

Bethge, Andrea; Jantowski, Andreas

Macht – ein Thema in der Lehrkräftefortbildung zum Förderschwerpunkt esE vor dem Hintergrund inklusiver Beschulung und Unterrichtung?

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 2 (2020) 2, S. 108-120



Quellenangabe/ Reference:

Bethge, Andrea; Jantowski, Andreas: Macht – ein Thema in der Lehrkräftefortbildung zum Förderschwerpunkt esE vor dem Hintergrund inklusiver Beschulung und Unterrichtung? - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 2 (2020) 2, S. 108-120 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251991 - DOI: 10.25656/01:25199

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251991>

<https://doi.org/10.25656/01:25199>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

**Macht – ein Thema in der Lehrkräftefortbildung zum
Förderschwerpunkt esE vor dem Hintergrund
inklusive Beschulung und Unterrichtung?**

Andrea Bethge und Andreas Jantowski

Abstract

Der Beitrag beruht auf der These, dass ein Empfinden von Machtlosigkeit beim Umgang mit als schwierig erlebten Schülerinnen und Schülern, aber auch mit Kolleginnen und Kollegen, Lehrkräfte Fortbildungen zum Themenfeld „Schwieriges Verhalten“ aufsuchen lässt. Unter Rückgriff auf die Konzeption und die Umsetzung eines Basiskurses „Reduzieren von Verhaltensstörungen – Aufbau erwünschten Verhaltens“ (Basiskurs esE) aus dem Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“ des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM, 2015) wird anhand ausgewählter Fallvignetten aufgezeigt, wie es gelingen kann, die diffuse und komplexe Gefühlslage der Sich-Fortbildenden aufzugreifen und so zu reflektieren, dass sich für sie neue Handlungsoptionen eröffnen und sich infolgedessen Entwicklungschancen für die Heranwachsenden auftun.

Keywords

Machtlosigkeit, Kompetenz, Lehrkräftefortbildung, schwieriges Verhalten

1 Einleitung und Problemaufriss

Macht wird in unterschiedlichen Theoriezusammenhängen unterschiedlich definiert. Zugleich scheint nahezu jeder eine Vorstellung darüber zu haben, was Macht ist oder zu sein scheint, ohne dies explizit beschreiben zu können. Ausgehend von der Definition Max Webers (1922, S. 28): „*Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht*“, werden in den Fortbildungsveranstaltungen und in diesem Beitrag zwei unterschiedliche – ein eher personbezogener und ein nicht personbezogener Blickwinkel auf Macht thematisiert. So umfasst Macht als personenbezogene Kategorie das Vermögen und die Bereitschaft zur Handlung. Sie beschreibt eine *Kompetenz* und damit *das Wissen, die Fähigkeit und die Fertigkeit* (Ressource), eine Situation beherrschen zu wollen und zu können. Foucault (1994) hingegen betrachtet Macht als manifestierte, nicht an konkrete Personen gebundene *Strategien*, die sich bspw. in der Einhaltung und Berufung auf Vorschriften widerspiegeln und potentiell jeden gleichermaßen zum Herrschenden und zum Beherrschten werden lassen. Exemplarisch seien die „Organisation von Entwicklungen“, „Die hierarchische Überwachung“ sowie „Die normierende Sanktion“ (Foucault, 1994, S. 5) genannt, da diese Strategien aus Sicht der Autoren für den schulischen Kontext besonders bedeutsam sind. Beide Ausdrucksformen von Macht – Kompetenz und Strategien – charakterisieren die Institution und spiegeln sich in deren Beziehungsmustern wider (Mehan, 1979). Dabei sollten sie so ineinander wirken, dass für alle Schülerinnen und Schüler umfassende Lerngelegenheiten gesichert werden.

Holzkamp (1995) nutzt die von Foucault formulierten, machtsichernden Strategien als Instrumente für die Analyse der schulischen, insbesondere der unterrichtlichen Kommunikation und arbeitet die schulischen Entsprechungen heraus, wie bspw. *Versetzungsentscheidungen, Differenzierung, Sonderpädagogischer Förderbedarf, Aufsichtspflicht, Bewertung, Ordnungsmaßnahmen* (Holzkamp, 1995). Im Kontext zunehmender Vielfalt und Heterogenität entsteht jedoch der Eindruck, dass zumindest einige dieser Strategien ihren Zweck nicht mehr erfüllen. So wird von Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern im Rahmen der Erwartungsabfragen an die je konkrete Fortbildung des ThILLM zu den Themen „Verhaltensschwierigkeiten“ und „Inklusionsorientierte Unterrichtsgestaltung“ gegenwärtig wiederholt thematisiert, dass die Forderung nach Differenzierung und Individualisierung unter den sich stetig verändernden Rahmenbedingungen mitunter als kaum zu bewältigende Herausforderung empfunden wird. Es scheint, als würden die Strategien tendenziell eher ein Gefühl von Machtlosigkeit hervorbringen statt machtvollen Handelns, das zu Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerleben führt. Ähnliche Wirkungen auf das Erleben scheint die Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung zu haben – so zumindest ließen sich die Fallschilderungen von Lehrkräften aller Schularten in den zentralen und schulinternen Fortbildungen des ThILLM zum Umgang mit schwierigem Verhalten sowie die hohe Nachfrage nach einer weiteren, 3. Auflage des Basiskurses esE interpretieren. Folgt man Foucault – so ließe sich diese Zuschreibung als machtsichernde Strategie (und damit als strukturelles Problem) deuten, das tendenziell bei allen Beteiligten gleichermaßen Macht- und Ohnmachtserleben hervorzubringen vermag – zwar hat man eine Erklärung für die Schwierigkeiten gefunden, jedoch impliziert genau diese Erklärung längerfristig das Gefühl professionellen Unvermögens oder Ungenügens auf Seiten der Lehrkräfte.

Die These, dass dieses Erleben des Ungenügens, des Nicht-Mächtig-Seins und damit einhergehende Gefühle wie Angst oder Ärger beim Umgang mit als schwierig erlebten Schülerin-

nen und Schülern, aber auch Kolleginnen und Kollegen, die Lehrkräfte Fortbildungen zum Themenfeld (*Schwieriges*) *Verhalten – Emotionale und Soziale Entwicklung* aufsuchen lässt, wird durch die Nennungen negativer Assoziationen zu diesem Themenfeld wie bspw. Angst, Ohnmacht, Unsicherheit (vgl. Tabelle 1) ebenso gestützt wie durch die explizit formulierten Erwartungen von Lehrkräften an eine Fortbildung zu dieser Thematik wie bspw. „wir haben schon alles versucht, aber...“ oder – allerdings seltener: „Ich habe Disziplinprobleme und ich hoffe auf Hilfe“. Sobald die Lehrkräfte dann ihre Schwierigkeiten mit ihren Schülerinnen oder Schülern thematisieren oder über die Herausforderung, eine gute, entwicklungsfördernde Beziehung zu ihnen zu gestalten, sprechen, verstärkt sich abermals der Eindruck, dass diese Erlebnisse sie in ihrer professionellen Selbstwahrnehmung zu bedrohen scheinen. Fast immer werden Tipps gewünscht, um die Situation und die Schülerinnen und Schüler – möglichst schnell – wieder kontrollieren und so Selbstwirksamkeit erleben zu können. Mitunter versteckt sich hinter der so formulierten Erwartung jedoch auch der Wunsch nach Bestätigung dafür, dass dieser Fall auch von anderen Professionellen als hoffnungslos angesehen wird. Die so entstehende Situation lässt sich sowohl für den Dozierenden als auch für die Teilnehmenden als tendenziell nicht auflösbar bzw. als Double-bind (Bateson, 1985; Watzlawick et al., 2011; Palmowski, 1998) beschreiben, denn – nahezu egal, ob Tipps gegeben werden oder nicht und welche Lösungen durch diese Tipps favorisiert werden – sie führen eher nicht dazu, dass die Fragenden sich wieder als kompetent, machtvoll und professionell handeln könnend erleben. Der Dozierende seinerseits steckt in dem Dilemma, dass er seine Kompetenz durch einen akzeptierten Tipp unter Beweis stellen soll und zugleich genau dadurch Gefahr läuft, wenig kompetent und wenig empathisch zu erscheinen, denn er kann niemals alle Eckdaten des Falls, eingeschlossen die Besonderheiten der handelnden Personen und ihre Beziehungen zueinander, kennen. Die Fortbildungssituation selbst birgt damit die Gefahr, das Empfinden von Macht- und Einflusslosigkeit insbesondere für den Fragenden zu reproduzieren und zu aktualisieren – ganz besonders dann, wenn es dem Dozierenden gelingt, in kürzester Zeit einen akzeptierten Tipp zu formulieren. Das Erleben des Nicht-Mächtig-Seins wiederholt sich.

2 Der Basiskurs „Reduzieren von Verhaltensstörungen – Aufbau erwünschter Verhaltensweisen“ (Basiskurs esE)

Vom ThILLM wurden mit den Basiskursen des Qualifizierungskonzeptes „Inklusive Bildung“ Qualifizierungsangebote konzipiert, die die beschriebenen Dilemmata anerkennen (ThILLM, 2015a; 2015b; 2015c). Sie sollen Lehrkräften systematisch echte Lernsituationen und die Erarbeitung professioneller Lösungen ermöglichen, so dass sie sich selbst wieder als machtvoll professionell handelnd erleben können. Exemplarisch sei dies unter Rückgriff auf die Konzeption und Umsetzung des ersten Basiskurses esE (ThILLM, 2015c) dargestellt. Durchgeführt wurde er von April 2017 bis Mai 2019. Inzwischen befinden sich die 2. und die 3. Auflage in der Umsetzung bzw. Vorbereitung. Die dokumentierten spontanen Äußerungen und Fragen im Kursverlauf sowie die Ergebnisse der summarischen Evaluation in Form eines Fragebogens mit offenen, halboffenen und geschlossenen Fragen (Likert-Skala) legen nahe, dass es in diesem Kurs gelungen ist und folglich prinzipiell gelingen kann, Themen, die das professionelle Selbstverständnis berühren, so aufzugreifen, dass die Teilnehmenden sich wieder als machtvoll handelnd erleben können. So wurde der Kurs von den Absolventinnen und Absolventen wie folgt beschrieben:

Tab. 1: Aussagen der Teilnehmenden

Wenn ich den Basiskurs rückblickend mit drei Worten beschreiben sollte...
Austausch (offener) – Auffrischung – Erneuerung
bereichernd – ausgewogen (Theorie/Praxis)
fundiert – informativ – ideenreich
gewinnbringend – praktizierbar – bildend
hochinteressant – facettenreich – hilfreich
interessant – informativ
interessant – informativ – angenehm
interessant – praxisnah – fachlich
lehrreich – informativ – hat mich in meiner Entw. weitergebracht
notwendig – gewinnbringend – fortsetzungswürdig
praxisorientierter – selbstwirksamer – Austausch – Dankeschön!
umfangreich – informativ – nachhaltig

Aus den Antworten auf die geschlossenen Fragen seien drei ausgewählt, die sich unmittelbar auf das professionelle Handeln der Lehrkräfte beziehen: Der Aussage: „Mein Unterricht hat durch die Teilnahme am Kurs an Qualität gewonnen“ stimmten 46,2% der Befragten (N=13) vollkommen; 46,2 % überwiegend zu. Auch stimmten 46,2% der Befragten der Aussage „Ich gehe souveräner mit konfliktbehafteten Situationen um“ vollkommen, 46,2% überwiegend zu. 69,2% der Befragten stimmten auch der Aussage „Ich probiere neue Ideen/Handlungen aus“ vollkommen zu. Zudem gaben alle Befragten an, dass sie den Kurs weiterempfehlen würden. Sie führten u.a. als Gründe an: „Nachdenken über persönliche Handlungen“; „Veränderung des eigenen Blickwinkels“; „Der Kurs [...], mich angeregt, meine eigene Arbeit stärker zu reflektieren und mein Interesse geweckt an der Vertiefung vieler Themen“.

Ausgehend von der Konzeption des Basiskurses esE sei anhand ausgewählter Aspekte der Umsetzung der 1. Auflage aufgezeigt, *wie* die diffuse und komplexe Gefühlslage der Sich-Fortbildenden aufgegriffen und reflektiert wird, sodass für sie neue oder erweiterte Handlungsoptionen und infolgedessen Entwicklungschancen für die Heranwachsenden sichtbar werden.

2.1 Theoretische Grundlage

Theoretische Grundlage für alle Basiskurse des Qualifizierungskonzeptes „Inklusive Bildung“ (ThILLM, 2015a; b) bildet die Subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Holzkamp, 1995). Deren zentrale Aussagen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Jeder Mensch hat Gründe, zu handeln oder auch nicht zu handeln, neue Handlungs- oder Verhaltensweisen auszuprobieren, also zu lernen oder die bisherigen Handlungen und Verhaltensweisen beizubehalten, also nicht zu lernen. Dabei sind Gründe je seine Gründe, die vom Außenstandpunkt bzw. aus der Außenperspektive nicht ohne weiteres nachvollziehbar sein müssen. Sie widerspiegeln seine Lebensinteressen ebenso wie die von ihm identifizierten Handlungsoptionen und Beschränkungen. Expansives, motiviertes Lernen beginnt dabei stets mit der Analyse eines komplexen Gefühlszustandes des Ungenügens und der daraus resultierenden Erkenntnis, dass es mehr zu wissen oder zu können gibt als ich bereits weiß oder kann. Es endet, wenn ich als Lernender mit der Qualität der von mir erworbenen Kompetenz zufrieden bin. In interper-

sonalen Konstellationen, wie dies bspw. in der Fortbildung der Fall ist, sollten Dozierende sich als Gegenüber, nicht als Belehrende verstehen, die den Teilnehmenden als kompetente Dialogpartner zur Verfügung stehen (Holzkamp, 1995). Ergänzend wird auf die Theorie der Emotionen von Osterkamp (1999) Bezug genommen. Sie versteht Gefühle „selbst als eine Form der Erkenntnis – über die Notwendigkeit des Aktivwerdens“ (Osterkamp, 1999, S. 6). „[Gefühle] ‚verkörpern‘ die subjektive Bedeutung/Bewertung der konkreten Realität“ (Osterkamp, 1999, S. 6) in ihrer Gesamtheit und provozieren infolgedessen undifferenzierte Reaktionen wie bspw. Flucht oder Angriff. Um zu erkennen, welcher konkrete Auslöser dieses Gefühl hervorgerufen hat, muss die Situation vom Betroffenen selbst kognitiv analysiert werden. Über eine theoretisch fundierte Vermittlung von Inhalten hinaus orientiert sich die methodische Gestaltung der Basiskurse am Forschungsverständnis der Subjektwissenschaft (Holzkamp, 1985). Die von den Teilnehmenden und Dozierenden in die einzelnen Sitzungen eingebrachten Fälle, Beobachtungen, Dokumente und Dokumentationen werden zu Untersuchungsgegenständen, deren Analyse sich als „gemeinsame Praxis des Forschers und der Betroffenen“ (Holzkamp, 1985, S. 562) vollzieht. Für die konkrete Ausgestaltung dieser gemeinsamen Forschungspraxis werden die Methoden der Aktionsforschung (Altrichter, Posch & Spann, 2018; Posch & Zehetmeier, 2010; Stangl, 2020) genutzt; das Vorgehen bei der gemeinsamen Analyse der Fallvignetten orientiert sich an den Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack, 2014).

2.2 Kurskonzeption

Die Erkenntnisse aus der Wirksamkeitsforschung berücksichtigend (Lipowski, 2017) umfasst der Basiskurs esE 150 Fortbildungsstunden, die sich in elf Module gliedern und über ca. zwei Jahre verteilen. Auf diese Weise besteht in den Zeiträumen zwischen den Modulen die Möglichkeit, ganz gezielt neue Handlungen auszuprobieren, anders zu kommunizieren, eigene Handlungsmuster zu überdenken, Beobachtungen und Erkenntnisse zu dokumentieren etc.

Angestrebt wird eine stabile Gruppe mit ca. 20 Teilnehmenden, wobei i.d.R. der Start mit bis zu 25 Personen erfolgt, da Abbrüche aus unterschiedlichen Gründen einzukalkulieren sind.

Jeder Kurs wird von zwei Dozierenden verantwortet, die alle Themenfelder abdecken. Auf diese Weise entsteht auch innerhalb des Kurses eine verlässliche Beziehung zwischen Teilnehmenden und Dozierenden, die sich aus Sicht der Autoren vertrauensfördernd auswirkt und dazu beiträgt, dass im Kursverlauf als schwierig empfundene Themen ebenso zur Sprache kommen wie die je eigenen Lernfortschritte.

Ein weiterer, nicht nur von den Autoren als lernförderlich angesehener Aspekt der Kursorganisation ist die *Heterogenität der Gruppe*. Dies scheinen auch die Absolventinnen und Absolventen als hilfreich für den je eigenen Kompetenzzuwachs angesehen zu haben, denn 100% von ihnen stimmten der Aussage „Der Austausch in der schulartübergreifenden Gruppe war bereichernd und impulsgebend“ überwiegend oder vollkommen zu.

Während der gesamten Kurslaufzeit bleibt es die immer wieder neu zu treffende *Entscheidung der Teilnehmenden*, in welcher Tiefe und in welchem Umfang sie sich mit den einzelnen Fortbildungsinhalten auseinandersetzen. So wird es ihnen möglich, eigene, zu ihnen als Person und zu ihrem Kontext passende inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und sich bereits in der Fortbildung wieder als machtvoll handeln könnend zu erleben. Wie bedeutsam die grundsätzliche Entscheidungsmöglichkeit für die Teilnehmenden teilweise gewesen zu sein scheint und wie positiv sie bewertet wurde, illustriert die exemplarisch ausgewählte Begründung, wa-

rum kein Zertifikat erworben wurde: „Ich hatte die Wahl, mich für oder gegen ein Zertifikat zu entscheiden und ich habe von dieser Wahl Gebrauch gemacht. Ich habe mich gegen das Zertifikat entschieden.“

3 Ausgewählte Aspekte der Umsetzung

3.1 Blickwinkel verändern

Zu Beginn des Kurses werden die Teilnehmenden eingeladen, jeweils eine negative und eine positive Assoziation zum Thema *Schwieriges Verhalten* zu notieren. Bereits an dieser Stelle wird ein veränderter Blickwinkel auf die erlebten Situationen und Gefühlszustände und das damit verbundene Erleben von Machtlosigkeit hin zum Erleben von Mächtigkeit angebahnt bzw. vorbereitet, da der Fokus auch auf die als positiv wahrgenommene Seite gelenkt wird (vgl. Tabelle 2):

Tab. 2: Assoziationen von Fortbildungsteilnehmenden zum Thema Verhaltensschwierigkeiten

Was ist <i>gut</i> an der Thematik Verhaltensauffälligkeiten?	Was ist <i>schlecht</i> an der Thematik Verhaltensauffälligkeiten?
Intensive Kontakte (2); Kreativität (4) eigene Kompetenz zeigen können (3); Teamarbeit/ Zusammenarbeit (5); Konzeptentwicklung (2) oft Indikator für Schülerzentrierung und Individualisierung, Engagement und Vernetzung; (3) gute Ideen und Beispiele; Dankbarkeit (3); neue Wege; keine Langeweile, fordert Zuwendung des Lehrers (Beziehungsebene) (2) Unterricht muss immer neu reflektiert und verändert und die Professionalität weiter entwickelt werden → ist oft für viele (alle?) Schüler gut	Unsicherheit (2); Angst (2); anstrengend (4) und Kräfte zehrend; Gewalteskalation (2); stressig und nervtötend; Ablehnung; Überdruß; Ohnmacht (3); Stress (2); (psychische) Belastung (2); Erschöpfung; Resignation; viele (Gesprächs-) Termine, lenkt die ganze Aufmerksamkeit, Unterrichtsstörung für alle Schüler (2)

3.2 Nicht Explizit-Machen

Die Gefühls- und Erlebenszustände, die die Lehrkräfte vermutlich Fortbildungen zum Themenfeld schwieriges Verhalten/Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung aufsuchen lassen, sowie die Bedürfnisse, die sich hinter diesen Gefühlen verbergen, müssen vom Dozierenden respektiert werden, wenn die Fortbildung für die Lehrkräfte hilf- und erfolgreich sein soll. Geachtet und respektiert werden meint vom subjektwissenschaftlichen Standpunkt aus, dass die Entscheidung, ob und wenn ja, wann und in welcher Form das Erleben oder/und die Gefühle thematisiert werden, die alleinige Entscheidung jedes einzelnen Teilnehmenden bleibt. Dies widerspiegelt sich in der Fortbildungsgestaltung, indem die Teilnehmenden zunächst nicht ermutigt werden, die eigene Angst und das eigene Ohnmachtserleben explizit zu thematisieren, da die Gefahr, in nur schwer auflösbare Double-bind-Situationen zu geraten (s.o.), als sehr hoch empfunden wird. Vielmehr werden die Teilnehmenden aufgefordert, dargebotene Ideen mit ihren eigenen Erfahrungen abzugleichen, sich also an Situationen zu erinnern, die den beschriebenen ähneln ohne diese selbst zu thematisieren. Abgerundet wird dies durch die Möglichkeit für konkrete Nachfragen nach jeder Fallanalyse. Erst im späteren Kursverlauf, wenn ein Minimum an gegenseitigem Vertrauen bei allen etabliert ist, ist das Einbringen eigener Fallbeispiele ausdrücklich erwünscht.

3.3 Arbeit mit Fallvignetten

Das Vorgehen bei der Analyse soll an exemplarisch ausgewählten Fallvignetten illustriert werden. Es wird aufgezeigt, wie die konkrete Umsetzung in der Fortbildung erfolgt. Analog dem Vorgehen im Basiskurs wird zuerst die Beobachtung beschrieben. Anschließend wird die gemeinsame Erarbeitung der verschiedenen Facetten des Erlebens von Macht und Machtlosigkeit der verschiedenen Beteiligten dargestellt

a) Fallvignette: Differenzierung 1

Nachdem die Lehrperson die Aufgabe für die Klasse im frontalen Setting erklärt hat, geht sie zu S. an den Platz und reicht ihm ein Arbeitsblatt mit den Worten: „Diesmal habe ich es wirklich so einfach gemacht, das musst du jetzt aber wirklich können.“ Der Junge schaut erst auf das Blatt, dann sucht er verzweifelt den Blick der Lehrkraft, die sich bereits einem anderen Schüler zugewandt hat. Wenige Augenblicke später liegt das Blatt zerrissen am Boden und S. *stört*.

Situationen wie diese lassen sich hinsichtlich ihres Erlebens von Macht und Ohnmacht sehr gut ausführlich und detailliert in der Fortbildung analysieren, zumal in dieser Fallvignette durchschimmert, wie die Grenzen zwischen Persönlichem und Professionellem verschwimmen können. Exemplarisch sei eine Analyse, wie sie in der Fortbildung *gemeinsam* mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erfolgt, angefügt:

Analyse:

Die beschriebene Situation wird in Anlehnung an das rekonstruktive Vorgehen in *für alle Sich-Fortbildenden noch erkennbare und nachvollziehbare* kleinsten Sinneinheiten zerlegt und jede Einheit gemeinsam analysiert:

Tab. 3: Beispielsituation

		Interpretationen & Mutmaßungen über das Erleben (gemeinsam generiert); (Auswahl)
1	Nachdem die Lehrperson die Aufgabe für die Klasse im frontalen Setting erklärt hat, geht sie zu S.	Besondern von S. (es gibt ihn und die Klasse); Versuch einer angemessenen Differenzierung/; Realität (Wie soll die Lehrkraft das sonst machen?)
2	und reicht ihm ein Arbeitsblatt mit den Worten:	Besondere Aufgabe; Persönliche Zuwendung? Beschämung von S.? Zeigen der eigenen professionellen Kompetenz?
3	„Diesmal habe ich es wirklich so einfach gemacht, das musst du jetzt wirklich können.“	Stolz, Professionalität auf Seiten der Lehrkraft, dass sie es geschafft hat, das Thema soweit „herunterzubrechen“ (wie Lehrkräfte zu sagen pflegen); vielleicht hat die Lehrkraft sogar den gesamten Abend daran gearbeitet; persönliches Beziehungsangebot?
4	S. schaut erst auf das Blatt, dann sucht er verzweifelt den Blick der Lehrkraft	S. kann die Aufgabe nicht lösen und traut sich nicht zu fragen; S. denkt gar nicht über die Aufgabe nach, da er sich schon als „dumm“ eingestuft sieht; S. weiß nicht weiter, will aber die Lehrkraft nicht enttäuschen; Suche nach persönlichem Kontakt?

		Interpretationen & Mutmaßungen über das Erleben (gemeinsam generiert); (Auswahl)
5	die sich bereits einem anderen Schüler zugewandt hat.	S. fühlt sich unwichtig o. zurückgesetzt; Lehrkraft ist sich ihrer Sache (noch) sicher
6	Wenige Augenblicke später liegt das Blatt zerrissen am Boden	S. ist verzweifelt; S. will Beachtung; S. ist über- oder unterfordert, kann es aber nicht zugeben; S. fühlt sich unerkannt, da die Aufgabe zu einfach (oder zu schwer) war
	S. stört	Beobachtung der anderen (aller Mitschüler und Mitschülerinnen oder ggf. Hinzukommender Kolleginnen und Kollegen), die von der vorhergehenden Interaktion nichts mitbekommen haben

Anschließend werden die gewonnenen Einsichten und ihre Implikationen zusammengefasst: Die Lehrkraft sucht die Situation durch die persönliche Zuwendung sowie den Verweis auf ihre eigene Kompetenz und ihren persönlichen Einsatz zu beherrschen. Allein dadurch könnte sich S. – in Abhängigkeit von den konkreten Umständen – beschämt fühlen oder von den anderen *als besonders* wahrgenommen werden. Mit dem vermutlich wohlmeinenden Zusatz „das musst du jetzt aber wirklich können“ wird S. tendenziell unter Erwartungsdruck gesetzt, der zusätzlich noch dadurch erhöht sein könnte, dass S. die Lehrperson mag. Die Aufgabe wird von S. offensichtlich nicht als angemessene Herausforderung angesehen und sie scheint ihm folglich kein Kompetenzerleben in Aussicht zu stellen, wobei offen bleibt, ob sie zu schwer oder zu einfach oder die Form der Darstellung nicht entwicklungsangemessen ist. Die verschiedenen Interpretationen wurden in diesem Fall gemeinsam im Dialog erarbeitet. Erfolgt die Erarbeitung der Interpretationen in kleinen Gruppen, werden die so gewonnenen unterschiedlichen Perspektiven anschließend im Plenum besprochen. Die Chance, eine eigene Interpretation der Situation anbieten zu können, erfolgt im Kontext der Sensibilisierung für die je eigene Situation, sodass eine Übertragung auf das eigene Handeln und Erleben unterstützt wird.

Für diese Fallvignette ergab sich folgende, im gemeinsamen Dialog erarbeitete Erkenntnis: Das Bemühen der Lehrkraft, die Situation zu beherrschen, indem sie adressatbezogen differenziert, scheint zu einem Ohnmachtserleben auf beiden Seiten zu führen. Beide sehen sich nicht in der Lage, einen kompetenten Beitrag zur Lösung der Situation zu leisten. Hilfreicher und professionell zugleich könnte ein zumindest teilweiser Machtverzicht sein, indem die Lehrperson S. an der Wahl der Aufgabe beteiligt. Dies kann auf unterschiedliche Arten erfolgen. Eine in diesem Verständnis gemeinsame Entscheidung von Lehrkraft und Schüler für eine Aufgabe beugt einem Ohnmachtserleben auf beiden Seiten vor.

b) Fallvignette: Differenzierung 2

Von einer Kursteilnehmerin wird folgende Beobachtung thematisiert:

Die Lehrkraft weist eine 4. Klasse an: „Wenn ihr fertig seid, legt ihr eure Arbeitsergebnisse in die Mitte, sodass wir sie uns alle anschauen können. (...) Max braucht das natürlich nicht.“

Diese Sequenz wurde von den Teilnehmenden in kleinen Gruppen gemäß der bereits skizzierten Herangehensweise analysiert. Durch die *Zerlegung in für alle Sich-Fortbildenden nachvollziehbare kleinste Sinneinheiten* wird erkennbar, wie sich die Situation für Max, für die Lehrkraft und für die anderen Schülerinnen und Schüler, darstellt. Ohne diese genaue Ana-

lyse bleiben Macht- und Ohnmachtserleben sowie deren Verschiebung subtil und nahezu nicht erkennbar.

c) *Fallvignette Toilettengänge*

Ein Thema, das wiederholt im Fortbildungskontext thematisiert wird, und sehr eindrücklich zeigt, wie subtil, umfassend und facettenreich die – nahezu immer unreflektierte – Ausübung von Macht sein kann, sind die Toilettengänge von Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts, aber auch während der Pausen. Es scheint nicht selbstverständlich, dass Schülerinnen und Schüler die Toilette aufsuchen dürfen, wenn ihnen danach ist. Die von den Lehrkräften angeführten Gründe sind vielfältig, verweisen oft auf die Aufsichtspflicht oder betrachten Toilettengänge als Unterrichtsstörung. Mitunter wird auch angeführt, dass die Schülerinnen und Schüler die Toilette aufsuchen, um dem Unterricht fern zu bleiben. Obgleich dieses Thema als äußerst brisant anzusehen ist, kann es im Rahmen der Lehrerfortbildung auch wieder am besten thematisiert werden, indem auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden referenziert und die Situation gespiegelt wird: *Würden Sie sich für eine Fortbildung anmelden, in der nur in der Mittagspause die Möglichkeit besteht, die Toilette aufzusuchen? (...) Bitte bedenken Sie dabei, dass Sie jeder Zeit gehen könnten, die Schülerinnen und Schüler aber nicht.* Im imaginären Erleben der eigenen Bedürfnisse wird am klarsten, welche Auswirkungen ein unreflektierter Einsatz von Macht hat. Ebenfalls thematisiert wird in diesem Zusammenhang die Frage nach der Gestaltung einer tragfähigen, verlässlichen und lernförderlichen Beziehung, die ganz selbstverständlich dem je anderen die Wahrnehmung seiner Grundbedürfnisse zugesteht und ihm diese nicht verweigert.

Weitere Beispiele aus dem Fortbildungskontext legen ebenfalls nahe, dass die Machtausübung ihre negative Wirkung deshalb so umfassend entfaltet, weil sie tendenziell unreflektiert bleibt:

- „Was Sie sagen, das ist alles schön & gut, aber die anderen hören das ja und nehmen sich ein Beispiel daran. Ich kann das nicht durchgehen lassen.“
- „Wir haben wirklich alles probiert, der Psychologe sagt auch, dass dem Jungen alles egal ist, dass ihn das alles nicht interessiert. Er will nichts lernen.“

Hilfreich für die Analyse der Situationen ist das Absehen vom konkreten Inhalt und die Betrachtung der reinen Interaktion; notwendig für den Fortbildungserfolg ist aus Sicht der Autoren ein unbedingter *Verzicht auf die Bewertung* der für die Analyse zur Verfügung gestellten Handlung sowie der unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten. Es ist zu betonen, dass alle besprochenen und kreativ entwickelten Handlungsoptionen genau das sind – *Optionen*. Die Teilnehmenden können sie in die eigenen Begründungszusammenhänge und das eigene Handlungsrepertoire gemäß den je eigenen Möglichkeiten übernehmen oder adaptieren – oder auch nicht.

d) *Bewerten von Gefühlen und Gründen*

Das Bewerten von Gefühlen und Gründen eines anderen als berechtigt oder nicht berechtigt, als angemessen oder unangemessen wird auch von den Sich-Fortbildenden als Machtmissbrauch oder zumindest als ein übermäßiger Einsatz von Macht thematisiert. Diese Art des übermäßigen Machtgebrauchs zeigt sich in dem Denkmuster: *Ich entscheide, ob das ein akzeptabler Grund ist, zu spät zu kommen, keine Hausaufgaben zu haben, den Unterricht zu stören etc.* Hier werden Differenzierungen vorgenommen, die wiederum auch bei den Adressaten zu Ohnmachtserleben führen können.

3.4 Macht als Kompetenz

Macht wird in den Basiskursen darüber hinaus als Kompetenz und Ressource thematisiert, die es ermöglicht, wirklich professionell handeln zu können. Damit diese andere, positive Sicht auf Macht von den Lehrkräften akzeptiert werden kann, besteht ein entscheidender Aspekt vor dem Erfahrungshintergrund des Kurses darin, *Macht auch „als Chance, [...] den eigenen Willen [...] durchzusetzen“* (Weber, 1922, S. 28) *im Verständnis Max Webers* anerkennen und sich ihrer infolgedessen auf professionelle Weise bedienen zu können. Mitunter scheuen Lehrkräfte vor dieser Thematik zurück. Hier ist es hilfreich, die Bedeutung des professionellen Gebrauchs von Macht zu verdeutlichen, bspw. um einen anderen schützen oder Unbedrohtheit für alle gewährleisten zu können. Es gilt immer wieder aufs Neue herauszuarbeiten, dass der verantwortliche Gebrauch von Macht eine wichtige Kompetenz von Lehrkräften darstellt. Die fortlaufenden Analysen konkreter Situationen ermöglichen es den Teilnehmenden, ihren Blickwinkel zu verändern, indem sie – so ließe sich sagen – den Zusammenhang zwischen der Bedeutung von Macht für professionelles Handeln und der jeweils konkreten Situation selber herstellen. Diese Kompetenz ermöglicht es auch, im Falle des Eintretens von eigenem Ohnmachtserleben dessen Grund mittels systematischer Analyse der Situation identifizieren zu können. Fortbildung wird in diesem Zusammenhang als Mittel betrachtet, sich bisher unbemerkt gebliebene individuelle personelle und professionelle Ressourcen in Form „habitualisierte[r] wie auch flexible[r] Handlungsmuster und -möglichkeiten“ (Jantowski, 2011, S.163) zu erschließen. Es gilt, die eigenen Ressourcen wirklich kennen zu lernen, sich ihrer bewusst zu werden, sie auszubauen und zu nutzen, um sich als machtvoll handelnd zu erleben. Dies erfolgt insbesondere durch den Wechsel von gemeinsamen Analysephasen sowie eigenverantwortlichen Erprobungs- und wiederum gemeinsamen (Selbst-)Reflexionsphasen bei einem unbedingten Verzicht auf eine Fremdbewertung durch die Dozierenden oder andere Kursteilnehmerinnen oder -teilnehmer.

4 Fazit und Ausblick

Es wurde deutlich, wie viele unterschiedliche Facetten das Thema Macht in der Lehrerfortbildung hat, von denen nicht annähernd alle aufgegriffen werden konnten. Es sind insbesondere die scheinbar alltäglichen, unscheinbaren Situationen, die u.U. auf subtile Weise ein sehr starkes Macht- und Ohnmachtserleben hervorzubringen vermögen, weil es beiläufig und unreflektiert erfolgt. Die Lehrerfortbildung scheint, das haben die Rückmeldungen zum exemplarisch herangezogenen Basiskurs esE gezeigt, durchaus einen Raum bieten zu können, um das Empfinden von Machtlosigkeit und Ohnmachtserleben analysieren zu können. Auch scheint es möglich, Macht als erstrebenswerte Kompetenz zu thematisieren sowie hilfreiche, eigene Antworten auf die Frage nach dem Umgang mit Macht und Verantwortung zu finden und damit Ohnmachtserleben künftig besser vorzubeugen.

Die bisher gewonnenen Erkenntnisse lassen sich in folgender Hypothese zusammenfassen: Es ist möglich, in der Lehrerfortbildung einen *Rahmen* zu *schaffen* und eine respektvolle, bewertungsfreie Kommunikation so zu gestalten, dass Lehrkräfte ihr Erleben von Machtlosigkeit überwinden und eigene, für sie passende Handlungsmöglichkeiten entdecken und in ihr Handlungsrepertoire übernehmen. Voraussetzungen hierfür sind die *bedingungslose Anerkennung der Teilnehmenden als Akademikerinnen und Akademiker*, als *gleichwertige Dialogpartnerinnen und -partner*, die einen je eigenen professionellen Standpunkt begründet vertreten. Notwendig ist ferner ein *umfangreiches Fachwissen auf Seiten der Dozierenden*, um

unterschiedliche Handlungsoptionen aufzeigen und ein hilfreiches Gegenüber im Dialog für eine konkrete Handlungsentscheidung sein zu können. Es gilt ferner sichtbar zu machen, an welcher Stelle in der Handlungsabfolge kleine Unterschiede – beispielsweise ein Blick, eine persönliche Ansprache, ein eingeschobenes Adverb – die Chance auf Erfolg oder Scheitern einer Intervention erhöhen können (s. Beispielanalyse). Dies setzt in gewisser Weise voraus, dass die Dozierenden ihr Wissen und ihre Kompetenzen einschränkungslos zur Verfügung stellen, was mit Fortschreiten des Kurses für sie tendenziell zu einem Machtverlust führen könnte.

Für Themen, die die Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden direkt oder indirekt berühren, scheinen verlässliche, heterogene Gruppenstrukturen, die über einen längeren Zeitraum gemeinsam arbeiten, hilfreich, um andere, neue Handlungen zu erproben.

Wichtigstes Ziel innovativer Lehrerfortbildung sollte es sein, Lehrkräfte beim Entdecken ihrer eigenen Ressourcen und dem Ausprobieren von für sie passenden Lösungsmöglichkeiten zu unterstützen, um sie in vermeintlich stressigen Situationen – Abstand nehmend – professionell analysieren zu können. Für einige Absolventinnen dieses und der anderen Basiskurse des Qualifizierungskonzeptes „Inklusive Bildung“ des ThILLM wird es – auf deren ausdrücklichen Wunsch hin – mit Aufbauomodulen weitergehen, die den Blick noch stärker auf die Analysekompetenz, die Erprobung neuer Handlungsweisen und somit auf die Aufstockung der eigenen Ressourcen (Wissen, Einstellung, Umgang mit eigenen Emotionen) richten.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. grundlegend überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bateson, G. (1985). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Ulm: Suhrkamp Taschenbuchverlag.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuchverlag.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Holzkamp, K. (1985). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Jantowski, A. (2011). Die Belastung von Lehramtsstudierenden unter den Bedingungen eines modularisierten Studiums. *Empirische Pädagogik*, 25 (2), 161-194.
- Lipowski, F. (2017). *Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Was sagt die Wissenschaft?* Abgerufen von https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Lipowsky_authorized.pdf
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Osterkamp, U. (1999). Zum Problem der der Gesellschaftlichkeit und Rationalität der Gefühle/Emotionen. *Forum Kritische Psychologie* 40, 3-40. Abgerufen von <https://www.kritische-psychologie.de/1999/zum-problem-der-gesellschaftlichkeit-und-rationalitaet-der-gefuehle-emotionen>
- Palmowski, W. (2007). *Der Anstoß des Steines. Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. Ein Einführungs- und Lehrbuch*. Dortmund: Bergmann
- Posch, P. & Zehetmeier, S. (2010). Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1-45. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/290123200_Aktionsforschung_in_der_Erziehungswissenschaft
- Stangl, W. (2020). Stichwort: Aktionsforschung. *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Abgerufen von <https://lexikon.stangl.eu/2723/aktionsforschung/>
- ThILLM (2015a). *Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“ des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien*: Abgerufen von https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer_unterricht/qualifizierungsoffensive

- ThILLM (2015b). *Abbildung Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“ des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien*: Abgerufen von https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/31db647c-99a9-4fd3-9503-3405973e6d4a/Abb_Qualifizierungskonzept_Inklusion_2017_2_20.pdf
- ThILLM (2015c). Curriculum Basiskurs „Reduzieren von Verhaltensstörungen – Unterstützen erwünschter Verhaltensweisen“: Abgerufen von https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/55da0241-a429-495f-bb9f-7e5e2b49d65f/Basiskurs_ESE_Curriculum.pdf
- Watzlawick, P., Bevin J.H. & Jackson, D.D. (2011). *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien*. (12. unveränd. Aufl.) Bern: Huber.
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss einer verstehenden Soziologie*. Abgerufen von: <https://www.textlog.de/7312.html>