

# Förderung der Selbststeuerung in der Schule

Ein Manual für Lehrpersonen

Franz Hofmann, Universität Salzburg

Fassung vom 25.11.2012 20:02

# Inhalt

1.	Förderung der Selbststeuerung als innovativer Kern für pädagogische Schulentwicklung .....	3
1.1	Selbststeuerung als wichtiges Entwicklungsziel .....	3
1.2	Das wichtigste Lern- und Arbeitsprinzip: Förderung und Begleitung von Entwicklung zur Selbststeuerung.....	5
1.3	Kurzformel für den innovativen Kern von pädagogischer Schulentwicklung .....	11
2.	Welche Lehrpersonen und Tutor/inn/en braucht die Schule heute? .....	12
2.1	Eindeutiges commitment für Förderung der Selbststeuerung .....	12
2.2	Fort- und Weiterbildung als Unterstützung für ein selbstkongruentes commitment .....	15
2.3	Selbststeuerung als wichtiges Prinzip in der Personalentwicklung der Schule.....	16
2.4	Klärungsprozesse rund um die Verantwortung für Selbststeuerung – wichtige Aufgaben der Schulleitung .....	19
2.4.1	commitment herbeiführen und Zutrauen ausstrahlen.....	19
2.4.2	Auf Glaubwürdigkeit achten und Selbstkongruenz fördern.....	20
2.4.3	Standby-Vereinbarung herbeiführen .....	23
2.4.4	Und die Methodenfreiheit von Lehrpersonen? .....	24
3.	Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen in der Schule heute?.....	26
3.1	Was heißt Selbststeuerung für Lehrpersonen?.....	26
3.2	Wege zu einer guten Selbststeuerung: Die Kunst der Affektregulation .....	27
3.3	Affektregulation als Selbststeuerungsinstrument für Lehrpersonen und Tutor/inn/en und als Ziel für Schüler/innen .....	35
4.	Elternarbeit und Selbststeuerung – eine (noch) neue Perspektive .....	37
4.1	Traditionell: asymmetrisches Verhältnis zwischen Eltern und Lehrpersonen .....	37
4.2	Elternfeedback als wichtige Ressource für Lehrpersonen: von der Wertschätzung elterlicher Kompetenz .....	39
4.2	Lehrpersonen und Tutor/inn/en als Erziehungsberater/innen: von der Wertschätzung professioneller pädagogischer Kompetenz .....	42
5.	Verwendete und weiterführende Literatur.....	48

„Die Erfahrung ´ich kann etwas bewegen` – ´ich bin wertvoll` – ´ich werde gesehen` gibt Selbstsicherheit und ein Bewusstsein des eigenen Könnens.“

Cornelia Wustmann<sup>1</sup>

## 1. Förderung der Selbststeuerung als innovativer Kern für pädagogische Schulentwicklung

Die Schule soll sich heute als *ein Ort der Entwicklungsförderung von Fähigkeiten der Selbststeuerung* verstehen. Damit ist gemeint, dass im Mittelpunkt aller Aktivitäten, Unterstützungsangebote und Programme die gedeihliche Entwicklung von Selbststeuerungskompetenzen der Schüler/innen steht und nicht – wie in der Schule so oft – das Absolvieren von Stunden oder das Abliefern-Müssen von Hausaufgaben und Prüfungen im Sinne eines Tauschhandels „Leistung gegen Note“.

Was ist unter dem Begriff „gedeihliche Entwicklung“ zu verstehen? Warum kann man Selbststeuerung als wichtig(st)es Entwicklungsziel bezeichnen? Welche konkreten Entwicklungsziele sind in diesem Zusammenhang als vorrangig anzusehen?

### 1.1 Selbststeuerung als wichtiges Entwicklungsziel

Die Schüler/innen sollen in der Schule gefördert werden,

- vor dem Hintergrund eines allgemeinbildenden Fächerkanons ihre **Neigungen und Interessen** zu erkunden und damit zusammenhängende **selbstkongruente<sup>2</sup> Ziele** festzulegen (**Fähigkeit zur Selbstbestimmung**);
- die zur Erreichung ihrer Ziele notwendigen **Überlegungen (Teilziele, Strategien, mögliche Schwierigkeiten etc.) im Sinne einer Lernplanung** anzustellen (**Fähigkeit zur Selbstbremsung vermittelt über die Fähigkeit zur kognitiven Selbstkontrolle**);

<sup>1</sup> In: Wustmann, 2009,2.

<sup>2</sup> Selbstkongruenz meint die Übereinstimmung mit den eigenen Bedürfnissen: Was will ich eigentlich wirklich? Was ist mir in meinem Leben tatsächlich wichtig und was brauche ich? Vgl. Storch & Kuhl, 2011, 89.

- eher **zuversichtlich-gelassen als hoch sensibel bzw. ängstlich besorgt** an komplexe selbstkongruente Ziele heranzugehen (**Fähigkeit zur Aktivierungskontrolle [Selbstberuhigung bzw. Selbstkonfrontation]**), d. h. ggf. zu registrieren, wenn im Zusammenhang mit Zielen gefühlsmäßig vor allem die negativen Konsequenzen des Scheiterns dominieren und entsprechende Gegenmaßnahmen zu ergreifen (**Fähigkeit zur affektiven Selbstkontrolle**);
- ggf. einen **„Tatendrang“ zu entwickeln**, d. h. die schon geplanten Vorhaben – insbesondere, wenn diese zwar grundsätzlich attraktiv, aber auch unangenehm oder schwierig sind oder wenn es keine Stützmaßnahmen von außen gibt – nicht länger (mit Verweis auf irgendwelche Gründe) aufzuschieben, sondern zu realisieren (**Fähigkeit zur Selbstmotivierung**);<sup>3</sup>
- diese **Aktivitäten**, für die spezieller motivationaler Aufwand nötig war, bewusst **gegen konkurrierende Reize abzuschirmen** (**Fähigkeit zur Konzentration**);<sup>4</sup>
- **Erfolge wirklich auskosten können** und **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 Selbstgespür**).<sup>5</sup>

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

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

---

<sup>3</sup> Maßnahmen in den Bereichen Selbstbestimmung, Selbstmotivierung und Selbstberuhigung werden insgesamt auch als **Selbstregulation** bezeichnet (vgl. Renger, 2009, 58ff). Der Begriff „selbstregulatives Lernen“ oder „selbstreguliertes Lernen“ bekommt dadurch eine neue und wichtige Bedeutungsfacette. Es handelt sich hier um Prozesse, die rechtshemisphärisch ablaufen. Die Aktivitäten der **Selbstkontrolle** laufen linkshemisphärisch ab. 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.

<sup>4</sup> Die hier beschriebenen Fähigkeiten werden auch als **Willens- oder Handlungsbahnung** bezeichnet.

<sup>5</sup> Die hier beschriebenen Fähigkeiten werden zusammenfassend auch als **Selbstzugang** bezeichnet.

- soziale Kompetenzen entwickeln, d. h. sich in andere einfühlen können (**Empathie**) bzw. sich in bestimmten Situationen von anderen abgrenzen können;
- ein stabiles Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufbauen, die notwendig sind, um – beruflich wie privat – ein selbstbestimmtes Leben führen zu können (**stabile Selbstwirksamkeitsüberzeugungen**);
- Freude am lebenslangen Lernen haben (**bleibende Offenheit; Toleranz**).

Alles, was den Schülerinnen und Schülern an Fächern, Lehrbüchern, Inputs, Projekten etc. angeboten wird, geschieht in der Absicht, bei ihnen Entwicklungsprozesse im Hinblick auf die genannten Selbststeuerungsziele zu stimulieren, sie beim Erreichen dieser Ziele zu begleiten und ihnen damit auch Strategien für die Selbststeuerung anzubieten, bei deren Anwendung sie von äußeren Instanzen immer unabhängiger werden.

Die Schule stellt unter der Perspektive der Selbststeuerung stellt als Bildungseinrichtung keinen Selbstzweck dar, in dem Schüler/innen in erster Linie auf Noten um guter Zeugnisse willen fixiert oder in dem sie um der Lehrperson oder um der Eltern willen lernen, sondern versteht sich als eine Einrichtung,

- 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 Ideen für ihre Lebens- und Berufsentscheidungen kreieren (Studien- und Berufswahl) und sich in der einen oder anderen Richtung prüfen, was davon Freude und Energie auslöst (Finden von selbstkongruenten Zielen).

## **1.2 Das wichtigste Lern- und Arbeitsprinzip: Förderung und Begleitung von Entwicklung zur Selbststeuerung**

Um die genannten (anspruchsvollen) Ziele erreichen zu können, sollen die Lehrpersonen und Tutor/inn/en<sup>6</sup> im Unterricht und in der Lernbegleitung

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

Was bedeutet „in geeigneter Weise“? Es hängt von der beobachteten Erstreaktion ab, durch welche Interventionen von Seiten der Lehrpersonen und Tutor/inn/en Selbststeuerungskompetenzen individuell gestärkt werden können. Vor dem Hintergrund der weiter oben (vgl. 1.1) genannten Fähigkeiten sind – formalisiert betrachtet – folgende vier (Erst-)Reaktionen bei Schüler/innen möglich<sup>7</sup>:

- a. **ängstlich-besorgte Reaktionen**, oft in Zusammenhang mit einem **perfektionistischen** Anspruch, der in vielen Fällen durch hohen **Erwartungsdruck** (Fremderwartungen) erzeugt wird;
- b. **Gelassenheit, Coolness, stoische Ruhe**, also Reaktionsmuster, die Lehrpersonen und Tutor/inn/en bisweilen daran zweifeln lassen, ob sich die Schüler/innen überhaupt auf die Herausforderungen durch ein Ziel oder eine Aufgabe einlassen oder an Fehleranalyse oder Feedback interessiert sind (**Abwehr von Feedback und Fehleranalyse**);
- c. **Spontaneität, Impulsivität**, oftmals auch Springen von einer Aufgabe zu einer anderen, wenn beispielsweise Schwierigkeiten auftauchen, genährt durch das Bedürfnis, **intuitiv** zu agieren und die Ziele und Aufgaben zu wählen, an Hand derer dieses Bedürfnis gut befriedigt werden kann;
- d. **Denken, Analysieren, nach Lösungsroutinen suchen**, eine Sache möglichst von allen Seiten betrachten – verbunden mit der Vorstellung, nicht (und wahrscheinlich nie) alle Aspekte des Problems, des Ziels oder der Aufgabe zu kennen, was die betreffenden Schüler/innen im

---

<sup>6</sup> Als Tutor/inn/en werden in diesem Text Lehrpersonen bezeichnet, die in so genannten offenen Lerneinheiten als Lernbegleiter/innen fungieren; sie haben in diesem Kontext ja keine speziellen Lehrfunktionen, weshalb der Begriff Lehrperson hier als nicht passend erachtet wird.

<sup>7</sup> Vgl. Storch & Kuhl, 2011, 237ff.

Übergang zur tatsächlichen Problemlösung hemmt; sie kommen nur schwer oder gar nicht in das Tun.

Es ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass Lehrpersonen und Tutor/inn/en diese Erstreaktionen zunächst beobachten, ihre Schüler/innen in diesen Reaktionen wertschätzen und diese nicht moralisch qualifizieren, etwa: Du bist ein „Nerver!“ (vgl. Punkt a.), ein „nicht aus der Reserve zu Lockender“ (vgl. Punkt b.), ein „Springinker!“ (vgl. Punkt c.) oder ein „Besserwisser“ (vgl. Punkt d.). In solchen Beobachtungen stecken nämlich – abseits von moralischen Qualifizierungen – wichtige Botschaften für die individuell passende Lernbegleitung mit dem Ziel, Selbststeuerungskompetenzen bei der betreffenden Schülerin oder dem betreffenden Schüler zu fördern; welche Art der Unterstützung brauchen die jeweiligen Schüler/innen? Im Überblick können folgende Interventionen dargestellt werden:

Wie fühlt sich der/die Schüler/in?	Was brauchen Schüler/innen und in welchem Ausmaß brauchen sie dazu zunächst Unterstützung von außen?	Was sollen S/S lernen? Das Ziel der Unterstützung
S/S ist hoch sensibel im Bezug auf Anforderungen und daher leicht ängstlich besorgt. <b>Positive Fähigkeiten: Genauigkeit, Respekt vor Neuem bzw. Unbekanntem.</b>	<b>Selbstberuhigung</b> durch ein verstehendes (empathisches) Gegenüber	sich selbst spüren können, aus der Übererregung in einen Zustand der optimalen Aktivierung kommen
S/S ist gelassen, cool; beinahe stoische Ruhe. <b>Positive Fähigkeiten: Ruhe bewahren können, einen guten Bezug zum Selbst haben.</b>	<b>Selbstkonfrontation;</b> 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;
S/S ist spontan, impulsiv. <b>Positive Fähigkeiten: Offenheit, Begeisterungsfähigkeit, Liebenswürdigkeit.</b>	<b>Selbstbremsung;</b> z. B. durch die Vereinbarung, dass die Lehrperson bei der Aufgabenverteilung (zeitlich befristet) stärker lenkt, weil ein/e impulsiver Schüler/in gern überall mitmachen würde, sich für's Erste für alles Angebotene interessiert etc.	bei Angeboten oder Zusagen intensiv auf Selbstkongruenz achten (zuerst in sich hineinspüren, sich ggf. mehr Zeit nehmen, wenn's nicht gleich funktioniert); Instrumentalisierungen durchschauen können und sich selbst dagegen schützen;
S/S ist zurückhaltend, überlegend, analysierend. <b>Positive Fähigkeiten: Genauigkeit in der Planung, Akribie im „Alles-Bedenken“.</b>	<b>Selbstmotivierung</b> 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.

Tab. 1: Mögliche Erstreaktionen von Lernenden sowie Unterstützungsmaßnahmen und -ziele

Es wird an dieser Stelle deutlich, dass es für Lehrpersonen und Tutor/inn/en 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 „Ruhens in sich Selbst – sich auf Neues einlassen“ (Selbstbahnung, Selbstentwicklung) und „Denken, Planen – (re)agieren, handeln“ (Willens- und Handlungsbahnung) „ausbalancieren“ können. Konkrete Vorschläge zur Lernbegleitung im Sinne von Selbststeuerungsförderung finden sich im 3. Kapitel dieses Manuals.



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, jede Lehrperson und jede/r Tutor/in mit folgenden Fragen beschäftigt:

- Wie habe ich mich wodurch im letzten Semester oder im letzten Jahr verändert (im Sinne von entwickelt)?
- In welchem Ausmaß sind mir meine ureigenen Ziele und Bedürfnisse klarer geworden?
- Wie gut gelingt es mir, mich auf Aufgaben, Anforderungen einzustellen?
- Was an Neuem ist in mein Leben gekommen?
- Was freut mich / ängstigt mich / bedroht mich / hemmt mich (nicht mehr) im Vergleich zur Situation vor einem (halben) Jahr?

Aus diesen Überlegungen ergibt sich für jede/n es ein Blick nach vorne (in das nächste Lebens- oder Schuljahr oder in das nächste Semester).

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 und Tutor/inn/en ist, Entwicklungsprozesse zu beobachten und den Schüler/n/innen zu spiegeln, nicht aber diese (moralisch) zu bewerten (etwa mit Begriffen wie Fleiß, Faulheit, Arroganz, Ignoranz etc.; vgl. nachstehende Übung 1).

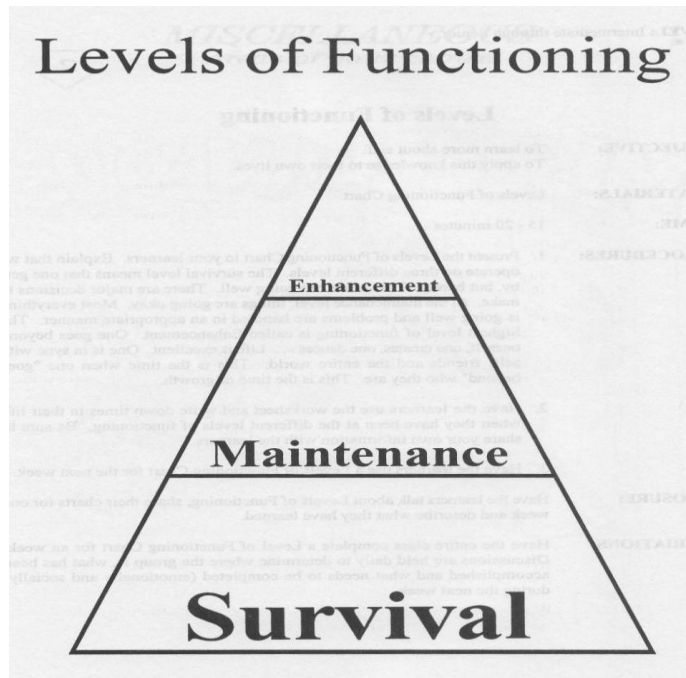
## ÜBUNG 1

### 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<sup>8</sup> kann sowohl Schüler/innen, Lehrer/innen und Tutor/inn/en 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 oder Tutor/inn/en diese Pyramide zur Lernreflexion einsetzen, ist es wichtig, dass sie auch ihre pädagogische Arbeit in einzelnen Klassen oder Fächern vor dem Hintergrund

<sup>8</sup> In: Betts, Kercher & Mönks, 2008, 125. (dt. Übersetzung)

der drei „levels of functioning“ einschätzen und ihre Erkenntnisse im Gespräch mit den Schüler/inn/en einbringen.



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

In der letzten Unterrichtseinheit einer Woche können Lehrpersonen, Tutor/inn/en und Schüler/innen beispielsweise an Hand 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 massiertes 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.

## 1.3 Kurzformel für den innovativen Kern von pädagogischer Schulentwicklung

Lehrpersonen vereinbaren mit ihren Kolleginnen und Kollegen im Sinne eines expliziten commitments,

- die Schule als Ort zur Stimulierung von Entwicklungsprozessen zu verstehen (Schule als „Ort der Entwicklungsförderung“),
- dem „processing“, d. h. der individuellen Verarbeitung der Schüler/innen viel Zeit, Aufmerksamkeit und Feedback zu widmen, weil sich hier schon vorhandene oder aber zu fördernde Fähigkeiten der Selbststeuerung zeigen und
- individualisierte Unterstützungsmaßnahmen im Sinne einer Förderung von Selbststeuerungskompetenzen anzubieten.

## 2. Welche Lehrpersonen und Tutor/inn/en braucht die Schule heute?

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 und Tutor/inn/en im Hinblick auf die Interpretation ihre 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 **Entfremdung der Schüler/innen** verstärken und deren Autonomieentwicklung beeinträchtigen oder sogar torpedieren.

### 2.1 Eindeutiges commitment für Förderung der Selbststeuerung

Mit den Begriffen „Förderung der Selbststeuerung“ und „Entfremdung der Schüler/innen“ sind zwei erziehungsphilosophische Positionen markiert, an Hand derer deutlich gemacht werden kann, auf welche Qualität Lehrpersonen und Tutor/inn/en bei ihren pädagogischen und didaktischen Aktivitäten achten sollen, damit sie das anspruchsvolle Ziel einer gediegenen Entwicklungsförderung realisieren können. In der folgenden Tabelle (vgl. nachstehend Tab. 2) werden konkrete Verhaltensweisen in einer deutlichen Gegenüberstellung „Selbststeuerung fördern vs. Entfremdung riskieren“ aufgelistet, um sichtbar zu machen, worin die Trennlinie zwischen diesen beiden Erziehungsphilosophien besteht und aufzuzeigen, dass eine eindeutige erziehungsphilosophische Positionierung **möglich** ist.

<p><b>Die Selbststeuerung der S/S fördern bedeutet für Lehrpersonen und Tutor/inn/en:</b>  <b>aktivieren – unterstützen – zur Selbstbewertung animieren</b></p> <p><b>Eindeutiges Votum dafür, ...</b></p>	<p><b>Die Gefahr der Entfremdung riskieren Lehrpersonen und Tutor/inn/en, wenn sie überwiegend vorschreiben – kontrollieren – zensieren</b></p> <p><b>... und nicht</b></p>
... Schüler/innen zu verstehen, und zwar durch Fragen und Sich Einfühlen	Schüler/innen moralisch bewerten (faul-fleißig, gescheit-dumm, vorlaut-zurückgezogen etc.)
... Schüler/innen als Menschen mit Stärken und Schwächen anzuerkennen	Schüler/innen auf möglichst reibungsloses Funktionieren im Schulalltag zu reduzieren
... Schüler/innen <i>zuzutrauen</i> , dass sie die vereinbarten Ziele erreichen	Schüler/innen abschreiben, aufgeben, zum „hoffnungslosen Fall“ erklären; negative Prognosen abgeben
... Schüler/innen zur Selbstbewertung zu animieren und die Kohärenz mit der Fremdbeurteilung (durch die Lehrperson) zu prüfen sowie auf Sozialvergleiche verzichten	Notengebung als Fremd-(=L/L)-Beurteilung zu zementieren, möglicherweise um Druck und Macht auszuüben oder Schüler/innen bloßzustellen
... im Fall von schlechteren Leistungsergebnissen mit der Schülerin bzw. dem Schüler gemeinsam überlegen, woran es gelegen ist und was er/sie jetzt tun könnte	Schüler/innen ermahnen, sich in Zukunft mehr anzustrengen (den Schüler/innen ins Gewissen reden) und ihnen genau vorzuschreiben, was sie jetzt zu tun haben
... Schüler/innen bei der Erkundung ihrer Interessen und Neigungen zu unterstützen	Schülerinnen und Schülern vorschreiben, wofür sie sich zu interessieren und was sie zu lernen haben
... Schüler/innen zu unterstützen, eine positive Beziehung zu Zielen oder Inhalten aufzubauen, die aus der Perspektive der Lehrperson unverzichtbar sind	Schülerinnen und Schülern drohen, dass sie sie nächste Schularbeit nicht schaffen oder das Jahresziel nicht erreichen, wenn sie im Unterricht nicht aufpassen
... Widerstände bei Schüler/innen wahrnehmen, spiegeln und im Gespräch bearbeiten	mit negativen Konsequenzen drohen oder Schüler/innen bestrafen
... Schüler/innen bei unangemessenem Verhalten	Schüler/innen vor den anderen lächerlich machen oder beschämen

<p>daraufhin ansprechen, d. h. ihr Verhalten beschreiben und erklären, warum es unangemessen ist (z. B. weil er/sie damit gegen eine vereinbarte Regel verstoßen hat)</p>	
<p>... Schüler/innen in Kontakt mit sich selbst zu bringen und das wertschätzen, was sie fühlen und denken, damit die ein positives Selbstbild aufbauen können</p>	<p>Schüler/innen sich selbst entfremden, z. B. durch dekretierte Leistungsziele, durch Forderungen angepassten Verhaltens oder durch Abwertungen ihrer Ideen, Gedanken oder Eigenarten</p>
<p>... den Unterricht auf Veränderungsprozesse während der Pubertät (mehr Interesse für peer-Gruppe, weniger Bereitschaft für Engagement bei kognitiven Lernzielen) abstimmen</p>	<p>Stoff- und Prüfungsdruck als Spezifikum von Schule betonen (Hausaufgaben am Wochenende; schlechte Koordination von Schularbeits- und Testterminen, input-lastiger Unterricht mit ausgelagerten Übungsphasen)</p>
<p>... auch Eltern gegenüber sensibel zu sein, in welchem Ausmaß bei diesen eine zuversichtliche Leistungsorientierung dominiert und ggf. in diese Richtung tätig werden</p>	<p>sorgenvolle Leistungsorientierung bei den Eltern verstärken („Ihr Kind wird sich anstrengen müssen, will es diese Klasse schaffen“ o. Ä.)</p>
<p><b>Wichtige Kompetenzen bei Lehrpersonen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Selbststeuerung</b></li> <li>- <b>Empathie</b></li> <li>- <b>commitment im Hinblick auf Förderung und Unterstützung</b></li> <li>- <b>fachliche Expertise in den unterrichteten Fächern</b></li> </ul>	<p><b>Häufig beobachtete Eigenschaften bei Lehrpersonen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>ein geringes Selbstwertgefühl</b></li> <li>- <b>das Bedürfnis, bewundert zu werden</b></li> <li>- <b>eine uneingestandene (tabuisierte) Lust daran, gefürchtet zu werden</b></li> <li>- <b>Angst vor Ohnmachtsgefühlen, die Lehrpersonen und Tutor/inn/en Schüler/innen gegenüber zu Maßnahmen der Dekretierung führt (ohne Empathie für die von den Dekretierungen betroffenen Schüler/innen)</b></li> </ul>

Tab. 2: Maßnahmen der Selbststeuerungsförderung im Vergleich mit Maßnahmen der Entfremdung

## 2.2 Fort- und Weiterbildung als Unterstützung für ein selbstkongruentes commitment

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

- Manche Lehrpersonen haben sofort den Eindruck, es würden ihnen Aktivitäten der Entfremdung 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 einzelner solcher Verhaltensweisen nicht doch über die Jahrtausendwende in das Heute mitgeschwindelt haben. Erfahrungsgemäß bricht ihr Lernprozess an diesem Punkt in der Fortbildung ab.
- Manche Lehrpersonen stehen zu den in der rechten Spalte aufgelisteten Aktivitäten und kritisieren daran, dass sie als Entfremdung bezeichnet werden, was in ihren Augen eine Abwertung 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 ihre Entwicklung brauchen würden („zumal die Eltern an diesem Punkt ja sträflich 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 die Trias „vorschreiben – kontrollieren – zensieren“ auf der Tagesordnung stünde und dass ein solches Lehrerverhalten 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 harten 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 dieser Richtung weiter zu qualifizieren.

Alle diese vier Reaktionsweisen sind menschlich verständlich; vor dem Hintergrund der schulischen Entwicklungsziele (vgl. 1.1) dienen sie in erster Linie als Ausgangspunkt für Überlegungen, welche Fort- und Weiterbildungsangebote welche Lehrpersonen und Tutor/inn/en brauchen. Es ist Aufgabe der Schulleitung, den betreffenden Lehrpersonen und Tutor/inn/en geeignete Veranstaltungen bzw. Maßnahmen anzubieten. Wer aber sind diese „Betroffenen“?

## **2.3 Selbststeuerung als wichtiges Prinzip in der Personalentwicklung der Schule**

Wer ist eine solche betreffende Lehrperson bzw. ein/e solche/r betreffende/r Tutor/in? Wer entscheidet, bei welchen Personen welcher Fort- und Weiterbildungsbedarf besteht? Diese Fragen haben eine grundsätzliche Bedeutung für den Prozess einer pädagogischen Schulentwicklung; 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 und Tutor/inn/en im Hinblick auf ihre Schüler/innen realisieren sollen, gilt selbstverständlich auch für die Schulleitung im Hinblick auf deren Personalentwicklungsmaßnahmen die Lehrpersonen und Tutor/inn/en



betreffend; wäre dem nicht so, würde eine Ziel-**In**kohärenz zwischen den Ebenen „Schulleitung – Pädagog/inn/en“ und „Pädagog/inn/en – Schüler/innen“ dann vorliegen, die einen gravierenden Mangel an Glaubwürdigkeit des **commitments aller** in einer Schule Tätigen für Selbststeuerungsziele bedeuten würde. Damit wären die Rahmenbedingungen für Lehrpersonen und Tutor/inn/en, 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 beruflichen Tuns ernst genommen wird.

Unter der Prämisse der Selbststeuerung ist jede Lehrperson und jede/r Tutor/in dafür verantwortlich,

- sich ehrlich mit der Frage, welche Erziehungsphilosophie er/sie im Unterricht oder in der Lern- und Freizeitbetreuung praktiziert, auseinanderzusetzen sowie
- 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 und
- ggf. Konsequenzen zu überlegen in dem Sinn, welche Maßnahmen (beispielsweise der Weiterbildung) er/sie braucht, um Schüler/innen stärker im Aufbau von Selbststeuerungskompetenzen unterstützen zu können.<sup>9</sup>

Die Leitungspersonen auf Schulebene sind dafür zuständig, unterschiedliche Methoden für eine solche Selbstvergewisserung anzubieten, Lehrpersonen und Tutor/inn/en bei der Interpretation der diesbezüglichen Ergebnisse zu unterstützen und gemeinsam mit ihnen Maßnahmen zu überlegen, um deren professionelle Kompetenz zu fördern.

Da das Instrument der kollegialen Hospitation in vielen Schulen bereits eine bedeutende Rolle spielt, wird an dieser Stelle für eine solche

---

<sup>9</sup> Selbstverständlich wäre es im Sinne der von Erziehungsmaßnahmen in der Schule genauso wie von solchen Maßnahmen zu Hause betroffenen Schüler/innen, würden sich auch Väter, Mütter und andere Erziehungsberechtigte die wichtige Frage stellen, welche Erziehungsphilosophie sie praktizieren und in welchem Ausmaß diese mit den an der Schule praktizierten Selbststeuerungszielen vereinbar sind. **Vgl. dazu das Kapitel 4 dieses Manuals.**

Selbstvergewisserung eine Methode angeboten, die sich des Instruments der kollegialen Hospitation bedient.

## ÜBUNG 2

### **KOLLEGIALE HOSPITATION ZUR FRAGE: WELCHE ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE PRAKTIZIERE ICH IN MEINER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT?**

Die obige Gegenüberstellung (vgl. 2.1) eignet sich aufgrund ihrer Konkretheit dafür, dass Sie als Lehrperson oder als Tutor/in mehr über die selbst praktizierte Erziehungsphilosophie erfahren. Sie können dabei folgendermaßen vorgehen:

- Beschreiben Sie zunächst in Stichworten, welche Erziehungsphilosophie 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/n Kolleg/en/in, 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 Liste 2.1 als Beobachtungsschwerpunkte vereinbaren.
- Der/Die Beobachter/in bereitet einen Raster mit zwei Spalten vor, um relevantes Verhalten in bestimmten Situationen zu protokollieren: Es genügt dazu, 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 bzw. 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 2.1) entweder als Aktivitäten der Entfremdung 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 der/die Beobachter/in das Wort: Er/Sie kommt auf einzelne Beobachtungen zu sprechen, beschreibt Ereignisse (Dialoge, Maßnahmen etc.) auf der Grundlage seiner/ihrer Protokolleinträge und qualifiziert sie in eine der beiden Richtungen. Er/Sie soll dabei nicht unterbrochen werden; Sie als feedback-Empfängerin haben an dieser Stelle die Aufgabe, zuzuhören und sich Notizen zu machen.
- Wenn der/die Beobachter/in mit dem Feedback fertig ist, ist es Ihre Aufgabe als feedback-Empfänger, zu den Rückmeldungen Stellung zu nehmen und in einen kollegialen Dialog über die Einschätzung Ihrer Erziehungsphilosophie 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 Resümé zu formulieren, in dem Sie Ihren Lerngewinn und nächste Entwicklungsschritte festhalten.

## **2.4 Klärungsprozesse rund um die Verantwortung für Selbststeuerung – wichtige Aufgaben der Schulleitung**

### **2.4.1 commitment herbeiführen und Zutrauen ausstrahlen**

Wie können die Leitungspersonen ihrer Verantwortung nachkommen, dass sich nämlich alle Pädagog/inn/en einer Schule zutrauen, erzieherisch im Sinne der Selbststeuerungsförderung tätig zu werden bzw. 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 jeder Lehrperson zutrauen, Kompetenzen der Selbststeuerungsförderung aufzubauen und dass sie von der Zuversicht getragen sind, dass jede/r sein/ihr Bestes gibt, um dieses Ziel zu erreichen. Ohne eine solche Haltung würden alle getätigten Maßnahmen in ihrer Wirkkraft von vornherein geschwächt werden.
- Die Leitungspersonen sollen des Weiteren dafür sorgen, dass es jeder Lehrperson möglich ist, eine Selbstanalyse bezüglich der in der pädagogischen Praxis verwendeten Erziehungsphilosophie vorzunehmen.
- Bei Neuanstellungen 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 wichtig sind:
  - dass sie sich im Hinblick auf die von ihnen bevorzugte Erziehungsphilosophie 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 Entfremdung vermieden haben.

#### 2.4.2 Auf Glaubwürdigkeit achten und Selbstkongruenz fördern

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

Ein von Lehrpersonen oder Tutor/inn/en einmal gegebenes eindeutiges und unmissverständliches Votum im Hinblick auf erzieherische Maßnahmen in Richtung Selbststeuerung wird **nicht** dadurch unglaubwürdig, dass sich

Lehrpersonen oder Tutor/inn/en 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. 2.1) beschriebenen Verhaltensweisen im System Schule anspruchsvoll und herausfordernd sind und für viele Lehrpersonen und Tutor/inn/en Neuland darstellen, auf das sie sich hier wagen.

Unglaublich werden Lehrpersonen und Tutor/inn/en dann,

- wenn sie ihre Zustimmung zu einer solchen Erziehungs- und Unterrichtsphilosophie unbedacht, leichtfertig, halbherzig oder augenzwinkernd geben;
- wenn sie sich von ihrer Zustimmung dann distanzieren, wenn z. B. Evaluationen unerwartete und persönlich enttäuschende oder als beschämend empfundene Ergebnisse erbracht haben;
- 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, z. B. im Klassenlehrkörper oder in der Fachschaft oder im Jahrgangsteam) festhalten;
- wenn sie Unterstützung von Seiten der Leitung 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 unmöglich, mit einer solchen Haltung oder Einstellung zu unterrichten.

Die offene Kommunikation über Chancen, die in einer solchen Erziehungsphilosophie 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 oder Tutor/inn/en zu ihren Schüler/innen sagen, sie würden ja gerne Autonomie fördernd tätig sein, sich aber durch Druck von außen (Bildungsstandards, Zentralmatura, 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 zur Erziehungsphilosophie bröckelt und sich Lehrpersonen in Machtkämpfe verstricken (lassen);
- wenn Lehrpersonen oder Tutor/inn/en ein Doppelspiel betreiben in dem Sinne, dass es von der Situation und den anwesenden Personen abhängt, für welche Erziehungsphilosophie sie optieren.

Solche Verhaltensweisen bedürfen einer Klärung zwischen den betreffenden Lehrpersonen bzw. Tutor/inn/en und der Leitung, weil das pädagogische Profil der einer Schule auf diese Art und Weise nicht realisiert werden kann und damit zu rechnen ist, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung eher beeinträchtigt als gefördert werden. Bei solchen Gesprächen ist sehr darauf zu achten, dass Lehrpersonen und Tutor/inn/en diese nicht als Maßnahmen des Zwangs oder der Kontrolle, in welchem Ausmaß sie sich um die Vereinbarkeit ihrer Erziehungspraktiken mit dem Ziel der Selbststeuerungsförderung kümmern, empfinden, 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.

Leitungspersonen sollen in jedem Fall auf Maßnahmen der Kontrolle, der Disziplinierung oder des Zwanges verzichten; diese sind – noch einmal sei es betont – als Mittel zur Zielerreichung deshalb in diesem Kontext nicht geeignet,

weil sie der Idee der Selbststeuerung fundamental zuwiderlaufen und die Qualität der pädagogischen Arbeit letztendlich beeinträchtigen würden.

### 2.4.3 Standby-Vereinbarung herbeiführen

Es kann der Fall eintreten, dass es im Prozess einer pädagogischen Schulentwicklung zu deutliche Polarisierungen im Lehrkörper kommt und dass einzelne 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 sich die anderen Lehrer/innen in einer solchen Situation an die Schulleitung wenden mit der Bitte, diese möge eine schulinterne Stand-by-Vereinbarung<sup>10</sup> 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<sup>11</sup>:

Von der Seite der an Neuerungen Interessierten an die „anderen“:	Von den „anderen“ an die Seite der 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 euerer 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,	„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

<sup>10</sup> Vgl. Strittmatter, 2000.

<sup>11</sup> Für Zitate in der folgenden Tabelle vgl. Strittmatter, 2000, 69.

sondern uns dafür einsetzen, dass Euer Anderssein Wert hat und anerkannt wird.“	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.“

Tab. 3: Beispiele für Formulierungen von Stand-by-Vereinbarungen nach Strittmatter, 2000.

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

#### 2.4.4 Und die Methodenfreiheit von Lehrpersonen?

Im Kontext von Schulentwicklungsdiskussionen, bei denen es um pädagogische oder didaktische Prinzipien geht, betonen Lehrerinnen und Lehrer häufig, sie seien in der Wahl der Methoden doch 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 Schulleiter/innen damit eine gute Gelegenheit geschaffen, zwei Dinge, die häufig vermischt werden, auseinander zu halten: Methodenfreiheit (im Sinne einer Verantwortung für die professionelle Auswahl situativ angemessener Methoden) und Methodenbeliebigkeit. Im Rahmen einer pädagogischen Schulentwicklung haben sich Lehrpersonen dafür entschieden, bestimmte Erziehungs- und Entwicklungsziele in ihrem Beruf sehr ernst zu nehmen. Bei der Wahl der



Mittel, derer sich diese Lehrpersonen in der konkreten Arbeit mit Schülerinnen und Schülern bedienen, müssen sie darauf achten, dass diese mit den hier beschriebenen Prinzipien kompatibel sind. Es ist also *nicht mehr gleichgültig*, welcher 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 frei zu sein; kein Handbuch könnte und dürfte im Sinne eines Nachschlagewerkes 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 zwei Dinge, auf die weiter oben schon verwiesen wurde:

- den Konsens aller Lehrpersonen im Hinblick auf die in diesem Manual vorgeschlagenen Erziehungs- und Entwicklungsziele sowie
- die Fähigkeit und Bereitschaft, sich als Lehrperson oder in der Funktion als Tutor/in immer wieder die Frage zu stellen, in welchem Ausmaß man diese Erziehungs- und Entwicklungsziele in der tagtäglichen Arbeit mit den Schüler/innen realisiert hat und was es gegebenenfalls braucht, dass diese Ziele noch besser verwirklicht werden.

### 3. Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen in der Schule heute?

Lehrpersonen sind für Schüler/innen wichtige Modelle 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 in ihrer Funktion als Tutor/inn/en 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 situationsadäquat anzuwenden.

#### 3.1 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 weiter oben bereits für die Schüler/innen beschrieben (vgl. 1.1) – 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.

Die Fähigkeit zur Selbststeuerung bedeutet:

- a. selbstkongruente Ziele festlegen können, was auch heißt, sich nicht vorschnell zu Zielen, die von außen kommen, überreden zu lassen bzw. was auch beinhaltet, Manipulationsversuche wahrzunehmen, wenn einen z. B. andere Menschen „unter der Hand“ für ihre Ziele vereinnahmen wollen (**Fähigkeit zur Selbstbestimmung**);
- b. eher zuversichtlich-gelassen als hoch sensibel bzw. ängstlich besorgt an die Realisierung selbstkongruenter Ziele herangehen (**Fähigkeit zur Selbstberuhigung**);
- c. gut spüren können, wenn im Zusammenhang mit Zielen gefühlsmäßig eher negative Konsequenzen des Scheiterns dominieren und entsprechende Gegenmaßnahmen ergreifen können (**Fähigkeit zur affektiven Selbstkontrolle**);
- d. abwägen können, wie viel Planung die Realisierung eines Ziels benötigt und für den Fall, dass Lehrpersonen oder Tutor/inn/en Gefahr laufen, zu überhastet zu agieren, sich davor zu schützen (**Fähigkeit zur Selbstbremsung**);
- e. geplante Vorhaben nicht länger als nötig aufschieben und sich insbesondere im Hinblick auf die Erledigung unattraktiver Ziele hin motivieren können, z. B. auch durch Aktivitäten, sich bewusst gegen attraktive konkurrierende Reize abzuschirmen (**Fähigkeit zur Selbstmotivierung**);
- f. einerseits Erfolge auskosten und genießen können und andererseits im Fall von Misserfolgen nicht in das Grübeln verfallen, sondern sich nach einer soliden Fehleranalyse wieder anderen interessanten Aufgaben zuwenden können (**Fähigkeit, Selbstgefühl wieder herzustellen**).

### 3.2 Wege zu einer guten Selbststeuerung: Die Kunst der Affektregulation

Fragt man Lehrpersonen, ob sie das Gefühl haben, bei der Ausübung ihres Berufs selbstbestimmt (vgl. Punkt a. in 3.1) agieren zu können, bekommt man divergierende Antworten:

- Die Einen 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<sup>12</sup> oder sogar der Bevormundung und Kontrolle, beispielsweise aufgrund der Einführung von Bildungsstandards<sup>13</sup>, 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.<sup>14</sup>

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 Zieles braucht. 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.<sup>15</sup> Je nachdem, welcher Persönlichkeitstyp man ist, bedeutet Affektregulation jeweils etwas Anderes: Ausgehend bei der für Schüler/innen und deren Selbststeuerungsfähigkeiten erstellten Übersicht (vgl. 1.1) wird nachfolgend erklärt, welche Wege verschiedene Persönlichkeitstypen bei der Affektregulation gehen können und sollen; ausgegangen wird wieder von einer Situation, in der eine Lehrperson im Unterricht oder aber in ihrer Funktion als Tutor/in mit einem bestimmten Ziel oder einer bestimmten Aufgabe konfrontiert wird.

<sup>12</sup> Vgl. die Schulentwicklungsantinomie: „Seid verlässlich und innoviert“ bei: Strittmatter, 2006.

<sup>13</sup> Vgl. die Warnung vor der Ausblendung der Ungewissheit im pädagogischen Handeln bei: Helsper, 2006, 12.

<sup>14</sup> Vgl. die unterschiedlichen Modi der expliziten und impliziten Befindlichkeit im STAR-Modell bei: Kuhl & Alsleben, 2009, 83.

<sup>15</sup> Vgl. Storch & Kuhl, 2011, 232ff.

Erstreaktion auf die Konfrontation mit einem bestimmten Ziel oder einer bestimmten Aufgabe	Worauf sollen Lehrpersonen (auch in der Rolle als Tutor/inn/en) im Sinne der Selbstversorgung achten?	Was bedeutet selbstgesteuerte Affektregulation konkret? In welchen Aktivitäten besteht sie?
<p>Die Lehrperson ist hoch sensibel in Bezug auf Anforderungen und daher leicht ängstlich besorgt.</p> <p><b>Positive Fähigkeiten bzw. Ressourcen, die bislang wichtig waren und weiterhin wichtig sind:</b></p> <p><b>Sorgfalt, Respekt vor Neuem bzw. Unbekanntem.</b></p>	<p><b>Selbstberuhigung;</b> z. B. durch ein verstehendes (empathisches) Gegenüber, das die Selbstanbindung („Selbstdurchsetzung“) fördert</p>	<p>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:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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).</li> </ul> <p>Folgende Fragen können sich als hilfreich erweisen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche <b>positiven</b> Erfahrungen habe ich in meiner Lebensgeschichte bezogen auf die Realisierung dieser Ziele und Anforderungen schon gemacht?</li> <li>- Was/Wen brauche ich, um mir selbst solche Ziele und Anforderungen zutrauen zu können? (Zutrauen gestützt durch Andere)</li> <li>- 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?</li> <li>- 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?</li> <li>- Was an <b>Beunruhigendem</b> bleibt und wo kann ich es vorübergehend deponieren, damit es mich nicht ständig beschäftigt, grübeln lässt und in mir Ohnmachtsgefühle erzeugt?<sup>16</sup></li> </ul>

16

Vgl. die Übung „Vorübergehend Lasten ablegen: Die 5 Päckchen“ in: Huber, 2010, 47ff; nachfolgend im Manual überarbeitet bzw. adaptiert als Übung 3 angeboten.

		<p>Die Affektregulation ist dann als geglückt anzusehen, wenn die betreffenden Lehrpersonen das Gefühl haben, <b>für sich selbst</b> (d. h. für die eigenen Ziele, die mit den persönlichen Bedürfnissen vereinbar sind) zu arbeiten und nicht Ziele, die einem selbst fremd sind, realisieren zu müssen oder <b>Ziele gegen andere</b> zu verfolgen (z. B. um sich an ihnen zu rächen, deren Pläne zu durchkreuzen oder seine eigene „Macht“ zu demonstrieren).</p>
<p>Die Lehrperson ist gelassen, cool; beinahe stoische Ruhe.</p> <p><b>Positive Fähigkeiten bzw. Ressourcen, die bislang wichtig waren und weiterhin wichtig sind:</b></p> <p><b>Selbstbestimmung, Ruhe bewahren können, einen guten Bezug zum Selbst haben.</b></p>	<p><b>Selbstkonfrontation;</b> negative Gefühle nicht bagatellisieren, sondern diese aushalten lernen, um in seiner Entwicklung voranzukommen;</p>	<p>Das Ziel besteht darin, Negatives an sich heranlassen 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.</p> <p>Hilfen dazu können in folgenden Aktivitäten bestehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich suche mir einen Menschen, von dem ich mich verstanden fühle, um Dinge, die mich beunruhigen oder aus dem Lot bringen, anzusprechen (und sie nicht länger auszublenden) oder um zu prüfen, ob nicht <b>mehr</b> in meiner Verantwortung liegt, als ich landläufig wahrhaben will.</li> <li>- Ich übe Maßnahmen der Selbstberuhigung, die ich dann brauche, wenn ich das Fenster zu bisher ausgeblendeten, weil (für mich) 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.</li> </ul> <p>Für Lehrpersonen ist sehr häufig eine Selbstkonfrontation mit folgenden Themen beunruhigend, im Hinblick auf das Selbstwachstum aber wichtig:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was ist mein Anteil daran, dass Schüler X oder Schülerin Y die Semester- oder Jahresziele nicht erreicht hat oder wahrscheinlich nicht erreichen wird?</li> <li>- In welchem Ausmaß kann es an meiner Art zu unterrichten oder Schüler/innen zu betreuen liegen, wenn Tests, Schularbeiten, Evaluationsergebnisse oder Rückmeldungen nicht erwartungsgemäß gut ausfallen?</li> <li>- Wie intensiv bin ich bereit, mich mit Feedback von Schüler/innen auf meinen Unterricht oder meine Lernbegleitung zu beschäftigen? In welchem Ausmaß bin ich davon überzeugt, dass ich hier wichtige Entwicklungshinweise finden kann?</li> <li>- Ein neuralgischer Punkt können auch Gespräche mit Eltern sein: Welches Ausmaß an Offenheit kann ich bei Beschwerden von Eltern meinen Unterricht</li> </ul>

		<p>oder meine Lernbetreuung betreffend aufbringen? (Ernstnehmen des Anliegens von Eltern; Verzicht auf Bagatellisierungen)</p> <p>Die Affektregulation ist dann als geglückt anzusehen, wenn die betreffenden Lehrpersonen das Gefühl haben, dass es nicht nur eine Last oder ein Wagnis darstellt, sich mit unangenehmen(!) Ereignissen, Dingen, Konsequenzen oder Resultaten die eigene Arbeit betreffend zu konfrontieren, sondern dass eine solche Konfrontation einen Gewinn für die Selbstentwicklung bedeutet.</p>
<p>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.</p> <p><b>Positive Fähigkeiten bzw. Ressourcen, die bislang wichtig waren und weiterhin wichtig sind:</b></p>	<p><b>Selbstbremsung;</b> 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.</p>	<p>Das Ziel besteht darin, vor Angeboten oder Zusagen intensiv auf Selbstkongruenz zu achten, d. h. zuerst in sich hinein zu spüren, 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 und Tutor/inn/en wichtig, nicht in der Lust an Prozessen aufzugehen, sondern Prozesse zielorientiert zu leiten und sich im Falle von auftretenden Schwierigkeiten mit diesen zu beschäftigen.</p> <p>Für Lehrpersonen und Tutor/inn/en können diesbezüglich folgende Maßnahmen hilfreich sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eine „kalt-erwischt-Liste“<sup>17</sup> 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 Tutor/inn/en 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.</li> <li>- 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.<sup>18</sup></li> </ul>

<sup>17</sup> Vgl. Storch & Kuhl, 2011, 275.

<sup>18</sup> Vgl. Storch & Kuhl, 2011, 274f.

<p><b>Offenheit, Begeisterungsfähigkeit, Liebenswürdigkeit, Freude an Initiativen.</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> </ul> <p>Die Affektregulation ist dann als geglückt anzusehen, wenn die betreffenden Lehrpersonen oder Tutor/inn/en 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. In bestimmten Situationen verlockende Appelle bewusst ungehört zu lassen (d. h. den Selbstwert nicht an entsprechende Zusagen zu knüpfen) und gleichzeitig zu fühlen, damit etwas für sich selbst sehr Richtiges bzw. Stimmiges gemacht zu haben, ist ein Indikator dafür, dass die Affektregulation schon sehr glückt.</p>
<p>Die Lehrperson ist zurückhaltend, überlegend, analysierend.</p> <p><b>Positive Fähigkeiten bzw. Ressourcen, die bislang wichtig waren und weiterhin wichtig sind:</b></p> <p><b>Genauigkeit in der Planung, Akribie im „Alles-Bedenken“,</b></p>	<p><b>Selbstmotivierung</b> durch ein verstehendes Gegenüber, das auch Unvollkommenes bzw. nicht Perfektes wertschätzt und die betreffende Person, die etwas bzw. sich zeigt, nicht zurückweist.</p>	<p>Das Ziel besteht darin, dass Lehrer/innen und Tutor/inn/en, 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 <b>Kommunikation</b> 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 und Tutor/inn/en 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 und Tutor/inn/en diesen Schritt in eine ungewisse, weil unplanbare Beziehungsdynamik erleichtern?</p> <p>Eine erster Schritt, diese Hemmung zu überwinden, besteht darin, eine/n Gesprächspartner/in zu wählen, zu dem man Vertrauen hat, und mit ihm/ihr über folgende Fragen zu sprechen:<sup>19</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was wollte ich schon immer einmal tun, habe es aber bisher aufgrund erwarteter Schwierigkeiten nicht gewagt?</li> <li>- Was hätte ich früher einmal gerne abgebrochen, unvollendet gelassen, habe</li> </ul>

19

Vgl. dazu Storch &amp; Kuhl, 2011, 268f.



<p><b>Bedächtigkeit, Zurückhaltung.</b></p>		<p>mich aber selbst gezwungen, es (widerwillig) abzuschließen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was brauche ich, um in das Tun zu kommen im Bewusstsein, nicht gleich beim ersten Mal perfekt agieren zu müssen?</li> <li>- Welche Unterstützung brauche ich, um mir immer wieder eine zweite Chance zu geben?</li> <li>- Was ist an dieser Sache bzw. was macht diese Sache lustvoll, was ich bisher gar noch nicht entdeckt habe?</li> </ul> <p>Die Affektregulation ist dann als geglückt anzusehen, wenn die betreffenden Lehrpersonen oder Tutor/inn/en eine „innere Person“ als Begleiterin 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.</p>
---	--	---

Tab. 4: Verschiedene Erstreaktionen sowie Maßnahmen zur Affektsteuerung

### ÜBUNG 3

#### VORÜBERGEHEND EINE LAST ABLEGEN<sup>20</sup>

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 nicht 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 angekommen 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 oder schlafen.

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

---

<sup>20</sup> Adaptierte Fassung der Übung: „Vorübergehend Lasten ablegen: Die fünf Päckchen“ in: Huber, 2010, 47-49.

### 3.3 Affektregulation als Selbststeuerungsinstrument für Lehrpersonen und Tutor/inn/en und als Ziel für Schüler/innen

Der Prozess der Affektregulation wurde im vorhergehenden Abschnitt deshalb im Detail beschrieben, weil für Lehrpersonen und Tutor/inn/en 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 im pädagogischen Beruf Tätige kennen und mit dem sie kompetent umgehen können sollen.
- In einem zweiten Schritt ist es wichtig, dass sich Lehrpersonen und Tutor/inn/en im Sinne der Selbststeuerung in Unterrichtssituationen ***bereit machen*** (vgl. die unter 3.2 beschriebenen Möglichkeiten), ihre Schüler/innen im Sinne einer zuversichtlichen und fördernden Leistungsorientierung zu unterstützen (vgl. die unter 2.1 aufgelisteten Aktivitäten). ***Unterstützende Aktivitäten in dieser Qualität werden von Lehrpersonen und Tutor/inn/en oft deswegen als zu große Herausforderung bzw. als Überforderung angesehen (und in weiterer Folge abgewehrt), weil sie keine Sensibilität und kein Knowhow 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 oder des/der Tutor/s/in auf den Fehler eines Schülers beispielsweise von einer hohen Ängstlichkeit geprägt, keine Idee (mehr) zu haben, wie man dem Schüler 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 diesem Schüler zufällig auch um einen Menschen, der sich im Fall

anspruchsvoller Ziele sehr schnell selbst aufgibt, werden beide Gesprächspartner – Lehrende/r wie Lernender – in einen hohen Erregungszustand kommen, in dem eine konstruktive Problemlösung immer schwieriger und damit immer unwahrscheinlicher wird. Professionelle Pädagog/inn/en lassen es nicht soweit 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 dem betreffenden Schüler oder der betreffenden Schülerin. Damit ist eine gute Voraussetzung geschaffen, dass eine Lernbegleitung im Sinne des Mottos: „aktivieren – unterstützen – zur Selbstbewertung animieren“ (vgl. 2.1; im Unterschied zum vorschreibenden, kontrollierenden und zensierenden Agieren) geschehen kann.

- Wenn Lehrpersonen und Tutor/inn/en 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, Tutor/inn/en und Schüler/innen beispielsweise das Gefühl haben, in ihrem Selbstwert beschädigt zu werden, ist diese Kompetenz für ein gelingendes Zusammenleben bedeutsam.

## 4. Elternarbeit und Selbststeuerung – eine (noch) neue Perspektive

Die Zielperspektive, die in diesem Manual vertreten wird, besteht in folgender These: Es ist wichtig, dass an der Schule pädagogisch Tätige (Personen der Schulleitung, Lehrer/innen und Tutor/inn/en) und Eltern 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 Erziehungsphilosophien verfolgen.<sup>21</sup> Wie kann dieses Ziel eines Konsenses im Bereich der Werte und der konkreten Maßnahmen erreicht werden?

### 4.1 Traditionell: asymmetrisches Verhältnis zwischen Eltern und Lehrpersonen

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.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Eine ungünstige Konsequenz besteht beispielsweise darin, dass Eltern im Gespräch mit ihren Kindern deren Lehrpersonen kritisieren oder schlecht machen, was die Schulfreude der betreffenden Kinder stark dämpfen kann, weil sich die Kinder die Elternmeinung häufig zu Eigen machen.

<sup>22</sup> 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 oder Jugendlichen 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 (Strafaufgabe, Klassenbuchvermerk oder Ähnliches). Manchmal werden Lehrpersonen auch strikt zur Rede gestellt oder deren Aktivitäten überhaupt gleich zum Anlass einer Beschwerde bei der Schulaufsicht.

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“<sup>23</sup>).

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.<sup>24</sup> Erst eine solche Praxis trägt der Tatsache Rechnung, dass die Anteile, die Unterricht und häusliches Milieu am Leistungszuwachs haben, gleichermaßen bedeutsam sind; interessanter Weise ist der Anteil, den der Unterricht am Leistungszuwachs hat, sogar geringer als der Anteil, der dem Vorwissen und den Lerneinstellungen – beides Merkmale häuslichen Milieus – zukommt. Diese empirische Erkenntnis verweist auf Handlungsbedarf in folgende zwei Richtungen:

<sup>23</sup> Wie Gastwirte, von denen dieser Spruch stammt, denken sich wahrscheinlich auch viele Lehrpersonen dann unausgesprochen: „Der Kunde ist zwar König, aber ich bin der Kaiser“.

<sup>24</sup> Vgl. Horstkemper, 2011, 141.

- Die Frage, wie Eltern ihr Kind fördern, mit welchen Fragen sie es konfrontieren, welche Anregungen sie ihm mittels einer (bewusst) gestalteten Umwelt bieten<sup>25</sup> 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: Im Abschnitt 4.3 wird deshalb überlegt, wie Lehrpersonen Eltern in neuralgischen Punkten ihrer erzieherischen Bemühungen (Stichwort: „Erziehungsphilosophie“) 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/inn/en so agieren, dass Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen als kostbares Gut angesehen, über die Pubertät erhalten und motivational gefördert werden.<sup>26</sup> 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 4.2).

## 4.2 Elternfeedback als wichtige Ressource für Lehrpersonen: von der Wertschätzung elterlicher Kompetenz

Man weiß aus empirischen Arbeiten, dass sich Schüler/innen sehr situationsspezifisch 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

---

<sup>25</sup> Das betrifft z. B. die Frage, wie viel Aufmerksamkeit Eltern der Frage schenken, mit ihren Kindern und Jugendlichen die Gestaltung ihrer Zimmer zu besprechen.

<sup>26</sup> Vgl. Spiel et al., 2011 und Lüftenegger et al., 2010.

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 oder Tutor/inn/en 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“<sup>27</sup> 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 Fähigkeit und Bereitschaft (Motivation) zum lebenslangen Lernen gefördert werden. An dieser Stelle sind für Lehrpersonen deshalb Elternbeobachtungen von zentraler Bedeutung: Väter und/oder Mütter bzw. Erziehungsberechtigte erleben ihre Söhne und Töchter in unterschiedlichsten Situationen, hören unbefangen(er) 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 gleichberechtigte und gleichwertige 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.

---

<sup>27</sup>

Vgl. Zinnecker, 1975, 196ff.



Folgende Themen können besser besprochen werden, wenn Lehrer/innen und Eltern kooperieren<sup>28</sup>:

- Lehrpersonen wissen, dass ihre Schüler/innen im Lauf der 6. bzw. 7. Schulstufe pubertätsbedingt einen motivationalen Einbruch zu erleben drohen 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 oder Tutor/inn/en, auf vorwurfsvolle und fordernde Eltern, die im Fall von Misserfolgen mit Sanktionen drohen.
- Lehrpersonen wissen, dass sie damit rechnen müssen, dass Schüler/innen bestimmte persönliche Interessen 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 oder Tutor/inn/en das merken. Dasselbe gilt aber auch für als kränkend und verletzend erlebte Verhaltensweisen. Es ist wichtig, dass Lehrpersonen und Tutor/inn/en ggf. davon erfahren; wenn Schüler/innen sich aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses oft nicht in der Lage sehen, Lehrpersonen dieses Feedback zu geben, so

---

<sup>28</sup>

Vgl. Hendricks, 2006.

können das an dieser Stelle die Eltern oder Erziehungsberechtigten übernehmen.

Freilich funktioniert diese wichtige Feedbackschleife über die Eltern 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. Slots bei Elternsprechtagen sind für Gespräche dieser Art nicht geeignet.

## 4.2 Lehrpersonen und Tutor/inn/en als Erziehungsberater/innen: von der Wertschätzung professioneller pädagogischer Kompetenz

Lehrpersonen und Tutor/inn/en unterscheiden sich von Eltern hinsichtlich ihrer Beziehung zu Schüler/inne/n in zwei Punkten: Einerseits sind sie professionelle Pädagog/inn/en, also Menschen, die sich explizit

- mit ihrer eigenen Entwicklung in Kindheit und Adoleszenz,
- mit ihren Schulerfahrungen,
- mit Fragen der pädagogischen Interaktion,
- mit Entwicklungskrisen im Kindes- und Jugendalter und
- mit gruppendynamischen peer-Effekten beschäftigt haben<sup>29</sup>;
- andererseits sind sie in ihren erzieherischen Aktivitäten nicht durch eine Vater- oder Mutterrolle (verwandtschaftliches Naheverhältnis) befangen.

Vor dem Hintergrund dessen, was in diesem Manual über die für Pädagog/inn/en wichtige Fähigkeit der Selbststeuerung durch Affektregulation geschrieben wurde, besteht – im Blick auf die gedeihliche Entwicklung der Schüler/innen – eine wichtige Aufgabe der Lehrpersonen bei der Elternarbeit darin, die Eltern bezüglich ihrer Selbststeuerungskompetenz zu unterstützen. Was ist damit konkret gemeint?

---

<sup>29</sup> Mit dieser Feststellung soll Eltern und Erziehungsberechtigten nicht pädagogische Kompetenz abgesprochen werden.

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.<sup>30</sup> Eine solche sorgenvolle Leistungsorientierung ist an folgenden Verhaltensweisen von erwachsenen Bezugspersonen zu erkennen:

- Unzufriedenheit mit den Schulleistungen des Kindes bzw. der/der Jugendlichen;
- Zorn oder Ärger als Reaktion im Fall von schlechten Schulleistungen;
- dem Kind oder dem Jugendlichen 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 oder Jugendlichen bei gleichzeitiger Ausblendung oder Bagatellisierung der Stärken und Potenziale;
- generell Sorge haben, dass das Kind oder der Jugendliche nicht mithalten wird können – weder in der Schule noch später im Berufsleben und in der Gesellschaft;
- häufige Vergleiche der Leistungen des Kindes oder Jugendlichen 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 dieses Manuals präsentiert wurde (vgl. Tab. 1), zeigt, welche Ziele Lehrpersonen in der Beratung solcher Eltern verfolgen sollen:

---

<sup>30</sup> Vgl. Kuhl et al., 2011.

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
Der Vater bzw. die Mutter ist hoch sensibel im Bezug auf Anforderungen und daher leicht ängstlich besorgt. <b>Positive Fähigkeiten: Genauigkeit, Respekt vor Neuem bzw. Unbekanntem.</b>	<b>Selbstberuhigung</b> durch ein verstehendes (empathisches) Gegenüber	sich selbst spüren können, aus der Übererregung in einen Zustand der optimalen Aktivierung kommen

Zunächst ist es für Lehrpersonen und Tutor/inn/en 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“ (vgl. grün formatierter Text) anzusetzen („Sie sind jemand, dem Genauigkeit und Sorgfalt sehr wichtig ist“). Vielleicht ist es in weiterer Folge möglich, dass Lehrpersonen und Tutor/inn/en den Eltern helfen zu trennen zwischen dem, was 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 oder er 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 und welche Unterstützung es ggf. braucht und in welchem Ausmaß es Unterschiede zur Vater-/Mutter-Perspektive gibt. Die Erkenntnis, dass eine protektiv-sorgenvolle Haltung dem Kind schadet und nicht nützt, ist eine für Eltern oft sehr schmerzhaft und braucht Zeit, sich einstellen zu können. Dafür ist ein Gespräch sicher zu wenig; es stellt sich hier auch die berechtigte Frage, ob ein Prozess als solcher noch in die Zuständigkeit einer Lehrperson oder eine/r/ Tutor/s/in fällt.

Analog wie für das Beispiel zur Unterstützung zur Selbstberuhigung beschrieben können Lehrpersonen und Tutor/inn/en auch in der Arbeit mit Eltern, die andere Erstreaktionen im Hinblick auf die Leistungen ihrer Kinder und Jugendlichen zeigen, vorgehen. Wichtige Punkte im Gesprächsverhalten sind jeweils:

- Einfühlung in das Gegenüber;
- Worin liegt die „Stärke der Schwäche“?
- Was ist mein Gefühlsanteil als Vater oder Mutter und wie kann ich in Erfahrung bringen, wie mein Kind fühlt?
- Welche Hinweise gibt mir mein Kind, wie ich es unterstützen kann?

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
Der Vater bzw. die Mutter ist gelassen, cool; beinahe stoische Ruhe. <b>Positive Fähigkeiten: Ruhe bewahren können, einen guten Bezug zum Selbst haben.</b>	<b>Selbstkonfrontation;</b> 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;

Eltern, bei denen Lehrpersonen und Tutor/inn/en den Eindruck haben, dass sie sich nicht mit den tatsächlichen Leistungen ihres Kindes konfrontieren wollen, sondern Informationen dazu beispielsweise bagatellisieren, brauchen von Lehrpersonen oder Tutor/innen Unterstützung in der Selbstkonfrontation.

Einige Hinweise für Maßnahmen, wie diese Unterstützung gegeben werden kann, finden sich in Tab. 4 im Abschnitt 3.2.

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
Der Vater bzw. die Mutter ist spontan, impulsiv. <b>Positive Fähigkeiten:</b> <b>Offenheit,</b> <b>Begeisterungsfähigkeit,</b> <b>Liebenswürdigkeit.</b>	<b>Selbstbremsung;</b> z. B. durch die Vereinbarung, dass der/die 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's nicht gleich funktioniert); Instrumentalisierungen durchschauen können und sich selbst dagegen schützen;

Eltern, bei denen Lehrpersonen und Tutor/inn/en den Eindruck haben, dass sie in ihrer erzieherischen Maßnahmen sehr spontan, unsystematisch und bisweilen auch widersprüchlich (und für das Kind damit unberechenbar) agieren, brauchen von Lehrpersonen oder Tutor/innen Unterstützung in der Selbstbremsung.

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
Der Vater bzw. die Mutter ist zurückhaltend, überlegend, analysierend. <b>Positive Fähigkeiten:</b> <b>Genauigkeit in der Planung, Akribie im „Alles-Bedenken“.</b>	<b>Selbstmotivierung</b> 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 und Tutor/inn/en 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 oder Tutor/innen Unterstützung in der Selbstmotivierung. Einige Hinweise für Maßnahmen, wie diese Unterstützung gegeben werden kann, finden sich in Tab. 4 im Abschnitt 3.2 (Überwindung von Hemmungen).

## 5. Verwendete und weiterführende Literatur

- Betts, G. T., Kercher, J. K. & Mönks, F. J. (2008). *Der Weg des selbstbestimmten Lernens: Auf dem Weg zum autonomen Leben*. Begabungsforschung: Bd. 5. Berlin ; Wien u.a: LIT-Verl.
- Helsper, W. (2006). Die Macht der Standards. Thesen und Anfragen zu den Kräfteverschiebungen im Feld schulischer Bildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 6 (1), 8-24.
- Hendricks, R. (2006). *Schicksal Schule: Eine Elternstreitschrift im Interesse der Kinder* (1. Aufl.). Stuttgart, Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer.
- 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, G. L. & Roth, J. W. H. (1999). *Finden oder suchen?: Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit* (1. Aufl.). Schwangau: Huber.
- Huber, M. (2010). *Der innere Garten: Ein achtsamer Weg zur persönlichen Veränderung* (4. Aufl.). Coaching fürs Leben. 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, *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen* (S. 119–137). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Kuhl, J., Alsleben, P., Impart GmbH & Institut für Motivations- und Persönlichkeitsentwicklung. (2009). *Manual für die Trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik TOP* (1., Aufl.). Münster Westf: sonderpunkt Verlag.
- Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (2011). *Bildung braucht Beziehung: Selbstkompetenz stärken - Begabungen entfalten*: Verlag Herder.
- 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 (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 327–343). Münster: Waxmann.
- Renger, S. (2010). *Begabungsausschöpfung - Persönlichkeitsentwicklung durch Begabungsförderung*. Schriftenreihe des Deutschen Zentrums für Begabungsforschung und Begabungsförderung: Bd. 1. Berlin: LIT (Diss. Univ. Osnabrück, 2009).



- Spiel, C. (2011). Förderung von Lebenslangem Lernen: Eine Aufgabe der Schule. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung* (S. 305–319). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Storch, M. & Kuhl, J. (2011). *Die Kraft aus dem Selbst: Sieben PsychoGyms für jeden Tag* (1. Aufl.). Bern: Verlag Hans 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.
- Strittmatter, A. (2005). Seid verlässlich und innoviert. *Journal für Schulentwicklung*, 9 (3), 22-28.
- 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*. Beltz-Studienbuch: Bd. 94. Weinheim: Beltz.