich über die ungerechte und voreingenommene Behandlung ihres Sohnes durch die Klassenlehrerin. Dabei berichten sie auch von Vorfällen, die in der Erzählung der Kollegin nicht aufgetaucht waren. Korrekterweise weist er die Eltern zwar freundlich aber unmissverständlich darauf hin, dass sie sich mit ihrer Kritik an die betreffende Lehrerin wenden müssen. Die beiden beteuern aber, dass sie genau dies vergeblich versucht hätten; die Kollegin sei aber leider nicht zu einem offenen Gespräch bereit gewesen. Auch ohne dass sie es explizit zum Ausdruck bringen, tragen sie an den Schulleiter die Erwartung heran, er möge mäßigend und in ihrem Sinne auf die Klassenlehrerin einwirken. Der Schulleiter ist verunsichert, möchte den Konflikt möglichst einvernehmlich gelöst haben und eine Ausweitung auf jeden Fall vermeiden. Er sichert den Eltern zu, sich vermittelnd einzuschalten und signalisiert ihnen Verständnis für ihr Anliegen. Einige Tage später setzen sich Eltern, Klassenlehrerin und Schulleiter zum Krisengespräch an einen Tisch. Wie soll der Schulleiter jetzt auf die konträren Erwartungen der beiden Parteien reagieren?

Das Beispiel deutet noch auf andere Formen von Rollenkonflikten hin. Für die Klassenlehrerin hat der Schulleiter nicht nur die Position „Schulleitung“ inne, sondern auch die des a) dienstjüngeren, b) männlichen c) Kollegen. An alle diese Positionen sendet sie explizit (Erwartungen, Forderungen) oder implizit (unausgesprochene Wünsche, Projektionen, Übertragungen) ihre Erwartungen. Zusätzlich komplizierter könnte der Rollenkonflikt dadurch werden, dass andere Eltern aus der Klasse sich zum Streitfall zu Wort melden, Mitschüler Partei für (oder gegen) die Klassenlehrerin ergreifen usw.

¹⁶ Die Rolle des stellvertretenden Schulleiters (Konrektors) und damit auch die Dynamik im Verhältnis von Schulleiter und Stellvertreter klammere ich hier und im Folgenden bewusst aus. Damit soll die Komplexität so weit reduziert werden, dass die Ausführungen nachvollziehbar bleiben. Diese Vereinfachung ändert aber nichts wesentlich am Inhalt der hier gemachten Aussagen.

Angesichts im Grunde unauflösbarer „Rollen-Dilemmata“ (NEUBERGER, 2002, 326) braucht der Schulleiter unseres Beispiels dringend „Rollendistanz“, das heißt „ein reflexives Verhältnis zu den Erwartungen und Zumutungen“, die „geprüft und gegebenenfalls verworfen“ werden (ebd., 316). Tatsächlich ist der Rollenspieler aus strukturalistischer Sicht keineswegs bloß ein Handlungsbevormundeter ohne Deutungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Mehr noch: Die Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Rollen haben durchaus positive Funktionen. NEUBERGER weist darauf hin, dass eine Person, die viele Rollen zu spielen hat, damit stärker in ein System integriert ist. Auch sichert die Rollenexpansion gewissermaßen ihre Unabhängigkeit von bestimmten Bezugspartnern, da diese sich gegenseitig quasi neutralisieren, so dass die betreffende Person von keinem einzelnen mehr dominiert werden kann.

Aus dem strukturalistischen Rollenkonzept kann der Schulleiter mehrere wichtige Erkenntnisse gewinnen. Zum einen zeigt es, dass seine Rollen eng mit seiner *Position* „Schulleitung“ zusammenhängen und dass die Erwartungen, mit denen er sich konfrontiert sieht, an den „Schulleiter“ gerichtet sind und nicht an ihn persönlich. Diese Feststellung kann für Schulleiter eine emotionale Entlastung darstellen. Es sei hier an die Selbstwertproblematik des Lehrerberufs erinnert (vergl. 3.2.3), die beispielsweise dazu führt, dass Lehrkräfte sich bei Kritik schnell persönlich abgewertet bzw. angegriffen fühlen – und Schulleiter sind auch Lehrkräfte. Entlastend für den Schulleiter dürfte auch die Erkenntnis sein, dass die vielen und häufig widersprüchlichen Erwartungen unmöglich alle erfüllt werden können. Nicht nur die Rollenexpansion und –ambiguität, sondern auch der Rollenkonflikt ist strukturell vorprogrammiert. Gerade aber in den Rollen-Dilemmata liegt für ihn auch die Möglichkeit, seine Führungsrolle auf eigene Weise zu interpretieren und zu gestalten, nach dem Motto: *Da ich es sowieso nicht jedem recht machen kann, mache ich es so, wie ich es für richtig halte.*

8.1.2 Der Funktionalistische Ansatz

Die zweite Rollentheorie hat ihren Namen daher, dass sie die Existenz eines sozialen Phänomens (also zum Beispiel „Schulleitung“) durch die *Funktionen* erklärt, die es für ein *übergeordnetes System* („Schule“) hat. Dabei ist es „weitgehend egal, wer eine bestimmte Funktion wahrnimmt, Hauptsache ist, dass sie erfüllt wird“ (ebd., 327). Aus funktionalistischer Sicht gibt es „keine speziellen Führungs-Rollen mehr, sondern nur noch Systemerfordernisse, die von verschiedenen Instanzen befriedigt werden können“ (a.a.O.). Ohne näher auf die Frage einzugehen, was genau die Systemerfordernisse in der Schule wären, soll eine zentrale Annahme dieser Auffassung, nämlich dass auf Führungskräfte (Schulleiter) grundsätzlich verzichtet werden kann, an dieser Stelle diskutiert werden. Da die Rolle „Schulleiter“ nicht an einer Position (Schulleitung), sondern an Funktionen (Lehrerkonferenzen leiten, Personalgespräche führen, Stundenpläne erstellen usw.) geknüpft ist, können auch andere (Lehrer) partiell in die Führungsrolle schlüpfen. Damit wären für den Schulleiter Chancen und Risiken verbunden. Zunächst zu den Chancen.

Kein Schulleiter – und sei er noch so vielseitig begabt – kann alleine alle „bestandssichernden System-Funktionen“ (a.a.O.) wahrnehmen. Für das System Schule wäre es auch viel zu riskant, sich auf *eine* Steuerungsgröße – zumal eine personale – zu verlassen. Für die Sicherung des Gesamtsystems ist es vielmehr zweckmäßig, zentrale Führungsfunktionen mehrfach abzusichern. Das geschieht zum einen über eine strukturelle Steuerung, also beispielsweise über Verfahren (Einstellungs~, Kündigungs~, Schüleraufnahme-), Regeln (Schulordnung), Institutionen (Lehrerkonferenz, Lehrerrat, Schülermitverantwortung, Elternbeirat), Werte (Schulleitbild) und dergleichen. Darüber hinaus können bestimmte Führungsfunktionen von anderen Personen ausgeübt bzw. auf mehrere Schultern verteilt werden. Daraus entstünde in der Praxis

ein Schulleiterteam bzw. eine so genannte „kollegiale Schulleitung“ – vorausgesetzt die Betroffenen wären bereit, Zeit und andere Ressourcen in die Entwicklung eines solchen Teams zu investieren. Für eine Institution, die sowohl bei ihren Mitarbeitern (Pädagogen) als auch Klienten (Schülern) Teamarbeit bzw. Teamfähigkeit fördern will bzw. fordert, wäre ein Leitungsteam an der Spitze nicht nur systemkonform, sondern vor allem auch ein motivierendes Vorbild.

Das Delegieren von Führungsfunktionen an Mitglieder des Kollegiums bringt aber noch weitere Vorteile. Unübersehbar ist, dass dabei die personellen Potentiale der Mitarbeiter (das Humankapital) besser genutzt werden. Außerdem senkt sich die Schwelle zwischen Führenden und Geführten, so dass eine größere Akzeptanz der Schulleiterentscheidungen erwartet werden darf. Überhaupt ist davon auszugehen, dass sich in diesen Entscheidungen ein größeres und wirklichkeitsnäheres Spektrum an Belangen und Bedenken abbildet, weil an ihrem Zustandekommen mehrere Personen mit ihrer je eigenen Perspektive beteiligt waren. Das dürfte sich wiederum positiv auf die Umsetzung dieser Entscheidungen auswirken. Zudem ist mit einem Zuwachs an Engagement und Commitment bei jenen Lehrern zu rechnen, denen Führungsfunktionen wahrzunehmen immerhin zugetraut wurde. Es handelt sich um die positiven Effekte von *Empowerment* (PETZOLD, 1998, 346), die regelmäßig beobachtet werden können. Aus der Sicht des Lehrerkollegiums ist die kollegiale Schulleitung überdies eine willkommene Möglichkeit den ansonsten vielleicht zu mächtigen oder willkürlich waltenden Schulleiter in Schach zu halten

Die Bildung eines solchen „*Führungsplural*“ (NEUBERGER, ebd., 331) ist für den Schulleiter aber auch mit Risiken bzw. Nachteilen verbunden. Wenn ein Schulleiter Führungsfunktionen an eine Reihe von Kollegen delegiert, so bedeutet das für ihn zunächst einmal einen deutlichen Machtverlust. Sein Einfluss auf das Gesamtsystem Schule und alle ihre Subsysteme verringert sich. Auch wenn er formal der „Schulleiter“ bleibt, so ist seine Stimme nunmehr nur eine unter vielen. Ja, gerade die Spaltung der Schulleitung in einen formalen und viele informellen Schulleiter, kann sich für ihn äußerst nachteilig auswirken. Im ungünstigen Fall könnte das nämlich dazu führen, dass er die Verantwortung trägt für Entscheidungen, über deren Zustandekommen er keine Kontrolle hat. Während seine informellen Kollegen einen größtmöglichen Einfluss mit kleinstmöglichem Risiko ausüben, muss er unliebsame Entscheidungen bei der Schulaufsichtsbehörde, im Elternbeirat oder in der lokalen Presse rechtfertigen. Das Führungsplural kann de facto sogar zu einem *Führungsdual*“ (a.a.O.) geraten, wobei der formale Schulleiter die Rolle des „Aufgabenspezialisten“, die Gruppe seiner Leitungskollegen die des „Sozialspezialisten“ (ebd., 330) übernimmt. Während ersterer dafür sorgt, dass die anstehenden Aufgaben erledigt werden und „der Laden läuft“, nimmt sich letztere der sozialen Bedürfnisse im Lehrerkollegium an und schaut, dass es den Kollegen gut geht. Während der Schulleiter also Leistung einfordert, ernsthaft Zielerreichung anstrebt und dafür bestenfalls respektiert wird, machen seine Leitungskollegen sich mit Kontaktpflege, aufheiterndem Witz und rücksichtvollen Vorschlägen im Kollegium beliebt. Beim pflichtbewussten Schulleiter führt dieser als ungerecht gefühlte Aufspaltung nicht selten zu Verbitterung und Resignation.

Auch aus dem funktionalistischen Rollenkonzept kann der Schulleiter wichtige Erkenntnisse gewinnen. Es führt ihm vor Augen, dass es bei der Sicherung des Systems Schule viel weniger auf ihn als Schulleiter ankommt, als er auf Grund seiner Arbeitsbelastung vielleicht geneigt war anzunehmen. Der Funktionalismus behauptet, dass ein soziales System (Schule) stets und zuallererst seinen Bestand zu sichern sucht. Wenn daher ein Schulleiter nicht leitet, werden andere die notwendigen Führungsfunktionen übernehmen – auch ohne Mandat. Die Stärkung informeller Leiter bei gleichzeitiger Schwächung des formalen Leiters ist tatsächlich

ein häufig zu beobachtendes Phänomen insbesondere in sozialen Einrichtungen und führt regelmäßig zu Machtkämpfen sowie der Bildung von Bündnissen und Kungelrunden. Für den Schulleiter wäre es deshalb ratsam daraus den Schluss zu ziehen, entweder zu leiten oder offiziell von seinem Amt zurück zu treten. Letzteres – „die Brocken hinzuwerfen“ – muss für die Schule kein Unglück sein. Im Gegenteil! Das übergeordnete System wird für Ersatz oder Kompensation sorgen. Aber auch wenn eine derartig dramatische Entscheidung kein Thema ist, entlastet das funktionalistische Rollenkonzept den Schulleiter doch mit der Erkenntnis, dass er unmöglich alle Führungsfunktionen wahrnehmen kann und es daher kein Zeichen von Schwäche, Insuffizienz oder gar Inkompetenz ist, andere mit ins Führungsboot zu holen.

8.1.3 Der Symbolisch-interaktionistische Ansatz

Das dritte Konzept versteht Rolle als individuelle Deutung von und Reaktion auf Erwartungen und Anforderungen in der Auseinandersetzung des Rollenspielers mit seiner Umwelt, wobei diese Deutungen und Reaktionen ihrerseits die Erwartungen und Anforderungen der Umgebung beeinflussen. Das Modell des symbolischen *Interaktionismus* – von G. H. MEAD bis zu den Entwicklungen E. GOFFMANS – eröffnet eine aktive Mitwirkung des „Empfängers“ an der Formulierung und am Inhalt der Rollenerwartungen. „Die Rolle ist auch (!) eine Eigenleistung und nicht nur eine Fremdzuschreibung oder -zumutung“ (ebd., 332). Zudem unterscheidet der Rollenträger bei sich selbst zwischen „Rolle“ und „Ich“ bzw. Identität. „Das Ich kann sich reflexiv auf seine Rolle(n) beziehen, Rolle und Identität können sich voneinander abkoppeln oder in Konflikt miteinander geraten“ (a.a.O.). Die Bezeichnung *symbolisch* weist darauf hin, dass bei dieser „Eigen-Leistung“ das symbolisierende Medium Sprache von zentraler Bedeutung ist. Für die Vertreter dieser Rollentheorie werden die Rollenerwartungen nicht einer unbeteiligten Person aufgeprägt, sondern als sprachliche Information, die den Empfänger zur Stellungnahme und Verarbeitung veranlasst, übermittelt. Der integrative Rollenansatz nimmt hier noch eine wichtige Ergänzung vor: die *Verkörperung* der Rolle, die „in Fleisch und Blut“ übergehen kann. Damit erfolgt nicht nur ein kognitives *role taking*, sondern das Individuum mit seiner Identität und ganz eigenen Biographie gewinnt Spielräume für ein leibhaftiges *role making* bzw. *role creating* (PETZOLD, MATHIAS 1983), wobei Neurobiologie durch die Forschungen zu den Spiegelneuronen (RIZZOLATTI et al. 1996, 2000) die Prozesse dieser Rollenübernahmen durch imitative Lernprozesse aufgeklärt hat. Das verbal und nonverbal interagierende Subjekt (PETZOLD 2004), das Rollen auf- und übernehmende Leibsubjekt wird zum „informed body“ „Nicht Ordnung und Konformität [wie beim strukturalistischen Ansatz] oder Beiträge zum Funktionieren [gemäß dem funktionalistischen Ansatz] sind die entscheidenden Charakteristika, sondern die Möglichkeit Identität zu gestalten, Entwicklungen offen zu halten, Unbestimmtheiten zu balancieren, Regeln zu vereinbaren usw.“ (ebd., 334). Hier ergänzen wir: leibhaftig gestalten (PETZOLD 2002j).

Für die supervisorische Arbeit mit Schulleitern ist das symbolisch-interaktionistische Rollenkonzept besonders fruchtbar, weil es grundsätzlich Spielräume lässt, die es in der Beratungsarbeit auszuloten und nutzbar zu machen gilt. Der Schulleiter wird nicht auf den Inhaber einer Position oder den Träger von Funktionen reduziert, sondern erhält als Person die Möglichkeit seine Rollen auf eigene Weise zu gestalten bzw. mitzugestalten. Allerdings sind hier auch die institutionellen Grenzen – etwa des Beamtenstatus, des Dienstrechtes etc. – zu sehen, Status und Hierarchie, deren Freiheitsgrade ausgeschöpft werden müssen, die aber auch Constraints bieten, Konflikte aufkommen lassen, für die dann Supervision Hilfen bieten kann. Rollengestaltungen, oder besser, das Gestalten von Rollenkonfigurationen, denn Rollen sind immer konfiguratив zu sehen, lassen sich aus symbolisch-interaktionistischer Sicht als *Vereinbarungen* begreifen – hier zwischen dem Schulleiter und all jenen, mit denen er beruflich interagiert: Lehrern, Schülern, Eltern, der Sekretärin, dem Hausmeister, Schulleiterkollegen, dem

Schulrat usw. Je nachdem wie formal-distanziert oder informell-locker seine Beziehung zum jeweiligen Interaktionspartner ist, gestaltet sich auch seine Rolle anders. Dabei gilt grundsätzlich: Je informeller die Beziehung, umso größer die Spielräume für *role making*. Nochmals: die Grenzen liegen in den institutionellen Vorgaben (z. B. durch Gesetze, Verordnungen, Erlasse), was bei „totalen Institutionen“ besonders hat zum Tragen kommt und eben auch in der Schule mit ihren institutionellen Seiten.

Das symbolisch-interaktionistische Rollenkonzept bedarf hier der institutionstheoretischen Ergänzung durch Beiziehen struktureller Perspektiven, weil es überwiegend für die informellen Räume Erklärungsrelevanz hat. So sieht man mit dieser Optik den Schulleiter nicht nur als eine Führungskraft, die einer undifferenzierten Gesamtheit, beispielsweise dem Lehrkörper (!) als Ganzem gegenübersteht. Tatsächlich kommt es regelmäßig vor, dass sich im Kollegium eine „*in-group*“ und eine „*out-group*“ (GRAEN zit. bei NEUBERGER, ebd., 335) herausbildet: Zur privilegierten Innengruppe gehören die Kollegen, mit denen der Schulleiter keine Probleme hat, weil sie gute Arbeit leisten, ihn loyal unterstützen – auch dann, wenn es in der Lehrerkonferenz mal brenzlich wird – und ihm sympathisch sind. Jene Kollegen aber, mit denen er immer wieder Schwierigkeiten hat, die häufig fehlen, Beschlüsse der Lehrerkonferenz unterwandern, die bei Innovationen bremsen und nörgeln und regelmäßig Anlass für Elternbeschwerden sind, bilden die Randgruppe. Ihr gegenüber wird sich der Schulleiter eher vorgesetztenbetont, das heißt formal und distanziert verhalten (müssen). Es bleibt ihm wenig Spielraum, denn hier wird *role taking* gefordert, bzw. er muss von seinem „Status“, aus seiner beamtenrechtlich fixierten Position handeln. Im Unterschied dazu lässt seine Beziehung zu den Kollegen der *in-group* viel Raum um auszuhandeln, wie man miteinander umgehen will. Hier prägen Respekt, Vertrauen und ein hohes Maß an gegenseitigem Einfluss die Interaktionen.

Indem der Schulleiter auf die Besonderheiten der einzelnen Lehrerkollegen eingeht und dabei auch seine eigenen Wünsche und Ängste, Erwartungen und Ziele berücksichtigt, gerät er zwangsläufig in ein *Dilemma*, da er als Führungskraft nicht nur auf den einzelnen Mitarbeiter eingehen, sondern ebenso alle Mitarbeiter gleich behandeln soll. Die Gleichbehandlung aller gebietet ihm, niemanden zu bevorzugen und keinem Vorrechte einzuräumen. Gleichzeitig erfordert seine Aufgabe als Personalentwickler von ihm, dass er persönliche Beziehungen aufbaut und die Besonderheiten des Einzelnen berücksichtigt. Tatsächlich begegnen ihm solche Dilemmata an vielen Stellen in seiner täglichen Arbeit. NEUBERGER erörtert nicht weniger als 13 grundsätzliche Widersprüche, mit denen Führungskräfte zu tun haben und er vertritt sogar die Auffassung, „dass Vorgesetzte notwendig in Widersprüchen leben müssen“ (ebd., 341). Mehr noch: „Gerade weil es die Widersprüche, Vertracktheiten und Sackgassen [etwa im Schulbetrieb] gibt, besteht ein Bedarf für jenes unkonventionelle, unberechenbare und kreative Handeln, das ‚Führung‘ genannt wird“ (ebd., 371). Die Bewältigung dieser Herausforderungen bildet bzw. stärkt die Persönlichkeit des Schulleiters. Darauf wird unten im Zusammenhang mit dem Thema „Identität“ näher eingegangen.

Aus seiner Auseinandersetzung mit dem symbolisch-interaktionistischen Rollenkonzept kann der Schulleiter durchaus nützliche Erkenntnisse ziehen. Erwähnt wurden bereits die Spielräume, die dieser Ansatz ihm in seiner Führungsrolle bietet. Natürlich werden auch hier Erwartungen an ihn gerichtet, aber er kann sie so oder so interpretieren. Natürlich muss er Führungsfunktionen wahrnehmen, aber er kann das so oder so tun. Da seine Rolle als Schulleiter vor allem in der Interaktion mit den Lehrkräften ausgehandelt wird und dabei die Sprache das entscheidende Medium ist, lohnt es sich für ihn genau zuzuhören und sich immer wieder zu vergewissern, ob das, was bei ihm als „Empfänger“ ankommt, dem entspricht, was der „Sender“ intendiert. Hat er sich die Theorie ein wenig zu eigen gemacht, dürfte es ihn dabei kaum noch überraschen, dass eine Mitteilung häufig nicht nur vom Sender anders als vom Empfänger verstanden wird, sondern dass auch derselbe Sender seine eigenen Worte mal so mal so

interpretiert. Das Kennenlernen solcher konstruktivistischen Positionen ist im übrigen eine gute Voraussetzung für die Erweiterung seiner Moderationsfähigkeit.

Die symbolisch-interaktionistische Rollentheorie lehrt ihn, dass Dilemmata und Paradoxa der Führungssituation geradezu inhärent sind. Das dürfte es ihm erleichtern gelassener zu werden und sich darauf zu konzentrieren, von Fall zu Fall *so* auf widersprüchliche Anforderungen zu reagieren, wie er es der Situation für angemessen hält.¹⁷ Es ist überhaupt zu erwarten, dass der Schulleiter durch die Beschäftigung mit den Grundannahmen dieses Rollenkonzepts an Gelassenheit gewinnt, so zum Beispiel in Bezug auf seinen jeweils unterschiedlichen Umgang mit den einzelnen Lehrkräften. Er wird sich von der Theorie bestätigt fühlen, dass es nachgerade unmöglich ist mit jedem einzelnen Kollegen ähnlich formal oder freundschaftlich zu interagieren. Und es mag sein, dass er genau dies Jahre lang versucht hat, weil es seiner Vorstellung vom „gerechten Vorgesetzten“ entsprach. Dass er als Schulleiter manchen näher steht als andere, ist nun aber keine lässliche Sünde, sondern eine schier unvermeidliche Folge der Tatsache, dass Menschen nun einmal unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse zu unterschiedlichen Zeiten in Bezug auf unterschiedliche Interaktionspartner haben. Dadurch dass ihm das Konzept gleichzeitig nahe legt, bei sich selbst zwischen „Rolle“ und „Ich“ zu unterscheiden, hilft es ihm „Rollendistanz“ (GOFFMAN) zu gewinnen. Er kann leichter erkennen und akzeptieren, dass die Ausgestaltung seiner Rollen durch die jeweilige Situation und das jeweilige Gegenüber mit bedingt ist. Wenn er als Schulleiter der Lehrkraft A distanziert und formal begegnet, der Lehrkraft B locker und informell, der Lehrkraft C ernst und kritisch und der Lehrkraft D aber jovial und humorvoll, so hält die symbolisch-interaktionistische Rollentheorie dafür nicht nur eine Erklärung bereit – sie legitimiert darüber hinaus eine solche Ungleichbehandlung *expressis verbis*.

Das Rollenthema konnte hier nur sehr global dargestellt werden und bedarf gerade für Supervisoren einer besonderen Vertiefung etwa in Unterscheidungen wie Rolle, Status, Position, Rollenfunktion. Das symbolisch-interaktionistische Konzept hat wegen seiner Flexibilitätsräume, die es ermöglicht, die herausgestellten nützlichen Reflexionsperspektiven zu bieten, allerdings trägt es dem Faktum zu wenig Rechnung, dass die Schule immer noch eine Institution mit relativ festen dienstrechtlichen Strukturen ist. Die Fragen von Hierarchie, Status, Verantwortung bedürfen noch weiter greifender rollen- und institutionstheoretischer Modelle, die beigezogen werden müssen. Außerdem sind doch bedenkenswerte persönlichkeits-theoretische Fragen offen, was etwa den bei GOFFMAN ungeklärten Ich-Begriff, das Verhältnis von Selbst und Identität anbelangt. In der Linie von MEAD und über ihn hinausgehend müssen für supervisorische Arbeit hinlänglich konsistente persönlichkeits-theoretische Position entwickelt werden, die den klassischen Rollentheorien abgehen und auch in NEUBERGERs Rezeption des Rollenkonzeptes fehlen. Aus diesem Grunde wurden im Integrativen Ansatz Modelle zu einer „Integrativen Rollentheorie“ erarbeitet und in die Praxis der Supervision und Beratung umgesetzt, die diese Schwächen zu kompensieren trachten (PETZOLD, MATHIAS 1983, HEURING, PETZOLD 2004).

8.1.4 Die neun Dimensionen der Identitätsarbeit

Die zunächst bloß theoretische Unterscheidung zwischen „Rolle“ und „Ich“, in der Folge von GOFFMAN bedarf einer persönlichkeits-theoretischen Klärung. Rolle als soziale Attribution kann dem Bereich der Identität geordnet werden (PETZOLD 2001p), als leibhaftig verkörperte gehört sich aber auch dem Selbst (als Leibselbst verstanden, vgl. ders. 2003a) zu. Das „Ich“ das als Begriff für die wachbewussten mentalen Prozesse steht, also durch reflexive Exzentri-

¹⁷ NEUBERGER (ebd., 359ff.) gibt eine ganze Reihe von zum Teil recht originellen Strategien zum Umgang mit Dilemmata und Paradoxa.

zität gekennzeichnet ist, vermag auf die Rolle (als gesellschaftlich bestimmtes Erwartungsmuster) zu schauen, auf die Kontexte der Rolleninteraktion und die Bedingungen der Verkörperung – Freiräume und Zwänge. Eine solche Metaperspektive ermöglicht dem Schulleiter, über sein eigenes Rollenverhalten zu reflektieren. Dabei stabilisiert er seine *Identität*, denn es ist das „Ich“ (als Funktion des „souveränen Subjekts“, so die anthropologische Perspektive, des einmaligen, unverwechselbaren „Selbst“, so die persönlichkeits-theoretische Perspektive, vgl. PETZOLD 2003a), das über das Rollenverhalten nachdenkt, die Rollenvorgaben prüft, kognitiv einschätzt (*appraisal*) und emotional bewertet (*valuation*) das Rollenverständnis ändert bzw. vertieft¹⁸ und damit Identitätsprozesse in Gang setzt. Traditionell versteht sich Supervision als eine Beratungsform, die genau an dieser Stelle Unterstützung leistet. Der Supervisor oder Coach hilft dem Schulleiter seine Handlung und die ihr zugrunde liegende Interaktion aber auch die von ihm verwendeten Deutungsmuster zu rekonstruieren. Häufig wird alsbald klar, dass sich jene Worte der Englisch-Lehrerin, jenen Blick der Elternbeiratsvorsitzende, jenes Zögern der Sekretärin jeweils auch ganz anders deuten lassen. Die Ereignisse können daraufhin neu „gerahmt“ (*reframed*) werden und schon eröffnen sich dem Schulleiter neue Handlungsmöglichkeiten. Sein Rollenrepertoire erweitert sich und damit auch seine kommunikative Kompetenz und Performanz (Petzold, Engemann, Zachert 2003). Dabei wird sein Ich mehr und mehr zum Drehbuchkoautor und Regisseur seiner eigenen Führungsrollen.

Insofern als ein Schulleiter bloß die Rolle „Schulleiter“ spielt, Erwartungen erfüllt, Funktionen wahrnimmt, ist er der Darsteller stereotypischer Verhaltensmuster. Sein Auftreten ist dabei umfassend determiniert und im gewissen Sinne vorhersagbar, programmiert. Die Identitätstheorie und -forschung (PETZOLD 2001p) beschäftigt sich mit der Frage, wie ein Mensch angesichts der Zwänge der Rollenschemata so etwas wie Individualität bzw. Identität überhaupt entwickeln kann. Unser Schulleiter gerät mit seiner sozial exponierten Rolle in eine paradoxe Situation. Einerseits wird er die an ihn gerichteten Erwartungen bedienen müssen um als „richtiger“ aber eben auch stereotyper Schulleiter erkannt und anerkannt zu werden. Andererseits muss er im Schulleitungsteam oder Kollegium aber auch herausragen, als etwas Besonderes auffallen, um nicht als ein blasser und farbloser Amtsinhaber dazustehen. Weitgehend unberührt davon bleibt im Übrigen seine Selbstwahrnehmung, denn so oder so erlebt er sich „nach innen“ in seiner Einmaligkeit.

An dieser Stelle wird klar, dass wir es hier mit einem Identitätsbegriff zu tun haben, der sich vorwiegend auf jene Teile der Persönlichkeit konzentriert, die sich im Spannungsfeld zwischen verschiedenen Rollenerwartungen konstituieren. Mit den Worten VAN WIJNENS/PETZOLDS: Es geht um die Integration widersprüchlicher *Identifizierungen* (2003, 22), von Rollenzuweisungen aus der Umwelt. Wie der letzte Satz des obigen Absatzes belegt, lässt NEUBERGER dagegen die *Identifikationen*, d.h. die aus Spiegelwahrnehmungen und propriozeptiven Informationen destillierten Selbstattributionen, bewusst außen vor. Aus Sicht einer Integrativen Supervision dürfte aber gerade diese Seite der Identität nicht übersehen bzw. übergangen werden, um zu vermeiden, dass Supervisanden sich letztlich nur noch über ihre Arbeit bzw. über die unterschiedliche Erwartungen, die ihr Beruf an sie stellt, definieren. Ein umfassender Identitätsbegriff müsste außer Arbeit und Leistung auch Bereiche wie Leiblichkeit, soziales Netzwerk, materielle Sicherheiten sowie Werte (ebd., 24) enthalten.

Wenn ein Schulleiter in seiner herausgehobenen Position als *Persönlichkeit* in Erscheinung treten und dem Amt seinen Stempel aufdrücken will, muss er sich von anderen Mitgliedern der Organisation unterscheiden und auf seine Unverwechselbarkeit aufmerksam machen. In-

¹⁸ Über den Zusammenhang von Identität, Rolle und Persönlichkeit gibt insbesondere die Identitätspsychologie Karl HAUBERS Aufschluss sowie die identitäts- und rollentheoretischen Ausführungen von PETZOLD 2001P UND HEURING, PETZOLD 2004. Siehe auch VAN WIJNENS/PETZOLD (2003, 6)

dem er das tut, treibt er „Identitätspolitik“ (ebd., 372ff.). NEUBERGER unterscheidet neun Dimensionen (hier: a – i) der zu leistenden „Identitätsarbeit“ (a.a.O.), die hier für den Schulleiter konkretisiert wurden.

a) *Kontrast* In seinem Bemühen den Kontakt zur Basis nicht zu verlieren und ganz gemäß dem populären Leitbild eines *primus inter pares* könnte der Schulleiter versucht sein, alles, was ihn von seinen Lehrerkollegen unterscheidet, klein zu reden. So aber tritt er kaum als Schulleiter in Erscheinung. Ratsam wäre es für ihn, selbstbewusst seine Besonderheiten zu zeigen und sich als unverwechselbare Individualität darzustellen. Sein Anderssein im Vergleich zu den übrigen Lehrkräften könnte er beispielsweise in der Lehrerkonferenz bemerkbar machen, indem er anders als seine Kollegen

- stets das Ganze im Auge behält,
- eine Vision für die Entwicklung der Schule entwickelt und vermittelt,
- in Diskussionen moderiert statt partizipiert oder
- Streitthemen aus überparteilicher Perspektive betrachtet

b) *Kontinuität* Wie jede Führungskraft sollte sich auch ein Schulleiter für seine Mitarbeiter durch Verlässlichkeit auszeichnen: Was er heute sagt, sollte auch morgen noch Gültigkeit haben. Gerade in einer Institution aber, über die von vielen Seiten zu hören ist, sie müsse sich ändern, ist es genau so wichtig, dass der Führende sich ebenfalls ändert. Schließlich müssen im Kollegium nicht selten Angst vor Erneuerungen oder sogar innovationsfeindliche Starrheit überwunden werden und da sollte doch der Vorgesetzte mit gutem Beispiel vorangehen. Zweckmäßig im Sinne der Identitätsarbeit wäre es deshalb für ihn, sich in der Schule als eine Person darzustellen, die sich kontinuierlich weiter entwickelt, wobei dieser Entwicklungsprozess allerdings eine gewisse Stringenz und innere Logik aufweist: „Ich ändere mich, bleibe derweil jedoch mir selbst treu – ihr könnt euch auch in Zukunft auf mich verlassen.“

c) *Konsistenz* Kein Mensch ist ein Monolith, jeder setzt sich aus einer mehr oder weniger großen Anzahl an Persönlichkeitsanteilen zusammen. Für ein Schulleiter ist es sogar wichtig, eine facettenreiche Persönlichkeit zu sein, weil er so am besten dazu in der Lage ist, verständnisvoll auf die unterschiedlichen Anliegen der Lehrer, Eltern oder Schüler einzugehen. Seiner Identitätsarbeit käme es zugute, wenn er sich als eine differenzierte Persönlichkeit darstellt, deren verschiedene Persönlichkeitsanteile gleichwohl ein stimmiges Ganzes bilden. Je nach Situation und Gegenüber kann er als nüchterner Sachverwalter, solidarischer Kollege, einfühlsamer Familienvater, innovationsfreudiger Pädagoge, machtbewusster Entscheidungsträger, „unverbesserlicher“ Idealist, weisungsbefugter Vorgesetzter usw. in Erscheinung treten. Was alle diese Teile zu einem konsistenten Ganzen zusammenhält, könnte so etwas wie eine diskursfreundliche Vernunft sein: Grundsätzlich ist der Schulleiter stets zum Gespräch bereit und offen für Argumente.

d) *Konsens* Es ist eine Binsenweisheit, dass wir uns selbst anders wahrnehmen als die Menschen in unserer Umgebung das tun. Ebenso vertraut ist die Tatsache, dass dasselbe „Objekt“ (Führungskraft) von verschiedenen Menschen (Mitarbeitern) verschieden wahrgenommen wird. Weil es sich so verhält, sind Rückmeldungen (z.B. ein 360°-Feedback) gerade für Führungskräfte so wichtig. Ein Schulleiter sollte regelmäßig, zum Beispiel einmal im Jahr, um Rückmeldungen aus dem Kollegium bitten und diese auch ernst nehmen. Zu erwarten ist dabei freilich eine nicht-konsensuelle Beurteilung durch seine Lehrerkollegen. Nicht selten schätzen die einen an ihrem Vorgesetzten gerade das, was die anderen als Manko oder Schwäche zurückweisen. Dem Adressaten zeigt dies, dass er unmöglich alle Rollenvorgaben erfüllen kann. Ein solches Ergebnis unterstützt den Schulleiter in seinem Bemühen um Rol-

lendistanz. In der Feedback-Evaluation kann er zudem wichtige Identitätsarbeit leisten. Dort soll er sich als eine Person zu zeigen, die mehr und noch anderes ist als alles, was das in der Rückmeldung gezeichnete Bild vermuten lässt.

e) *Ko-Relation* Manche Schulleiter sind offenbar der Ansicht, dass sie nur dann ein gerechter Vorgesetzter sein können, wenn sie mit allen Lehrerkollegen einen ähnlich distanzierten Umgang pflegen. Andere (vergl. a) befürchten den Kontakt zur Basis zu verlieren und geben sich gern betont „volksnah“. Hier kommt es auf das *sowohl als auch* an. Der Schulleiter soll sich einerseits als eine Person darstellen, die zur Schulleitung gehört und entsprechende Privilegien genießt, sich aber andererseits auch intensiv um eine Vernetzung mit Lehrern und Lehrergruppen sowie nicht-pädagogischem Personal bemühen. Letzteres führt dazu, dass er stark im Gesamtsystem integriert und nicht einem „Lager“ zuzuordnen ist. So wird er als eine Integrationsfigur wahrgenommen, wichtig, einflussreich, ein eigener Kopf: „einer von uns“ und „einer von denen“.

f) *Control* Der Schulbetrieb ist grundsätzlich vielfach determiniert. Es gibt Weisungen vom Kultusministerium, enge Budgetvorgaben, amtliche Lehrpläne, Lehrermangel, Schulordnungen und vieles mehr. Angesichts dieser Lage mag ein Schulleiter sich gelegentlich als bloßes Ausführungsorgan oder als „Mangelverwalter“ erleben. Aber ein Ausführer ist kein Führender. Will er dem Amt seinen Stempel aufdrücken, empfiehlt sich eine andere Strategie. Die Kontrollpsychologie (ROTTER zit. bei NEUBERGER, ebd. 382) hat gezeigt, dass Menschen mit einer internalen Kontrollüberzeugung (*locus of control*) in ihrer Arbeit häufig mehr Erfolg haben als solche mit einer externalen Kontrollüberzeugung. Dementsprechend soll der Schulleiter sich als eine Person darstellen, die davon überzeugt ist, dass sie etwas bewirken kann – auch wenn sie die erwähnte Determiniertheit des Schulbetriebs nicht ausblendet: „Ich kann – nichtsdestotrotz – etwas bewegen; ich bin wichtig!“

g) *Commitment* Vor allem an kleineren Schulen steht die Deputatsermäßigung für Schulleiter in keinem vernünftigen Verhältnis zum Ausmaß der von ihnen zu bewältigenden Führungsarbeit. Dasselbe gilt – vor allem an Volksschulen – für die für Schulleiter vorgesehene Besoldungsstufe. Wer in diesem Amt gute Arbeit leisten will, muss daher überdurchschnittlich viel Engagement und Commitment mitbringen. Allerdings gebietet die Professionalität aber ebenso, dass sich der Schulleiter nicht von seiner Arbeit auffressen lässt. Das ist auch als Beitrag zur Burnout-Prophylaxe durchaus ratsam. Schulleiter, die sich stark mit ihrem Amt identifizieren, lernen aus der Identitätsforschung, dass sie unter Umständen nur sehr wenig in die Entwicklung ihrer Besonderheit (=Identität) investiert und stattdessen lediglich die Erwartungen anderer erfüllt haben. Im Sinne einer Identitätspolitik sollte der Schulleiter klar die Grenzen seines Engagements aufzeigen: „Ich gebe vieles, aber ich betreibe keinen Ausverkauf! Es gibt für mich auch noch ein Leben jenseits der Schule.“

h) *Kodierung* Es genügt nicht, dass jemand in einer hervorgehobenen Position eine unverwechselbare Persönlichkeit ist. Der Betreffende muss dies auch vermitteln und damit die Gefahr abwenden, ein *no name* zu sein. Was er sagt und tut, sollte seine Substanz zum Ausdruck bringen. Dabei sollte er sich hüten, eine Show abzuziehen und bloß eine Fassade hochzuhalten, denn das lässt schnell den Eindruck entstehen, hier muss Schein fehlendes Sein ersetzen. Ratsam ist es deshalb nicht zu viel Wert auf Statussymbole und Funktionsbezeichnungen zu legen. Gefragt ist Authentizität, die ruhige Gewissheit eigener Kompetenz, die nötigenfalls zusammen mit einem Supervisor oder Coach erarbeitet werden kann.

i) *(Selbst-)Kognition* Die bereits erwähnten strukturellen Schwächen des Schulleiteramts führen häufig zu einer gewissen Verunsicherung bei ihren Inhabern. Wie viel *dürfen*, wie viel

müssen sie leiten? Wann ist es ratsam von ihrer Weisungsbefugnis Gebrauch zu machen und wo müssen sie befürchten damit bloß ihre Kollegen gegen sich aufzubringen oder sie gar in die innere Kündigung zu treiben? Auch die im schulischen Feld unterschwellig stets vorhandene Angst vor Abwertung – gepaart mit dem Wunsch nach ausdrücklicher Wertschätzung – trägt nicht gerade zu mehr Sicherheit bei. Als Reaktion darauf kommt es gelegentlich zu Selbstverklärung und -überschätzung oder – wahrscheinlich häufiger – zersetzendem Selbstzweifel und -unterschätzung. Hier ist eine gewisse Souveränität vonnöten, die ebenfalls mit der Unterstützung eines Supervisors oder Coach erarbeitet werden kann. Identitätsarbeit zielt in diesem Zusammenhang darauf ab, dass der Schulleiter lernt, sich anderen gegenüber durchaus auch einmal selbstkritisch zu zeigen und sich ihren somit provozierten kritischen Rückmeldungen zu stellen. Souverän im Sinne einer selbstsicheren Persönlichkeit ist eine solche Performanz insofern, als sie auf eine Person schließen lässt, die selbst ihren Wert kennt *und* anerkennt.

8.2 Aufgaben wirksamer Führung

Nicht nur Schulleiter, auch Klassenlehrer erfüllen Führungsaufgaben¹⁹. Dass Lehrkräfte „Führer“ sind, geht schon aus der Berufsbezeichnung Pädagoge hervor, denn das griechische *παιδαγωγος*, heißt wörtlich „Kinder- oder Knabenführer“. Klassenlehrer sind dazu noch in der besonderen Lage, dass sie eine ganze Gruppe von Schülern, mithin einen Teil der Schule, gewissermaßen eine „Abteilung“ leiten. Klassenlehrer sind *Klassenleiter*.

Wenn wir nun für ihre Weiterbildung Erkenntnisse und Erfahrungswerte aus dem modernen Management heranziehen, so darf dabei aber nicht außer Acht gelassen werden, dass eine Schule kein Wirtschaftsunternehmen ist. Schulen sind *Institutionen* und als solche mit einem gesellschaftlichen Auftrag versehen und völlig anders in Gesetzen eingebunden als marktwirtschaftliche Organisationen. In der Institution Schule geht es nicht um Gewinnsteigerung aber auch nicht um Existenzsicherung. Es müssen keine Anleger zufrieden gestellt oder Kreditinstitute überzeugt werden und die Mitarbeiter sind häufig unkündbar. Hier gibt es keine „Kunden“ im Sinne von geschäftsfähigen, frei über ihr Kapital verfügenden Erwachsenen, sondern allenfalls gesetzlich zum Schulbesuch gezwungene Kinder und Jugendliche – so dass eine wie immer geartete *Kundenorientierung* von Anfang an in die Irre leiten müsste. Diese Klarstellung vorweg soll genügen um uns davon abzuhalten, die Erkenntnisse und Erfahrungswerte aus dem Management von Wirtschaftsunternehmen eins zu eins auf die Arbeitswelt des Klassenlehrers zu übertragen.

Dennoch kann eine – freilich kritische – Auseinandersetzung mit diesen Erkenntnissen und Erfahrungswerten für Klassenlehrer durchaus nutzbringend sein. Beispielhaft soll das hier an Hand der fünf grundlegenden Führungsaufgaben demonstriert werden, die Fredmund MALIK vom renommierten *Management Zentrum St. Gallen* unterscheidet: 1. Für Ziele sorgen, 2. Organisieren, 3. Entscheiden, 4. Kontrollieren und 5. Menschen entwickeln und fördern.

8.2.1 Für Ziele sorgen

Auf den ersten Blick mag es etwas verwundern, dass Klassenlehrer für Ziele sorgen sollten. Schließlich können die amtlichen Lehrpläne, die für ihre Arbeit verbindlich sind, als kompletter Katalog schulischer Ziele gelesen werden. Gemeint ist aber nicht die eher bildungspoliti-

¹⁹ was nebenbei ein Grund für die schwierige Position des Schulleiters sein dürfte: Er muss Führenden führen.

sche Aufgabe, Ziele zu erfinden bzw. zu formulieren. Vielmehr geht es darum, dass die Lehrkraft dafür sorgt, dass die *Schüler* Ziele haben – nicht irgendwelche Ziele, sondern *ihre* Ziele. In der Wirtschaft heißt der Grundgedanke des *Management by Objectives* also des „Führens mit Zielen“ (MALIK, 2003, 174): „Die Aufgabe, der Job, das Ziel soll den Menschen führen – nicht der Chef“ (ebd., 180). In der Schule kennt man einen ähnlich klingenden Grundsatz: Das Thema, der Stoff soll den Schüler zum Lernen und Arbeiten motivieren (wörtlich: bewegen) – nicht der Lehrer. Die Pädagogik spricht in diesem Zusammenhang von intrinsisch motiviertem Lernen, als erstrebenswert gilt, weil es nachweislich die effektivste Form des Lernens ist. Allerdings meint jener pädagogische Grundsatz doch etwas ganz anderes als der des *Management by Objectives*, denn während dieser eine deutlich Zielorientierung erkennen lässt, hebt die Pädagogik für das Lernen offenbar den Wert der *Prozessorientierung* hervor.

Infolgedessen wird in den Schulen die Zielarbeit häufig vernachlässigt. Zwar steckt der Klassenlehrer seinen Schülern ein Ziel, wenn er den Termin für einen Test oder eine Schulaufgabe bekannt gibt. Aber weder handelt es sich dabei um ein längerfristiges, noch um ein persönliches Ziel. Diese Verengung des Zielbegriffs auf Prüfungstermine führt jedoch im Extremfall dazu, dass die Schüler für die Zielerreichung in Form einer guten Zäsur zwar büffeln, sie sich aber mit dem Ziel selbst in keiner Weise identifizieren können. Es bleibt letztlich das Ziel des Lehrers, der seinerseits offenbar weiß, wohin der Weg durch die Institution Schule die Schüler führen wird bzw. soll.

Jenseits der festen Zielvorgaben der Lehrpläne gibt es aber für jeden Schüler Spielräume um eigene Ziele zu definieren. Diese können kurz-, mittel- oder langfristig sein. Für die nächsten vier Wochen mag ein Schüler sich vornehmen, das Zinsrechnen komplett zu erarbeiten oder im Diktat unter 5 Fehlern auf 100 Wörter zu gelangen. Sein Ziel für die nächsten zwei Monate könnte sein, drei Referate zu Sachthemen zu halten oder alle Hausaufgaben komplett zu machen. Bis zum Zwischenzeugnis könnte er beabsichtigen sich in einem bestimmten Fach um eine Notenstufe zu verbessern. Und sein Ziel für das nächste Schuljahr: die Mittlere Reife. Die Vorteile persönlicher Zielsetzungen liegen auf der Hand. Der Schüler übernimmt damit seinen Teil der Verantwortung für seinen Lern- und Entwicklungsprozess. Überdies ist zu erwarten, dass eigene Ziele mehr Lernwille und Motivation freisetzen als solche, die der Lehrer pauschal für die gesamte Klasse vorgibt. Als Nachteil könnte der Zeitaufwand angesehen werden, der dadurch erforderlich wird, dass der Klassenlehrer mit jedem einzelnen Schüler persönliche Ziele aushandelt und vereinbart.

Nun mag man einwenden, solche Zielvereinbarungen seien nicht Aufgabe des Lehrers; der Schüler müsse schon selber wissen, was er will. Tatsächlich zeigt die Praxis aber, dass dies keineswegs vorausgesetzt werden darf. Überlässt die Schule es ihren Schülern selbst persönliche Ziele zu definieren, dürfte das nur dazu führen, dass die Aufgabe bei den Eltern landet. Und je nach Ressourcenlage (Bildungsstand, Freizeit, finanzielle Mittel für Nachhilfe) werden diese sich mehr oder weniger um die Zielarbeit ihrer Kinder kümmern (können). Folglich wären gerade Kinder und Jugendliche aus so genannten „bildungsfernen Familien“ benachteiligt – jene Schüler also, die laut PISA 2000 (BAUMERT et al., 2001) insbesondere in deutschen Schulen sowieso schon allzu oft den Kürzeren ziehen.

MALIK (ebd., 177ff.) beschreibt einige „Grundregeln für das Führen mit Zielen“, die auch in der Schule zu beachten wären. So plädiert er für *wenige*, *wichtige* und *große* Ziele, weil das Gegenteil zu Verzettlung und Verkümmern im täglichen Klein-Klein führt – ohne Ergebnisse und daher auch ohne Erfolgserlebnisse. Gerade dort, wo in der Schule mit Frei- oder Projektarbeit experimentiert wird, besteht die Gefahr, dass der Schüler von Aufgabe zu Aufgabe springt und vielleicht sogar viel zu tun hat, dabei aber sein großes Ziel aus den Augen

verliert. Um dies zu vermeiden erscheint die Empfehlung des Managers hilfreich, nicht nur zu entscheiden *Was soll ich, muss ich, will ich tun?*, sondern anfangs vielmehr zu klären *Was sollte ich und will ich – nicht mehr tun?* (ebd., 180). Für alle Zielvereinbarungen gilt, dass sie schriftlich fixiert werden sollen. Hier ist wiederum der Lehrer gefragt, der auch darauf achtet, dass jeder Schüler seine Ziele quantifiziert (*drei* Referate in *zwei* Monaten) und die Ressourcen angibt, die er zur Zielerreichung voraussichtlich brauchen wird. Dabei kann es sich um bestimmte Medien (Bücher, Dokumentarfilme, Internetzugang udgl.) um Zeit, um die Unterstützung durch einen Mitschüler oder um individuelle Beratung durch einen Fachlehrer handeln. Außerdem ist es natürlich erforderlich, dass jedes Ziel an einer Frist geknüpft wird, innerhalb derer es erreicht werden soll. Nur wenn Schüler und Lehrer diese Grundregeln beachten, können sie gemeinsam die Arbeit des Schülers vor dem Hintergrund seiner persönlichen Ziele evaluieren.

Die hier gemeinte Zielarbeit unterstützt Schüler dabei ihr eigenes Lernen zu regulieren, was für die Wissenschaftler des *Deutschen PISA-Konsortiums* (BAUMERT et al., 2001) eine zentrale Handlungskompetenz ist. „Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbstständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Ferner halten sie ihre Motivation aufrecht, bewerten die Zielerreichung während und nach Abschluss des Lernprozesses und korrigieren – wenn notwendig – die Lernstrategie“ (ebd., 271).

8.2.2 Organisieren

Wenn Lehrer ihre Arbeit organisieren, tun sie das selbstverständlich nicht um seiner selbst willen. Das Organisieren als eine Führungsaufgabe des Klassenlehrers orientiert sich stets am Lernprozess des Schülers. *Wie müsste die Schule für diese Klasse organisiert sein, so dass sie dem Lernen jedes einzelnen Schülers optimal nützt?* So oder ähnlich sollte demnach die Leitfrage des Organisators sein. Sie zielt in erster Linie auf *Strukturen* ab und diese betreffen am Ende natürlich immer die gesamte Schule. Kein Klassenlehrer kann schließlich gesondert für seine Schüler zum Beispiel einen eigenen Stundenplan erstellen und dessen Struktur nach eigenem Ermessen organisieren. Das Planen und Aushandeln solcher Rahmenbedingungen erfordert stets die kollegiale Zusammenarbeit unter der Federführung des Schulleiters – idealerweise auf dem Hintergrund eines eigenen Schulkonzepts. Dann aber haben sie sowohl für den Klassenlehrer als auch für seine Schüler des Status des Gegebenen. *Innerhalb* dieser institutionellen Strukturen bleiben der für eine Klasse besonders zuständigen Lehrkraft allerdings Spielräume, die gestaltet werden müssen. Sie sind wahrscheinlich größer, als die Pädagogen häufig anzunehmen scheinen.

Wer sich traditionell als Instruktor von Schülern, als Wissensvermittler, vielleicht sogar als Überlieferer von Bildungsinhalten und –werten versteht, für den bedeutet das Organisieren des Schülerlernens mehr als die bloße Erweiterung seiner bisherigen Arbeit um einen neuen Aspekt. Um das Organisieren als seine Funktion erkennen und akzeptieren zu können, muss der Klassenlehrer vielmehr so etwas wie ein neues berufliches Selbstverständnis entwickeln. Anstatt einer ganzen Klasse gegenüber zu stehen und mit allen gemeinsam einen bestimmten Stoff „durchzunehmen“, muss er hier indirekt arbeiten und eine für das Lernen des Einzelnen möglichst optimal „vorbereitete Umgebung“ (MONTESSORI, 1980, 34) organisieren. Er tritt dabei selbst mehr und mehr in den Hintergrund und ermöglicht es seinen Schülern eigene Lernwege zu gehen.

Die Strukturen, die er in seiner Klasse organisiert, dienen stets dem selbstregulierten Lernen des einzelnen Schülers. Behindert oder gar verhindert werden kann dies durch zu viele oder falsche Strukturen. Was soll also organisiert werden – und wie? Der Tagesablauf etwa sollte so strukturiert sein, dass der Schüler noch die Gelegenheit hat an der Erreichung seiner persönlichen Lernziele zu arbeiten. Das Klassenzimmer braucht eine Struktur, die sowohl Einzel- als auch Partner- oder Teamarbeit ermöglicht. Die Zusammenarbeit von Lehrer und Schüler bedarf einer Organisationsform, die dem Schüler eine optimale Betreuung bei gleichzeitiger Förderung seiner Selbständigkeit gewährleistet. Zu letzterem Merkmal passt Maliks Faustregel „minimiere die Notwendigkeit persönlicher Kontakte, um etwas zu erreichen“ (ebd., 199). Wenn das Ziel einer steten Förderung des Schülerlernens *nur* erreicht werden kann, wenn sich der Klassenlehrer immer wieder mit einzelnen Schülern oder Kollegen bzw. Schülergruppen oder Lehrerteams bespricht, dann ist er wahrscheinlich falsch organisiert. „Der Sitzungszirkus, der“, so Malik (ebd., 198ff.) „in so vielen Organisationen zu beobachten ist, ist ... ein starkes Anzeichen dafür, dass mit der Organisation etwas nicht stimmt, und man sollte dieses Indiz ernst nehmen. Beinahe naturgesetzlich scheinen immer mehr Sitzungen erforderlich zu sein. Das ist keineswegs eine Wünschenswerte und auch keine notwendige Entwicklung. Nur selten wird in einer Sitzung wirklich gearbeitet. Die eigentliche Arbeit findet vor oder nach der Sitzung statt. Und jede Sitzung (insbesondere eine produktive) produziert drei weitere Sitzungen, die danach notwendig sind.“

Einigermaßen überraschend – auch für das Management von Wirtschaftsunternehmen – ist Maliks Warnung vor „personeller Überbesetzung“ (ebd., 199). Auf die Situation in der Klasse übertragen macht sie darauf aufmerksam, dass die Effektivität von Partner- oder Teamarbeit von Schülern begrenzt ist. Seine Behauptung, dass man es mit einer schlechten Organisation zu tun hat, wann immer *mehrere* Leute mit derselben Aufgabe befasst sind (a.a.O.), kann so zwar für die Schule nicht aufgestellt werden – aus nahe liegenden Gründen. Dennoch ist die Frage durchaus berechtigt, ob Teamarbeit das bringt, was man sich gemeinhin davon verspricht. Wenn vier Schüler zusammen arbeiten und dabei kein einzelner das Leistungsniveau erreicht, das er bei Einzelarbeit selbstverständlich erlangen würde, dann ist diese Form der Zusammenarbeit nur bedingt dazu geeignet das Lernen des Einzelnen zu fördern. Und wenn die Struktur in der Klasse so ist, dass Schüler immer wieder zusammenarbeiten müssen, weil alle (Lehrer und Bildungswissenschaftler) vom Wert der Teamarbeit an sich überzeugt sind, dann ist das Lernen in dieser Klasse mit Sicherheit nicht optimal organisiert. Hier mag die nüchterne Orientierung des Managers an Produktivität und Effektivität den Pädagogen vor ideologischem Denken bewahren. Denn was als Mittel zur Förderung von Sozialkompetenz allgemein favorisiert wird, mag im konkreten Fall sehr wohl „Flucht vor der Leistung und der Verantwortung“ (ebd., 201) sein.

8.2.3 Entscheiden

Eine Lehrkraft im Unterricht. Sie hat ihre Klasse gerade eine Frage gestellt und mehrere Schüler melden sich. Wem sollte sie das Wort erteilen? Schülerin A, die häufig die korrekte Antwort kennt? Schüler B, der sich selten traut? Oder Schüler C, der sich ausnahmsweise meldet, meistens jedoch seine Antwort durchs Klassenzimmer ruft? Eine andere Szene: Die Schüler arbeiten in kleinen Gruppen. Die Lehrkraft beobachtet, wie sich die Schüler einer bestimmten Gruppe angeregt über ein Thema unterhalten, das nicht erkennbar im Zusammenhang mit der Arbeit steht. Was soll sie tun? Abwarten – auf die Gefahr hin, dass die Gruppe ihren Auftrag nicht erfüllt? Oder die Schüler unterbrechen und ihnen die Aufgabe in Erinnerung rufen – auf die Gefahr hin den Prozess der Gruppenfindung empfindlich zu stören? Zwei

alltägliche Situationen, wie sie einem Lehrer auf Schritt und Tritt begegnen. Und jedesmal verlangen sie von ihm eine Entscheidung.

Im Management gilt das Entscheiden als die *typischste* Aufgabe der Führung. „Nur Führungskräfte entscheiden. Wer entscheidet, *ist* eine Führungskraft, unabhängig von Rang, Titel oder Stellung“ (ebd., 202). Aber auch das Umgekehrte trifft für Malik zu: Ein Klassenlehrer, der sich zum Beispiel aus einem irrtümlichen Demokratie-Verständnis heraus weigert Entscheidungen zu treffen, *führt* seine Klasse nicht, auch wenn es seine Aufgabe ist und er nominell die Entsprechende Position innehat. „Wer *nicht* entscheidet, ist *keine* Führungskraft“ (a.a.O.).

Entscheiden ist zweifellos mit Stress verbunden. Man muss abwägen und sich – oft unter Zeitdruck – für eine Alternative aussprechen. Dabei können einem Fehler unterlaufen, für die man dann natürlich die Verantwortung trägt. Wer entscheidet, ist folglich mit einer positionsbedingte Einsamkeit konfrontiert. Verständlich also, dass der Klassenlehrer versucht zumindest einen Teil dieser Aufgabe auf andere abzuwälzen. Dabei bieten sich nicht nur Vorgesetzte und übergeordnete Stellen an, sondern auf der anderen Seite auch die Schüler. Tatsächlich lässt sich die Partizipation der Schüler an Entscheidungsprozessen, die sie selbst betreffen, mit guten pädagogischen Gründen befürworten. Kinder und vor allem Jugendliche wollen oft mitreden oder gar selbst entscheiden, was sie zu tun oder zu lernen haben – Entscheidungen, die sie allerdings nicht immer verantworten können bzw. wollen. Zu erwarten ist, dass sie motivierter an Aufgaben herangehen, zu denen sie sich selbst entschieden haben. „Obwohl es“, laut Malik (ebd., 226) „keine überzeugende Evidenz dafür gibt, dass Partizipation eine positive Motivationswirkung hat, erscheint es zumindest plausibel.“ Vor allem aber erhält eine Lehrkraft, die ihre Schüler mitreden lässt, ein Maximum an Wissen, das in der Klasse vorhanden ist und das in ihre Entscheidung einfließen sollte, weil sie nur so gute Entscheidungen fällen kann. „Daher liegt es im ureigensten Interesse jener Führungskräfte [Klassenlehrer, LH], die gute und richtige Entscheidungen treffen wollen, möglichst viel von dem Wissen und der Urteilskraft, die bei den Mitarbeitern [Schülern] vorhanden sind, zu nutzen“ (ebd., 227).

Hier kommt es jedoch öfters zu Missverständnissen. Bei allen Möglichkeiten der Mitsprache, bei aller Partizipation darf doch nicht übersehen werden, dass es oft der Lehrer, die „Klassenführungskraft“ *allein* ist, die *letztlich* zu entscheiden hat. Freilich müssen Schüler lernen sich zu entscheiden, als – *als Schüler*. Sie sind nicht in der Position der Klassenführung, überblicken nicht das Spektrum der damit verbundenen Aufgaben und Verantwortlichkeiten und stehen im Übrigen auch gar nicht auf der Gehaltsliste der Schulverwaltung. Wenn ein Lehrer dafür bezahlt wird, dass er eine Klasse führt, und Führen tatsächlich insbesondere Entscheiden bedeutet, dann bekommt er sein Gehalt nicht zuletzt dafür, dass er entscheidet und die damit verbundene Belastung trägt. Auch hier also kann die Managerperspektive für eine erfrischende Klarheit sorgen.

Zum eigentlichen Entscheidungsprozess mach Malik einige Vorschläge, von denen die für die Schulsituation relevantesten nachfolgend an Hand eines Beispiels erläutert werden.

In der Klasse 6b einer Schule in freier Trägerschaft („Privatschule“) ist – nachdem ein Schüler weggezogen ist – ein Platz freigeworden. Die Klassenlehrerin hat in Entsprechung zur hausinternen Schulordnung weitgehend freie Hand bei der Auswahl des neuen Schülers; letztlich ist sie diejenige, die nicht nur entscheidet, welcher, sondern auch ob überhaupt ein Schüler zum gegenwärtigen Zeitpunkt in ihre Klasse aufgenommen wird. Schulträger und –leitung erwarten von ihr, dass sie dabei beurteilt, ob und inwieweit der neu angemeldete Schüler in die Klasse bzw. zur Schule passt. In die Einschätzung werden auch die jeweiligen

Erziehungsberechtigten mit einbezogen. Auch sie bzw. ihre pädagogischen Grundannahmen und –werte müssen zur Schule passen. Wie in so einem Fall üblich, wird der betreffende Schüler eingeladen ein paar Tage an der Schule, in der Zielklasse, zu hospitieren. Im Anschluss daran trifft sich die Klassenlehrerin zum Gespräch mit seinen Eltern. Danach entscheidet sie, ob der Schüler aufgenommen wird oder nicht.

Beim ersten Schritt, den Malik im Entscheidungsprozess identifiziert, das heißt bei der „präzisen Bestimmung des Problems“ sieht sich unsere Lehrerin sofort mit einer beeindruckenden Komplexität konfrontiert. Zwar geht es letztlich nur um eine Zu- oder Absage, aber gerade die Aufnahme des neuen Schülers kann weitreichende Folgen für die Psychodynamik innerhalb der Schüler- und übrigens auch Elterngemeinschaft haben. Diese sind von der Klassenlehrerin so weit wie möglich im Voraus zu bestimmen und zu bedenken. Angebracht ist dabei sicherlich Maliks Mahnung, dass „die größte Falle ... die zwar *plausible*, aber *unvollständige* oder nur *teilweise* richtige Definition des Problems [ist] sowie das häufig zu beobachtende Verhalten, sich damit, oft aus Zeitmangel, vorschnell zufrieden zu geben“ (ebd., 213, kursiv im Original). Die Quellen, aus denen die Lehrerin wichtige Informationen gewinnen kann, sind in dessen vielfältig: Da ist natürlich zunächst der Schüler selbst, den sie während seiner Hospitation in der Klasse beobachten, mit dem sie reden und arbeiten kann. Dann sind da die übrigen Schüler, deren Reaktionen auf den „Gast“ sich ebenfalls beobachten lassen. Außerdem kann sie die Klasse nach der Hospitation um ihre Einschätzung bitten und über eigenen Erfahrungen berichten lassen (Schüler nehmen ganz andere Dinge wahr!). Selbstverständlich erfährt die Klassenlehrerin im Gespräch mit den Eltern einiges Wissenswertes und ebenso aus der Nachfrage beim „abgebenden“ Klassenlehrer – wenn denn die Eltern zum kollegialen Austausch ihr Einverständnis geben.

Ein anderer Vorschlag des Managementforschers bezieht sich auf mögliche Alternativen. Auch wenn sich unsere Klassenlehrerin am Ende nur zwischen Ja oder Nein entscheiden muss, gibt es doch zumindest Varianten der jeweiligen Antwort, zum Beispiel: Aufnahme ja, aber erst im nächsten Schuljahr. Oder die endgültige Entscheidung wird vertagt und eine Probezeit vereinbart, während der neue Schüler nach Kriterien eingeschätzt werden soll, die allen Beteiligten bekannt sind. Hier geht es um die „Bestimmung der Grenzkonditionen“, für die Malik die folgende Frage bereithält: „Bei Eintreten welcher Umstände wollen wir akzeptieren, dass wir uns getäuscht haben?“ Manchmal kann die Frage nach weiteren Alternativen im Gespräch mit den Erziehungsberechtigten auch zu der für diese einigermaßen überraschenden Erkenntnis führen, dass eine ganz andere Schule die bessere Wahl für das Kind wäre.

Wenn das „Problem“, die Alternativen, die Folgen der Zu- oder Absage gründlich und gewissenhaft durchdacht und alle relevanten Informationsquellen ausgeschöpft sind, muss die „Klassenführungskraft“ zu einem *Entschluss* kommen. Wünschenswert, aber nicht unbedingt erforderlich und sicher auch nicht immer möglich ist ein Entschluss auf der Grundlage eines Konsenses. Im Gegenteil: Malik (ebd., 210) ist gar der Meinung, Führungskräfte sollten den *Dissens* provozieren, weil nur über den Dissens ein „tragfähiger Konsens“ (a.a.O.) gefunden werden kann. Nach seiner Erfahrung versuchen „auch die besten Manager ... viel *zu schnell* und *zu früh* einen Konsens herbeizuführen“ (a.a.O., kursiv im Original, LH). Wenn schon erfahrene Manager dieser Versuchung erliegen, um wie viel mehr dann noch die in Managementmethoden nicht ausgebildeten Klassenlehrer. Umso wichtiger ist es für sie zu wissen, dass Dissens etwas durchaus Begrüßenswertes ist. Denn im fraglichen Fall des aufzunehmenden Schülers wird es häufig keinen Konsens geben. Vielleicht haben manche Schüler aus der Klasse sich bereits mit dem „Gast“ angefreundet, während andere ihn aus irgendwelchen Gründen ablehnen. Oder die Klasse als Ganze spricht sich für die Aufnahme aus, aber die Klassenlehrerin sieht damit gravierende Schwierigkeiten verbunden. Umgekehrt kann die

positiv eingestellten Klassenleiterin sich mit ernsthaften Bedenken von bestimmten Fachlehrkräften konfrontiert sehen. In all diesen Fällen ist der offen ausgetragene Dissens wichtiger als ein oberflächlicher Konsens. Für den Entschluss unserer Klassenlehrerin bedeutet dies, dass er gelegentlich gegen anders lautenden Stimmen und Meinungen gefasst werden muss. Solche Situationen stellen für ihre Führungsqualitäten eine Bewährungsprobe dar.

8.2.4 Kontrollieren

„Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser.“ In diesen angeblich von Lenin herrührenden Worten schwingt etwas Zynisches, ja Menschen verachtendes mit, ganz so als könne man letztlich keinem trauen. Wenn es stimmt, was Malik (ebd., 230) behauptet, dass die meisten Führungskräfte „nicht gern“ kontrollieren, so dürfte das erst recht für Lehrer gelten, die schon von Berufs wegen an das Gute, Wahre und Schöne im Menschen glauben (müssen). Kontrolle impliziert Misstrauen und zwar sowohl in Bezug auf die Leistungsbereitschaft als auch Leistungsfähigkeit. Wer kontrolliert, maßt sich an über das Maß und mehr noch über die Qualität der Arbeit eines anderen urteilen zu können. Folglich wird diese vierte Führungsaufgabe leicht zu einem autoritären Gebaren. Dadurch dass Kontrollieren als Ausdruck des Misstrauens erscheint, kann es überdies – gerade bei Schülern – demotivierend wirken.

Trotzdem: Kontrollieren ist notwendig – nicht nur in einem Wirtschaftsunternehmen, sondern auch in einer Schulklasse. Und gerade dort, wo den Schülern Freiräume geboten werden, wie in der Freiarbeit oder bei Projekten, ist Kontrolle notwendig. Der Lehrer sollte überprüfen: Werden die Freiräume tatsächlich genutzt? Wie werden sie genutzt? Auch wenn der Schüler die Möglichkeit hat, etwa an Hand von Lösungsblättern seine Arbeit selbst zu kontrollieren, wird damit die Endkontrolle durch die Lehrkraft keineswegs überflüssig. Hier kann es daher nur um die Frage gehen, *wie* der Klassenlehrer seine Schüler am besten kontrolliert, das heißt so, dass diese sich eben nicht ständig überwacht, misstrauisch beäugt und in ihrer Motivation gehemmt fühlen. Zur Beantwortung dieser Frage werden wieder einige Vorschläge des Managementforschers aufgegriffen und für die Arbeit in der Schulklasse konkretisiert.

Zunächst gibt es für die Lehrkraft gute Gründe „das nötige Minimum und nicht das mögliche Maximum“ (ebd., 235) an Kontrolle anzustreben. Arbeitsökonomisch wäre es unzweckmäßig so viel wie möglich kontrollieren zu wollen. Der Aufwand stünde in keinem vernünftigen Verhältnis zum Ertrag. Wie aus der statistischen Kontrolle bekannt, genügen meist Stichproben um ein ziemlich verlässliches Bild vom Ganzen zu bekommen. Natürlich kann die Korrektur von Schülerarbeiten nicht stichprobenartig stattfinden. Wenn es aber darum geht festzustellen, ob Vereinbarungen eingehalten werden, reicht das nötige Minimum an Kontrolle durchaus. Dagegen müsste ein Maximum an Kontrolle auch kognitionspsychologisch kontraproduktiv wirken, da es zu einem *information overload* führen kann, zur Selbstblockierung des Lehrers mit einem Zuviel an Daten.

Wichtig aus der Sicht des Schülers ist Maliks Unterscheidung zwischen „aktionsorientierter“ und „informationsorientierter“ Kontrolle (ebd., 236ff.). Des Schülers Arbeit, das, was er tut oder tun sollte, wird kontrolliert – und sonst nichts. Es geht für seine Lehrkraft nicht darum herauszufinden, *wie* er zu seinen Leistungen kommt, wann wo, mit wem oder gar mit welcher Motivation. Erst recht sollte die Kontrolle nicht auf die *Person* des Schülers fokussieren: wie und mit wem er seine Pause verbringt, was er isst, ob er raucht, wie viel er täglich vor dem Fernsehgerät sitzt usw. Natürlich muss die Berücksichtigung von eventuellen Verboten, sofern diese in Kinder- und Jugendgesetzen bzw. in der Schulordnung fixiert sind, überwacht werden. Aber die Lehrkraft sollte nie die Grenze ihres Auftrags aus den Augen verlieren und

Kompetenzen an sich ziehen, die nur den Erziehungsberechtigten zustehen. Die Schüler, vor allem die jugendlichen, reagieren sehr empfindlich auf informationsorientierte Kontrollen, die sie zu Recht als Bespitzelung erleben. Etwas anderes ist es natürlich, dass die Lehrkraft am Wohl und Weh ihrer Zöglinge Anteil nimmt.

Grundsätzlich nie sollte kontrolliert werden mit dem Ziel den Schüler eines Betrugs bzw. Versäumnisses zu überführen. Einer solchen „Strategie“ haftet der Geruch der Überrumpelung, der Schadenfreude, ja manchmal gar der Rache an und ist sowohl dem Schüler als auch dem Lehrer unwürdig. Kontrollen werden angekündigt oder sind so selbstverständlich, dass sie von den Schülern regelmäßig erwartet werden. Umgekehrt darf vom Schüler erwartet werden, dass er eventuelle Schwierigkeiten oder Mängel nicht verschweigt und erst dann eingesteht, wenn sie unmöglich noch länger zu verschleiern sind.

Ein pädagogisch wichtiger Punkt noch zum Schluss dieses Abschnitts: „Kontrolle muss individuell sein“ (ebd., 241), Wie häufig und wie gründlich ein Lehrer die Arbeit seines Schülers kontrolliert, hängt vor allem von dessen bisherigem Arbeitsverhalten, von seiner Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit und Organisiertheit ab. Die Gerechtigkeit gebietet es, dass hier nicht alle über einen Kamm geschoren, sondern bei der Kontrolle der Fleißigen und redlich Bemühten *andere* Maßstäbe angelegt werden als bei den Nachlässigen und mäßig Motivierten. Gerecht ist eine Lehrkraft dann, wenn sie dem *einzelnen* Schüler gerecht wird – was schwer genug ist. Dazu muss sie dessen Stärken und Schwächen sowie seine Entwicklungsbedürfnisse kennen und berücksichtigen. Je verantwortungsbewusster und reifer der Schüler, umso weniger bedarf er der Kontrolle. Interessanterweise erwarten und fordern aber gerade sie oft ausdrücklich die Überprüfung ihrer Arbeit durch den Klassenlehrer. Sie sind offenbar stolz auf ihre Arbeit und wollen mit ihrer erbrachten Leistung gesehen werden.

8.2.5 Menschen entwickeln und fördern

Mit dieser fünften Führungsaufgabe bewegen wir uns eindeutig auf pädagogischem Terrain und wahrscheinlich verfügt die Schule in diesem Bereich über ein größeres Reservoir an Wissen an Erfahrung als ein Wirtschaftsunternehmen. Man darf folglich davon ausgehen, dass der Manager hinsichtlich der vorliegenden Aufgabe eher vom Lehrer lernen könnte als umgekehrt. Dennoch lohnt es sich auch für den Pädagogen in die Praxis der Unternehmensführung hineinzuschauen um zu sehen, wie das Entwickeln und Fördern von Menschen dort verstanden wird.

Interessant ist Maliks pragmatischer Ansatz, demnach Menschen sich „mit und an ihren Aufgaben“ (ebd., 250) entwickeln. Selbstverständlich kann sich ein Schüler in der Schule noch nicht so weitgehend auf bestimmte Aufgaben spezialisieren, wie das ein Mitarbeiter im Wirtschaftsunternehmen kann bzw. muss. Es wird von ihm erwartet, dass er sich mit vielen verschiedenen gesellschaftlich relevanten Wissens- und Tätigkeitsbereichen befasst und sich erst später – in der Berufsausbildung – spezialisiert. Demgegenüber steht jedoch die Tatsache, dass Schüler oft schon in jungen Jahren ausgeprägte Unterschiede im Begabungs- und Leistungsprofil aufweisen. Und tatsächlich zeigt sich schon früh, dass die Lehrer ihren so verschiedenen Schüler mit lauter gleichen Aufgaben nicht gerecht werden können. Ob man daraus mit den deutschen Kultusministern den Schluss ziehen soll, die Schüler möglichst frühzeitig auf verschiedene Schultypen aufzuteilen, ist freilich eine andere Frage, die hier nicht weiter erörtert werden soll. So oder so werden unterschiedliche Schüler mit unterschiedlichen Aufgaben konfrontiert. Damit diese sie fördern und sie sich an ihnen entwickeln können, müssen laut Malik ein paar Punkte beachtet werden.

Dass neue Aufgaben größer und anspruchsvoller als die bisherigen sein sollten, entspricht pädagogischem Grundwissen und bedarf wohl kaum einer weiteren Ausführung. Etwas anders verhält es sich mit Maliks Forderung dafür zu sorgen, dass derjenige, der eine neue, größere Aufgabe erhält, dies als ein Privileg und als Ausdruck von Anerkennung versteht. Das scheint zunächst einmal nicht so recht zur alltäglichen Schulpraxis zu passen, in der Lehrkräfte oft alle ihre Ressourcen aufbieten müssen um ihren Schülern die anstehenden Aufgaben schmackhaft zu machen. Aber gerade deshalb ist die Managerperspektive hilfreich, denn sie kann den Pädagogen auf erfrischende Weise an das Entscheidende erinnern: „Im Vordergrund muss die *Möglichkeit* stehen, eine *Leistung* zu erbringen und dafür verantwortlich zu sein“ (ebd., 251, kursiv im Original, LH). Und „wenn man Menschen entwickeln will, muss man von ihnen etwas verlangen – genau das Gegenteil von dem, was üblich ist, nämlich etwas zu bieten“ (ebd., 252). Auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis übertragen, hieße das: Die Lehrkraft ermöglicht dem Schüler mit differenzierten Aufgaben das Arbeiten und Lernen in Entsprechung zu seinem Begabungs- und Leistungsprofil. Aber der Schüler übernimmt mit den Jahren mehr und mehr die Verantwortung dafür, wie diese Möglichkeiten genutzt und welche Leistungen dabei erbracht werden.

Was vorhin zur Spezialisierung des Schülers gesagt wurde, ist noch in einem anderen Zusammenhang relevant. Malik (ebd., 254ff.) schlägt vor, dass die Führungskraft bei den Menschen, die sie führen soll, in erster Linie, die *Stärken* entwickeln hilft. Für ein Lehrer ist das allerdings ein ungewohnter Ansatz, sieht er doch einen wichtigen Teil seiner Aufgabe darin, die *Schwächen* seiner Schüler zu beseitigen, oder – was auf dasselbe hinausläuft – sie dazu in die Lage zu versetzen, selbst ihre Schwächen zu überwinden. Die Arbeit in den Klassen ist nicht nur allzu häufig fehler-, sondern auch schwächenorientiert. Nun ist es selbstverständlich notwendig, dass ein schwacher Rechtschreiber an seiner Orthographie arbeitet, ein schwacher Rechner seine Rechenkunst verbessert. Aber Malik macht zu Recht darauf aufmerksam, dass wir es dort, wo wir Schwächen zu beseitigen haben, in der Regel nur zur Mittelmäßigkeit bringen – und das mit viel Mühe. Wenn er sehr viel Energie und Zeit in die Beseitigung seiner Schwächen investieren muss, bleibt dem Schüler wahrscheinlich nur noch wenig Gelegenheit seine Stärken (weiter) zu entwickeln. Aber gerade dort und nur dort kann er es zu Spitzenleistungen bringen, von denen wiederum ein spürbarer Motivationsschub für den gesamten Lern- und Entwicklungsprozess erwartet werden darf. Die Fokussierung auf Stärken hat nämlich den Vorteil, dass sie fast schon unweigerlich zu Erfolgserlebnissen führt. Es ist also für die „Klassenführungskraft“ durchaus erwägunswert, sich intensiver an die Stärken ihrer Schüler zu orientieren. Sie wird dabei den jeweils passenden Mittelweg zwischen zwei Extremen ermitteln müssen: einer hinlänglichen Mittelmäßigkeit, bei der allerdings wichtige Potentiale des Schülers ungenutzt bleiben, einerseits, und eine intellektuelle Exzellenz andererseits, bei der die gleichzeitig vorhandenen gravierenden Schwächen die Schullaufbahn des Schülers gefährden.

Literatur

- Allert, T., Braucht jede Profession eine Supervision in: Berker, P. / Buer, F., (1998) Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse, Votum Verlag, Münster, Seite 16- 45
- Argyris, C., (1997) Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart
- Badelt, C. (Hrsg.) unter Mitarbeit von Pomper, F., (³2002) Handbuch der Nonprofit Organisation. Strukturen und Management, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart
- Barth, A-R., (²1997) Burnout bei Lehrern. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung, Hogrefe Verlag, Göttingen
- Baumert, J. et al., (2001) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Leske + Budrich, Opladen
- Bauriedl, Th (²2001). Wege aus der Gewalt. Die Befreiung aus dem Netz der Feindbilder, Verlag Herder Freiburg im Breisgau
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur (Hg.) (2001) Innere Schulentwicklung in Bayern. Aus der Praxis – für die Praxis, München
- Berger, P. L., Luckmann, Th (¹⁷2000), Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M
- Berker, P. / Buer, F. (1998) Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse, Votum Verlag, Münster
- Bierhoff, H. W., Prosoziales Verhalten in: Stroebe, W. et al., (⁴2002) Sozialpsychologie. Eine Einführung, Springer Verlag, Berlin, Seite 395-420.
- Bohner, G., Einstellungen in: Stroebe, W. et al., (⁴2002) Sozialpsychologie. Eine Einführung, Springer Verlag, Berlin, Seite 265-315.
- Bollnow, O., (⁶1984) Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart
- Brandau, H., Schüers, W., (²1995) Spiel- und Übungsbuch zur Supervision, Otto Müller Verlag, Salzburg/Wien
- Brezinka, W., (²1986) Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik, Reinhardt Verlag, München
- Brühlmann-Jecklin, E, Petzold, H. G. (2004): Die Konzepte ‚social network‘ und ‚social world‘ und ihre Bedeutung für Theorie und Praxis der Supervision im Integrativen Modell. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - Jg. /2004 und in Gestalt 51(Schweiz) 37-49.
- Brühlmann-Jecklin, E, Petzold, H. G. (2006): Supervision bei Pflegefachleuten. Eine Studie zur Situation in der Schweiz. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - Jg. /2006.
- Buhren, C. G., Rolff, H.-G., (2002) Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Bausteine, Methoden, Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Carle, U., (2000) Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz · praktische Erfahrungen · neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung, Schneider Verlag, Hohengehren
- Denner, L., (2000) Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn/Obb.
- Dornes, M., (¹⁰2002) Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen, Frankfurt/M
- Dürr, H.-P., Popp, F.-A., Schommers, W. (Hrsg.) (2000), Elemente des Lebens. Naturwissenschaftliche Zugänge – philosophische Positionen, SFG-Servicecenter Fachverlage GmbH, Kusterdingen
- Fatzer, G. u.a. (1999) Qualität und Leistung von Beratung. Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung, Edition Humanistische Psychologie, Köln
- Fengler, J., (⁴1996) Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation, Verlag J. Pfeiffer, München
- Fink, E., (1989) Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge, Schwarz, F.-A. (Hg.), Verlag Königshausen und Neumann, Würzburg
- Flammer, A., (1990) Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung, Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart
- Foucault, M., (⁸2001) Die Ordnung des Diskurses, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M
- ders. (1983) Sexualität und Wahrheit I: Der Wille zum Wissen, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M
- Foucault, M., Diskurs und Wahrheit. Die Berkely Vorlesungen, Merve, Berlin 1996.
- Franke-Gricksch, M (²2002), „Du gehörst zu uns!“ Systemische Einblicke und Lösungen für Lehrer, Schüler und Eltern, Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg

- Freud, S., (¹1989) Studienausgabe in zwölf Bänden plus Ergänzungsband, Mitscherlich, A. u.a. (Hg.), Band I: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse Und Neue Folge, Fischer Verlag, Frankfurt/M
- Glasl, F., (⁷2002) Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater, Verlag Paul Haupt, Bern, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart
- Gottfried, K., Petitjean, S., Petzold, H. G. (2003): Supervision im Feld der Psychiatrie – eine Multicenterstudie (Schweiz). In: Petzold, Schigl, Fischer, Höfner (2003)299-333.
- Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen: Hogrefe.
- Hagemann, W., (2003) Burn-Out bei Lehrern. Ursachen • Hilfen • Therapien, Verlag C.H. Beck oHG, München
- Havers, N., Forschungen zur Effektivität des Lehramtsstudiums in: Bayerische Schule. Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e.V. (April 2004) 57. Jahrgang, Nr. 4 vom 19., Seite 15-18.
- Heidegger, M., (¹⁷1993) Sein und Zeit, Max Niemeyer Verlag, Tübingen,
- Heinrich, P. / Schulz zur Wiesch, J. (Hrsg.) (1998) Wörterbuch zur Mikropolitik, Leske + Budrich, Opladen
- Hentig, H. von (1999) Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert, Carl Hanser Verlag, München
- Heuring, M., Petzold, H. G. (2003): „Emotionale Intelligenz“ (Goleman), „reflexive Sinnlichkeit“ (Dreizel), „sinnliche Reflexivität“ (Petzold) als Konstrukte für die Supervision. - Bei www.fpi-publikationen.de/supervision - Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 14/2003
- Heuring, M., Petzold, H. G. (2004): Rollentheorien, Rollenkonflikte, Identität, Attributionen - Integrative und differentielle Perspektiven zur Bedeutung sozialpsychologischer Konzepte für die Praxis der Supervision Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 1/2004.
- Hewstone, M. und Fincham, F., (³1996) Attributionstheorie und –forschung: Grundlegende Fragen und Anwendungen in Stroebe, W. et al., Sozialpsychologie. Eine Einführung, Springer Verlag, Berlin, Seite 177–216
- Kant, I., (¹¹1990) Kritik der reinen Vernunft, Weischedel, W (Hg.), Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/M,
- ders., Kant-Brevier. Herausgegeben von J. Pfeiffer, Marion von Schröder Verlag, Hamburg, o.J.
- Knaus, K.-J., Petzold, H. G., Müller, L. (2006): Supervision im Feld der Altenhilfe in Deutschland – eine explorative Multicenterstudie. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - Jg./2005.
- Krakau, H., Petzold, H.G. (2001): Das Schulprogramm als Steuerungsinstrument in Organisations- und Qualitätsentwicklung von Schulen. In: Neue Praxis der Schulleitung 2, 56 Länderausgabe Berlin, 12.15, 1- 22.
- Leibniz, G. W.,(³1966) Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie, hrsg. von Ernst Cassirer, Band I und II, Verlag von Felix Meiner, Hamburg
- Luhmann, N., (2002) Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Lenzen, D. (Hg.), Suhrkamp Taschenbuch, Frankfurt/M
- Lyotard, J.-F. (²2001) Das Inhumane. Plaudereien über die Zeit, Passagen-Verlag, Wien
- Malik, F., (⁸2003) Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit, Wilhelm Heyne Verlag, München
- Meidinger, H., Supervision für Schulaufsichtsbeamte oder ‚sich in die Höhle der Löwen wagen‘ in: Schreyögg, A. (Hg.) (2000b) Supervision und Coaching für die Schulentwicklung, Deutscher Psychologen Verlag, Bonn Seite 69-78
- Merleau-Ponty, M., (2000) Sinn und Nicht-Sinn, Wilhelm Fink Verlag, München
- Montessori, M., (1980) Die Entdeckung des Kindes, Oswald, P. und Schulz-Benesch, G. (Hrsg.), Herder Verlag, Freiburg im Breisgau
- Muck, M., Trescher, H.-G. (Hg.) (²2001) Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik, Psychosozial Verlag, Gießen
- Müller, L., Petzold, H. G., Schreiter, U. (2005): Supervision in gerontologischen Einrichtungen und Diensten – Eine empirische Erkundung in klinischen und sozialen Einrichtungen für alte Menschen in der Schweiz, Integrative Therapie 1-2, 181-213. auch in: Petzold, Müller (2005a).
- Neuberger, O., (⁶2002) Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung, Lucius & Lucius, Stuttgart
- Nietzsche, F., (⁵1990) Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft, Goldmann Verlag, München
- Nitsch-Berg, H. und Kühn, H., (2000) Kreative Medien und die Suche nach Identität. Methoden Integrativer Therapie und Gestaltpädagogik für psychosoziale Praxisfelder, Edition Humanistische Psychologie, Köln
- Orth, I., Petzold, H.G. (1998a). Heilende Bewegung - die Perspektive der Integrativen Leib- und Bewegungstherapie. In: Illi, U. Breithecker, D., Mundigler, S. (Hrsg.). (1998): Bewegte Schule. Gesunde Schule. Zürich: Internationales Forum für Bewegung (IFB), S. 183-199.

- Petzold, H.G., 1982a. Dramatische Therapie. Neue Wege der Behandlung durch Psychodrama, Rollenspiel, therapeutisches Theater, Hippokrates, Stuttgart.
- Petzold, H.G. (1982g): Theater - oder das Spiel des Lebens, Verlag für Humanistische Psychologie, W. Flach, Frankfurt.
- Petzold, H.G. (1982o): Welttheater, in: Petzold (1982a) 22-37.
- Petzold, Hilarion G. (1998): Integrative Supervision, Metaconsulting & Organisationsentwicklung. Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Ein Handbuch, Junfermann Verlag, Paderborn,
- Petzold, H.G. (2000a): Eine „Grundregel“ für die Integrative Therapie als Verpflichtung zur Transparenz und Anstoß, „riskanter Therapie“, Fehlern und Ungerechtigkeiten in der Psychotherapie entgegenzuwirken. Vortrag an der EAG, Düsseldorf/Hückeswagen Mai 2000. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm – Polyloge: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit – 12/2001; Updating 2005.
- Petzold, H.G. (2000h): Wissenschaftsbegriff, Erkenntnistheorie und Theorienbildung in der „Integrativen Therapie“ für ihre biopsychosoziale Praxis der Hilfe in „komplexen Lebenslagen“ (Characolloquium III). Düsseldorf/Hückeswagen: Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit. Überarbeitet 2002 in: Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäische Akademie für Psychosoziale Gesundheit - 01/2002.
- Petzold, H.G. (2001a): Integrative Therapie – Das „biopsychosoziale“ Modell kritischer Humantherapie und Kulturarbeit. Ein „lifespan developmental approach“. Paderborn: Junfermann
- Petzold, H.G. (2001b): „Lebensgeschichten verstehen, Selbstverstehen, Andere verstehen lernen“ – Polyloge collagierender Hermeneutik und narrative „Biographiearbeit“ bei Traumabelastungen und Behinderungen. Düsseldorf/Hückeswagen. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit - 04/2001 auch in: Integrative Therapie 4/2002, 332-416.
- Petzold, H.G. (2001i) (Hrsg.): Wille und Wollen. Psychologische Modelle und Konzepte. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Petzold, H.G. (2001p/2004): „Transversale Identität und Identitätsarbeit“. Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeits- theorie und Psychotherapie – Perspektiven „klinischer Sozialpsychologie“. Düsseldorf/Hückeswagen, bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäische Akademie für psychosoziale Gesundheit - 10/2001, Update 2004, Integrative Therapie 4, 2004.
- Petzold, H.G. (2002c): POLYLOGE: die Dialogzentrierung in der Psychotherapie überschreiten. Perspektiven „Integrativer Therapie“ und „klinischer Philosophie“. Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - 04/2002.
- Petzold, H. (2003a): Integrative Therapie. 3 Bde. Paderborn: Junfermann, überarb. und ergänzte Neuauflage von 1991a/1992a/1993a.
- Petzold, H. G. (2003g): Lebensgeschichten erzählen. Biographiearbeit, narrative Therapie, Identität. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H. G. (2004h): Der „informierte Leib im Polylog“ - ein integratives Leibkonzept für die nonverbale/verbale Kommunikation in der Psychotherapie, in: Hermer, M., Nonverbale Kommunikation in der Psychotherapie. Tübingen: dgvtv
- Petzold, H. G. (2005r): Entwicklungen in der Integrativen Therapie als „biopsychosozialökologisches“ Modell – Überlegungen zu Hintergründen und proaktiven Perspektiven. „Integrative Therapie“ 40 Jahre „auf dem Wege und auf der Suche“ www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit - Jg. 2005
- Petzold, H.G. (2005u): „Lust auf Erkenntnis“ ReferenztheoretikerInnen und -disziplinen der Integrativen Therapie – Polyloge und Reverenzen. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für
- Petzold, H.G., Ebert, W. & Sieper, J. (1999/2001): Kritische Diskurse und supervisorische Kultur. Supervision: Konzeptionen, Begriffe, Qualität. Probleme in der supervisorischen „Feldentwicklung“ - transdisziplinäre, parrhesiastische und integrative Perspektiven. Düsseldorf/Hückeswagen: FPI/EAG. Erw. und überarbeitet 2001, in: Düsseldorf/Hückeswagen. Bei www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 01/2001
- Petzold, H.G., Leuenberger, R., Steffan, A. (1998): Ziele in der Integrativen Therapie In: Ambühl, H., Strauß, B. (Hrsg.), Therapieziele. Göttingen: Hogrefe. Und erweitert in: Petzold (1998h) 142-188.
- Petzold, H.G., Mathias, U. (1983): Rollenentwicklung und Identität. Paderborn: Junfermann.
- Petzold, H. G., Müller, L. (2005a): Supervision in der Altenarbeit, Pflege, Gerontotherapie. Paderborn: Junfermann.

- Petzold, H.G., Orth, I. (1998): Wege zu "fundierter Kollegialität" - innerer Ort und äußerer Raum der Souveränität, in: Slembek, E., Geissner, H. (1998): Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 107-126.
- Petzold, Hilarion G., Schigl, B. et al. (2003):, Supervision auf dem Prüfstand. Wirksamkeit, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation, Leske + Budrich, Opladen.
- Philipp, E., (2000) Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden, Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Picht, G., (1996) Kunst und Mythos. Vorlesungen und Schriften, C. Eisenbart (Hrsg.), Klett-Cotta Verlag, Stuttgart,
- Postman, N., (2001) Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert, Berliner Taschenbuch Verlags GmbH, Berlin,
- Pühl, H., (2000) Handbuch der Supervision 2, Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Berlin
- ders. (Hg.), (1998) Teamsupervision. Von der Subversion zur Institutionsanalyse, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- Rappe-Giesecke, K., (1994) Supervision. Gruppen- und Teamsupervision in Theorie und Praxis, Springer-Verlag, Berlin
- Rich Harris, J., (2002) Ist Erziehung sinnlos. Warum Kinder so werden, wie sie sind, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg
- Rizzolatti, G, Fadiga, L., Gallese, V., Fogassi, L. (1996): Premotor cortex and the recognition of motor actions. Cognitive Brain Research 3, 131-141.
- Rizzolatti, G, Fogassi, L., Gallese, V. (2000): Mirror neurons: Intentionality detectors? Int J Psychology 35, 205-205.
- Rolff, H.-G., (1995) Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule, Juventa Verlag, Weinheim und München
- Rosenberg, M. B. (2002) Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten, Junfermann Verlag, Paderborn
- ders., (2004) Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag, Junfermann Verlag, Paderborn
- Saldern, M. von, (2002) Mobbing. Theorie • Empirie • Praxis. Betriebspädagogik Aktuell Band 4, Schneider Verlag, Hohengehren
- Schiemann, G. (Hg.) (1996) Was ist Natur? Klassische Texte zur Naturphilosophie, München,
- Schlamp, K., Supervision in der zentralen Ausbildung für neu ernannte Schulleiter/innen in: Schreyögg, A. (Hg.) (2000b) Supervision und Coaching für die Schulentwicklung, Deutscher Psychologen Verlag, Bonn, Seite 55-68
- Schmitz, H., (1998) Der Leib, der Raum und die Gefühle, edition tertium, Stuttgart
- ders. (1997) Höhlengänge. Über die gegenwärtige Aufgabe der Philosophie, Berlin
- Schneider, W., Der Einfluss von Begabung, Wissen und Motivation auf schulische und akademische Leistungsentwicklung in: Bayerische Schule. Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e.V. 56. Jahrgang, Nr. 11 vom 13. November 2003, Seite 23-25.
- Schreyögg, A., (2002) Konfliktcoaching. Anleitung für den Coach, Campus Verlag, Frankfurt/M
- dies. (2000a) Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie & Praxis, Junfermann Verlag, Paderborn
- dies. (Hg.) (2000b) Supervision und Coaching für die Schulentwicklung, Deutscher Psychologen Verlag, Bonn
- Schulz von Thun, F., (2001) Miteinander reden 3. Das „innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg
- Senge, P. M. (2001) Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart
- ders. u.a. (2000) Das Fieldbook zur Fünften Disziplin, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart
- Sennett, R., (2000) Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Siedler Verlag, München (142004) Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M,
- ders. (2004) Respekt im Zeitalter der Ungleichheit, Berliner Taschenbuch Verlag, Berlin
- Sieper, J., Petzold, H. G. (10/2002) „Komplexes Lernen“ in der Integrativen Therapie – seine neurowissenschaftlichen, psychologischen und behavioralen Dimensionen in: POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit. Eine Internetzeitschrift für „Integrative Therapie“, H.G. Petzold (Hrsg.), www.fpi-publikationen.de/polyloge
- Siegers F.M.J./Haan D. : Handboek supervisie. Alphen aan de Rijn 1988
- Speck, O., (1991) Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt, Reinhardt Verlag, München

- Spitzer, M., Lernen. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg 2002.
- Stahlberg, D. und Frey, D., Einstellungen: Struktur, Messung und Funktion in: Stroebe, W. et al. (³1996) Sozialpsychologie. Eine Einführung, Springer Verlag, Berlin, Seite 219-252
- Stroebe, W., Jonas, K., Grundsätze des Einstellungserwerbs und Strategien der Einstellungsänderung in: Stroebe, W. et al. (³1996) Sozialpsychologie. Eine Einführung, Springer Verlag, Berlin, Seite 253-289
- Stroebe, W. et al. (³1996) Sozialpsychologie. Eine Einführung, Springer Verlag, Berlin
- Thelen, E., Smith, L.B., A dynamic systems approach to the development of cognition and action, MIT Press, Cambridge 1994.
- Van Kessel, Theorie und Praxeologie des Lernens in der Supervision aus niederländischer Sicht – Einige Bausteine. In: Berker, P. / Buer, F., (1998) Praxisnahe Supervisionsforschung. Felder – Designs – Ergebnisse, Votum Verlag Münster, Seite 46-68
- Van Wijnen, H., Petzold, H. G. (15/2003) Moderne Identitätstheorien und ihre Bedeutung für die Supervision in: Supervision. Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internetzeitschrift, H.G. Petzold (Hrsg.), , www.fpi-publikationen.de/supervision
- Van Wijnen, H., Petzold, H. G. (2006): Die agogische Supervision in den Niederlanden. Bei [www. FPI-Publikationen.de/materialien.htm](http://www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm) - Supervision: Theorie – Praxis – Forschung. Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift - 2006.
- Wagenstein, M., (¹¹1997) Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch, Beltz Verlag, Weinheim
- Warren, W. H. The perception-action coupling, in: Bloch, H., Bertenthal, B.I., Sensory-motor organizations and development in infancy and early childhood, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1990, 23-37.