

Franz Hofmann & Daniela Gruber

Entwicklungsförderliche Pädagogik

Anregungen für Pädagoginnen und Pädagogen

Franz Hofmann & Daniela Gruber

Entwicklungsförderliche Pädagogik

Anregungen für Pädagoginnen
und Pädagogen



Impressum

Herausgeber

NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung – hepi

ISBN: 978-3-9504968-0-2

Bezugsadresse

NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung
der Pädagogischen Hochschulen Österreichs
Kaplanhofstraße 40
4020 Linz
Tel.: 0732 7470 8000
E-Mail: ncoc@hepi.at

PDF – Version unter

<https://hepi.at/materialien/publikationen>

Redaktion

Mag.^a Anita Lehner
MMag.^a Claudia Lengauer-Baumkirchner

Grafik/Layout

Mag.^a art. Jelena Ojo

Linz, März 2021

„making the healthier choice the easier choice.“

Vorwort

Schulische Gesundheitsförderung fördert die Lebenskompetenzen (Life Skills) von Kindern und Jugendlichen und erhöht damit den individuellen Bildungserfolg¹. Es ist wichtig, mit Eltern und Schüler*innen über entwicklungsförderliche Bedingungen des Lehrens und Lernens in einen Dialog zu kommen. Die vorliegende Handreichung bietet Anregungen, wie es gelingen kann, die entsprechenden Rahmenbedingungen am eigenen Standort weiterzuentwickeln und das Schulprofil dahingehend zu schärfen. Es wird dabei immer um einen Konsens im Team gehen.

Das Nationale Kompetenzzentrum (NCoC) für Psychosoziale Gesundheitsförderung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich arbeitet im Auftrag des Bildungsressorts daran, dass die Förderung der psychosozialen Gesundheit im Lebensraum Schule verstärkt spürbar wird.

Die Herausgabe aktueller qualitätsgesicherter Informationen zu den verschiedenen Themen schulischer Gesundheitsförderung soll die Qualität von Schule und Unterricht weiterwachsen lassen. So freut es uns, dass wir mit dieser Publikation einen Diskussionsbeitrag zur Realisierung dieses Anliegens leisten können.

Unser Dank geht an Frau Dr.ⁱⁿ Haller, Abteilung Schulpsychologie, sowie an A.o. Univ. Prof. Dr. Franz Hofmann und Daniela Gruber BA MA von der Universität Salzburg für die Bereitstellung ihrer Expertise in diesem Zusammenhang. Danke den Mitarbeiter*innen der Pädagogischen Hochschule OÖ für das Lektorat und die graphische Gestaltung der Handreichung.

Wir bedanken uns bei allen Pädagoginnen und Pädagogen für ihr Engagement im Bereich der schulischen Gesundheitsförderung und wünschen viel Erfolg bei der Umsetzung!

MMag.^a Claudia Lengauer-Baumkirchner

NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung

MinRⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Beatrix Haller

BM für Bildung, Wissenschaft und Forschung

¹Link: Grundsatzterlass Gesundheitsförderung
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/1997_07.html

Inhaltsverzeichnis

	Inhaltsverzeichnis.....	6
1	Pädagogisches Schulprofil.....	7
2	Der synchrone Blick.....	15
2.1	Selbststeuerung als wichtiges Entwicklungsziel.....	17
2.2	Erstreaktion: Diagnose und Maßnahme.....	19
2.3	Kurzformel für den innovativen Kern einer guten Schule.....	27
3	Welche Lehrpersonen braucht eine gute Schule?.....	28
3.1	Eindeutiges Commitment für Förderung der Selbststeuerung.....	28
3.2	Selbststeuerung: Personalentwicklung.....	31
3.3	Klärungsprozesse rund um die Verantwortung für Selbststeuerung.....	34
3.3.1	Commitment herbeiführen und Zutrauen ausstrahlen.....	34
3.3.2	Auf Glaubwürdigkeit achten und Selbstkongruenz fördern.....	35
3.3.3	Ein Schulentwicklungskompromiss. Stand-by-Vereinbarung herbeiführen.....	37
4	Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um ihre Selbststeuerung zu fördern?.....	41
4.1	Was heißt Selbststeuerung für Lehrpersonen?.....	41
4.2	Die Kunst der Affektregulation.....	44
4.3	Affektregulation: Lehrpersonen und Schüler*innen.....	50
5	Elternarbeit und Selbststeuerung.....	54
5.1	Traditionell: Asymmetrisches Verhältnis.....	54
5.2	Elternfeedback als wichtige Ressource für Lehrpersonen.....	56
5.3	Lehrpersonen als Erziehungsberater*innen.....	58
6	Resümee.....	65
7	Literaturverzeichnis.....	67

1 Pädagogisches Schulprofil

Es ist im Rückblick auf die bisherige Schulgeschichte fast unvorstellbar, dass eine Institution wie die Schule, die dazu da ist, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern, so lange mit einem sehr statischen Selbstverständnis (Ziele, Lehrstoff und Schüler*innen „verwalten“) überlebt hat – die längste Zeit in einer beinahe erschreckend unhinterfragten Haltung der Selbstverständlichkeit, als ob es nur diese Verfasstheit von Schule geben könnte.

In den letzten 25 Jahren ist – ausgelöst unter anderem durch entsprechende Entwicklungen in anderen Ländern – verstärkt Bewegung in die Schulen gekommen, und zwar dadurch, dass die Schule autonomer geworden ist: Schulen sehen sich jetzt nicht mehr ausschließlich als bürokratische Einrichtungen, in denen Schulführungskräfte unter der Aufsicht übergeordneter Schulbehörden unterschiedliche Gesetze vollziehen; viele Leitungs- und Lehrpersonen verstehen Schule in erster Linie als „lernende Organisation“, in der sie das Ziel verfolgen, den Schülerinnen und Schülern möglichst günstige Rahmenbedingungen für ihre individuelle ganzheitliche Entwicklung (vgl. Hofmann & Gruber, 2019; Hofmann, 2020) zur Verfügung zu stellen. Dabei liegt – wie früher einseitig betrachtet – der Fokus nicht nur auf der Wissensvermittlung, sondern die Beschäftigung mit Themen und Inhalten soll so organisiert werden, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer fachpersönlichen Entwicklung gefördert werden. Für das heutige Selbstverständnis vieler Schulen bedeutet das konkret, dass sich die am Schulleben beteiligten Gruppen (Schulleitung, Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen) daranmachen, bestehende Strukturen, Bildungsziele und bestimmte Traditionen daraufhin zu prüfen, in welchem Ausmaß sie die eingangs beschriebene zentrale Aufgabe von Schule unter sich wandelnden Rahmenbedingungen möglichst gut zur Wirkung kommen lassen.

Da sich Schulen gut zweihundert Jahre lang nicht explizit mit dieser Frage befassen mussten (oder in einzelnen Fällen sogar nicht befassen durften?), gab es im „Betriebsablauf“ der Schule bis dato keinen institutionalisierten Ort, keine reservierte Zeit und keine sozialen Formate, derer sich Schulleitung, Lehrpersonen, Eltern und Schüler*innen zur Entwicklung des eigenen Standorts bedienen hätten können. Solche Strukturen werden in Schulgemeinschaften nun nach und nach etabliert; damit steht eine institutionalisierte Plattform zur Verfügung, auf der alle am Schulleben beteiligten Gruppen darüber miteinander ins Gespräch kommen, wie sie günstigere Rahmenbedingungen für das Lernen und Lehren schaffen können; das ist dann oft der Zeitpunkt, an dem in Schulentwicklungsdiskussionen die Frage auftaucht: „Worin besteht denn unser von möglichst vielen geteiltes pädagogisches Profil?“

8 Pädagogisches Schulprofil

Einige der nachfolgenden Kapitel dieser Handreichung enthalten interessante Hinweise, die in pädagogischen Konferenzen diskutiert werden können – insbesondere im Hinblick auf die Frage, in welchem Ausmaß sich in ihnen pädagogische Ziele oder Ideale einer großen Mehrheit von Lehrpersonen eines Kollegiums manifestieren. An dieser Stelle seien einige Hinweise gegeben, die Schulführungskräfte oder Lehrpersonen, die solche Prozesse in ihrer Rolle als Qualitätsbeauftragte leiten, mit Gewinn beachten könnten:

- Es ist von Bedeutung, dass bei der Findung eines pädagogischen Schulprofils (vgl. Hofmann, 2020) von den pädagogischen Idealen der Lehrpersonen ausgegangen wird – die Intensität, in der sich Lehrpersonen für die Realisierung eines pädagogischen Schulprofils einsetzen, hängt insbesondere mit der Frage zusammen, in welchem Ausmaß sie sich damit persönlich identifizieren können.
- Im Findungsprozess sollte auf voreilige Mehrheitsbeschlüsse verzichtet werden, da ansonsten die Gefahr besteht, dass sich Kollegien in zwei Gruppen spalten (die Befürworter*innen und die Gegner*innen).
- Es wird kein pädagogisches Ideal geben, das in einem Kollegium hundertprozentig konsensfähig ist; daher sind Prozesse nach der Einigung auf ein pädagogisches Profil wichtig, im Rahmen derer überlegt wird, wie unterschiedlich die Beiträge einzelner Lehrpersonen zur Verwirklichung bestimmter pädagogischer Ideale sein können. Schulführungskräfte sollen insbesondere in dieser Phase integrativ wirken, indem sie betonen, dass es nicht darum geht, das Kollegium im Hinblick auf einen „Königsweg“ gleichzuschalten, sondern dass sich jede Lehrperson überlegt, welchen authentischen Beitrag sie zur Realisierung dieses gemeinsamen Anliegens leisten kann. Prozesse der Auseinandersetzung mit der Vielfalt solcher Wege bewirken oft nachhaltigere Arbeit als die Proklamation eines bestimmten Begriffs oder eines bestimmten Mottos.
- Überlegenswert ist des Weiteren, in welcher Form andere schulische Bezugsgruppen (Schüler*innen, deren Eltern, das Verwaltungspersonal etc.) über entsprechende Vereinbarungen und Absprachen informiert werden und ein Diskurs darüber eröffnet wird, welchen Beitrag sie zur Realisierung dieser Ziele leisten können und wollen und worin der Mehrwert eines solchen Engagements bestünde.
- Last but not least soll auch darüber nachgedacht werden, in welcher Form nach einer bestimmten Zeit (ein Semester, ein Schuljahr) geprüft werden soll, in welchem Ausmaß sich intendierte Veränderungen tatsächlich eingestellt haben.

In dieser Handreichung werden bestimmte Begriffe verwendet; aus diesem Grund wird kurz beschrieben, wie jeder von ihnen in diesem Kontext verwendet wird. Wenn sich Lehrpersonen auf ein bestimmtes Begriffsverständnis einigen könnten, würden sie damit einen wichtigen weiteren Schritt in Richtung einer pädagogischen Fachsprache gehen. Da viele Professionen auf die Pflege einer Fachsprache im Sinne einer Berufsidentität Wert legen, wäre damit auch der Professionsentwicklung der Pädagog*innen ein guter Dienst erwiesen (vgl. auch Index in Hofmann & Gruber, 2019).

Erstreaktion

Unter Erstreaktion versteht man jenes Selbsterlebens- und Verhaltensmuster, das in einer bestimmten Lebenssituation – also in Respondenz zu einer bestimmten Situation im Außen – gleichsam reflexartig aktiviert wird; ein Mensch kann sich nun in seinem Selbsterleben und Verhalten durch dieses Muster leiten lassen; in diesem Fall spricht man von einer Erstreaktionssteuerung. Freilich kann dabei der Fall eintreten, dass dieses genuine Muster für die Bewältigung der konkreten Situation nicht gut passt – dann stellt sich die Frage, wie gut es um die Selbststeuerungsfähigkeiten dieses Menschen bestellt ist; sind diese gut elaboriert, kann er sein Erstreaktionsmuster adaptieren, optimalerweise in einer Vermittlung zwischen den eigenen inneren Bedürfnissen und den äußeren Notwendigkeiten, Pflichten oder Erwartungen. Wenn das gelingt, spricht man von einer so genannten „Zweitreaktion“ oder auch von einer „selbstgesteuerten Reaktion“ (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 109f).

Erziehungsstil

In der Pädagogischen Psychologie werden unterschiedliche Erziehungsstile voneinander abgegrenzt (in Anlehnung an Seel & Hanke, 2015, S. 607f); orientiert man sich an den Skalierungen „Lenkung hoch vs. niedrig“ und „Zuwendung (emotionale Wärme) hoch vs. niedrig“ und werden nicht nur Extremausprägungen zugelassen, lassen sich vier Erziehungsstile voneinander unterscheiden:

- der autoritäre Erziehungsstil, charakterisierbar durch eine hohe Lenkung und geringe emotionale Zuwendung; Verhaltensmerkmale sind Distanz, klare Direktiven, Einforderung von Gehorsam (um des Gehorsams willen, also aus Prinzip). Eine Verweigerung aus Gewissensgründen wird nicht akzeptiert.
- der demokratisch-partnerschaftliche Erziehungsstil: Entscheidungen werden unter Einbezug aller Beteiligten getroffen, jede*r kann sich einbringen; so werden Regeln des Zusammenlebens und -arbeitens festgelegt. Es gilt wenig Lenkung auszuüben und die Beteiligten wertzuschätzen (wenngleich nicht im Sinne individueller emotionaler Zuwendung).

- der Laissez-faire-Stil: ist charakterisiert durch keinerlei Lenkung und keine emotionale Zuwendung; die Heranwachsenden sind sich selbst überlassen und zwar in der Überzeugung, dass sie unter solchen Rahmenbedingungen wichtige (im Sinne von nützlichen) Erfahrungen machen.
- der autoritative Erziehungsstil: Bei diesem Stil ist die emotionale Zuwendung hoch ausgeprägt, das Ausmaß der Lenkung richtet sich nach den Bedürfnissen der Heranwachsenden, was bedeutet, dass ggf. Verhaltensweisen wie „einfühlsames Überzeugen“ oder „Fördern durch maßvolle Anordnungen“ möglich sind. Im Fokus steht das Wohl der Heranwachsenden, nicht das Durchsetzen absolut gesetzter Erziehungsprinzipien.

Fallgeschichte

1. Was ist eine Fallgeschichte?

- In einer Fallgeschichte präsentieren Lehrpersonen ihren Kolleg*innen ein konkretes Ereignis aus ihrem Unterricht:
- Es kann sich dabei um ein reales praktisches Problem handeln, auf das sie in ihrem Unterricht gestoßen sind und das sie für ihren Unterricht als typisch erachten.
- Es kann sich um ein Beispiel für die erfolgreiche Umsetzung einer Maßnahme handeln, auf die sie im Kontext einer Fortbildung gekommen sind.

2. Was bringt das Arbeiten mit Fallgeschichten?

Mit anderen Lehrpersonen an Fallgeschichten zu arbeiten, bringt einige Vorteile für die Entwicklung ihres professionellen Lehrer*innen-Verhaltens:

Lehrer*innen lernen induktiv, d. h. sie gehen nicht von einer theoretischen Überlegung aus und suchen nach praktischen Anwendungsmöglichkeiten, sondern umgekehrt: Ausgehend von einem realen Unterrichtsereignis wird im Kolleg*innenkreis die Frage gestellt, warum sich Schüler*innen so verhalten haben, wie in der Fallgeschichte erzählt, wie ihr Verhalten möglicherweise mit ihrem Lehrer*innen-Verhalten zusammenhängt und welche Handlungsalternativen es geben könnte.

- Lehrer*innen verstehen sich generell vorwiegend als Praktiker*innen und sind daher motivierter, auch in Fortbildungsprozessen direkt „an ihrer Praxis“ zu bleiben als abstrakte wissenschaftliche Vorträge zu hören und zu diskutieren.
- Lehrer*innen sind bezüglich ihrer praktischen Probleme an pragmatischen, im Sinne von realisierbaren Lösungen interessiert.

Im letzten Punkt liegt auch eine große Gefahr bei der Arbeit mit Fallbeispielen, die Lehrpersonen unbedingt beachten sollten:

Wenn sich Kolleg*innen über andere erheben, wenn Rückmeldungen an die, die ein Element ihrer Praxis offengelegt haben, in eine beleidigende oder bloßstellende Richtung gehen, ist das Kapital, das in der Arbeit mit Fallbeispielen liegt, verspielt. Lehrer*innen sind daher gut beraten, vor allem auf zwei Aspekte besonders zu achten: dass die Fallgeschichten qualitativ voll eingebracht werden (vgl. nachfolgend 3) und dass sich alle Beteiligten an die Feedbackregeln halten (vgl. nachfolgend 4).

3. Qualitätsmerkmale einer Fallgeschichte: gut nachvollziehbar, episodaler Charakter

Damit Lehrer*innen die soeben beschriebenen Vorteile auch tatsächlich nutzen können, ist es wichtig, dass sie bei der Schilderung gut darauf achten, das im Zentrum der Fallgeschichte stehende Ereignis (es kann sich wie gesagt um ein Problem oder aber auch um ein Erfolgsszenario handeln) gut nachvollziehbar zu schildern. Die Zuhörer*innen sollen in erster Linie erfahren, was sich ereignet hat, und nicht, was sie an einzelnen Szenen dieses Ereignisses gut oder schlecht finden oder was sie glauben, dass in einem Schüler oder einer Schülerin vorgeht. Es soll beschrieben werden, wie sich einzelne Schüler*innen verhalten haben (was sie gesagt haben, was sie getan haben etc.).

Dazu ein kleines Beispiel:

Stellen Sie sich vor, Sie hören eine Fallgeschichte, in der folgender Satz vorkommt: „Dann hat Christian, als ich ihm sein Schularbeitenheft gegeben habe, gesagt: Meine Note interessiert mich sowieso nicht, Ihr ganzes Fach langweilt mich eigentlich nur.“ Diese Formulierung ist um vieles besser, als wenn eine Lehrperson erzählte: „Und dann hat mir der Christian plötzlich eine total freche Antwort gegeben, die ich mir sicher lange merken werde!“

Die Zuhörer*innen könnten im Fall des letzten Satzes nur phantasieren, wie denn die freche Antwort gelautet hat, in welchem Zusammenhang er sie gegeben hat und würden auf sehr unterschiedliche Ideen kommen, was eine gemeinsame Arbeit an einer angemessenen Lehrer*innen-Reaktion unmöglich macht.

Neben der guten Nachvollziehbarkeit soll ein Fallbeispiel eine überschaubare Episode beinhalten und nicht einen Prozess beschreiben, der sich über mehrere Wochen hingezogen hat. Das Fallbeispiel kann im Sinne einer optimalen Nachvollziehbarkeit selbstverständlich auch mittels Video präsentiert werden.

4. Vorgehen bei der Analyse eines Fallbeispiels

Lehrer*innen sollen sich bei der Analyse eines Fallbeispiels an folgenden Punkten orientieren:

- Die Lehrperson, die die Protagonistin des zu analysierenden Ereignisses ist, erläutert zunächst den Unterrichtsplan der Stunde, in der das Fallbeispiel angesiedelt ist. Der Unterrichtsplan wird allen Mitgliedern der Analysegruppe ausgehändigt.
- Die Protagonistin des Geschehens trägt daraufhin die Fallgeschichte vor.
- Die Protagonistin schlägt einen Aspekt vor, unter dem dieses Ereignis analysiert werden soll.
- Auch die Gruppenmitglieder können solche Analysegesichtspunkte einbringen.
- Man einigt sich auf einen bestimmten Analysegesichtspunkt bzw. für den Fall, dass die Gruppe groß genug ist, auf mehrere.
- Hypothesen bilden: Welche der vier Ressourcen (Denken, Intuieren, Fühlen, Empfinden) hat die Hauptperson im Fallbeispiel genutzt? Was spricht für oder gegen eine konkrete Hypothese?
- Entscheidung in der Gruppe für eine bestimmte Hypothese.
- Welche pädagogische Intervention ist vor dem Hintergrund des STAR-Modells angezeigt (vgl. Hofmann & Gruber, 2019, S. 14, 16, 46, 48)?
- Welcher Mehrwert ist über eine solche Intervention für beide an der geschilderten Situation beteiligten Parteien zu gewinnen?
- Die Mitglieder der Gruppe geben der Lehrperson aufgrund der Daten, die sie gesammelt haben, Rückmeldungen: Beschreibungen und auf bestimmte Theorien, Konzepte oder Modelle explizit bezogene Bewertungen.
- Dabei notiert die Protagonistin relevante Informationen und schließt den Analysedurchgang mit einer für sie stimmigen Zusammenfassung des Lerngewinns ab.

Ganzheitliche Entwicklung

Nicht erst seit den neueren Erkenntnissen der Neurowissenschaft existiert die These, dass Bildungsprozesse in ihrer ganzheitlichen Qualität stark davon abhängen, wie qualitativ die Beziehung zwischen den Kindern und Jugendlichen und den erwachsenen Bezugspersonen (Lehrpersonen, Eltern) ist, die sie beim Lernen unterstützen. Mit dem Begriff der Ganzheitlichkeit ist dabei gemeint, dass Kinder und Jugendliche sowohl gerne als auch erfolgreich bzw. effektiv lernen – dass sie es also möglichst oft in einer inneren Balance zwischen Begeisterung und konzentrierter Anspannung tun können.

In der Geschichte der Pädagogik hat man um die Bedeutung der Beziehungsqualität für qualitätsvolle Lern- und Entwicklungsprozesse schon lange gewusst (vgl. Nohl, 1963; Kuhl et al., 2011); heute kann klarer benannt werden, welche Prozesse diesen Zusammenhang konstituieren. Ganzheitlich lernen können Kinder und Jugendliche eher dann, wenn Pädagog*innen darauf achten, in welchem Ausmaß es Heranwachsenden gelingt, sich mit den Lernzielen und -inhalten zu identifizieren, d. h. wie gut sich Letztere diese zu eigen machen können; Pädagog*innen sollen dabei auf unterschiedliche Identifikationsgrade reagieren sowie unterstützend in Richtung einer höheren Identifikation tätig werden; selbst das verständnisvolle Aussprechen der Beobachtung: „Stimmt mein Gefühl, dass du damit momentan gar nichts anfangen kannst?“ ist dabei schon eine wichtige Aktivität. Eine solche Sensibilität ist in Bildungsinstitutionen deshalb wichtig, weil Kinder und Jugendliche in ihr häufig mit relativ starren curricularen Vorgaben konfrontiert werden und die Gefahr besteht, dass sie sich von Pädagog*innen und der Bildungseinrichtung insgesamt fremdgesteuert fühlen, was sich in Bemerkungen äußert wie: „Dieser Pädagogin geht es nicht um mich, sondern es geht ihr darum, dass sie ihre Ziele erreicht.“

Heimlicher Lehrplan (hidden curriculum)

Mit dem Begriff „heimlicher Lehrplan“ (vgl. Zinnecker, 1975) bezeichnet man das Phänomen, dass Schüler*innen bestimmte Verhaltensweisen, die nicht explizit Lehrziele darstellen, sondern die durch die konkrete Verfasstheit schulischer Abläufe und Gepflogenheiten gebahnt werden, gleichsam „unter der Hand“ lernen, ohne dass sie dazu etwas beitragen müssten oder dass ihnen das auffallen würde. Man kann das auch eine Art „Sozialisation in den Schüler*innen-job“ nennen (z. B. unterrichtliche Langeweile bewältigen; Interesse vortäuschen; sich aus dem Unterrichtsgeschehen ausblenden, ohne dass die Lehrperson es merkt; mit geringem Aufwand gute Noten erzielen etc.). Da die Schulzeit in der Regel zumindest neun Jahre beträgt, tun sich viele Adoleszente schwer, diese Verhaltensweisen nach der Schulzeit wieder zu „verlernen“, weil sich diese Muster im Sinne einer Habituation tief eingepreßt haben. In qualitativen Studien, die sich der Methode der Ethnographie bedienen, werden solche Lernprozesse erforscht.

Kollegiale Hospitation

Kollegiale Hospitation heißt, dass die Lehrenden eine Kollegin oder einen Kollegen – nach vorheriger Vereinbarung und guter Vorbereitung – in deren*dessen Unterricht beobachtet und ihr*ihm anschließend Rückmeldungen gibt. Der Ertrag aus solchen Maßnahmen hängt sehr stark von der Qualität dieser Hospitation ab: So sollen in einer Vorbesprechung der Unterrichtsplan bekannt gemacht sowie konkrete Beobachtungsgesichtspunkte vereinbart werden (vgl. Fallgeschichte). Im Beobachtungsprotokoll soll darauf geachtet werden, dass Schüler*innen- oder Lehrer*innenverhalten beschrieben wird, aber (noch) nicht bewertet und kommentiert wird. Auch in der Nachbesprechung soll auf diese Trennung gut geachtet werden; es hilft Lehrer*innen schon sehr, wenn die beobachtende Person einmal beschreibt, was sie in welcher Unterrichtssituation konkret gesehen und gehört hat. Eine Bewertung dessen soll erst nachher vorgenommen werden.

2 Der synchrone Blick

„Die Erfahrung ‚ich kann etwas bewegen‘ – ‚ich bin wertvoll‘ – ‚ich werde gesehen‘ gibt Selbstsicherheit und ein Bewusstsein des eigenen Könnens.“ (Wustmann, 2009, S. 72)

Eine gute Schule soll sich als ein Ort der ganzheitlichen Entwicklungsförderung verstehen. Mit dem Wort „ganzheitlich“ ist unter dem Aspekt der Unterrichtsqualität gemeint, dass Lehrpersonen bei ihren pädagogischen Aktivitäten und Unterstützungsangeboten beobachten, in welchem Ausmaß ihre Schüler*innen bei der Beschäftigung mit den Lernzielen und -inhalten imstande sind,

- die eigenen Interessen entdecken und individuelle Bedürfnisse wahrnehmen und artikulieren zu können;
- sich selbst zur Beschäftigung mit bestimmten Lerninhalten zu motivieren, wenn sich Begeisterung und Interesse nicht spontan einstellen;
- die nötige Konzentration aufbringen zu können, um sich mit einem Lerninhalt präzise beschäftigen zu können;
- bei schwer zu erreichenden Lernzielen die nötige Ausdauer aufbringen zu können, die sie individuell für die Zielerreichung brauchen;
- nach Misserfolgen bei einer schwierigen Sache wieder in eine positive Stimmung zu kommen, um Kraft für einen weiteren Lösungsversuch zu haben;
- sich externe Unterstützung zu holen, wenn sie an einer Stelle des Lernprozesses aus eigener Kraft nicht weiterkommen;
- sich von einer Sache, die noch zu schwierig ist, ohne Selbstwertschädigung lösen zu können, um sich ihr ggf. zu einem späteren Zeitpunkt wieder zuzuwenden.

Pädagogisches Lerncoaching meint in diesem Zusammenhang also, dass es Pädagoginnen und Pädagogen gelingt, einen synchronen Blick dafür zu haben, was eine Sache mit Lernenden macht und gleichzeitig, was Lernende mit einer Sache machen:

- Eine Sache (d. h. ein Lernziel, einen Text, eine Aufgabenstellung) kann für sie*ihn einen positiven Anreiz darstellen, erschrecken oder „kaltlassen“.
- Je nach Konstellation drängt es die eine Schülerin zum spontanen Weitermachen, einen anderen Schüler zum Rückzug und zur Beschäftigung mit anderen Dingen.

- Manche Schüler*innen laufen Gefahr, ihren Strohfeuergefühlen aufzusitzen; andere haben nicht ausreichend Selbstvertrauen, sich auf die Beschäftigung mit einer Sache einzulassen, die sie faszinierend finden; wieder andere haben das Schüler*innen-Sein schon „so gut gelernt“, dass sie sich nicht mehr fragen, ob sie etwas interessiert, langweilt oder ängstigt: Sie arbeiten alles, was ihnen vorgesetzt wird, der Reihe nach ab.

Lehrpersonen können, wenn sie einen Blick auf Lernprozesse entwickelt haben, ein breites Spektrum an Verhaltensweisen beobachten und sich ausgehend davon ein Bild machen, welchen ihrer Schüler*innen es bereits gut gelingt, „ganzheitlich zu lernen“, d. h. darauf zu achten, dass es sowohl mit einer inneren Beteiligung geschieht (im Sinne der Identifikation) als auch in einer konstruktiven Bewältigung der Schwierigkeiten, die sich bei der präzisen Aneignung bisweilen einstellen. Wenn Schüler*innen das gut können, verfügen sie über gute Selbststeuerungsfähigkeiten; freilich ist das bei nicht vielen Kindern und Jugendlichen in einer Schulklasse der Fall, so dass pädagogisches Lerncoaching mit dem Ziel, die individuellen Selbststeuerungsfähigkeiten zu stärken, als eine der wichtigsten Aufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen anzusehen ist. Achten Pädagog*innen auf diese Balance nicht, fördern sie im Sinne eines „heimlichen Lehrplans“ (vgl. Zinnecker, 1975) bei ihren Schülerinnen und Schülern implizit beispielsweise eine Haltung des Absolvierens von Stunden oder des Abliefern-Müssens von Hausaufgaben und Prüfungen im Sinne eines Tauschhandels „Leistung gegen Note“. So berichtet ein Lehramtsstudent, was er in seiner Schulzeit „implizit“ über den Frontalunterricht gelernt hat: „Die entspannteste Unterrichtsform. Bei möglichst unauffälligem Verhalten schafft man es nur am Unterricht teilzunehmen, wenn man möchte. Sollte man aufgerufen werden und hat nicht zugehört, sondern geträumt, so muss man einen möglichst unschuldigen Blick aufsetzen und der*dem Lehrer*in mitteilen, dass man die Frage gerade nicht verstanden hat“ (Breidenstein, 2006, S. 95).

Personale und fachliche Entwicklung können als zwei Seiten ein und derselben Medaille angesehen werden. Um Pädagoginnen und Pädagogen im Hinblick auf die Unterstützung ganzheitlichen Lernens bei ihren Schülerinnen und Schülern zu fördern, wird nachfolgend ein Schwerpunkt auf den Begriff der Selbststeuerung als pädagogisches Entwicklungsziel gelegt. Was ist nun unter dem Begriff der Selbststeuerung genau zu verstehen und warum kann man ihn als wichtig(st)es Entwicklungsziel bezeichnen? Welche konkreten Teil-Entwicklungsziele sind in diesem Zusammenhang voneinander abzugrenzen? Worin unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler sehr häufig und deutlich?

2.1 Selbststeuerung als wichtiges Entwicklungsziel

Die Fähigkeit zur Selbststeuerung hat unter ganzheitlicher Perspektive betrachtet sehr viele Facetten, die für das erzieherische Handeln von Lehrpersonen und Eltern von Bedeutung sind; bereits in der Beschreibung dieser Facetten wird deutlich, dass manche unter ihnen in einer herkömmlich verfassten Schule weniger Platz haben, als das wünschenswert ist.

Wenn Schülerinnen und Schüler über gute Selbststeuerungsfähigkeiten verfügen, fällt es ihnen leicht,

- vor dem Hintergrund eines allgemeinbildenden Fächerkanons in der Schule ihre Neigungen und Interessen zu erkunden und damit zusammenhängende selbstkongruente Ziele (Storch & Kuhl, 2011, S. 89) zu formulieren (Fähigkeit zur Selbstbestimmung). Selbstkongruenz meint dabei, dass es einem Menschen gelingt, einen Einklang zwischen dem, was er im Außen tut, und den eigenen Bedürfnissen herzustellen: Will ich das wirklich? Was ist mir in meinem Leben tatsächlich wichtig und was brauche ich dazu?
- sich die zur Erreichung ihrer Ziele notwendigen Schritte (Teilziele, Strategien, mögliche Schwierigkeiten etc.) im Sinne einer Lernplanung zu überlegen (Fähigkeit zur Selbstkontrolle).
- gleichermaßen zuversichtlich-gelassen wie sensibel und präzise an komplexe selbstkongruente Ziele heranzugehen (Fähigkeit zur Selbstberuhigung), d. h. zu registrieren, wenn im Zusammenhang mit Zielen gefühlsmäßig vor allem die negativen Konsequenzen des Nicht-Erledigens dominieren und entsprechende Gegenmaßnahmen zu ergreifen (Fähigkeit zur affektiven Selbstkontrolle);
- einen „Tatendrang“ zu entwickeln; das bedeutet, die schon geplanten Vorhaben nicht länger (mit Verweis auf irgendwelche Gründe) aufzuschieben, sondern umzusetzen (Fähigkeit zur Selbstmotivierung als ein Teil selbstregulativen Agierens). Das Phänomen der Prokrastination, d. h. des Handlungsaufschubs, stellt sich beispielsweise dann häufiger ein, wenn die geplanten Vorhaben zwar grundsätzlich attraktiv, aber auch unangenehm oder schwierig sind oder wenn es keine Aufforderungsinstanzen im Außen gibt (z. B. Abgabefristen, Prüfungstermine, Sanktionierungen bei der Überziehung von Fristen).
- Fähigkeiten der Selbstregulation und der Selbstkontrolle sowie die nachfolgend genannten Fähigkeiten der Willens-/Handlungsbahnung und des Selbstzugangs werden zusammengefasst auch als Fähigkeit zur Selbststeuerung bezeichnet.

18 Der synchrone Blick

Wenn Schülerinnen und Schüler über gute Selbststeuerungsfähigkeiten verfügen, fällt es ihnen leicht,

- diese Aktivitäten, für die spezieller motivationaler Aufwand nötig war, bewusst gegen konkurrierende Reize abzusichern (Fähigkeit zur Konzentration).
- sowohl Erfolge herzlich genießen zu können als auch im Fall von eingetretenen Misserfolgen dafür zu sorgen, dass sie sich (trotzdem) wieder Aufgaben zuwenden (Fehleranalyse oder andere Aufgaben), den Zugang zu ihren Gefühlen nicht zu verlieren und nicht in das Grübeln zu kommen (Fähigkeit zur Misserfolgsbewältigung sowie zum Selbstgefühl).

Zu bedenken ist bei dieser Auflistung, dass nicht alle genannten Kompetenzen für alle Schüler*innen gleich wichtig sind, sondern dass es individuelle Entwicklungsziele gibt – je nach Persönlichkeitsdisposition.

In dem Ausmaß, in dem Schüler*innen diesbezüglich individuelle Fortschritte machen, sind wichtige Grundsteine gelegt, dass Schüler*innen

- Selbstgefühl entwickeln, d. h. die eigenen Bedürfnisse und Fähigkeiten spüren können, um ein selbstbestimmtes Leben führen zu können (stabile, stressresistente Selbstwirksamkeitsüberzeugungen).
- auf der Basis eines guten Selbstgefühls soziale Kompetenzen entwickeln, d. h. sich in andere einfühlen zu können (Empathie) bzw. sich in bestimmten Situationen von anderen abgrenzen zu können.
- Freude am lebenslangen Lernen haben (bleibende Offenheit im Bewusstsein, nicht alles zu wissen und zu können).

Alles, was den Schülerinnen und Schülern an Fächern, Lehrbüchern, Inputs, Projekten etc. angeboten wird, trägt das Potenzial in sich, bei ihnen Entwicklungsprozesse im Hinblick auf die genannten Selbststeuerungsziele zu stimulieren; und es braucht Lehrpersonen, die sie beim Erreichen dieser Ziele begleiten und ihnen damit auch Strategien für die Selbststeuerung anbieten, bei deren Anwendung sie von äußeren Instanzen (Lehrpersonen, Eltern) immer unabhängiger werden sollen.

Eine gute Schule soll also als Bildungseinrichtung keinen Selbstzweck darstellen, in der Schüler*innen in erster Linie auf Noten um guter oder positiver Zeugnisse willen fixiert sind oder in der sie um der Lehrperson oder um der Eltern willen lernen, sondern soll sich als eine Einrichtung verstehen,

- in der Schüler*innen Menschen begegnen, die in erster Linie an ihrer ganzheitlichen (kognitiven, affektiven und psychomotorischen) Entwicklung interessiert sind.

- in der Schüler*innen Modelle und Strategien für die selbstgesteuerte Gestaltung ihres Lebens kennen lernen.
- in der Schüler*innen selbstkongruente Ideen für ihre Lebens- und Berufsentscheidungen kreieren (Studien- und Berufswahl) und sich prüfen, was davon Freude und Energie auslöst (Finden von selbstkongruenten Zielen).

2.2 Erstreaktion: Diagnose und Maßnahme

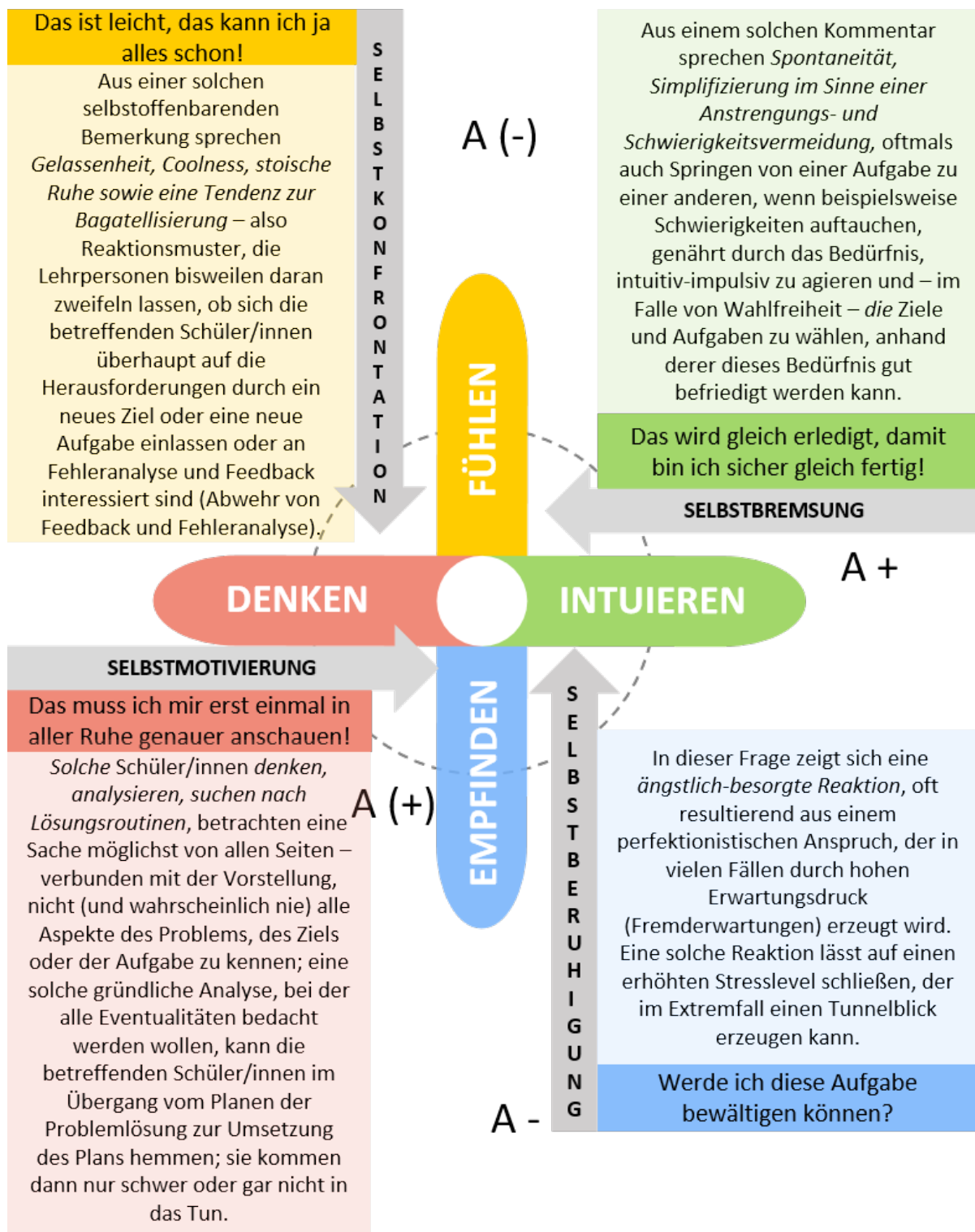
Ein erster wichtiger Schritt für Lehrpersonen besteht darin, dass sie den synchronen Blick aktivieren; er besteht ja darin, Schülerinnen und Schüler nach der Ankündigung eines Lernziels oder der Verteilung einer Aufgabe

- zu beobachten, wie die Lernenden auf Ziele und Aufgaben reagieren,
- zu beobachten, welche Aktivitäten Schüler*innen nach der Konfrontation mit Zielen und Aufgaben setzen und
- falls die Selbststeuerungskompetenzen zur Aufgabenerfüllung, zur Zielerreichung und zum Kompetenzzugewinn da und dort fehlen, in geeigneter Weise individuell unterstützend tätig werden.

Lehrpersonen fragen bei solchen Empfehlungen in der Regel reflexhaft, wie sie das bei 20 bis 25 Lernenden bewerkstelligen sollen. Die Antwort liegt in der Wahl eines dafür passenden Unterrichtssettings: Insbesondere solche Unterrichtssettings sind geeigneter dafür, Einzelne zu fördern, in denen z. B. nach kurzen, prägnanten Inputs individualisierte Arbeitsphasen folgen, innerhalb derer die Schülerinnen und Schüler – idealerweise bei freier Wahl der Sozialform – aus unterschiedlich schwierigen Aufgaben wählen können, um bestimmte Fähigkeiten zu erlangen (vgl. Salner-Gridling, 2009). Damit ist für Lehrpersonen ein Freiraum geöffnet, sich Einzelnen im Sinne des beschriebenen synchronen Blicks zuzuwenden. Die Erstreaktionen Einzelner geben recht genaue Hinweise darauf, wer eine solche Zuwendung generell notwendiger benötigt als andere bzw. welche Selbststeuerungskompetenzen am dringendsten einer Unterstützung bedürfen.

Vor dem Hintergrund der weiter vorne (vgl. 2.1) genannten Facetten der Selbststeuerung sind – formalisiert betrachtet – folgende vier (Erst-)Reaktionen bei Schüler*innen möglich (vgl. Storch & Kuhl, 2011, S. 237ff):

Abbildung 1: Aussagen von Lernenden – Entwicklungsmöglichkeiten über Selbststeuerungsfähigkeiten



Wenn Lehrpersonen diese Erstreaktionsbeobachtungen gemacht haben, haben sie damit wichtige Informationen zur Frage gewonnen, wie sie das betreffende Kind oder den betreffenden Jugendlichen am besten ganzheitlich fördern können – und zwar deshalb, weil jedes dieser Erstreaktionsmuster eine Art Ressource darstellt, über der*die Lernende verfügt, die aber auch ein Risiko beinhaltet.

Aus diesen Überlegungen kann man eine Art „Bauplan“ für Lehrer*inneninterventionen ableiten. Dieser Bauplan für die Planung einer Intervention gilt für alle vier Erstreaktionsmuster in gleichem Maß; er orientiert sich an der Generalformel:

die Ressource im Erstreaktionsmuster wertschätzen
+
die Risiken des Erstreaktionsmusters durch eine geeignete Unterstützung minimieren

Beginnen wir mit dem erstgenannten Erstreaktionsmuster, aus dem eine ängstlich-besorgte Reaktion spricht; in der folgenden Darstellung wird aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit erklärt,

- worin die Ressource eines solchen Erstreaktionsmusters besteht;
- welches Risiko für die*den betreffende*n Schüler*in in einer Leistungssituation damit verbunden ist;
- durch welche Lehrer*innenintervention das angesprochene Risiko minimiert werden kann und
- welche Lehrer*innenreaktionen warum wenig(er) entwicklungsförderlich sind.

Tabelle 1: Mögliche Erstreaktionen von Lernenden sowie Unterstützungsmaßnahmen und -ziele

(a) Erstreaktionsmuster: ängstlich-besorgt	
Ressource in Leistungssituationen	Genauigkeit, Respekt vor Neuem bzw. Unbekanntem, gewissenhaftes Agieren
Risiko in Leistungssituationen	hohe Sensibilität in Bezug auf Anforderungen und daher leicht ängstlich-besorgt im Hinblick auf den Lernerfolg
Intervention – Ziele – Risikominimierung	Selbstberuhigung durch ein verstehendes (empathisches) Gegenüber; Schülerin/Schüler soll sich selbst spüren können, aus der Übererregung in einen Zustand der optimalen Aktivierung kommen
wenig(er) entwicklungsförderliche Lehrer/innenreaktionen	Aufforderung, weniger ängstlich oder besorgt zu sein; auf Einhaltung der gesetzten Fristen verweisen; die beobachtete Hemmung als Faulheit oder fehlende Arbeitshaltung bezeichnen

(b) Erstreaktionsmuster: Gelassenheit, Coolness, stoische Ruhe, Bagatellisierung	
Ressource in Leistungssituationen	Ruhe bewahren können, einen guten Bezug zum Selbst haben; Contenance bewahren
Risiko in Leistungssituationen	Schülerin/Schüler kann Schwierigkeitsgrad der Aufgabe nicht gut abschätzen; die Aufgabe wird – auch wenn sie objektiv betrachtet der/dem Schüler/in neu ist – als „bekannt“ bezeichnet
Intervention – Ziele – Risikominimierung	Selbstkonfrontation: negative Gefühle nicht bagatellisieren, sondern diese aushalten lernen, um in seiner Entwicklung voranzukommen; Negatives an sich heranlassen können, d. h. sich Herausforderndem stellen; sich dem stellen, was einen in seinem balancierten Zustand stört; unruhige Gefühle aushalten können; Verantwortung übernehmen (und nicht weiter abschieben); Selbstberuhigung lernen, um Selbstkonfrontation zulassen zu können
wenig(er) entwicklungsförderliche Lehrer/innenreaktionen	moralisch aufgeladene Bemerkungen machen („Sei nicht so oberg´scheit“ oder „hochnäsig“); unverhohlene Drohungen mit dem nächsten Test oder der nächsten Schularbeit

(c) Erstreaktionsmuster: Zurückhaltung, Stopp-Befehl, Bedächtigkeit	
Ressource in Leistungssituationen	Genauigkeit in der Planung einer Aufgabenlösung, Akribie im „Alles-Bedenken“; eine Aufgabe zunächst aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, bevor man sich an deren Lösung macht
Risiko in Leistungssituationen	Perfektionsanspruch, der aufgrund seiner hohen Qualitätserwartungen eine Umsetzung der Aufgabenlösung be- oder sogar verhindert
Intervention – Ziele – Risikominimierung	Selbstmotivierung durch ein verstehendes Gegenüber, das auch Unvollkommenes (nicht Perfektes) wertschätzt; etwas abbrechen dürfen, wenn es passt; nicht alles formal abschließen müssen; es gibt eine zweite Chance
wenig(er) entwicklungsförderliche Lehrer/innenreaktionen	Aufforderung zum „Endlich-Fertigmachen“; Bezeichnung als „mutwillige Zeitvergeudung“; moralisch aufgeladene Bemerkungen wie „Faulheit“ oder „Trödelei“

(d) Erstreaktionsmuster: Spontaneität, Offenheit, Impulsivität	
Ressource in Leistungssituationen	Offenheit und Begeisterungsfähigkeit im Hinblick auf neue Themen oder Aufgaben; Liebenswürdigkeit in sozialen Situationen (z. B. bei Gruppenarbeit)
Risiko in Leistungssituationen	Schülerin/Schüler ist spontan, impulsiv; greift bei der Aufgabenlösung auf vorhandene Routinen zurück (auch wenn es darum ginge, eine neue Lösungsroutine zu lernen; „assimilativer“ Umgang mit Aufgaben); Anstrengungs- und Schwierigkeitsvermeidung
Intervention – Ziele – Risikominimierung	Selbstbremsung: z. B. durch die Vereinbarung, dass die Lehrperson (zeitlich befristet) stärker lenkt, weil ein/e Schüler/in gern überall mitmachen würde; bei Angeboten oder Zusagen intensiv auf Selbstkongruenz achten (zuerst in sich hineinspüren, sich ggf. mehr Zeit nehmen, wenn es nicht gleich funktioniert); Instrumentalisierungen durchschauen können
wenig(er) entwicklungsförderliche Lehrer/innenreaktionen	moralisch aufgeladene Bemerkungen machen wie z. B. „sich über eine Aufgabe d´rüberschwindeln“; „immer gleich mit allem fertig sein wollen“

24 Der synchrone Blick

Es ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass Lehrpersonen diese Erstreaktionen also zunächst beobachten, ihre Schüler*innen in diesen Reaktionen wertschätzen und diese nicht moralisch qualifizieren. In solchen Beobachtungen stecken nämlich wichtige Botschaften für die individuell passende Lernbegleitung mit dem Ziel, Selbststeuerungskompetenzen bei der betreffenden Schülerin oder dem betreffenden Schüler zu fördern.

Es zeigt sich an dieser Stelle deutlich, dass es für Lehrpersonen nicht die Strategie des Lerncoachings gibt, sondern ein ganzes Spektrum an möglichen Zielen, deren Auswahl davon abhängt, wie gut sich Schüler*innen in der jeweiligen Unterrichts- oder Lernsituation in den beiden Bereichen „Ruh in sich Selbst – sich auf Neues einlassen“ (Selbstbahnung, Selbstentwicklung) und „Denken, Planen – (re)agieren, handeln“ (Willens- und Handlungsbahnung) balancieren können. Konkrete Vorschläge zur Lernbegleitung im Sinne von Selbststeuerungsförderung finden sich im 2. Kapitel dieser Handreichung.

Am Ende eines Semesters oder eines Unterrichtsjahres steht nicht mehr die Zeugnis- (Fremd-Zensuren-)Verteilung im Vordergrund, sondern der individuelle Blick zurück in dem Sinne, dass sich jede*r Schüler*in und jede Lehrperson mit folgenden Fragen beschäftigt:

Übung 1

1. Wie habe ich mich im letzten Semester oder im letzten Jahr verändert?

2. Wodurch habe ich mich im letzten Semester oder im letzten Jahr verändert (im Sinne von entwickelt)?

3. In welchem Ausmaß sind mir meine ureigenen Ziele und Bedürfnisse klarer geworden?

4. Worin bestehen meine ureigenen Ziele und Bedürfnisse?

5. Wie gut gelingt es mir, mich auf Aufgaben und deren Anforderungen einzustellen?

6. Was an Neuem ist in mein Leben gekommen?

7. Im Vergleich zur Situation vor einem (halben) Jahr:

(a) Was freut mich?

(b) Was ängstigt mich/bedroht mich/hemmt mich?

Sehr wichtig zu bedenken ist dabei, dass menschliche Entwicklung nicht im Sinne einer linearen Aufwärtsbewegung verläuft, sondern unterschiedliche Verläufe nehmen kann (Regressionen, Sprünge, vermeintliche „Abbautendenzen“) und es Aufgabe der Lehrpersonen ist, Entwicklungsprozesse zu beobachten und den Schüler*innen bewusst zu machen, nicht aber diese (moralisch) zu bewerten (etwa mit Begriffen wie Fleiß, Faulheit, Arroganz, Ignoranz etc.; vgl. nachstehende Übung 2).

Übung 2 – Levels of Functioning

Schüler*innen und Lehrer*innen können nicht jeden Tag gleich gut offen für Neues sein oder eine hohe Motivation entwickeln, neue Kompetenzen zu erwerben; folgende Pyramide (Betts & Kercher, 2008, S. 125) kann sowohl Schüler*innen und Lehrer*innen unterstützen, sich selbst (und ggf. auch anderen) klar zu machen, was an einem bestimmten Tag in einer bestimmten Unterrichtseinheit oder in der Lernzeit im Vordergrund steht oder – rückblickend verwendet – im Vordergrund gestanden ist. Wenn Lehrpersonen diese Pyramide zur Lernreflexion einsetzen, ist es wichtig, dass sie auch ihre pädagogische Arbeit in einzelnen Klassen oder Fächern vor dem Hintergrund der drei „levels of functioning“ einschätzen und ihre Erkenntnisse im Gespräch mit den Schüler*innen einbringen.



Die Pyramide kann zur Lernreflexion in folgender Art und Weise verwendet werden:

In der letzten Unterrichtseinheit einer Woche können Lehrpersonen und Schüler*innen beispielsweise anhand dieser Pyramide darüber nachdenken und sich darüber austauschen,

- in welchen Fächern, bei welchen Themen oder Zielen in dieser Woche welcher Level dominiert hat;
- was die Verteilung der schulbezogenen Aktivitäten auf die jeweiligen Levels für die zuvor selbstgewählten Ziele bedeutet;
- wie sie sich ggf. ein längeres Agieren auf „survival“-level erklären und welche Art von Unterstützung sie zu einem Agieren auf anderen Levels brauchen;
- welche Konsequenzen sich daraus für die Planung der kommenden Lern- und Arbeitswoche ergeben.

2.3 Kurzformel für den innovativen Kern einer guten Schule

Eine gute Schule zeichnet sich durch die explizite Vereinbarung von Lehrpersonen und Schulleitung aus,

- die eigene Schule als Ort zur Stimulierung von Entwicklungsprozessen zu verstehen (Schule als „Ort der Entwicklungsförderung“) und
- dem „processing“, der individuellen Verarbeitung – d. h. den individuellen Lernprozessen der Schüler*innen viel Zeit, Aufmerksamkeit und Feedback zu widmen, weil sich hier schon vorhandene oder aber zu fördernde Fähigkeiten der Selbststeuerung zeigen.

Schulen, in denen der Lehrkörper keine solche explizite Vereinbarung beschlossen hat (z. B. im Leitbild der Schule oder im Schulprogramm), wird nicht generell abgesprochen, dass es in ihnen einzelne Lehrpersonen gibt, die sich und ihre Arbeit in dieser Richtung verstehen; der Unterschied zu guten Schulen besteht aber darin, dass in solchen Schulen Lehrpersonen und Schulleitung diese Ziele als verbindlich festgelegt und sich verpflichtet haben, diese als Richtschnur ihres Handelns zu beachten.

3. Welche Lehrpersonen braucht eine gute Schule?

Um die zwei im ersten Kapitel beschriebenen Ziele zu realisieren und für die Schüler*innen wirksam werden zu lassen, ist es nötig, dass sich Lehrpersonen im Hinblick auf die Interpretation ihrer Berufsrolle eindeutig und unmissverständlich positionieren, und zwar

- für die Förderung der Selbststeuerung der ihnen anvertrauten Schüler*innen und
- entschieden gegen pädagogische und didaktische Maßnahmen, mit denen sie die Selbstentfremdung der Schüler*innen verstärken und deren Autonomieentwicklung beeinträchtigen oder sogar torpedieren.

3.1 Eindeutiges commitment für Förderung der Selbststeuerung

Mit den Begriffen „Förderung der Selbststeuerung“ und „Selbstentfremdung der Schüler*innen“ sind zwei Positionen markiert, anhand derer deutlich gemacht werden kann, auf welche Qualität Lehrpersonen bei ihren pädagogischen und didaktischen Aktivitäten achten sollen, damit sie das anspruchsvolle Ziel einer gediegenen Entwicklungsförderung realisieren können. In der nachstehenden Tabelle werden konkrete Verhaltensweisen in einer deutlichen Gegenüberstellung „Selbststeuerung fördern vs. Selbstentfremdung der Schüler*innen“ aufgelistet, um sichtbar zu machen, worin die Trennlinie zwischen diesen beiden Erziehungsrichtungen besteht und um aufzuzeigen, dass eine eindeutige erziehungszielrelevante Positionierung möglich und im Hinblick auf die Realisierung des pädagogischen Profils einer guten Schule notwendig ist.

Tabelle 2: Maßnahmen der Selbststeuerungsförderung im Vergleich mit Maßnahmen der Entfremdung

<p>Entwicklungsorientiert agieren bedeutet für Lehrpersonen, wenn sie aktivieren – unterstützen – zur Selbstbewertung animieren</p> <p>Eindeutiges Votum dafür,...</p>	<p>Direktiv (selbstentfremdend) agieren bedeutet für Lehrpersonen, wenn sie vorschreiben – kontrollieren – zensieren</p> <p>...und nicht</p>
<p>Schüler/innen zu verstehen, und zwar durch Fragen und Sich-Einfühlen</p>	<p>Schüler/innen moralisch bewerten (faul-fleißig, gescheit-dumm, vorlaut-zurückgezogen etc.)</p>
<p>Schüler/innen als Menschen mit Stärken und Schwächen anzuerkennen</p>	<p>Schüler/innen auf möglichst reibungsloses Funktionieren im Schulalltag zu reduzieren</p>
<p>Schüler/innen zuzutrauen, dass sie die vereinbarten Ziele erreichen</p>	<p>Schüler/innen unter Druck setzen, die vereinbarten Ziele erreichen zu müssen</p>
<p>Schüler/innen zur Selbstbewertung zu animieren</p>	<p>Notengebung als Fremdbeurteilung praktizieren</p>
<p>mit Schüler/innen gemeinsam überlegen, woran Misserfolge gelegen sind und was die nächsten Schritte sein könnten</p>	<p>Schüler/innen ermahnen, sich in Zukunft mehr anzustrengen und ihnen genau sagen, was jetzt zu tun ist</p>
<p>Schüler/innen bei der Erkundung ihrer Interessen und Neigungen zu unterstützen</p>	<p>Schüler/innen vorschreiben, wofür sie sich zu interessieren und was sie zu lernen haben</p>
<p>Widerstände bei Schüler/innen wahrnehmen, spiegeln und im Gespräch bearbeiten</p>	<p>mit negativen Konsequenzen drohen oder Schüler/innen bestrafen</p>
<p>Schüler/innen in Kontakt mit sich selbst zu bringen</p>	<p>Schüler/innen sich selbst entfremden, z.B. durch Anpassungsforderungen</p>

30 Welche Lehrpersonen braucht eine gute Schule?

den Unterricht auf Veränderungsprozesse während der Pubertät abstimmen	Stoff und Prüfungsdruck als Spezifikum betonen
zuversichtliche Leistungsorientierung	sorgenvolle Leistungsorientierung

Erfahrungen aus der Lehrer*innenaus- und fortbildung zeigen, dass Lehrpersonen – mit einer solchen Gegenüberstellung der beiden Erziehungsrichtungen konfrontiert – auf viererlei Art und Weise reagieren:

- Manche Lehrpersonen haben sofort den Eindruck, es würden ihnen Aktivitäten der Selbstentfremdung im Hinblick auf ihre Schüler*innen unterstellt und weisen diese Unterstellung entrüstet von sich, indem sie beispielsweise behaupten, das sei in den vergangenen beiden Jahrhunderten so gewesen, aber heute passé und man erachte es als Vorurteil oder sogar als Verunglimpfung, eine solche Erziehungseinstellung unterstellt zu bekommen. Es gibt bei Lehrpersonen, die so argumentieren, bisweilen wenig bis keine Bereitschaft, das eigene Tun kritisch daraufhin zu prüfen, ob sich denn einzelne solcher Verhaltensweisen nicht doch über die Jahrtausendwende in das Heute erhalten haben. Erfahrungsgemäß bricht ihr Lernprozess an diesem Punkt in der Fortbildung ab, weil sie eine solche selbstkritische Perspektive zurückweisen.
- Manche Lehrpersonen stehen zu den in der rechten Spalte aufgelisteten Aktivitäten und kritisieren daran, dass sie als „Selbstentfremdung der Schüler*innen“ bezeichnet werden, was in ihren Augen eine Abwertung oder sogar Verunglimpfung bedeute; sie würden darin Führung, Orientierung und das Setzen von Grenzen sehen und seien sich sicher, dass das genau die Maßnahmen seien, die heutige Jugendliche für eine konstruktive und produktive Entwicklung brauchen würden (als Begründung wird oft angefügt, dass „die Eltern an diesem Punkt ja auslassen“). Bisweilen rechtfertigen sie solche Verhaltensweisen auch damit, dass die Schule doch die Aufgabe hätte, die Schüler*innen auf das „spätere“ Leben vorzubereiten, in dem ihnen die Trias „vorschreiben – kontrollieren – zensieren“ häufig begegnen würde und dass ein derartiges Lehrer*innenverhalten eben die Gelegenheit bieten würde, sich an solche Maßnahmen zu gewöhnen. Im Gegenteil, so argumentieren Vertreter*innen dieser Gruppe oft, es sei unverantwortlich, eine Art „Kuschelpädagogik“ zu praktizieren, weil man damit Schüler*innen verunmöglichen würde, in das „wirkliche“ Leben hineinzuwachsen und das Rüstzeug zu erwerben, das sie für eine Bewährung im späteren Berufsleben brauchen.

- Manche Lehrpersonen sagen, sie würden ja gerne Autonomie fördernd tätig sein, das sei aber in ihren Fächern nicht möglich („Über den Lehrplan lasse ich in meinen Klassen sicher nicht abstimmen!“) und sie hätten darüber hinaus nie gelernt, wie man so etwas in der Schule umsetzen könne.
- Manche Lehrpersonen betonen, dass es genau ihrem Berufsethos entspreche, Autonomie unterstützend tätig zu sein, dass sie diesbezüglich gute Erfahrungen bei der Arbeit mit einzelnen Schüler*innen gemacht hätten und dass ihnen das bei einzelnen Schüler*innen bedauerlicher Weise nur wenig gelingen würde. Sie lassen sich darauf ein, Fallbeispiele zu bringen und sind offen für Lernprozesse, um sich in diese Richtung weiterzuentwickeln.

Alle diese vier Reaktionsweisen sind menschlich verständlich; vor dem Hintergrund der schulischen Entwicklungsziele (vgl. Kap. 2.1) dienen sie in erster Linie als Ausgangspunkt für Überlegungen, welche Fort- und Weiterbildungsangebote welche Lehrpersonen als Unterstützung brauchen. Es ist Aufgabe der Schulleitung (ggf. in Kooperation mit den Verantwortlichen an den Pädagogischen Hochschulen), den betreffenden Lehrpersonen geeignete Veranstaltungen bzw. Maßnahmen anzubieten.

3.2 Selbststeuerung: Personalentwicklung

In Österreich besteht für Lehrpersonen keine durchgehend strikte Verpflichtung, regelmäßig an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Im Hinblick auf Schul- und Unterrichtentwicklungsvorhaben nach dem Paradigma der Selbststeuerung ist es mit Blick auf die im letzten Abschnitt skizzierten Reaktionsmuster von entscheidender Bedeutung, dass sich Lehrpersonen bezüglich dieses Entwicklungs- und Erziehungsziels qualifizieren. Was ist aber, wenn bestimmte Gruppen von Lehrpersonen das nicht von sich heraus tun? Diese Frage hat eine grundsätzliche Bedeutung für die Entwicklung einer Schule. Antworten darauf müssen deshalb sorgsam überlegt und klar und transparent kommuniziert werden. Das soll in den folgenden Ausführungen geschehen.

Das wichtige Entwicklungsziel der Selbststeuerung, das Lehrpersonen bei ihren Schüler*innen realisieren sollen, gilt selbstverständlich auch für die Leitungspersonen der Schule im Hinblick auf deren Personalentwicklungsmaßnahmen die Lehrpersonen betreffend; wäre dem nicht so, würde eine Zielinkohärenz zwischen den Ebenen „Schulleitung – Pädagog*innen“ und „Pädagog*innen – Schüler*innen“ vorliegen, die einen gravierenden Mangel an Glaubwürdigkeit aller an der Schule tätigen Pädagog*innen für Selbststeuerungsziele bedeuten würde.

32 Welche Lehrpersonen braucht eine gute Schule?

Damit wären die Rahmenbedingungen für Lehrpersonen, ihre Schüler*innen in Richtung Selbststeuerung zu fördern, von vornherein sehr ungünstig, denn: Ein Commitment für eine überzeugende Idee oder Zielsetzung ist nicht teilbar. Die von ihr erhoffte Wirkung wird sich dann umso deutlicher einstellen, wenn sie als übergeordnetes Prinzip für Maßnahmen und Entscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen des Schullebens ernst genommen wird.

Unter der Prämisse der Selbststeuerung ist jede Lehrperson dafür verantwortlich,

- sich ehrlich mit der Frage, welchen Erziehungsstil sie im Unterricht oder in der Lern- und Freizeitbetreuung praktiziert, auseinanderzusetzen;
- zu ergründen, in welchem Ausmaß die eigene Praxis mit den vereinbarten schulischen Erziehungs- und Entwicklungszielen vereinbar ist bzw. wo es kleine oder auch gravierende Abweichungen gibt;
- ggf. Konsequenzen zu überlegen, welche Maßnahmen (beispielsweise der Weiterbildung) sie braucht, um Schüler*innen stärker im Aufbau von Selbststeuerungskompetenzen unterstützen zu können. Selbstverständlich wäre es im Sinne der von Erziehungsmaßnahmen in der Schule genauso wie von solchen Maßnahmen zu Hause betroffenen Schüler*innen, würden sich auch Eltern und andere Erziehungsberechtigte die wichtige Frage stellen, welchen Erziehungsstil sie praktizieren und in welchem Ausmaß dieser mit den an der Schule praktizierten Selbststeuerungszielen vereinbar ist (vgl. dazu das Kapitel 4 dieser Handreichung).

Die Schulleitung ist dafür zuständig, unterschiedliche Methoden für eine solche Selbstvergewisserung anzubieten, Lehrpersonen bei der Interpretation der diesbezüglichen Ergebnisse zu unterstützen und gemeinsam mit ihnen Maßnahmen zu überlegen, um deren professionelle Kompetenz zu fördern.

Die nachstehende Übung 3 bietet sich als eine solche Methode zur Selbstvergewisserung an und bedient sich des Instruments der kollegialen Hospitation (bzw. alternativ: Arbeiten mit Fallgeschichten).

Übung 3 – Kollegiale Hospitation zur Frage: Welchen Erziehungsstil bevorzuge ich in meiner pädagogischen Arbeit?

Die obige Gegenüberstellung eignet sich aufgrund ihrer konkreten Indikatoren dafür, dass Sie als Lehrperson mehr über die selbst praktizierte Erziehungsphilosophie erfahren. Sie können dabei folgendermaßen vorgehen:

- Beschreiben Sie zunächst in Stichworten, welchen Erziehungsstil Sie im Unterricht oder in der Lern- und Freizeitbetreuung praktizieren und nennen Sie konkrete Beispiele aus ihrer pädagogischen Arbeit, mit der Sie Ihre Selbsteinschätzung belegen können.
- Organisieren Sie sich als Pendant zu Ihrer Selbsteinschätzung eine Fremdeinschätzung: Bitten Sie eine Kollegin oder einen Kollegen, Sie im Unterricht oder in der Lern- und Freizeitbetreuung über einen vereinbarten Zeitraum hinweg zu beobachten.
- Um verlässliche (d. h. genaue und zutreffende) Rückmeldungen zu bekommen, ist es notwendig, dass Sie mit dem*der Beobachter*in einzelne Punkte aus der Tab. 2 als Beobachtungsschwerpunkte vereinbaren.
- Der*die Beobachter*in bereitet einen Raster mit zwei Spalten vor, um relevantes Verhalten in bestimmten Situationen zu protokollieren: Es genügt, ein A4-Blatt im Querformat etwa im Verhältnis 2:1 zu falten und in der linken Spalte (in der „Ereignisspalte“) zu protokollieren, was geschieht (wer tut was, wer sagt was zu wem etc.). Die (kleinere) rechte Spalte (die „Interpretationsspalte“) ist dazu vorgesehen, nach Abschluss des Beobachtungszeitraums die aufgezeichneten Ereignisse (unter Zuhilfenahme der Gegenüberstellung unter Tab. 2) entweder als Aktivitäten mit Tendenzen zur Selbstentfremdung oder als Aktivitäten zur Förderung der Selbststeuerung zu qualifizieren.
- Zu Beginn des Feedback-Gesprächs nehmen Sie als Protagonist*in eine Selbsteinschätzung vor dem Hintergrund der Aufzeichnungen von vor Beginn der Beobachtung vor: „So habe ich mich vor Beginn eingeschätzt – in welchem Ausmaß deckt sich das mit meiner Praxis?“
- Dann hat die beobachtende Person das Wort: Sie kommt auf einzelne Beobachtungen zu sprechen, beschreibt Ereignisse (Dialoge, Maßnahmen etc.) auf der Grundlage ihrer Protokolleinträge und qualifiziert sie in eine der beiden Richtungen. Sie soll dabei nicht unterbrochen werden; Sie als Feedback-Empfänger*in haben an dieser Stelle die Aufgabe, zuzuhören und sich Notizen zu machen.

- Wenn die beobachtende Person mit dem Feedback fertig ist, ist es Ihre Aufgabe als Feedback-Empfänger*in, zu den Rückmeldungen Stellung zu nehmen und in einen kollegialen Dialog über die Einschätzung Ihres Erziehungsstils einzutreten. Bei manchen Punkten kann es auch möglich sein, dass ein Dissens bestehen bleibt; ein solcher macht zumeist deutlich, dass weitere Beobachtungen notwendig sind, um ein eindeutiges Votum abgeben zu können.
- Abschließend ist es Ihre Aufgabe als Beobachtete*r, ein Resümee zu formulieren, in dem Sie Ihren Lerngewinn und nächste Entwicklungsschritte festhalten.

3.3 Klärungsprozesse rund um die Verantwortung für Selbststeuerung

3.3.1 Commitment herbeiführen und Zutrauen ausstrahlen

Man weiß heute, dass Schulleitungspersonen einen großen Einfluss darauf haben (können), wie gut Schulentwicklungsprozesse modelliert sind und wie qualitativ diese Entwicklungsprozesse implementiert werden. Schulen entwickeln sich unterschiedlich gut und unterschiedlich schnell, je nachdem, unter welcher Leitung sie stehen (Berkemeyer, Berkemeyer & Meetz, 2015, S. 233).

Wie kann die Schulleitung ihrer Verantwortung, die sie den Schüler*innen und Eltern gegenüber hat, nachkommen, dass nämlich alle an der Schule pädagogisch Tätigen sich zutrauen, erzieherisch im Sinne der Selbststeuerungsförderung tätig zu sein und dass sie sich um die nötigen Unterstützungsmaßnahmen kümmern, damit sie dieses anspruchsvolle Ziel realisieren können?

- Zunächst ist es von fundamentaler Bedeutung, dass die Leitungspersonen der Schule jeder Lehrperson zutrauen, Kompetenzen der Selbststeuerungsförderung aufzubauen und dass sie von der Zuversicht getragen sind, dass jede*r ihr*sein Bestes gibt, um dieses Ziel zu erreichen. Ohne eine solche Haltung würden alle getätigten Maßnahmen in ihrer Wirkkraft von vornherein geschwächt werden. Die gegenteilige Haltung einer Schulführungskraft würde darin bestehen, einzelne Lehrpersonen im Hinblick auf dieses Entwicklungsziel „abzuschreiben“.

- Die Schulleitung soll des Weiteren dafür sorgen, dass es jeder Lehrperson möglich ist, eine Art Selbstanalyse bezüglich des in der pädagogischen Praxis dominierenden Erziehungsstils vorzunehmen (vgl. dazu etwa die Übung 2 im vorhergehenden Abschnitt; vgl. dazu auch www.selbststeuernlernen.net).
- Insbesondere bei Neueinstellungen sollen die Leitungspersonen mittels geeigneter Verfahren prüfen, in welchem Ausmaß die pädagogischen Ziele der Bewerber*innen mit den im schulischen Leitbild definierten Selbststeuerungszielen vereinbar sind bzw. wie bereit die Bewerber*innen sind, sich auf diesbezügliche Lernprozesse einzulassen. Sie sollen den Bewerber*innen deutlich machen, dass folgende zwei Kriterien an ihrer Schule wichtig sind:
 - dass sie sich im Hinblick auf den von ihnen bevorzugten Erziehungsstil eindeutig positionieren, und zwar zur Förderung der Selbststeuerung und
 - dass sie bereit und fähig sind, sich in großer Offenheit mit der Qualität ihrer täglichen Unterrichtsarbeit zu konfrontieren, d. h. ihre pädagogische Arbeit daraufhin prüfen, in welchem Ausmaß sie bei ihren Schülerinnen und Schülern eine Entwicklung in Richtung Selbststeuerung gefördert und Prozesse der Selbstentfremdung vermieden haben.

3.3.2 Auf Glaubwürdigkeit achten und Selbstkongruenz fördern

Bezüglich der Lehrpersonen sollen die Leitungspersonen in ihrer Verantwortung um die pädagogische Qualität der geleisteten Arbeit entlang folgender Empfehlungen agieren:

Ein von Lehrpersonen einmal gegebenes eindeutiges und unmissverständliches Votum im Hinblick auf erzieherische Maßnahmen in Richtung Selbststeuerung wird nicht dadurch unglaubwürdig, dass sich Lehrpersonen in einzelnen Situationen überfordert fühlen würden, im Sinne dieser Einstellungen und Haltungen zu agieren. Es ist wichtig zu betonen, dass die in der linken Spalte (vgl. Tab 2) beschriebenen Verhaltensweisen im System Schule anspruchsvoll und herausfordernd sind, weil sie quer zu vielen ungeschriebenen Gesetzen liegen, nach denen Schule funktioniert, und für viele Lehrpersonen Neuland darstellen, auf das sie sich hier wagen. Unglaubwürdig werden Lehrpersonen dann,

- wenn sie ihre Zustimmung zu einer solchen Art von Erziehungs- und Unterrichtsarbeit unbeachtet, leichtfertig, halbherzig oder augenzwinkernd geben.
- wenn sie sich von ihrer Zustimmung dann distanzieren, wenn Evaluationen (z. B. Bildungsstandards-Ergebnisse) unerwartete und persönlich enttäuschende oder als beschämend empfundene Ergebnisse erbracht haben.

36 Welche Lehrpersonen braucht eine gute Schule?

- wenn sie sich von diesen Haltungen und Einstellungen nur in bestimmten Situationen leiten lassen, z. B. nach der Notenkonferenz, am Wandertag oder am Schulschikurs, nicht aber in Prüfungssituationen in ihrem Unterricht oder in konflikthafter Situationen mit einzelnen Schüler*innen („Schönwetter-Erziehungsphilosophie“).

Glaubwürdig sind Lehrpersonen im Hinblick auf diese Haltungen und Einstellungen – auch wenn viel nicht gleich oder immer gelingt – dann,

- wenn sie gegebenenfalls Diskrepanzen zwischen dem, wie sie agieren wollen, und dem, was sie wirklich tun, registrieren, akzeptieren und als bedenkenswert (spätere Reflexion im Klassenlehrkörper oder in der Fachschaft oder im Jahrgangsteam) festhalten.
- wenn sie Unterstützung von Seiten der Schulleitung einfordern, weil sie der Überzeugung sind, sich im Hinblick auf bestimmte der oben genannten Erziehungsmaßnahmen spezifisch qualifizieren zu sollen.
- wenn sie eine grundsätzliche Diskussion anregen, weil sie nach einem Versuchszeitraum z. B. zur Überzeugung kommen, in ihren Fächern oder in einem ihrer Fächer wäre es zu herausfordernd, mit einer solchen Haltung oder Einstellung zu unterrichten.

Die offene Kommunikation über Chancen, die in einem solchen Erziehungsziel stecken sowie über die Grenzen, die das Handlungsfeld Schule in seiner hierarchischen Verfasstheit diesbezüglich mit sich bringt, ist deswegen das wichtigste, weil Lehrpersonen dadurch Modelle für Selbststeuerung werden und Schüler*innen solche Modelle für eine Entwicklung zu Autonomie und Verantwortung notwendig brauchen. Deshalb ist es die Pflicht der Leitungspersonen, tätig zu werden, wenn diese Modellwirkung in Richtung Schüler*innen beeinträchtigt erscheint; das ist beispielsweise der Fall,

- wenn Lehrpersonen zu ihren Schüler*innen sagen, sie würden ja gerne Autonomie fördernd tätig sein, sich aber durch Druck von außen (Bildungsstandards, teilstandardisierte Reifeprüfung, externe Evaluationen, Zeitdruck aufgrund umfangreichen Stoffes; „die Parallelklasse ist viel weiter“) gezwungen sehen, diesen Druck an die Schüler*innen weiterzugeben.
- wenn Schüler*innen spüren, dass der Konsens zwischen den Lehrpersonen im Hinblick auf Vereinbarungen zu Selbststeuerungszielen bröckelt und sich Lehrpersonen in Machtkämpfe verstricken (lassen).

Solche Verhaltensweisen bedürfen einer Klärung zwischen den betroffenen Lehrpersonen und der Schulleitung, weil das pädagogische Profil der Schule auf diese Art und Weise nicht realisiert werden kann und damit zu rechnen ist, dass Schüler*innen in ihrer Entwicklung eher beeinträchtigt als gefördert werden. Bei solchen Gesprächen ist sehr darauf zu achten, dass Lehrpersonen diese nicht als Maßnahmen des Zwangs oder der Kontrolle empfinden, in welchem Ausmaß sie sich um die Vereinbarkeit ihrer Erziehungspraktiken mit dem Ziel der Selbststeuerungsförderung kümmern, sondern vielmehr als Ausdruck prosozialer Führung, im Rahmen derer es den Leitungspersonen darum geht, ihre Mitarbeiter*innen zu verstehen, ggf. zu unterstützen oder Klärungsprozesse anzustoßen.

3.3.3 Ein Schulentwicklungskompromiss: Stand-by-Vereinbarung herbeiführen

Es kann der Fall eintreten, dass (unbefristet angestellte) Lehrpersonen nach eingehender Beschäftigung mit Erziehungszielen der Selbststeuerung zur Erkenntnis kommen, dass sie eine solche pädagogische Praxis aus unterschiedlichen Gründen nicht authentisch realisieren wollen. Es ist wichtig, dass die betreffenden Mitarbeiter*innen sich nicht gezwungen fühlen, diese Erkenntnis aus Angst vor negativen Konsequenzen verstecken oder verschleiern zu müssen; sie sollen von den Leitungspersonen nicht in eine Art Doppelleben gezwungen werden, weil damit wiederum den Schüler*innen der betreffenden Lehrpersonen geschadet würde. Es ist Aufgabe der Schulleitung, genau das zu verhindern. In diesem Fall ist es möglich, eine schulinterne Stand-by-Vereinbarung (vgl. Strittmatter, 2000) herbeizuführen: Darunter ist eine Vereinbarung zwischen zwei Interessensgruppen zu verstehen, die sich in Prozessen der Schulentwicklung – also bei Neuerungsvorhaben – nicht auf eine gemeinsame Linie einigen können. Mitglieder beider Interessensgruppen treffen zeitlich befristet folgende beispielhaft genannte Vereinbarungen (vgl. für Zitate in der folgenden Tabelle Strittmatter, 2000, S. 69):

Tabelle 3: Beispiele für Formulierungen von Stand-by-Vereinbarungen (Strittmatter, 2000)

Von der Seite der an Neuerungen Interessierten an die „anderen“:	Von den „anderen“ an die an Neuerungen Interessierten:
„Wir verzichten auf Werbung, werden euch nicht missionieren, nicht für unsere Ideen anwerben. Wir werden auch in keiner Weise Erwartungen oder gar Druck von außen erzeugen.“ Wir nehmen eure Hinweise und skeptischen Fragen gerne auf.	„Wir finden es in Ordnung, dass ihr für euch einen neuen Weg erkundet (bzw. diese Pilotarbeit macht). Wir sind neugierig auf eure Erfahrungen und Erkenntnisse.“
„Wenn von neuen KollegInnen oder von Außenstehenden (z. B. Eltern) kritisch auf euch gezeigt wird, werden wir nicht mit den Achseln zucken und schon gar nicht Öl ins Feuer gießen“. Wir werden uns dafür einsetzen, dass euer Handeln wertgeschätzt wird.	„Für uns ist das, was ihr tut, zwar im Moment (oder überhaupt) nicht unser Thema oder Ziel. Wir werden euch aber Dritten gegenüber nie anschwärzen, euch oder eueren Weg nicht entwerten. Wenn wir Probleme mit eurem Vorgehen haben, werden wir das direkt mit euch austragen und uns nicht an Dritte wenden, solange die internen Möglichkeiten nicht ausgeschöpft sind.“
„Sagt es uns, wenn wir mal gegen diese Regeln handeln.“	„Sagt es uns, wenn wir mal gegen diese Regeln handeln.“

Selbstverständlich ist es notwendig, die konkreten Formulierungen in der speziellen Situation, die eine solche Stand-by-Vereinbarung als gute (Zwischen-)Lösung erscheinen lässt, zu formulieren; die hier zitierten Regeln dienen nur der Illustration, was mit einem solchen Instrument gemeint ist. Lediglich die letztgenannte Regel kann wörtlich übernommen werden.

Im Kontext von Schulentwicklungsdiskussionen, bei denen es um pädagogische oder didaktische Prinzipien geht, betonen Lehrpersonen häufig, sie seien doch in der Wahl der Methoden frei und es könne und dürfe ihnen niemand vorschreiben, wie sie sich in konkreten Situationen pädagogisch oder didaktisch zu verhalten hätten – solange sie sich im gesetzlich definierten Rahmen bewegen würden.

Wenn ein solches Argument geäußert wird, ist für die Schulleitung damit eine gute Gelegenheit geschaffen, zwei Dinge, die häufig vermischt werden, auseinanderzuhalten: Methodenfreiheit und Methodenbeliebigkeit. In einer guten Schule haben sich Lehrpersonen und Schulleitung auf ein Schulprofil geeinigt, in dem bestimmte Erziehungs- und Entwicklungsziele festgelegt sind, sowohl auf institutionell-organisatorischer als auch auf erziehungspraktischer Ebene – beide Ebenen haben einerseits unabhängig voneinander eine wichtige Bedeutung, müssen aber inhaltlich an den gleichen Zielperspektiven ausgerichtet sein. Bei der Wahl der Mittel, derer sich die Lehrpersonen in der konkreten Arbeit mit Schülerinnen und Schülern bedienen, müssen Lehrpersonen darauf achten, dass diese mit den Erziehungs- und Entwicklungszielen der Schule kompatibel sind; über die Ziele auf Schulebene ist der pädagogische Freiraum für Lehrpersonen abgesteckt. Es ist also nicht gleichgültig, welche Methoden und Maßnahmen sie sich bedienen – der Begriff der Methodenfreiheit darf nicht (unter der Hand) mit dem der Methodenbeliebigkeit gleichgesetzt werden. Selbstverständlich brauchen Lehrpersonen – alleine schon aufgrund der Vielfältigkeit und Einmaligkeit der pädagogischen Situationen, die sich alleine in einer einzigen Unterrichts- oder Lerneinheit ereignen – die Freiheit, in diesen originären Situationen in der Wahl der Interventionen selbst Entscheidungen treffen zu können; kein Handbuch im Sinne eines Nachschlagewerkes könnte und dürfte eine Rezeptologie vorschreiben, wann Lehrpersonen jeweils was tun müssten. Das heißt aber nicht, dass alle pädagogischen und didaktischen Maßnahmen beliebig seien und alles der einzelnen Lehrperson überlassen sei. Es braucht zusammengefasst formuliert drei Dinge, auf die zum Teil weiter oben schon verwiesen wurde:

- den (oft nicht einfach herbeizuführenden) Konsens aller Lehrpersonen im Hinblick auf die im pädagogischen Profil oder im Schulprogramm vereinbarten Entwicklungs- und Erziehungsziele;
- die Fähigkeit und Bereitschaft, sich als Lehrperson immer wieder die Frage zu stellen, in welchem Ausmaß man diese Erziehungs- und Entwicklungsziele in der tagtäglichen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern realisiert hat und was es gegebenenfalls braucht, dass diese Ziele noch besser verwirklicht werden;

40 Welche Lehrpersonen braucht eine gute Schule?

- und last but not least die pädagogische Freiheit, welcher Mittel man sich als Lehrperson in einer konkreten pädagogischen Situation bedient, um die auf Schulebene vereinbarten Entwicklungs- und Erziehungsziele zu realisieren. Diese pädagogische Freiheit ist deswegen wichtig, weil der zugegeben extreme Fall eintreten kann, dass Lehrpersonen auf erziehungspraktischer Ebene oberflächlich betrachtet anscheinend genau gegenteilig zu den Zielen auf Schulebene agieren, um diese langfristig erreichen zu können. Das wird am Beispiel der Schulentwicklung einer Berliner Sekundarschule deutlich, in der Gewalt und Regellosigkeiten erfolgreiches Lernen verunmöglichten; der Schulleiter hat mit seinem Kollegium auf klare Regeln, Strenge und Sanktionen bei Zuwiderhandeln gesetzt und auf empathisches Handeln der Lehrpersonen. Der Schule wurde daraufhin von der Schulaufsicht fehlende Partizipation, das Fehlen demokratischer Gremien u. Ä. vorgehalten (vgl. Leinemann, 2018). Mit anderen Worten: Ohne pädagogische Freiheit können bestimmte Entwicklungs- und Erziehungsziele nicht erreicht werden, weil die Ausgangslage (der berühmte Ist-Stand) den pädagogischen Weg mit gleichem Gewicht determiniert wie der ersehnte Zielzustand; das macht ja die Professionalität pädagogischen Handelns aus.

4 Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um ihre Selbststeuerung zu fördern?

Lehrpersonen sind für Schüler*innen wichtige role models für das Lernen und das Leben. Damit Lehrpersonen das anspruchsvolle Ziel der Selbststeuerung als Lebenshaltung verkörpern, ist es wichtig, dass sie über möglichst viel diesbezügliche Selbsterfahrung und Selbstreflexion verfügen. Die Lehrpersonen werden Selbststeuerungsziele umso authentischer umsetzen können, je stärker sie selbst diese Ziele verkörpern bzw. leben; es ist daher nicht ausreichend, den Lehrpersonen eine Palette an Übungen, Anleitungen oder Instruktionen für den Gebrauch im Unterricht und in der Lernbetreuung anzubieten, weil dann die Gefahr besteht, dass Lehrpersonen die Beschäftigung mit den eigenen Selbststeuerungskompetenzen hintanstellen und ihre Schüler*innen auf Ziele hin fördern wollen, die sie selbst nicht verkörpern. Erst eigene Erfahrungen und Überzeugungen eröffnen Lehrpersonen die Möglichkeit bzw. Freiheit, in spezifischen Situationen im Hinblick auf bestimmte Schüler*innen Interventionen zu kreieren bzw. einmal gelesene oder gehörte oder in Trainings geübte Interventionen zur Förderung der Selbststeuerung anzuwenden.

4.1 Was heißt Selbststeuerung für Lehrpersonen?

In weiterer Folge wird erklärt, was die Fähigkeit zur Selbststeuerung für Lehrpersonen genauer bedeutet und was diese tun können, um über gute Selbststeuerungsfähigkeiten zu verfügen.

Die Fähigkeit zur Selbststeuerung besteht – wie bereits für die Schüler*innen beschrieben (vgl. Kap. 2.2) – aus den nachfolgend genannten Kompetenzen; zu bedenken ist bei dieser Auflistung, dass nicht alle diese Kompetenzen für alle Lehrpersonen gleich wichtig sind, sondern dass es individuelle Prioritäten gibt – je nach Persönlichkeitstyp.

Abbildung 2: Bedeutung von vier Selbststeuerungsfähigkeiten

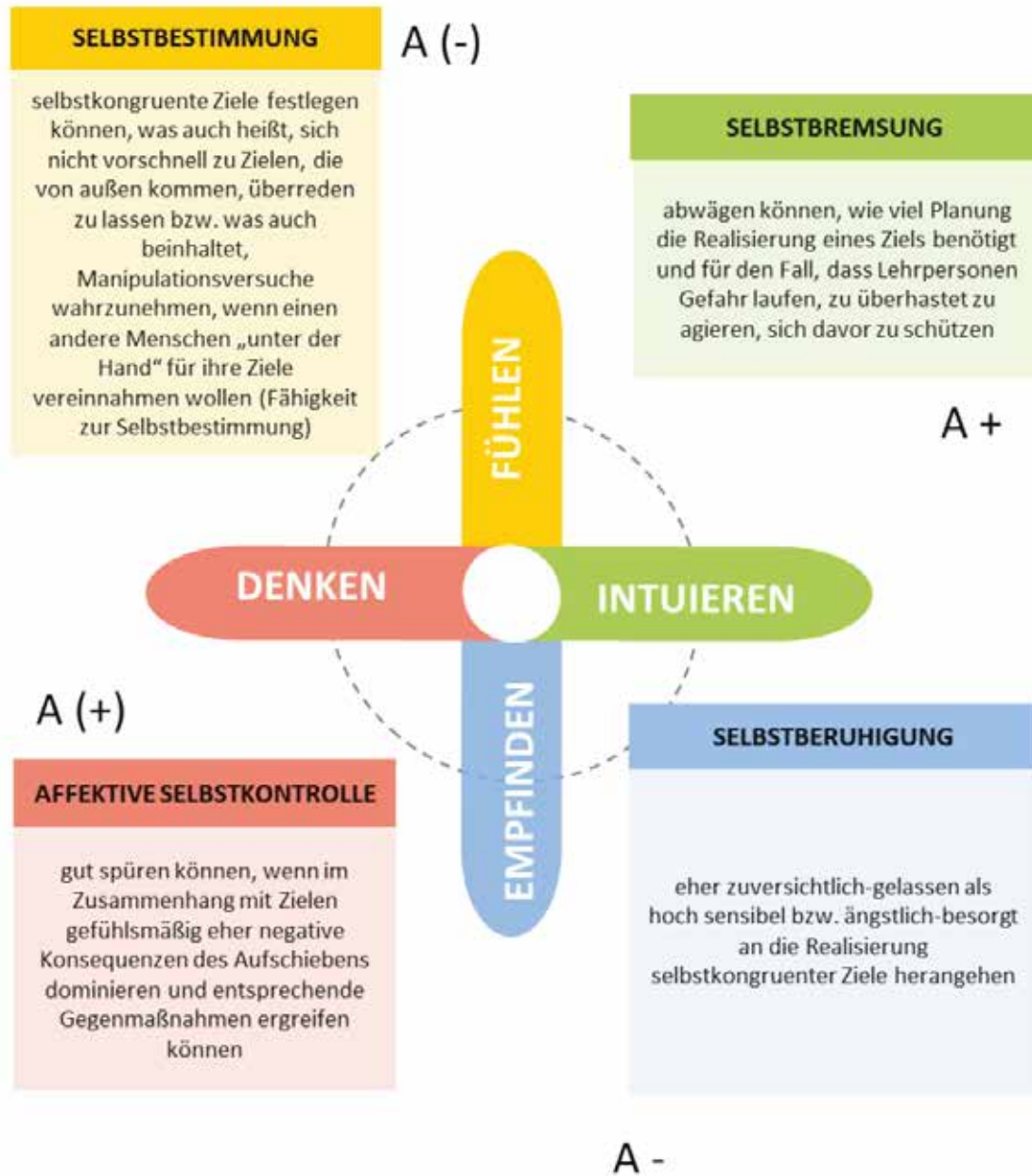
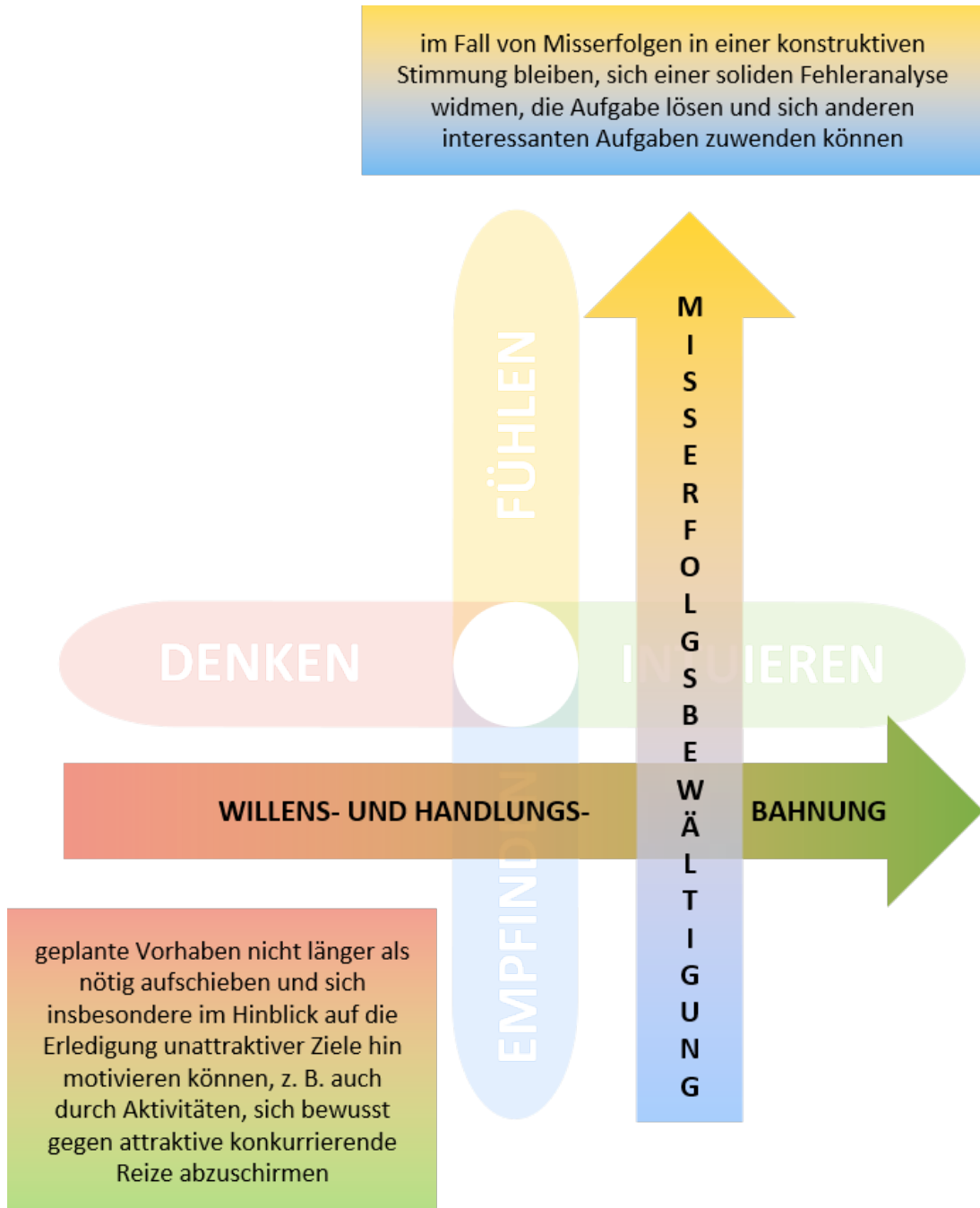


Abbildung 3: Selbststeuerung im Falle von Misserfolg und im Falle von Prokrastination



4.2 Die Kunst der Affektregulation

Fragt man Lehrpersonen, ob sie das Gefühl haben, bei der Ausübung ihres Berufs selbstbestimmt (vgl. Kap. 3.) agieren zu können, bekommt man divergierende Antworten:

- Manche Lehrpersonen bejahen diese Frage und verweisen beispielsweise auf Freiheiten bei der zeitlichen Einteilung bei beruflichen Tätigkeiten, auf die Methodenfreiheit im Unterricht und auf die Möglichkeiten, inhaltliche Schwerpunkte in Abstimmung mit zentralen Interessen der Schüler*innen setzen zu können;
- die anderen klagen über (aktuell vielleicht sogar wachsende) Gefühle der Fremdbestimmung, der Antinomie oder sogar der Bevormundung und Kontrolle, beispielsweise aufgrund der Einführung von Bildungsstandards, der zentralen Reifeprüfung oder laufender ministerieller Empfehlungen zur Umsetzung bestimmter didaktischer Prinzipien wie z. B. Individualisierung.

Aus diesen Beispielen lässt sich ableiten, dass Lehrpersonen ein und dieselbe Situation gefühlsmäßig unterschiedlich erleben: Was die einen ängstigt, ärgert, lustlos oder sogar hilflos macht, ist für die anderen eine Beiläufigkeit, ein mehr oder weniger interessantes Randthema oder eine dankbar angenommene, wenngleich nicht gleich akribisch rezipierte Anregung (vgl. Kuhl & Alsleben, 2009, S. 83).

Was bedeutet die Fähigkeit der Affektregulation in einer solchen Situation? Affektregulation bedeutet, es im Sinne der Selbstversorgung als seine Aufgabe anzusehen, eine solche Affektlage herzustellen, die man für die gute Bewältigung einer Situation oder für das Erreichen eines bestimmten Ziels braucht (vgl. Kuhl et al., 2014). Das kann durch eine Abfolge bewusst vollzogener Schritte erreicht werden; wenn Menschen hier Übung und Erfahrung gesammelt haben, kann das in weiterer Folge sogar „wie von selbst“ geschehen (Storch & Kuhl, 2011, S. 232ff). Je nachdem, wie jemand im Hinblick auf seine Erstreaktion disponiert ist, bedeutet Affektregulation jeweils etwas anderes: Ausgehend bei der für Schüler*innen und deren Selbststeuerungsfähigkeiten erstellten Übersicht (vgl. Kap. 2.2) wird nachfolgend erklärt, welche Wege verschiedenen Disponierte bei der Affektregulation gehen können und sollen; ausgegangen wird wieder von einer Situation, in der eine Lehrperson mit einem bestimmten Ziel konfrontiert wird.

(a) Wenn die Erstreaktion stark aus dem OES heraus erfolgt:

Die Lehrperson ist hoch sensibel in Bezug auf Anforderungen und daher leicht ängstlich-besorgt. Positive Fähigkeiten bzw. Ressourcen, die bislang wichtig waren und weiterhin wichtig sind: Sorgfalt, Respekt vor Neuem bzw. Unbekanntem.

Für die Selbstsorge wichtig:

Selbstberuhigung; z. B. durch ein verstehendes (empathisches) Gegenüber, das die Selbstanbindung („Selbstdurchsetzung“) fördert.

Was bedeutet selbstgesteuerte Affektregulation konkret? In welchen Aktivitäten besteht sie?

Das Ziel besteht darin, sich nach reflexartig entstandenen Gefühlen der Angst oder Überforderung wieder (möglichst rasch) selbst spüren zu können, aus der Übererregung in einen Zustand der optimalen Aktivierung zu kommen, z. B. durch folgende Maßnahmen:

- sich vor Augen halten, dass es nicht darum geht, den Vorstellungen und Wünschen anderer Leute entsprechen zu müssen, sondern: „I do it my way“ – als Lebens- und Arbeitsmotto zu haben (im Sinne einer „Selbstdurchsetzung“).

Folgende Fragen können sich als hilfreich erweisen:

- Welche positiven Erfahrungen habe ich in meiner Lebensgeschichte bezogen auf die Realisierung dieser Ziele und Anforderungen schon gemacht?
- Was/Wen brauche ich, um mir selbst solche Ziele und Anforderungen zutrauen zu können (Zutrauen gestützt durch andere)?
- Wo finden sich in diesem Ziel Anknüpfungspunkte zu meinen ureigenen Zielen, derentwegen ich Lehrer*in geworden bin? Was finde ich aus dieser Perspektive positiv an dieser Anforderung bzw. an diesem Ziel?
- Wie kann ich die Anforderungen oder Ziele, die von außen an mich herangetragen werden, so adaptieren, dass sie besser mit meinen Prioritäten und Interessen vereinbar sind?
- Was an Beunruhigendem bleibt und wo kann ich es vorübergehend deponieren, damit es mich nicht ständig beschäftigt, grübeln lässt und in mir Ohnmachtsgefühle erzeugt (vgl. Huber, 2010, S. 47ff)?

(b) Wenn die Erstreaktion stark aus dem EG/Selbstsystem heraus erfolgt:

Die Lehrperson ist gelassen, cool; sie strahlt stoische Ruhe aus. Positive Fähigkeiten bzw. Ressourcen, die bislang wichtig waren und weiterhin wichtig sind: Selbstbestimmung, Ruhe bewahren können, einen guten Bezug zum Selbst haben.

Für die Selbstsorge wichtig:

Selbstkonfrontation; negative Gefühle nicht bagatellisieren, sondern diese aushalten lernen, um in seiner Entwicklung voranzukommen.

46 Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um ihre Selbststeuerung zu fördern?

Was bedeutet selbstgesteuerte Affektregulation konkret? In welchen Aktivitäten besteht sie?

Das Ziel besteht darin, Negatives an sich heranlassen zu können, d. h. sich Herausforderndem zu stellen; sich dem stellen, was einen in seinem balancierten Zustand stört; unruhige Gefühle aushalten können; Verantwortung übernehmen (und nicht weiter abschieben); Selbstberuhigung lernen, um Selbstkonfrontation zulassen zu können.

Hilfen dazu können in folgenden Aktivitäten bestehen:

- Ich suche mir einen Menschen, von dem ich mich verstanden fühle, um Dinge, die mich beunruhigen oder aus dem Lot bringen, anzusprechen oder um zu prüfen, ob nicht mehr in meiner Verantwortung liegt als ich normalerweise wahrhaben will.
- Ich übe Maßnahmen der Selbstberuhigung, die ich dann brauche, wenn ich das Fenster zu bisher ausgeblendeten, weil unangenehmen Dingen, Tatsachen, Ereignissen etc. öffne; die Gewissheit, mich selbst beruhigen zu können, kann mich motivieren, dieses Fenster nicht nur einen Spalt, sondern weiter zu öffnen.

Für Lehrpersonen ist sehr häufig eine Selbstkonfrontation mit folgenden Themen beunruhigend, im Hinblick auf das Selbstwachstum aber wichtig:

- Was ist mein Anteil daran, dass Schüler*in X oder Klasse Y die Semester- oder Jahresziele wenig qualitativ erreicht hat?
- Wie intensiv bin ich bereit, mich mit Feedback von Schüler*innen auf meinen Unterricht oder meine Lernbegleitung zu beschäftigen?
- Ein neuralgischer Punkt können auch Gespräche mit Eltern sein: Welches Ausmaß an Offenheit kann ich bei Beschwerden von Eltern meinen Unterricht oder meine Lernbetreuung betreffend aufbringen (Ernstnehmen des Anliegens von Eltern; Verzicht auf Bagatellisierungen)?

(c) Wenn die Erstreaktion stark aus dem IVS heraus erfolgt:

Die Lehrperson ist spontan, impulsiv und lässt sich gerne auf interessante und spannende Prozesse ein; dabei auftretende Schwierigkeiten werden ausgeblendet, weil die Qualität der Zielerreichung nicht im Blick ist. Positive Fähigkeiten bzw. Ressourcen, die bislang wichtig waren und weiterhin wichtig sind: Offenheit, Begeisterungsfähigkeit, Liebenswürdigkeit, Freude an Initiativen.

Für die Selbstsorge wichtig:

Selbstbremsung; z. B. bei Aufgabenverteilungen, neuen Ideen oder Initiativen zunächst zurückhaltend zu sein; wenn bei interessanten und spannenden Prozessen Schwierigkeiten auftreten, ist es wichtig, diese zu sehen, zu analysieren und nicht einfach darüber hinwegzugehen.

Was bedeutet selbstgesteuerte Affektregulation konkret? In welchen Aktivitäten besteht sie?

Das Ziel besteht darin, vor Angeboten oder Zusagen intensiv auf Selbstkongruenz zu achten, d. h. zuerst in sich hineinzuspüren, sich ggf. mehr Zeit dafür zu nehmen, wenn das nicht gleich funktioniert, Instrumentalisierungen durchschauen zu können und sich selbst dagegen zu schützen. Im Unterricht und in der Lernbegleitung ist es für Lehrpersonen wichtig, nicht in der Lust an Prozessen aufzugehen, sondern Prozesse zielorientiert zu leiten und sich im Falle von auftretenden Schwierigkeiten mit diesen zu beschäftigen.

Für Lehrpersonen können diesbezüglich folgende Maßnahmen hilfreich sein:

- Eine „Kalterwischt-Liste“ (Storch & Kuhl, 2011, S. 275) anlegen, auf der Situationen gesammelt werden, in denen man für Arbeitsaufträge vorschnell zugesagt hat, eine wichtige Sache überhastet angegangen ist oder erst im Nachhinein gemerkt hat, dass einen „spannende“ Arbeiten zeitlich oder kompetenzmäßig stark überfordern oder dass einen andere für eine (für sie unangenehme) Sache „eingespannt“ haben. Ein Beispiel: Schüler*innen haben ein Gespür für begeisterungsfähige und spontane Lehrpersonen und entwickeln bisweilen ziemliches Geschick darin, Lehrende in „interessante“ Gespräche und Themen zu verwickeln, freilich mit dem Hintergedanken, damit etwas anderes, nämlich für sie Unangenehmes zu vermeiden, hinauszuschieben oder vergessen zu machen.
- Eine Kollegin bzw. einen Kollegen bitten, einen in „gefährlichen“ Situationen, in denen man geneigt ist, sich für dieses oder jenes zu begeistern oder anzupacken, zu signalisieren, dass man vor endgültigen Zusagen bzw. Entscheidungen noch Bedenkzeit nehmen soll (Storch & Kuhl, 2011, S. 274f).
- Sensibel auf Situationen zu sein, in denen einen der Ehrgeiz packt, auch das oder jenes zu schaffen und sich in solchen Situationen bewusst eine Nachdenkpause verordnen, um die konkrete Realisierung in den Kategorien von Zeit, Ort und konkreter Struktur zu betrachten.

Die Affektregulation ist dann als geglückt anzusehen, wenn die betreffenden Lehrpersonen aus dem Wissen um eigene Ziele heraus ein Angebot ablehnen oder eine Bedenkzeit vereinbaren können, ohne mit dem Gefühl zurückzubleiben, damit Beziehungen zu anderen auf das Spiel zu setzen oder sich eine Chance, die eigene Unersetzbarkeit zu zeigen, vergeben zu haben.

48 Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um ihre Selbststeuerung zu fördern?

In bestimmten Situationen verlockende Appelle bewusst ungehört zu lassen (d. h. den Selbstwert nicht an entsprechende Zusagen zu knüpfen) und gleichzeitig zu fühlen, dass man etwas sehr Richtiges bzw. Stimmiges gemacht hat, ist ein Indikator dafür, dass die Affektregulation schon sehr glückt.

(d) Wenn die Erstreaktion stark aus dem IG heraus erfolgt:

Die Lehrperson ist zurückhaltend, überlegend, analysierend. Positive Fähigkeiten bzw. Ressourcen, die bislang wichtig waren und weiterhin wichtig sind: Genauigkeit in der Planung, Akribie im „Alles-Bedenken“, Bedächtigkeit, Zurückhaltung

Für die Selbstsorge wichtig:

Selbstmotivierung durch ein verstehendes Gegenüber, das auch Unvollkommenes bzw. nicht Perfektes wertschätzt und die betreffende Person, die etwas bzw. sich zeigt, nicht zurückweist.

Was bedeutet selbstgesteuerte Affektregulation konkret? In welchen Aktivitäten besteht sie?

Das Ziel besteht darin, dass Lehrer*innen, die häufig zu sich selber sagen: „Ich möchte dieses oder jenes Ziel in der Klasse ja gerne erreichen, aber ich weiß nicht, wie ich das angehen soll, ich habe dazu überhaupt keine Idee“, über Strategien verfügen, die sie in das Tun, in den Prozess bringen.

Da Unterricht und Lernbegleitung ja im Kern Kommunikation zu einem bestimmten Lernziel oder Sachthema bedeuten, Kommunikation mit Schüler*innen aber (auch) von Spontaneität und Schlagfertigkeit lebt (und nicht im Detail planbar ist), ist es für in diesem Sinne zurückhaltende Lehrpersonen beispielsweise wichtig, dass sie es wagen, sich auf solche Prozesse einzulassen. Routinen lassen sich nicht immer im Voraus planen, sondern kristallisieren sich aus Erfahrungen heraus. Was kann zurückhaltenden Lehrpersonen diesen Schritt in eine ungewisse, weil unplanbare Beziehungsdynamik erleichtern?

Ein erster Schritt, diese Hemmung zu überwinden, besteht darin, eine*n Gesprächspartner*in zu wählen, zu dem man Vertrauen hat, und mit ihr*ihm über folgende Fragen zu sprechen (Storch & Kuhl, 2011, S. 268f):

- Was wollte ich schon immer einmal tun, habe es aber bisher aufgrund erwarteter Schwierigkeiten nicht gewagt?

- Was hätte ich früher einmal gerne abgebrochen, unvollendet gelassen, habe mich aber selbst gezwungen, es (widerwillig) abzuschließen?
- Was brauche ich, um in das Tun zu kommen – im Bewusstsein, nicht gleich beim ersten Mal perfekt agieren zu müssen?
- Welche Unterstützung brauche ich, um mir immer wieder eine zweite Chance zu geben?
- Was ist an dieser Sache bzw. was macht diese Sache lustvoll, was ich bisher gar noch nicht entdeckt habe?

Die Affektregulation ist dann als geglückt anzusehen, wenn die betreffenden Lehrpersonen eine „innere Person“, also Begleitung haben, die sie in „gefährlichen“ Situationen, d. h. in Situationen, in denen sie sich gehemmt fühlen, aktivieren können, und die sie unterstützt darauf zu vertrauen, dass sie mit ihren Aktivitäten akzeptiert werden, dass sich aus Erfahrungen neue Sicherheit gebende Routinen bilden können und rigider Perfektionismus zutiefst unmenschlich ist.

Übung 4 – Vorübergehend eine Last ablegen (vgl. Huber, 2010)

Wie bei jeder Übung ist es zunächst hilfreich, in den Zustand der Aufmerksamkeit zu kommen: den Körper so weit zu entspannen, wie das möglich ist und eine gelassen-freundliche Aufmerksamkeit nach innen zu richten.

Stellen Sie sich vor, wie Sie abends nach Hause gehen. Ein Stück Weg lang können Sie spüren, wie das gute Gefühl für sich und andere sich anfühlt; ein anderes Stück Weg lang können Sie spüren, wie schwer der Sack auf Ihren Schultern ist, den Sie gerade mit sich tragen. Überlegen Sie, ob es für Sie eine gute Möglichkeit wäre, nicht den ganzen Sack mit nach Hause zu nehmen, sondern das eine oder andere davon aus dem Sack zu nehmen und es irgendwo abzulegen. Wenn Sie sich in Ihrer Vorstellung bis auf etwa 200 Meter Ihrem Haus genähert haben, können Sie ein großes Behältnis sehen, das am Wegrand steht. Es ist ausreichend groß, um Ihr derzeit größtes Problem, das Sie ängstigt und Ihnen die Kälte in den Körper treibt, aufzunehmen. Sie können das Behältnis öffnen, Ihre Last da hineintun, noch einen guten Wunsch hinzufügen und das Behältnis dann gut verschließen.

Und wenn Sie in Ihrer Vorstellung an Ihrer Haustür angelangt sind, können Sie das Behältnis vielleicht schon aus der Vogelperspektive betrachten; Sie können jederzeit den Weg in die eine oder andere Richtung gehen, aus dem Behältnis einen Teil herausnehmen, um damit umzugehen oder etwas in das Behältnis dazuzulegen. Und Sie können die Hoffnung haben, dass der gute Wunsch, den Sie dem Behältnis hinzugefügt haben, Ihnen hilft, Probleme ein wenig zu lösen, auch wenn Sie etwas ganz anderes tun.

Und dann kehren Sie in den Raum, in dem Sie sitzen, zurück, Sie spüren den Stuhl; Sie spüren, dass Ihre Füße Kontakt mit dem Boden haben; Sie spüren Ihren Körper wieder: die Gliedmaßen, den Rumpf, Ihren Kopf; Sie öffnen die Augen und recken sich so weit, strecken sich...

4.3 Affektregulation: Lehrpersonen und Schüler*innen

Der Prozess der Affektregulation wurde im vorhergehenden Abschnitt deshalb im Detail beschrieben, weil für Lehrpersonen diesbezüglich drei Dinge wichtig sind:

- Sie sollen durch Selbstbeobachtung bzw. Selbsteinschätzung herausfinden, in welcher Art sie auf Leistungsvorgaben, schwierige Aufgaben oder anspruchsvolle Ziele reagieren: Welche Affekte stehen in der unmittelbaren Reaktion auf Zumutungen von außen bei einem selbst im Vordergrund? Selbstverständlich hängt es von der Art der Situation ab, was man in der unmittelbaren Reaktion fühlt; es gibt aber ein individuell dominierendes Reaktionsmuster, das sich im Lauf der Lebensgeschichte gebildet hat und das pädagogische Tätige kennen sollen – mit dem Ziel, damit flexibel umgehen zu können
- In einem zweiten Schritt ist es wichtig, dass sich Lehrpersonen im Sinne der Selbststeuerung in Unterrichtssituationen bereitmachen, ihre Schüler*innen im Sinne einer zuversichtlichen und fördernden Leistungsorientierung zu unterstützen (vgl. die unter 2.2 aufgelisteten Aktivitäten). Unterstützende Aktivitäten in dieser Qualität werden von Lehrpersonen oft deswegen als zu große Herausforderung bzw. als Überforderung angesehen (und in weiterer Folge abgewehrt), weil sie keine Sensibilität und kein Know-how dafür haben, dass sie sich auf eine solche Art der Unterstützung selber einstimmen müssen und wie sie das bewerkstelligen können. Dazu ein Beispiel: Ist die Erstreaktion der Lehrperson auf den Fehler eines Lernenden beispielsweise von einer hohen Ängstlichkeit geprägt, keine Idee (mehr) zu haben, wie man dem Lernenden helfen könnte, dass er die Problemlösung versteht, wird eine Begleitung im Sinne einer leistungsförderlichen und zuversichtlichen Haltung eher unwahrscheinlich sein. Es werden affektiv eher Angst, manchmal auch Aggression oder Abneigung dominieren. Handelt es sich bei dieser Schülerin oder diesem Schüler zufällig auch um einen Menschen, der sich im Fall anspruchsvoller Ziele sehr schnell selbst aufgibt, werden beide Gesprächspartner*innen – Lehrende*r wie Lernende*r – in einen hohen Erregungszustand kommen, in dem eine konstruktive Problemlösung immer schwieriger und damit immer unwahrscheinlicher wird. Professionelle Pädagog*innen lassen es nicht so weit kommen:

- Sie agieren, wenn sie spüren, dass sie sich ärgern oder ratlos-ängstlich sind, zunächst im Sinne der Selbstberuhigung und beginnen erst dann mit der Arbeit mit der betreffenden Schülerin oder dem betreffenden Schüler. Damit ist eine gute Voraussetzung geschaffen, dass eine Lernbegleitung im Sinne des Mottos: „aktivieren – unterstützen – zur Selbstbewertung animieren“ (vgl. Tab. 2; im Unterschied zum vorschreibenden, kontrollierenden und zensierenden Agieren) geschehen kann.

Wenn Lehrpersonen diese Art der Selbststeuerung beherrschen, ist es ihre Aufgabe, auch ihre Schüler*innen dahingehend zu schulen:

- Wie stimme ich mich als Schüler*in ein, damit ich dieses oder jenes Lernziel gut erreichen kann?
- Wie kann ich mich als Schüler*in selber in eine Gefühlslage bringen, in der das, was ich bisher gelernt habe, gut zur Verfügung steht und in der mich Neues, Unbekanntes nicht ängstigt, mutlos macht oder mir gleichgültig ist, sondern in der ich an dieses Ziel positiv und zuversichtlich herangehen kann?
- In welchen Situationen bin ich mit der Affektregulation (noch) überfordert und brauche Unterstützung und in welchen Situationen gelingt mir das schon recht gut?

Selbststeuerung im Sinne einer individuellen Affektregulation ist im Übrigen nicht nur in Lernsituationen wichtig; auch in sozialen Situationen, in denen Lehrpersonen und Schüler*innen beispielsweise das Gefühl haben, in ihrem Selbstwert beschädigt zu werden, ist diese Kompetenz für ein gelingendes Zusammenleben bedeutsam. Das wird in folgendem Fallbeispiel deutlich:

Es ist 7.50 Uhr. Sonja L., Englischlehrerin in der 4. Klasse einer Neuen Mittelschule hat ihren Unterricht begonnen und merkt beim Eintrag der Absenzen, dass drei Schüler und eine Schülerin fehlen. Sie fragt in die Klasse: „Gestern waren die vier ja noch da; weiß jemand von euch, ob sie krank geworden sind?“ „Nein“, tönt es aus der Klasse, „denen geht’s gut; die werden sicher gleich kommen.“ Und eine Schülerin in der Fensterreihe sagt mit Blick auf ihr Handy: „Die Sylvia hat mir gerade geschrieben, sie lässt ausrichten, dass sie’s wieder nicht pünktlich in den Unterricht schaffen wird.“

52 Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, um ihre Selbststeuerung zu fördern?

Sonja L. beginnt danach mit einer Hörübung und als eine knappe Minute des Audiostreams abgespielt war, wurde die Tür aufgemacht und der erste Zu-spät-Kommende betritt die Klasse und begrüßt seine Freunde recht lautstark. Die Hörübung war für alle so gestört, dass sie nicht mehr sinnvoll weiterzumachen war.

Was würden Sie an der Stelle von Sonja S. tun?

Mögliche selbstgesteuerte pädagogische Interventionen

*Kurzfristig: „Wir sind hier am Arbeiten. Ich möchte nicht, dass du so hereinplatzst und deine Mitschüler*innen, die konzentriert arbeiten, herausreißt. Lass uns für diesen Fall vereinbaren: Wenn du zu spät kommst, betrete die Klasse bitte möglichst lautlos und unauffällig, setze dich an deinen Platz und klinke dich ein. Am Ende der Stunde möchte ich mit dir über deine Verspätung sprechen. Ich möchte verstehen, warum es dir nicht möglich ist, pünktlich hier zu sein und mit dir darüber sprechen, was du vorhast, um künftig pünktlich zu sein.“*

*Mittelfristig (wenn dem Problem individuell nicht beizukommen ist): „Mir ist es wichtig, dass die Schüler*innen, die pünktlich kommen und arbeiten, nicht gestört werden. Und ich möchte als Lehrerin entscheiden, wann der am ehesten mögliche Zeitpunkt ist, dass ihr die Klasse betretet. Deshalb will ich mit euch vereinbaren, dass jede und jeder, die*der zu spät kommt, vor der Klassenzimmertür wartet, bis ich die Tür öffne und euch hereinbitte.“*

5 Elternarbeit und Selbststeuerung

Die Zielperspektive, die hier vertreten wird, besteht in folgender These: In einer guten Schule ist es wichtig, dass an der Schule pädagogisch Tätige (Schulführungskräfte und Lehrer*innen) und Eltern oder Erziehungsberechtigte bezüglich wichtiger Erziehungsziele möglichst an einem Strang ziehen. Es ist für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht günstig, wenn für sie wichtige Bezugspersonen unterschiedliche oder sogar konträre Erziehungsstile und -ziele verfolgen. Eine ungünstige Konsequenz besteht beispielsweise darin, dass Eltern im Gespräch mit ihren Kindern deren Lehrpersonen kritisieren oder schlechtmachen, was die Schulfreude der betreffenden Kinder stark dämpfen kann, weil sich die Kinder die Elternmeinung häufig zu eigen machen. Wie kann dieses Ziel eines Konsenses im Bereich der Werte und der konkreten Maßnahmen an einer guten Schule erreicht werden?

5.1 Traditionell: asymmetrisches Verhältnis

In Schulen, in denen Elternarbeit nicht reflektiert betrieben wird, sondern einfach „geschieht“, existiert zumeist eine mehr oder weniger explizite Asymmetrie zwischen Eltern und Lehrpersonen. Kontakte zwischen Eltern und Lehrpersonen dienen dabei weniger dem Austausch von Beobachtungen oder dem Treffen von Vereinbarungen, um die Entwicklung der betreffenden Kinder oder Jugendlichen in eine erwünschte Richtung zu lenken, sondern dem Einholen von Informationen bzw. dem Überantworten von Aufgaben:

- Eltern fragen bei der Lehrperson nach, wenn ihr Sohn oder ihre Tochter beispielsweise unerwartete (d. h. schlechte) Noten in einem Unterrichtsfach bekommt;
- Eltern werden von der Lehrperson in die Schule zu einem Gespräch gebeten, bei dem Lehrpersonen den Eltern etwas mitteilen oder sie zu etwas auffordern (vgl. Krumm, 1996).

Lehrpersonen wollen in diesem Verständnis von Elternarbeit durch ein Elternengagement entlastet werden; die Eltern werden als entfernte Mitarbeiter*innen der Lehrpersonen betrachtet.

Manchmal gibt es dieses asymmetrische Paradigma auch mit umgekehrten Vorzeichen:

- Eltern konfrontieren eine Lehrperson mit den schlechten Schulleistungen ihres Kindes und erklären ihr, dass es ihre Aufgabe als Lehrer*in sei, dass das Kind in der Schule reüssiere.
- Eltern fordern Lehrpersonen auf, sich für eine bestimmte didaktische oder pädagogische Maßnahme zu rechtfertigen, insbesondere dann, wenn eine solche Maßnahme für ihren Sohn oder ihre Tochter unangenehme Konsequenzen gezeitigt hat (Lernziel wurde nicht erreicht; Strafaufgabe, Klassenbuchvermerk o. Ä.). Bisweilen werden Lehrpersonen auch strikt zur Rede gestellt oder deren Aktivitäten überhaupt gleich zum Anlass einer Beschwerde bei der Schulaufsicht genommen.

Eltern wollen in diesem Verständnis von „parent involvement“ ihre Söhne und Töchter gegen ungerechte Lehrpersonen in Schutz nehmen und weisen die betreffenden Lehrpersonen auf ihre Dienstleistungspflicht hin (oft unter Verweis auf das problematische Motto: „Der Kunde ist König“).

Beide Varianten sind deshalb als äußerst unbefriedigend zu bewerten, weil sie verhindern, dass sich Lehrpersonen und Eltern in gemeinsamer, egalitärer Verantwortung für eine gedeihliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sehen und entsprechend kooperativ und kommunikativ-wertschätzend agieren (Horstkemper, 2011, S.141); mit Machtkämpfen in welcher Richtung auch immer (Elternteil gegen Lehrperson oder vice versa) ist einem solchen Ziel nicht nur nicht gedient, sondern durchaus geschadet. Eine kooperativ-wertschätzende Umgangsform trägt der Tatsache Rechnung, dass die Anteile, die Lehrpersonen über den Unterricht (Brühwiler, Helmke & Schrader, 2017, S. 306) und häusliches Milieu am Leistungszuwachs haben, gleichermaßen bedeutsam sind: „Familiäre Bedingungen manifestieren sich außer in genetischen Einflüssen auch in unterschiedlichen Einstellungen, Erwartungen und Verhaltensweisen der Eltern, mit denen diese auf das Bildungs- und Lehrangebot ihrer Kinder Einfluss nehmen und deren Lernverhalten auf verschiedene Weise (z. B. durch Stimulation, Instruktion, Motivation, Modellbildung) absichern und unterstützen“ (Brühwiler et al., 2017, S. 296). Günstige, d. h. leistungsförderliche Merkmale auf Seiten der Eltern bestehen in einer Art von Lernunterstützung, die geprägt ist durch die Wertschätzung von Leistung, durch unterstützende Begleitung sowie durch Aufmerksamkeit in Situationen, in denen Heranwachsende von sich aus zeigen, welche Kompetenzen sie über Schule und Unterricht erworben haben (Brühwiler et al., 2017, S. 296f). Auf kontrollierende, das Lernen für die Schule als Bestrafung einsetzende Erziehungspraktiken sollte demnach eher verzichtet werden, weil sie die Freude der zu lernenden Sache enorm beeinträchtigen (vgl. Gold, 2018).

Alle diese empirischen Befunde verweisen insgesamt auf Handlungsbedarf in folgende zwei Richtungen:

- Die Frage, wie Eltern ihr Kind fördern, mit welchen Fragen sie es konfrontieren, welche Anregungen sie ihm mittels einer (bewusst) gestalteten Umwelt bieten und welche Relation sie in der Erziehung zwischen „Fordern“ und „Fördern“ praktizieren, ist für die Entwicklung von großer Bedeutung. Es kann Lehrpersonen nicht egal sein, wie Eltern in dieser Hinsicht agieren und in welchem Ausmaß sie die dafür nötigen Kompetenzen entwickelt haben. Daraus ergibt sich eine erste wichtige Perspektive für die Elternarbeit einer Schule: Im Kap. 5.3 wird deshalb überlegt, wie Lehrpersonen Eltern in neuralgischen Punkten ihrer erzieherischen Bemühungen (Stichwort: „Erziehungsstile und -ziele“) unterstützen können.
- Genauso wichtig ist es andererseits, dass Jugendliche in der Schule nicht gleichsam schicksalhaft einen Abbruch ihrer Neugier und Lernfreude erleben, sondern dass Lehrpersonen als professionelle Pädagog*innen so agieren, dass die Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen als kostbares Gut angesehen, über die Pubertät erhalten und motivational gefördert werden (vgl. Spiel et al., 2011; Lüftenegger et al., 2010). Daran müssen wiederum auch die Eltern der betreffenden Kinder ein großes Interesse haben und mit Beobachtungen, wie sie diese Entwicklung sehen, bei Lehrpersonen auf offene Ohren stoßen können, weil sie hier eine wichtige Feedbackfunktion haben. Daraus ergibt sich die zweite Frage, in welchem Selbstverständnis Eltern Lehrpersonen gegenüber auftreten – weder devot und unterwürfig noch anklägerisch und herablassend (vgl. dazu den Abschnitt 5.2).

5.2 Elternfeedback als wichtige Ressource für Lehrpersonen

Man weiß aus empirischen Arbeiten, dass sich Schüler*innen sehr situationspezifisch verhalten: Lehrpersonen, die sich einmal Zeit genommen haben, um einen ganzen Vormittag lang den Unterricht in ein und derselben Klasse (die sie noch dazu auch selber in einem Fach unterrichten) zu beobachten, sind häufig sehr überrascht, wie abhängig das Verhalten der Lernenden vom Fach und/oder von der Lehrperson ist. Das gilt auch für die Umweltmerkmale Schule und Familie generell: Manchen Schüler*innen ist es wichtig, sich Lehrpersonen gegenüber „von der besten Seite“ zu zeigen; sie sind darauf erpicht, auf Lehrer*innen-Fragen nicht so sehr das zu antworten, was sie sich dazu denken, sondern was die Lehrperson hören will; und wenn die Lehrperson fragt, ob sie etwas verstanden haben, kann es sein, dass sie diese Frage bejahen, obwohl sie sie eigentlich verneinen müssten.

Es gehört zum heimlichen Lehrplan der Schule, dass Schüler*innen (auf jeden Fall) lernen, sich strategisch zu verhalten. Das aber erschwert Lehrpersonen die wichtige Aufgabe, sich ein einigermaßen authentisches Bild von der Entwicklung der Schüler*innen im Hinblick auf als bedeutsam erachtete Ziele zu machen; ein solches wichtiges Ziel der Schule besteht darin, dass die Fähigkeit sowie die Bereitschaft (Motivation) zum lebenslangen Lernen gefördert werden. An dieser Stelle sind für Lehrpersonen deshalb Elternbeobachtungen von zentraler Bedeutung: Väter und Mütter bzw. Erziehungsberechtigte erleben ihre Söhne und Töchter in unterschiedlichsten Situationen, hören beiläufig gesprochene Sätze und können motivationale Entwicklungen daher besser einschätzen; sie sehen (manchmal beiläufig), mit welchen Dingen, Fragen und Problemen sich ihre Kinder und Jugendlichen aus eigenen Stücken beschäftigen und bei welchen sie sich stark überwinden müssen.

Wenn Eltern und Lehrpersonen darin übereinstimmen, dass sie Partner*innen – mit unterschiedlichen Aufgaben – im Hinblick auf die Entwicklungsförderung der Kinder und Jugendlichen sind, werden Lehrpersonen an Elternbeobachtungen zur Entwicklung einzelner Kinder und Jugendlicher sehr interessiert sein und im Gespräch mit den Eltern versuchen, unter Verwendung beider Perspektiven ein differenziertes diagnostisches Profil zu zeichnen, das ggf. für Lehrpersonen Anlass ist, ihre Interventionen und Maßnahmen an der einen oder anderen Stelle zu modifizieren, um die gemeinsam intendierten Erziehungseffekte (besser) erreichen zu können.

Folgende Themen können besser besprochen werden, wenn *Lehrer*innen* und *Eltern* kooperieren (vgl. Hendricks, 2006):

- Lehrpersonen wissen, dass ihre Schüler*innen im Lauf der 6. bzw. 7. Schulstufe pubertätsbedingt in der Regel einen motivationalen Einbruch erleben (vgl. Eder, 2007) und sind gut beraten, diesen Trend nicht noch zu verstärken; gerade in dieser Entwicklungskrise ist eine verstärkte Kooperation mit den Eltern angesagt, um prüfen zu können, in welchem Ausmaß die Schüler*innen Schule und Unterricht als demotivierend erleben; erfahrungsgemäß sind Schüler*innen in dieser Phase sehr sensibel auf Druck (Zeit- und Stoffdruck), auf negative Etikettierungen durch Lehrpersonen, auf vorwurfsvolle und fordernde Eltern, die im Fall von Misserfolgen mit Sanktionen drohen.
- Lehrpersonen müssen damit rechnen, dass Schüler*innen bestimmte persönliche Interessen (Hobbys, Lieblingsbücher, Lieblingsongs etc.) an entsprechenden Stellen in den Fachunterricht nicht einbringen, weil sie implizit befürchten, eine schulische Beschäftigung (d. h. eine pflichtgemäße Beschäftigung, die mit Prüfungen und einem bestimmten Ausmaß an Fremdsteuerung verbunden ist) würde ihre Lust an dieser Sache beschädigen oder sogar verderben.

- Im Sinn der Devise, Schüler*innen jedenfalls nicht schaden zu wollen, ist auf Seiten der Lehrpersonen Respekt und Fingerspitzengefühl angesagt, wenn sie über Eltern erfahren, worin denn eine der Lieblingsbeschäftigungen der Schüler*innen besteht; das zu wissen, kann Schüler*innenverhalten an der einen oder anderen Stelle besser verstehen lassen.
- Dass in menschlichen Beziehungen kleine Ursachen oft große Wirkungen haben, gilt auch für das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Schüler*innen erleben bestimmte Maßnahmen oder Aussagen von Lehrpersonen oft als sehr verstärkend und aufbauend, ohne dass die betreffenden Lehrpersonen das merken. Dasselbe gilt aber auch für als kränkend und verletzend erlebte Verhaltensweisen. Es ist wichtig, dass Lehrpersonen ggf. davon erfahren. Wenn Schüler*innen sich aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses oft nicht in der Lage sehen, Lehrpersonen dieses Feedback zu geben, so können das an dieser Stelle die Eltern oder Erziehungsberechtigten übernehmen (womit nicht dem Hintergehen oder der „Petzerei“ das Wort gesprochen sein soll, sondern der Sensibilität und der Diskretion im Umgang mit Heranwachsenden, die gerade dabei sind, das Ihre zu finden und es vielleicht wie einen kostbaren Schatz hüten wollen).

Freilich funktioniert diese wichtige Feedbackschleife über die Eltern – wie schon weiter oben angesprochen – eher dann,

- wenn die Gesprächsatmosphäre eine Begegnung auf Augenhöhe ermöglicht und beide Seiten darauf verzichten können, in unterwürfiger oder herablassender Art und Weise miteinander zu kommunizieren und
- wenn die äußeren Rahmenbedingungen (zeitlicher Rahmen, Ort) für ein solches Gespräch passen. 10-Minuten-Slots bei Elternsprechtagen sind für Gespräche dieser Art weniger geeignet.

5.3 Lehrpersonen als Erziehungsberater*innen

Lehrpersonen unterscheiden sich von Eltern hinsichtlich ihrer Beziehung zu Schüler*innen in zwei Punkten: Einerseits sind sie professionelle Pädagog*innen, also Menschen, die sich im Laufe ihrer Aus- und Fortbildung explizit

- mit Fragen der pädagogischen Interaktion,
- mit Entwicklungskrisen im Kindes- und Jugendalter,
- mit gruppendynamischen Peer-Effekten,

- mit ihrer eigenen Entwicklung in Kindheit und Adoleszenz und
- mit ihren Schulerfahrungen beschäftigt haben;
- andererseits sind sie in ihren erzieherischen Aktivitäten nicht durch eine Vater- oder Mutterrolle (verwandtschaftliches Naheverhältnis) befangen.

Mit dieser Feststellung soll Eltern und Erziehungsberechtigten nicht pädagogische Kompetenz abgesprochen werden; die kritische Differenz bezieht sich auf pädagogisches Handeln als Profession. Vor dem Hintergrund dessen, was in dieser Handreichung über die für Pädagog*innen wichtige Fähigkeit der Selbststeuerung durch Affektregulation geschrieben wurde, kann – im Blick auf die gedeihliche Entwicklung der Schüler*innen – eine wichtige Aufgabe der Lehrpersonen bei der Elternarbeit darin bestehen, die Eltern bezüglich ihrer Selbststeuerungskompetenz zu unterstützen. Was ist damit konkret gemeint?

Erste Erhebungen zeigen, dass bei Vätern, Müttern und Erziehungsberechtigten nicht nur eine zuversichtliche Leistungsorientierung bezüglich ihrer Söhne und Töchter zu beobachten ist, sondern dass auch die für die individuelle Entwicklung ungünstige sorgenvolle Leistungsorientierung zu diagnostizieren ist (vgl. Kuhl et al., 2011). Eine solche sorgenvolle Leistungsorientierung ist an folgenden Verhaltensweisen von erwachsenen Bezugspersonen zu erkennen:

- häufig geäußerte Unzufriedenheit mit den Schulleistungen des Kindes bzw. der Jugendlichen;
- Zorn oder Ärger als Reaktion im Fall von schlechten Schulleistungen;
- dem Kind in das Gewissen reden, sich mehr Mühe zu geben und fleißiger zu sein, wenn es schlechte Leistungen erzielt hat;
- Orientierung bzw. Fixierung auf die schulischen Schwachstellen des Kindes bei gleichzeitiger Ausblendung oder Bagatellisierung der Stärken und Potenziale;
- generell Sorge haben, dass das Kind nicht mithalten können wird – weder in der Schule noch später im Berufsleben und in der Gesellschaft;
- häufige Vergleiche der Leistungen des Kindes mit den Leistungen (leistungsmäßig besserer) Geschwister oder anderer Kinder oder Jugendlichen (nach dem Motto: „An dem oder der kannst du dir ein Beispiel nehmen!“).

Wie können Lehrpersonen Eltern, die eher von einer sorgenvollen Einstellung die Leistungsentwicklung ihrer Kinder und Jugendlichen betreffend geprägt sind, unterstützen, mehr Zuversicht zu entwickeln und auszustrahlen?

Ein Blick auf eine Zusammenstellung zu unterschiedlichen Erstreaktionen von Menschen auf Herausforderungen und Schwierigkeiten, die zu Beginn dieser Handreichung präsentiert wurde (vgl. Tab. 1), zeigt, welche Ziele Lehrpersonen in der Beratung solcher Eltern verfolgen sollen:

Tabelle 4: Verschiedene Erstreaktionen sowie Maßnahmen zur Affektsteuerung für Lehrpersonen

Wie fühlt sich der Vater bzw. die Mutter?	Was brauchen Eltern und in welchem Ausmaß brauchen sie dazu zunächst Unterstützung von außen?	Was sollen Eltern lernen? Das Ziel der Unterstützung
<p>(a) Der Vater bzw. die Mutter ist hoch sensibel in Bezug auf Anforderungen und daher leicht ängstlich-besorgt.</p> <p>Positive Fähigkeiten: Genauigkeit, Respekt vor Neuem bzw. Unbekanntem.</p>	<p>Selbstberuhigung durch ein verstehendes (empathisches) Gegenüber</p>	<p>sich selbst spüren können, aus der Übererregung in einen Zustand der optimalen Aktivierung kommen</p>

Zunächst ist es für Lehrpersonen im Gespräch mit solchen Vätern oder Müttern wichtig, sich in die betreffenden Personen einzufühlen und einzelne Beobachtungen zu spiegeln, wobei es im Sinne einer Unterstützung wichtig ist, bei der „Stärke in der Schwäche“ anzusetzen („Sie sind jemand, dem Genauigkeit und Sorgfalt sehr wichtig ist“). Vielleicht ist es in weiterer Folge möglich, dass Lehrpersonen den Eltern helfen zu trennen zwischen dem, was bei ihnen an Sorgen und Ängsten bezüglich der (schulischen) Zukunft ihres Kindes da ist und dem, was das Kind oder der Jugendliche an Leistungen in der Schule bringt und wie es selbst seine Leistungsentwicklung einschätzt (im Sinne einer Selbstberuhigung). Das Ziel des Gesprächs könnte bei einem guten Verlauf dann darin bestehen, dass die Eltern lernen, sich dafür zu interessieren, wie ihr Kind seine Situation (Leistungen, Noten etc.) einschätzt, wie es sich fühlt, welche Unterstützung es ggf. braucht und in welchem Ausmaß es Unterschiede zur Erwachsenen-Perspektive gibt.

Die Erkenntnis, dass eine protektiv-sorgenvolle Haltung, die sehr häufig mit kontrollierendem Verhalten Hand in Hand geht, dem Kind schadet und nicht nützt, ist eine für Eltern oft sehr schmerzhaft; es braucht Zeit, dass sich diese Erkenntnis einstellen kann. Dafür ist ein Gespräch sicher zu wenig; freilich stellt sich in gravierenderen Fällen (z. B. hohes Ausmaß an sich zeigendem Egozentrismus) – und das gilt auch für die nachfolgend beschriebenen Erstreaktions-Konstellationen – die berechnete Frage, ob ein Prozess als solcher noch in die Zuständigkeit einer Lehrperson fällt. Abgesehen davon ist es aber für die Qualität von Gesprächen mit Eltern für Lehrpersonen wichtig einschätzen zu können, wie gut sich die ihnen gegenüberstehenden Erziehungsberechtigten selbst steuern können oder aber durch ihre Erstreaktionen gesteuert sind und sich im Hinblick auf erzieherische Maßnahmen nicht gut von selbst in eine innere Balance bringen können.

Deshalb wird analog wie für das Beispiel für die Unterstützung zur Selbstberuhigung in weiterer Folge beschrieben, wie Lehrpersonen auch in der Arbeit mit Eltern vorgehen können, die andere Erstreaktionen im Hinblick auf die Leistungen ihrer Kinder und Jugendlichen zeigen. Wichtige Punkte im Gesprächsverhalten sind jeweils – und das gilt für jedes der beschriebenen Erstreaktionsmuster:

- Einfühlung in das Gegenüber;
- Worin liegt die „Stärke der Schwäche“?
- Was ist der Gefühlsanteil als Vater oder Mutter und wie können Eltern in Erfahrung bringen, wie ihr Kind fühlt (weil es manchen Erwachsenen schwer fällt, das sauber zu trennen)?
- Welche Hinweise signalisiert ihnen das Kind, wie sie es unterstützen können?

Wie fühlt sich der Vater bzw. die Mutter?	Was brauchen Eltern und in welchem Ausmaß brauchen sie dazu zunächst Unterstützung von außen?	Was sollen Eltern lernen? Das Ziel der Unterstützung
<p>(b) Der Vater bzw. die Mutter ist gelassen, cool; sie strahlt stoische Ruhe aus.</p> <p>Positive Fähigkeiten: Ruhe bewahren können, einen guten Bezug zum Selbst haben.</p>	<p>Selbstkonfrontation; negative Gefühle nicht bagatellisieren, sondern diese aushalten lernen, um in seiner Entwicklung voranzukommen;</p>	<p>Negatives an sich heranlassen können, d. h. sich Herausforderndem stellen; sich dem stellen, was einen in seinem balancierten Zustand aus dem Gleichgewicht bringen würde; unruhige Gefühle aushalten können; Verantwortung übernehmen (und nicht weiter abschieben); Selbstberuhigung lernen, um Selbstkonfrontation zulassen zu können.</p>

Eltern, bei denen Lehrpersonen den Eindruck haben, dass sie sich nicht mit den tatsächlichen Leistungen ihres Kindes konfrontieren wollen, sondern Informationen dazu beispielsweise bagatellisieren, brauchen von Lehrpersonen Unterstützung in der Selbstkonfrontation. Einige Hinweise für Maßnahmen, wie diese Unterstützung gegeben werden kann, finden sich in diesem Abschnitt.

Woran können Lehrpersonen erkennen, dass Eltern oder Erziehungsberechtigte die Selbstkonfrontation scheuen? Indikatoren dafür sind beispielsweise, wenn sie Lehrpersonen vorwerfen, ihr Kind viel zu schlecht zu beurteilen (weil sie selbst es für kompetent und wissend halten) oder wenn sie die Ursache für schlechte Ergebnisse bei der Lehrperson oder bei der Klasse oder beim Schulsystem suchen, nur nicht beim eigenen Kind. Am ehesten gelingt ein konstruktiver Gesprächsverlauf, wenn Lehrpersonen ihnen ihre Perspektive nicht streitig machen, sondern immer wieder auf konkrete Leistungen des Kindes in konkreten Situationen zurückkehren (nach dem Motto: „Wann hat das Kind welche Leistung gezeigt?“).

Wie fühlt sich der Vater bzw. die Mutter?	Was brauchen Eltern und in welchem Ausmaß brauchen sie dazu zunächst Unterstützung von außen?	Was sollen Eltern lernen? Das Ziel der Unterstützung
(c) Der Vater bzw. die Mutter ist spontan, impulsiv. Positive Fähigkeiten: Offenheit, Begeisterungsfähigkeit, Liebenswürdigekeit	Selbstbremsung; z. B. durch die Vereinbarung, dass die/der Partner/in auf geeignete Weise hilft, nicht vorschnell zu handeln, sondern zunächst die Konsequenzen einer erzieherischen Maßnahme zu überlegen	bei Erziehungsmaßnahmen intensiv auf Selbstkongruenz achten (zuerst in sich hineinspüren, sich ggf. mehr Zeit nehmen, wenn es nicht gleich funktioniert) und sich weniger von einer bestimmten Situation leiten lassen; Instrumentalisierungen durchschauen können und sich selbst dagegen schützen

Eltern, bei denen Lehrpersonen den Eindruck haben, dass sie in ihren erzieherischen Maßnahmen sehr spontan, unsystematisch und bisweilen auch widersprüchlich (und für das Kind damit unberechenbar oder sogar sprunghaft) agieren, brauchen von Lehrpersonen Unterstützung in ihrer Impulskontrolle: Spontan assoziierte oder situativ sich anbietende Erziehungsmaßnahmen sollen ja daraufhin befragt werden, in welchem Ausmaß sie mit den persönlichen Erziehungsideal (zu denen offene, leicht begeisterungsfähige, oft extravertierte Menschen nicht leicht Zugang finden) vereinbar sind, damit eben beim Kind bzw. beim Jugendlichen nicht der oben erwähnte Eindruck entsteht bzw. ein solches Erziehungsverhalten als unberechenbar und willkürlich erlebt wird. Indikatoren für ein solchermaßen disponiertes Elternverhalten sind, dass sie beispielsweise Vorschlägen der Lehrperson im Hinblick auf den Umgang mit dem Kind sehr schnell zustimmen, sich also gleich einmal für eine Idee begeistern lassen, in der nachfolgenden konkreten Umsetzung sich aber gar nicht auf ein tiefergehendes Analysegespräch einlassen können, sondern situativen Anreizen folgen („Ist das nicht ein wunderbares Wetter heute?“).

Wie fühlt sich der Vater bzw. die Mutter?	Was brauchen Eltern und in welchem Ausmaß brauchen sie dazu zunächst Unterstützung von außen?	Was sollen Eltern lernen? Das Ziel der Unterstützung
(d) Der Vater bzw. die Mutter ist zurückhaltend, überlegend, analysierend. Positive Fähigkeiten: Genauigkeit in der Planung, Akribie im „Alles-Bedenken“	Selbstmotivierung durch ein verstehendes Gegenüber, das auch Unvollkommenes (nicht Perfektes) wertschätzt	etwas abbrechen dürfen, wenn es passt; nicht alles zu Ende tun müssen; es gibt eine zweite Chance – es muss nicht beim ersten Mal gleich alles perfekt sein

Eltern, bei denen Lehrpersonen den Eindruck haben, dass sie sehr genaue Vorstellungen von der Zukunft ihres Kindes haben und von ihrem Sohn oder ihrer Tochter erwarten, dass er bzw. sie diese Vorstellungen sukzessive erfüllt, brauchen von Lehrpersonen Unterstützung dahingehend, dass es in Erziehungsprozessen darum geht, einem jungen Menschen nicht einen bestimmten Lebensplan aufzudrängen, sondern ihm beim Finden des eigenen „Plans“ zu unterstützen.

Woran können Lehrpersonen erkennen, dass es Eltern oder Erziehungsberechtigten schwerfällt, mit Heranwachsenden spontan zu interagieren und im Zuge dessen ihre Bedürfnisse und Wünsche herauszuhören? Ein markanter Indikator besteht darin, dass solche Eltern die so genannte „Wir“-Sprache verwenden, d. h. ohne es zu merken bereits sprachlich zu erkennen geben, dass ihnen die Trennung zwischen den eigenen Vorstellungen und denen ihrer Töchter und Söhne nicht gelingt („Wir haben für diesen Test viel gelernt“ oder „Wir werden das auch noch schaffen“ o. Ä.). Ein anderer Indikator besteht darin, dass solche Eltern bisweilen auch versuchen, die Lehrperson für die Umsetzung ihrer Pläne zu gewinnen (etwa nach dem Motto: „Können Sie mein Kind nicht in diese Richtung beeinflussen oder lenken?“). Heikel wird es dann, wenn solche Eltern die betreffenden Lehrpersonen in die Rolle drängen, Anwälte des Kindes im Hinblick auf seine Eigenständigkeit oder freie Entfaltung zu sein; damit kommen solche Eltern den Lehrpersonen als wichtige Kooperationspartner abhanden.

6 Resümee

Es ist in der heutigen Zeit nicht einfach, als Lehrperson in der Schule pädagogisch tätig zu sein, weil man sich in einem Spannungsfeld unterschiedlicher, bisweilen oft antinomisch anmutender Zuschreibungen und Erwartungen wähnt:

- Auf der einen Seite wird – befeuert z. B. durch entsprechende externe Evaluationen – erwartet, dass Lehrpersonen möglichst viele Schülerinnen und Schüler unterstützen, bestimmte Fachkompetenzen zu erreichen, die dann individuell geprüft oder taxiert werden; das bedeutet im Sinne des Backwash-Effekts, dass im Unterricht zwangsläufig das Erreichen von Sachzielen in den Fokus gerückt wird und andere Ziele eher vernachlässigt werden;
- diese anderen Ziele, die der Schule ebenfalls zu Recht zugeschrieben werden, sind pädagogisch-überfachlicher Natur: Schülerinnen und Schüler sollen – genauso unterstützt von Lehrpersonen – demokratische Reife erlangen; sie sollen fähig sein, selbstkongruente Studien oder Berufe zu wählen, das lebenslange und möglichst selbstgesteuerte Lernen lieben.
- Angesichts solcher auf den ersten Blick umfangreicher Erwartungs- und Zielkataloge kann man sich als Lehrperson leicht in unterschiedlichen Zwickmühlen wähnen, in denen im Zweifelsfall – das haben auch jüngere Entwicklungen in der Schule gezeigt – pädagogische Aspekte eher Gefahr laufen, auf der Strecke zu bleiben als einzelne Sach- bzw. Fachziele.

Eine solche Dichotomisierung ist bei näherer Betrachtung aber nicht aufrechtzuerhalten, da Fachziele und pädagogische Ziele miteinander verwoben sind. Die vorliegende Handreichung ist als Unterstützung für jene Lehrpersonen verfasst, die von diesem „Entweder – Oder“ zum „Sowohl-als-auch“ kommen wollen und einer integrativen Perspektive anhängen: Sie mögen wissen, dass sie wichtige Befunde aus der pädagogisch-psychologischen Forschung auf ihrer Seite haben. Diesen Befunden zufolge hängt die Qualität, Sachziele zu erreichen (d. h. entsprechende Fachkompetenzen aufzubauen), untrennbar mit Merkmalen der Dispositionen und Motivationslage der Schülerinnen und Schüler zusammen (vgl. Kuhl, 2004) – oder anders formuliert: Auch Schülerinnen und Schüler mit besten intelligenzmäßigen Eingangsvoraussetzungen und hohem kognitiven Potenzial können ihr Potenzial nicht ausschöpfen (vgl. Renger, 2010), wenn sie etwa Probleme haben, sich die Erreichung eines bestimmten Ziels zuzutrauen oder sich geduldig und ohne Selbstwertverlust den Fehlern und Unzulänglichkeiten zu stellen, die ihnen zu Beginn eines Lernprozesses passieren und die – aus einer anderen Perspektive betrachtet – als Motor des Erfolgs angesehen werden können; ein solcher Perspektivenwechsel (Stichwort: „Mehr Fehlerkultur!“) ist leicht zu beschreiben, aber nicht so einfach zu erreichen.

Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Handreichung der Begriff der ganzheitlichen Entwicklung in den Mittelpunkt gestellt: Sachziele und Persönlichkeitsziele sind zwei Seiten ein- und derselben Medaille; das von Julius Kuhl herausgestellte Entwicklungsziel der Selbststeuerung, dessen Facetten im Zentrum dieser Handreichung stehen, kann Lehrpersonen als diagnostischer und pädagogisch-praktischer Orientierungspunkt angeboten werden, damit sie integrieren können, was in der schulischen Pädagogik lange und oft genug getrennt wurde oder als extreme Pendelbewegung gelebt (und von den Schüler*innen in dieser Art bisweilen auch erlitten) wurde: die Sache und der Mensch.

7 Literaturverzeichnis

- Berkemeyer, J., Berkemeyer, N. & Meetz, F. (2015).
Professionalisierung durch Schulleitungshandeln. Ein Erfahrungsbericht. In N. Berkemeyer, J. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen (S. 233–269). Weinheim: Juventa.
- Betts, G. T. & Kercher, J. K. (2008).
Der Weg des selbstbestimmten Lernens.
Auf dem Weg zum autonomen Leben (Begabungsforschung, Bd. 5). Berlin: LIT-Verlag.
- Breidenstein, G. (2006). Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brühwiler, C., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2017).
Determinanten der Schulleistung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (Schule und Gesellschaft, Bd. 24, 3. Aufl., S. 291–314). Wiesbaden: Springer VS.
- Eder, F. (2007).
Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005 (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Bd. 20). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Gold, A. (2018).
Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention (Kohlhammer Standards Psychologie, 2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hendricks, R. (2006).
Schicksal Schule. Eine Elternstreitschrift im Interesse der Kinder. Stuttgart: Klett.
- Hofmann, F. (2020).
Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hofmann, F. & Gruber, D. (2019). selbst.steuern.lernen. Booklet zur PSI-Theorie. Salzburg: Universität Salzburg.
- Horstkemper, M. (2011).
Eltern – gefordert und überfordert? In D. Killus & K.-J. Tillmann (Hrsg.), Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie (S. 123–143). Münster: Waxmann.
- Huber, M. (2010).
Der innere Garten. Ein achtsamer Weg zur persönlichen Veränderung (4. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

Krumm, V. (1996).

Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 119–137). Weinheim: Beltz.

Kuhl, J. (2004).

Begabungsförderung: Diagnostik und Entwicklung persönlicher Kompetenzen. In C. Fischer, F. J. Mönks & E. Grindel (Hrsg.), *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren* (Begabungsforschung, Bd. 1, S. 18–40). Münster: LIT-Verlag.

Kuhl, J. & Alsleben, P. (2009).

Manual für die Trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik TOP. Münster: Sonderpunkt.

Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (Hrsg.). (2011).

Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg im Breisgau: Herder.

Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014).

Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Leinemann, S. (2018, 3. September).

Bergius-Schule wehrt sich gegen Kritik der Schulinspektion. *Berliner Morgenpost*. Zugriff am 03.12.2019. Verfügbar unter <https://www.morgenpost.de/bezirke/tempelhof-schoeneberg/article215236889/Bergius-Schule-wehrt-sich-gegen-Kritik-der-Schulinspektion.html>

Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., Schober, B. & Spiel, C. (2010).

TALK - Ein Trainingsprogramm für Lehrkräfte zur Förderung von Lebenslangem Lernen in der Schule. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 327–343). Münster: Waxmann.

Nohl, H. (1963).

Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.

Renger, S. (2010).

Begabungsausschöpfung - Persönlichkeitsentwicklung durch Begabungsförderung (Schriftenreihe des Deutschen Zentrums für Begabungsforschung und Begabungsförderung, Bd. 1). Diss. Univ. Osnabrück, 2009. Berlin: LIT-Verlag.

Salner-Gridling, I. (2009).

Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. Wien: ÖZEPS.

Seel, N. M. & Hanke, U. (2015).

Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende.
Berlin: Springer VS.

Spiel, C., Lüftenegger, M., Wagner, P., Schober, B. & Finsterwald, M. (2011).

Förderung von Lebenslangem Lernen – eine Aufgabe der Schule. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), Stationen Empirischer Bildungsforschung (Bd. 32, S. 305–319). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Storch, M. & Kuhl, J. (2011).

Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste. Bern: Huber.

Strittmatter, A. (2000).

„Wir wollen nicht, was ihr wollt!“. Schulinterne Stand-by-Vereinbarung zwischen unterschiedlichen Interessengruppen bei Neuerungsvorhaben. Journal für Schulentwicklung, 4(2), 66–69.

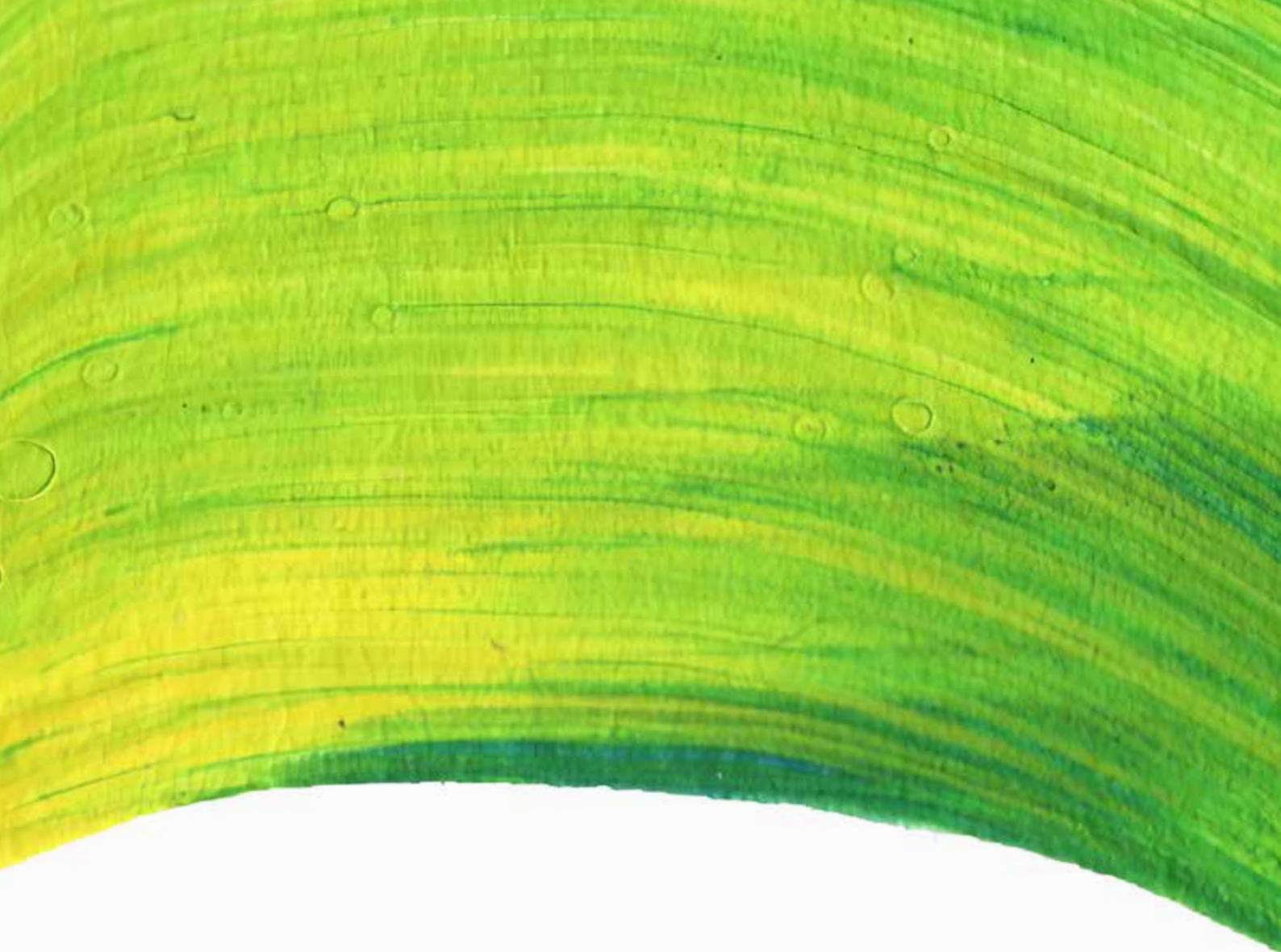
Wustmann, C. (2009).

Die Erkenntnisse der Resilienzforschung. Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau. Psychotherapie Forum, 17, 71–78.

Zinnecker, J. (Hrsg.). (1975).

Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim: Beltz.





 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

ISBN: 978-3-9504968-0-2