

Schlömerkemper, Jörg
Schultheorie und Beratung. Mutmaßungen über erfolgreiche Supervision in der Schule

Die Deutsche Schule 86 (1994) 4, S. 506-514



Quellenangabe/ Reference:

Schlömerkemper, Jörg: Schultheorie und Beratung. Mutmaßungen über erfolgreiche Supervision in der Schule - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 4, S. 506-514 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311428 - DOI: 10.25656/01:31142

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311428>

<https://doi.org/10.25656/01:31142>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

86. Jahrgang 1994 / Heft 4

Am 20. September 1994 ist

Dr. Alfred Blumenthal

im 87. Lebensjahr gestorben.

Er hat 1956 diese Zeitschrift (zusammen mit H. Roth, E. Schütte und G. Hausmann) wiederbegründet und ihr pädagogisches, insbesondere ihr schulpraktisches Profil geprägt. 26 Jahre lang hat er Monat für Monat die Last der Redaktionsarbeit getragen. Daß „Die Deutsche Schule“ in den 60er und 70er Jahren so erfolgreich gewesen ist, war nicht zuletzt sein Verdienst.

Herausgeber und Schriftleitung werden sein Wirken
in dankbarer Erinnerung behalten.

Peter Kaßner

Widerstand im Dritten Reich: Der Pädagoge Adolf Reichwein 388

Vor 50 Jahren, am 30. Oktober 1944, ist Adolf Reichwein als Mitglied des Kreisauer Kreises hingerichtet worden. In seiner Biographie sind schon früh „Signale des Widerstands“ zu erkennen, wie sie unter dem Deckmantel scheinbarer Anpassung in Briefen, Schriften und Reden zu finden sind.

Heinz Kumetat

Eine Schule findet ihren Weg 406

Die Gründungsjahre einer Peter-Petersen-Schule

Der damalige Leiter der Schule „Am Rosenmaar“ in Köln berichtet, wie sich in den 50er Jahren eine Schule entwickelt hat, in der Jugendliche leben und gern arbeiten wollen. Manches könnte für Schulen unserer Zeit hilfreich und anregend sein. Texte aus der damaligen Schulzeitung vermitteln einen authentischen Eindruck.

Gotthilf Gerhard Hiller

Plädoyer für eine Archäologie der Formen des Lehrens und Lernens 420

Gegen den Glauben, daß mit Hilfe der Wissenschaft eine „präskriptive Technologie“ des Unterrichts gefunden werden könne, setzt der Autor die These, daß das Lehren eine „Kunst“ bleiben wird. Er findet in der Geschichte des Lehrens vier „Grundmuster“ und bestimmt deren jeweilige Funktionen. Eine – provozierende? – These zur Lehrerbildung beschließt diese „Ausgrabung“.

Manfred Weiß und Brigitte Steinert

Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich:

Internationale Perspektiven

439

Manche Bildungspolitiker und Schulreformer meinen, daß im Ausland vieles viel besser sei, weil es dort mehr private Schulen gebe. Hier wird ausführlich dargelegt, wie es sich tatsächlich verhält: Trotz privatschulfreundlicher Gesetzgebung und Finanzierung kann von einem „Privatisierungstrend“ in den OECD-Ländern nicht gesprochen werden. Zudem können Vorteile von Schulen mit besonderem Status und ausgewählter Klientel nicht auf ein ganzes Schulsystem extrapoliert werden.

Ulf Preuss-Lausitz

Werte, Ethik und Religion in der pluralistischen Schule

457

Die aktuelle Wertedebatte stellt auch die Frage (neu), welchen Stellenwert der Ethik- bzw. Religionsunterricht haben soll. Der Autor kommt zu dem Schluß, daß über Religionskunde hinaus die staatliche Schule keine Religion bevorzugen darf, daß aber gleichwohl ein Ethikunterricht für alle verbindlich werden sollte.

Karl Haußer und Max Kreuzer

Schülerbeurteilung und Entwicklung des Selbstkonzepts bei Grundschulkindern

470

In Heft 3/94 dieser Zeitschrift wurde die Problematik der Zeugniszensuren diskutiert und als Alternative für Lernentwicklungsberichte plädiert. Diese Untersuchung macht verständlich, wie Schülerinnen und Schüler ihre ersten Zensuren deuten und wie sie diese emotional verarbeiten. Die Ergebnisse werden vorsichtig interpretiert, sprechen aber nicht gerade für die herkömmliche Praxis.

Waldemar Pallasch

Unterrichtliche Supervision

483

„Supervision“ wird vielfach als eine Art „Zauberwort“ verstanden: Nur Experten können so etwas „administrieren“. Fachliche und methodische Kompetenzen sind allerdings erforderlich, wenn Berater Lehrerinnen und Lehrern helfen wollen, ihren Unterricht zu verbessern: auf der methodischen Ebene, bei der Klärung der Ziele und bei der Persönlichkeitsentwicklung können Experten behilflich sein.

Gert Jugert und Uwe Tänzer

Schulinterne Supervision – Das „Bremer Modell“

491

Dieses Konzept richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die gemeinsam an einer Schule oder in einem Team arbeiten. Die Hilfe von außen will u.a. dazu beitragen, Störungen der Kommunikation zu vermeiden oder zu bearbeiten, Perspektiven für die weitere Arbeit zu klären und die Arbeitsbedingungen „systemisch“ zu verstehen. Dazu werden vielfältige Methoden verwendet.

Jörg Schlee

Kollegiale Beratung und Supervision –

496

Hilfe zur Selbsthilfe

Hier wird versucht, die Kolleginnen und Kollegen von der (andauernden) Hilfe von außen unabhängig werden zu lassen. Als ein Faktor, der bei der Bewältigung von Alltagsaufgaben eine zentrale Rolle spielt, werden „subjektive Theorien“ einbezogen, an denen sich das Denken und Handeln orientiert. Es werden Vorschläge für eine Beratungspraxis abgeleitet, in der solche Theorien bearbeitet werden können.

Jörg Schlömerkemper

Schultheorie und Beratung

506

Mutmaßungen über erfolgreiche Supervision in der Schule

„Supervision“ und „Beratung“ gelingen vermutlich um so besser, je offener, aber auch je deutlicher die Beteiligten ihre unterschiedlichen, in vielen Punkten gegensätzlichen Intentionen, Gütemaßstäbe und Erfahrungen einbringen können. Es werden drei Verfahren vorgestellt, mit deren Hilfe das Reden über Antinomien angeregt werden kann.

Manfred Bönsch

Defizite einer Theorie der Schule oder der Schultheoretiker?

515

Zum Beitrag von Klaus-Jürgen Tillmann in Heft 4/93

Mit diesem Beitrag möchte die Schriftleitung die Diskussion über die Theorie der Schule weiterführen, die in Heft 4/93 mit mehreren Beiträgen eröffnet worden ist. Hier werden Defizite der bisherigen Diskussion aufgezeigt.

Friedrich Schweitzer

Ist Schule noch zu verantworten?

517

Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Theorie der Schule

Hier werden zwei Herausforderungen formuliert, an denen sich eine zukünftige Theorie der Schule (mindestens) messen lassen müssen: An der Frage nach der Zukunft („Schlüsselprobleme“) und an der zunehmenden „Pluralität“, mit der die Heranwachsenden konfrontiert sind. – Unter diesen Aspekten wird deutlich, daß an einer Theorie der Schule noch gearbeitet werden muß.

Neuerscheinungen:

Historische Kommission der DGfE (Hg.): Jahrbuch für historische Bildungsforschung. Band 1. (JöS)

Heinz-Elmar Tenorth: „Alle alles zu lehren“. (HGH)

Berthold Michael: Schule und Erziehung im Griff des totalitären Staates. (HGH)

Ulf Preuss-Lausitz: Die Kinder des Jahrhunderts. (DW)

Michele Borelli (Hg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. (LU)

Willibald Papesch: Wenn Kinder zu(rück)schlagen. (E. Voigt)

Andrea Hilgers: Geschlechterstereotype und Unterricht. (M. Buschmann)

Jörg Schlömerkemper

Schultheorie und Beratung

Mutmaßungen über erfolgreiche Supervision in der Schule

Vorbemerkung:

Der Schriftleitung dieser Zeitschrift hatten mehrere Manuskripte vorgelegen, die sich mit Konzepten und Programmen der Supervision in der Schule beschäftigten. Sie waren ungewöhnlich umstritten: Das Thema wurde einhellig als wichtig eingeschätzt, und alle wollten die Sache fördern. Aber die Texte selbst wurden in ihren ersten Fassungen teilweise kritisiert. Überrascht, ja geradezu betroffen waren einige, weil sie zwischen der theoretischen Programmatik und den praktischen Verfahrensvorschlägen große Diskrepanzen sahen bzw. von der Konzeption selbst nicht überzeugt waren. Die AutorInnen wirkten sehr engagiert und von ihrer Sache überzeugt, aber es war offenbar schwierig, die Begeisterung in überzeugenden Argumenten so auszudrücken, daß die Leserinnen und Leser der Zeitschrift dies würden nachvollziehen können. So entstand der Eindruck, daß es – wenigstens einem Teil der AutorInnen – darum gehen könnte, einer (neuen) professionellen Teilgruppe ein Handlungsfeld zu eröffnen, dieses aber zugleich so darzustellen, daß es eben nur von den Professionellen selbst realisiert werden könne. Das potentielle Klientel sollte offenbar neugierig gemacht, aber doch in Abhängigkeit gehalten werden ...

Ich selbst habe den Eindruck, daß Supervision durchaus erfolgreich und hilfreich ist, daß aber nicht klar ist, worauf diese Wirkung beruht und unter welchen Bedingungen sie sich einstellt und wie Erfolg befördert werden kann. – Ich will nun nicht beanspruchen, diese Frage klären zu können, aber die redaktionelle Arbeit an den Texten hat mich herausgefordert. Schließlich wurde mir deutlich, daß ich zum einen ein theoretisches Konzept habe, das gelingende Beratungsprozesse verständlich machen könnte, und mir schien, daß ich mit meinen eigenen, vergleichsweise bescheidenen und eher sporadischen Mitwirkungen bei schulinternen Fortbildungen durchaus etwas mache, was heutzutage als „Supervision“ bezeichnet werden könnte. Ich möchte in folgenden Schritten vorgehen: Zunächst möchte ich klären, was eigentlich in Schulen Beratungsbedarf auslöst, dann daraus ableiten, was Ziel von Beratung sein kann/soll, um schließlich an drei Beispielen Verfahren zu beschreiben, mit denen diese Ziele bearbeitet werden können und mit denen ich selbst ganz gute Erfahrungen gemacht zu haben glaube.

1. Schultheoretische Grundlagen

Wenn man die Schwierigkeiten beschreiben – und vor allem: erklären – will, mit denen Lehrerinnen und Lehrer heutzutage in der alltäglichen Praxis zu tun haben, dann ist es m.E. erforderlich, daß man die Vielfalt, Gegensätzlichkeit, ja sogar die Zwiespältigkeiten der Erfahrungen, der Zielsetzungen und der praktischen Vorgehensweisen erfassen kann (etwas ausführlicher

habe ich dies 1992 in meinem Beitrag zum Beiheft 2 der „Deutschen Schule“ dargelegt).

In diesem Sinne sehe ich die Schwierigkeiten des alltäglichen Unterrichtens in zwei Bedingungen begründet, die sich auf den ersten Blick auszuschließen scheinen, die aber tatsächlich eng miteinander zu tun haben:

Der eine Punkt ist der, daß das Handeln in Schule und Unterricht von vielen Anforderungen, Erwartungen, Erfahrungen, Hoffnungen etc. geprägt ist, die in sich „widersprüchlich“ sind. Es kann z.B. kaum gelingen, ...

..., „signifikante“ Bildungserlebnisse zu ermöglichen und zugleich den Anforderungen des Berechtigungswesens gerecht zu werden;

... den Erfordernissen der Zukunft zu genügen und zugleich aktuelle Bedürfnisse zu befriedigen;

... alle gleich zu behandeln und doch den individuellen Besonderheiten gerecht zu werden;

... usw.

Wer sich solcher „Antinomien“ bewußt ist, wird sich selbst immer wieder als unzureichend erleben oder sich jedenfalls zu besonderen Anstrengungen herausgefordert fühlen, bei denen die Gefahr des ‚Ausbrennens‘ sehr naheliegt.

Aus verständlichen Gründen neigen wir deshalb offenbar dazu, solche Antinomien zu ignorieren, sie zu umgehen oder gar zu leugnen. Wir können dies tun, indem wir uns auf den einen Pol dieser Spannungsverhältnisse konzentrieren und die jeweils andere Seite „ausblenden“. Dabei können Institutionen – wie die Schule – sehr hilfreich sein, denn sie setzen in der Regel Erwartungen, die mit deutlichen Prioritäten, wenn nicht gar mit eindeutigen Setzungen verbunden sind – ihnen kann man sich anschließen und das Handeln an ihnen orientieren.

Aber auch die Betroffenen selbst „vereindeutigen“ solche Spannungsverhältnisse, indem sie sich individuell oder als Gruppe für eine bestimmte Sicht und entsprechende Verhaltensweisen entscheiden – mag dies bewußt oder eher intuitiv geschehen (vgl. dazu das Konzept der „Subjektiven Theorien“, von dem Jörg Schlee in seinem Beitrag ausgeht).

Solche „Vereindeutigungen“ können im ersten Moment und vielleicht auch eine Zeitlang befriedigend sein, aber auf Dauer sind sie unzureichend, denn die jeweils anderen Pole sind nicht unbedeutend geworden, sondern nur in den Hintergrund gedrängt worden, sie bleiben durchaus (unter)bewußt und wollen berücksichtigt werden (genauer: die Betroffenen selbst erleben die gängigen Prioritäten als unzureichend und die vernachlässigten Pole als unbefriedigt): So wird es z.B. auf Dauer unbefriedigend, ...

... wenn die Leistungsorientierung (im Sinne der Selektionsfunktion von Schule) allzu krude im Vordergrund steht und die „bildende“ Bedeutung der Unterrichtsinhalte zu kurz kommt;

... wenn „der Moment für die Zukunft geopfert“ (Schleiermacher) oder wenn in der Gegenwartigkeit des Handelns nicht mehr erkennbar wird, welche Zukunftsperspektive es hat;

... usw. (s.o.)

Und dies ist der zweite Aspekt, der m. E. pädagogisches Handeln unbefriedigend erscheinen läßt: Je mehr sich im alltäglichen Schulehalten solche

Einseitigkeiten verfestigt haben, desto mehr wird es als Defizit empfunden, auf die jeweils anderen Aspekte nicht, oder nicht genügend eingehen zu können.

Und dies bedingt sich gegenseitig: Je stärker im Grunde die Antinomien des Handelns sind, desto schwieriger ist es, sich konsistent zu verhalten (und sich als „identisch“ zu erleben), aber je einseitiger diese Antinomien gehandhabt werden, desto unzureichender ist das eigene Handeln. Anders gesagt: Professionelles (und professionell befriedigendes) Handeln ist durch übermächtige, nicht handhabbare Antinomien ebenso gefährdet wie durch ihre einseitigen Verkürzungen.

Nun haben sich sicherlich die meisten Lehrerinnen und Lehrer „irgendwo“ zwischen diesen Extremen eingerichtet – denn anders könnte man es psychisch kaum aushalten. Aber dies erfordert gleichwohl ein großes Maß an psychischer Energie, das für Verleugnungen, Verdrängungen und vielleicht gar Tabuisierungen aufgebracht werden muß.

Gleichwohl werden Lehrerinnen und Lehrer ständig mit Erwartungen konfrontiert, die solche Balancen immer wieder in Frage stellen, ja sie selbst werden solche Anforderungen an sich und ihr Handeln richten (sofern sie nicht bereits resigniert oder abgestumpft oder eben „ausgebrannt“ sind). Und sie werden nun schwanken zwischen dem Wunsch, auch gegensätzlichen bzw. bisher weniger beachteten Anforderungen zu genügen, und dem Bedürfnis nach Eindeutigkeit des Denkens und Handelns. Man kann in diesem Schwanken wiederum eine Antinomie sehen – nämlich zwischen dem Bedürfnis nach Offenheit, Breite, Veränderung und zum anderen dem Bedürfnis nach Eindeutigkeit und Kontinuität.

2. Ziele und Ansatzpunkte der Beratung

Und hier entsteht nun Beratungsbedarf:

Von Experten wird (häufig) erwartet, daß sie geradezu Wunder vollbringen, nämlich ...

... zum einen mehr Handlungsmöglichkeiten eröffnen (neue Wege aufzeigen, Alternativen benennen)

... und zum anderen eindeutiges Handeln sichern bzw. Unsicherheit verringern.

Wenn es dieses Spannungsverhältnis gibt, dann wird verständlich, warum Empfehlungen von außen so wenig wirksam sind: Sie werden als Bedrohung erlebt, die den eingespielten Umgang mit Anforderungen etc. gefährden; sie stellen in Frage, was – auch im Sinne der Subjektiven Theorien – „fraglos“ gültig ist und bleiben soll.

Es kommt noch ein weiteres Moment hinzu: In welcher Weise in einer bestimmten Handlungssituation mit den unterschiedlichen Intentionen des Handelns umgegangen werden kann, dies ist jeweils nur von denen zu beurteilen, die mit den jeweiligen Konstellationen am besten vertraut sind und die selbst am Ende die eventuell entwickelten Konzepte umsetzen müssen: die vielzitierten „Betroffenen“ also.

Was kann, was soll nun Beratung dabei ausrichten? – Zum einen ...

... soll Beratung dazu beitragen, daß verfestigte Verkürzungen aufgelöst

werden können, daß Spannungsverhältnisse gegensätzlicher, antinomischer Intentionen wieder als solche erlebt, verstanden und akzeptiert werden; ... und zugleich soll Beratung dazu beitragen, daß die Betroffenen diese Öffnung konzeptionell und psychisch handhaben können; sie müssen eine neue Balance zwischen den gegensätzlichen Intentionen entwickeln können, die ihnen für den Alltag jene Orientierung gibt, die für konsistentes Handeln erforderlich (zumindest hilfreich) ist.

Für beides sind bestimmte Bedingungen nötig bzw. förderlich. Ein wesentliches Kennzeichen könnte man als „Aus-Zeit“ benennen: Unter alltäglichem Handlungsdruck wird kaum jemand bereit sein, sich für Gedanken zu öffnen, durch die Routinen und die ihnen zugrunde liegenden „Theorien“ in Frage gestellt werden. Es ist also nötig, „Zeit und Raum“ zu schaffen, in denen nicht „sofort“ die „richtige“ Antwort auf eine Herausforderungen gefunden und „überzeugt“ bzw. „überzeugend“ gehandelt werden muß. Dies ist wohl am besten in der Fortbildung, in „pädagogischen Tagen“, in der schulinternen Lehrerfortbildung oder in Supervisions-Gruppen möglich.

Andererseits wird auch kaum jemand das Bedürfnis verspüren, sich mit alternativen Konzepten und praktischen Möglichkeiten auseinanderzusetzen, wenn wenig Aussicht besteht, diese auch tatsächlich umsetzen zu können. Deshalb genügt es nicht, nur abstrakt-theoretisch über mögliche und/oder wünschenswerte pädagogische Konzepte zu reden. Hinzukommen muß der Bezug auf eine konkret-praktische Handlungssituation. Dies kann ein „Fall“ sein, der allen gleich bekannt (gemacht) ist, besser scheint es mir, wenn sich entsprechende Gespräche auf ein Handlungsfeld beziehen, in dem alle gemeinsam handeln und verantwortlich sind. Wichtig ist in beiden Fällen, daß ausreichend Zeit zur Verfügung steht, in der ohne Entscheidungs- und Handlungsdruck reflektiert werden kann.

Wichtig ist allerdings auch, daß zum einen ein gewisser Ergebnisdruck besteht. Die Beteiligten sollten bereit und willens sein, nicht nur „mal so“ zu diskutieren, sich „mal wieder“ in theoretisch-konzeptionellen Gefilden zu ergehen oder nur den allgemeinen „Frust“ abzureagieren, sondern sie sollten prüfen wollen, ob es für gewohnte oder für unbefriedigende Handlungssituationen Entwicklungsmöglichkeiten gibt, die erprobt werden sollten. Gleichwohl sollte andererseits der Ergebnisdruck begrenzt sein und kontrolliert werden: Jede „Lösung“ sollte immer nur als eine vorläufige, jede Deutung nur als eine denkbare verstanden und gehandhabt werden. Es gilt also auch hier, die Balance zwischen Eindeutigkeit und Offenheit zu wahren.

Schwieriger ist die Frage zu klären, ob bzw. in welcher Form BeraterInnen in den alltäglichen Handlungsprozeß eingebunden sein sollten. Zum einen werden sie für Lehrerinnen und Lehrer um so vertrauenswürdiger erscheinen, je mehr sie die Praxis konkret zur Kenntnis nehmen und sich auch an der Umsetzung von Plänen beteiligen, andererseits können sie die jeweilige Praxis gerade aus der Distanz kritischer reflektieren und den Betroffenen Zusammenhänge verdeutlichen, die dem „Betriebsblinden“ verborgen bleiben. Zwischen der Alternative, von außen zu beobachten oder aus der Kenntnis einer Situation heraus zu agieren, werden die Betroffenen jeweils

eine eigene, aber bewußte Entscheidung treffen können, wobei natürlich das eine in das andere übergehen kann.

3. Verfahren

Über Verfahren der Supervision und was dabei zu berücksichtigen sei, haben drei Beiträge in diesem Heft ausführlich berichtet. In der Quintessenz läuft es nach meinem Verständnis darauf hinaus, daß die Supervisanden selbst aktiv werden (bzw. bleiben), daß sie über die Themen selbst entscheiden, daß keine Vorgaben von außen gemacht werden, daß die Ergebnisse offen sein müssen, daß ein vertrauensvolles Klima geschaffen werden muß.

Dies alles scheint mir mehr oder weniger selbstverständlich, es ist Ausdruck eines „pädagogischen Taktes“ (Herbart), der darauf zielt, die Betroffenen als Subjekte ernst zu nehmen, sich auf ihre jeweiligen Besonderheiten einzulassen und sie als Experten wirken zu lassen.

Hinzufügen möchte ich auf dem Hintergrund meiner schultheoretischen Überlegungen den Vorschlag, dabei solche Verfahren bzw. Anregungen aufzunehmen, die es vielleicht eher möglich machen, die antinomische Struktur pädagogischen Handelns bewußt werden zu lassen. (Daß es gerade hierum geht bzw. daß dies mit diesen Verfahren möglich sein könnte, ist mir – ehrlich gesagt – erst jetzt bewußt geworden.) Ich habe die folgenden drei Verfahren in der schulinterne Lehrerfortbildung und in der Ausbildung von Studierenden seit Jahren wiederholt verwendet.

3.1 „Situations-Vierzeiler“¹

Der erste Vorschlag zielt darauf, daß bestimmte Handlungssituationen von verschiedenen Betroffenen – aus ihrer je besonderen Sichtweise oder aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen und/oder Intentionen – unterschiedlich erlebt werden können. Es geht um folgendes: Ich bitte die Mitglieder einer Beratungs- oder Ausbildungsgruppe, sich eine konkrete Situation vorzustellen (oder sich an eine solche zu erinnern), die sie als ungewöhnlich in positiver oder negativer Weise empfinden. Diese Situation sollen sie nun unter vier Gesichtspunkten kurz beschreiben:

- 1.) Wo ereignet sich etwas?
- 2.) Wer ist beteiligt, welche Personen handeln?
- 3.) Was geschieht, was tun die Personen?
- 4.) Wie empfinde ich selbst diese Situation?

Diese „Vierzeiler“ sollen anonym verfaßt werden, sie sollen möglichst konkret und für andere gut nachvollziehbar sein, an die ästhetische Qualität werden keine Anforderungen gestellt (sie müssen keineswegs – wie manche

¹ Die Anregung zu diesem Verfahren habe ich in den 60er Jahren in der außerschulischen Jugendarbeit erhalten. In der Jugendleiterschule Bündheim hatte Jochen Schulze diese Vierzeiler als spielerische Form genutzt, in der spielerisch-ästhetische Phantasie gefördert und sprachliche Ausdrucksfähigkeit geschult werden sollten. Ich habe es in Erinnerung als Vor-Übung für das selbständige Schreiben von kleinen „Stücken“ im Sinne des Laienspiels von Martin Luserke.

meinen – gereimt sein). Damit nicht gleich erkennbar ist, wer welchen Zettel beschrieben hat, gebe ich neutrale Bögen aus, die eine entsprechende Erläuterung enthalten und Platz für den Text geben.

Der nächste (vorher angekündigte) Schritt ist nun, daß diese „Vierzeiler“ eingesammelt und unter den Beteiligten verlost werden, so daß jeder einen fremden Text hat (wenn jemand seinen eigenen Text „zieht“, sollte neu verteilt werden). Jeder soll sich nun in die geschilderte Situation hineinversetzen und sich vor allem mit der Aussage in Zeile 4 auseinandersetzen: Habe ich so etwas auch schon erlebt, erlebe ich diese Situation ähnlich, könnte man sie auch anders empfinden? Irgend jemand trägt dann den vorliegenden Vierzeiler vor und gibt dazu einen Kommentar.

In der Regel entwickeln sich daraus sehr angeregte und anregende Gespräche, die den Vorteil haben, ...

... daß man sich auf eine konkrete Situation beziehen kann;

... daß niemand sich und seine Empfindungen offenbaren muß, sich aber gleichwohl auf die geschilderte Situation beziehen kann, als wenn es (auch) seine eigene wäre;

... daß sich an diese Schilderung vielfältige Assoziationen anbinden können;

... daß offen bleibt, wie intensiv man auf bestimmte Situationen eingehen möchte;

... daß verschiedene Situationen miteinander in Verbindung gebracht werden können;

... daß praktische Konsequenzen gezogen werden können, aber nicht gezogen werden müssen.

3.2 „Varianz-Poster“

Dieses Verfahren geht gezielter auf den Schulalltag ein: Es dient dazu, die Erfahrungen der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer bewußt und für alle zugänglich zu machen. Ich frage dabei ausdrücklich nicht nur nach subjektiven, persönlichen Erfahrungen und Meinungen, sondern spreche Dimensionen an, in denen Unterschiede wahrscheinlich sind. Ich bitte die Lehrenden, sich in kleinen (meist willkürlich neu gebildeten) Gruppen zusammenzusetzen, sich für die gemeinsame Arbeit auf eine Altersstufe zu verständigen (etwa jene, in der die meisten unterrichten) und eine der folgenden Frage zu bearbeiten:

1.) Worin unterscheiden sich die Klassen, die sie unterrichten (oder in letzter Zeit unterrichtet haben) voneinander? Können Sie für bestimmte Klassen auffällige Merkmale beschreiben, und woran könnte es ggf. liegen, daß Klassen verschieden sind?

2.) Wie sehen nach Ihrer Information heutzutage Jugendliche ihre persönliche Lebenswelt, wie stellen sie sich ihre Zukunft vor? Was sehen, erleben, diskutieren Jugendliche kontrovers?

3.) Was erscheint Ihnen an den Lern- oder Bildungszielen der Fächer, die sie unterrichten, jeweils besonders bedeutsam, wie verhält sich dies zu den Inhalten, Zielen etc. der anderen Fächer? Lernen die Schülerinnen und Schüler über die fachspezifischen Inhalte hinaus etwas „Allgemeines“, gibt es Verbindungen zwischen den Fachinhalten?

4.) Vermutlich können sich nicht alle Schülerinnen und Schüler in gleicher

Weise mit den Aufgaben auseinandersetzen, die ihnen gestellt werden. Bei welchen Aufgaben (Arbeitsschritten, Arbeitsformen ...) sehen Sie die größten Unterschiede zwischen Ihren Schülerinnen und Schülern? Was fällt diesen leicht, was machen sie besonders gern? Wo haben (ggf. einzelne) Schülerinnen und Schüler Probleme?

5.) Bitte stellen Sie sich einmal den Schultag einer (bestimmten oder beliebigen) Klasse vor. Im Laufe des Vormittags erleben die Schülerinnen und Schüler mehrere Ihrer Kolleginnen und Kollegen und Sie selbst. Bitte versetzen Sie sich einmal in die Situation der Schülerinnen und Schüler. In welchen Hinsichten unterscheiden sich (neben den fachlichen Inhalten) die pädagogischen Konzepte und die methodischen Vorgehensweisen Ihrer Kolleginnen und Kollegen voneinander?

6.) In welchen Hinsichten unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse in ihrem Verhalten voneinander? Wo sehen Sie größere Unterschiede? Haben sich Verhaltensweisen gegenüber früher verändert, und ändert sich das Verhalten, wenn sich die Jugendlichen in verschiedenen Situationen befinden?

Die Gruppen erhalten Plakate und Stifte und sollen die Ergebnisse nach vereinbarter Zeit graphisch darstellen. Die „Poster“ aller Gruppen werden dann aufgehängt, und alle anderen können sie sich zunächst allein oder gemeinsam ansehen und sich eine erste Meinung bilden. Anschließend werden die Poster von jeweils einem Mitglied der Gruppen erläutert. Die Poster bleiben möglichst während der ganzen Tagung offen hängen, und jeder kann auf einem weiteren Karton oder mit kleineren Zetteln Kommentare, Rückfragen o.ä. hinzufügen.

Auch hieraus ergeben sich in der Regel vielfältige Anregungen, an denen sich unterschiedliche Sichtweisen, Einwände etc. anknüpfen können. Wichtig ist mir daran, daß die Arbeit von vornherein auf unterschiedliche Verhaltensweisen, Einschätzungen etc. bezogen wird. Selbstverständlich muß jede Äußerung als eine mögliche Deutung gültig sein; sie wird als solche kommentarlos akzeptiert, sie muß nicht begründet und gerechtfertigt werden.

3.3 Fallbesprechungen nach der „Vier-Stufen-Methode“²

Diese Methode ist – so weit ich weiß – nicht bewußt dafür entwickelt worden, Antinomien zu bearbeiten, aber mir ist bei ihrer Verwendung immer deutlicher geworden, daß sie um so hilfreicher ist, je besser es gelingt, die unterschiedlichen Sichtweisen eines Falles bewußt zu machen. Gedacht war diese Methode vor allem für die Besprechung problematischer Fälle, also von Jugendlichen, mit denen die PädagogInnen aus irgendwelchen Grün-

² Dieses Verfahren ist in den 70er Jahren von A. Heigl-Evers (in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Heft 9/1973) vorgeschlagen worden. Kennengelernt habe ich die Methode bei Prof. Friedrich Specht, der seit nunmehr fast zwanzig Jahren regelmäßig die IGS Göttingen-Geismar berät und bei Fallbesprechungen diese Methode anwendet. Ich folge hier der Darstellung durch Horst Brandt: „Die Förderkonferenz“. In: Hans-Georg Herrlitz und Horst Schaub (Hg.) 1979: Die Praxis der Lerndiagnose und Lernförderung im Team-Kleingruppen-Modell. Göttingen: Umdruck, S. 158-173

den nicht mehr „zurechtkommen“. Unter einem solchen Problemdruck wird die Motivation von Lehrerinnen und Lehrern besonders groß sein, ich habe es aber auch immer wieder als sehr aufschlußreich und anregend erlebt, wenn über irgendeinen Schüler oder eine Schülerin gesprochen wurde. Im übertragenen Sinne ist die Methode auch für Situationen etc. anwendbar. Insgesamt handelt es sich um fünf Schritte, aber die eigentliche Bearbeitung erfolgt in vier Stufen:

Stufe 0: Falldarstellung: Eine Person, die den „Fall“ besonders gut kennt bzw. von ihm betroffen ist, stellt die Person (bzw. die Situation) möglichst konkret, anschaulich und zurückhaltend mit Wertungen und Analysen dar. Andere können ggf. Informationen ergänzen. Wichtig ist dabei, daß möglichst nur Fakten berichtet werden und Deutungen zurückgestellt werden. Es ist ggf. Aufgabe der Moderatorin / des Moderators, darauf zu achten. In dieser Phase sollten alle nur zuhören, sich in den Fall hineindenken (und sich nicht durch Mitschreiben ablenken; vgl dazu Stufe 2).

Stufe 1: Wahrnehmungen: Die „ZuhörerInnen“ der Stufe 0 stellen noch einmal alle Einzelheiten, die ihnen aus der Falldarstellung in Erinnerung geblieben sind, zusammen. Auch dabei soll nur wiedergegeben werden, was vorher auch gesagt worden ist; es soll nichts hinzugefügt werden – vor allem keine Vermutungen o. ä. Es ist für das weitere Gespräch hilfreich, wenn jemand die Tatsache an eine Tafel oder auf eine Folie schreibt, wobei man sich ggf. ausdrücklich über die Formulierungen verständigen sollte.

Stufe 2: Gefühle: Die Falldarstellung (Stufe 0) wird in der Regel bei den ZuhörerInnen emotionale Empfindungen ausgelöst haben. Diese werden jetzt artikuliert und zusammengetragen. Dies kann sich beziehen ...

... auf das jeweilige Kind, die Schülerin oder den Schüler selbst,

... auf eigene Erfahrungen mit dem „Fall“,

... auf die Art der Darstellung,

... auf das vermutete Grundproblem oder anderes.

Wichtig ist in dieser Phase, daß alle emotionalen Regungen benannt werden sollten und daß sie nicht kommentiert werden – weder von denen, die sie äußern, noch von den anderen. Auch diese Gefühle sollen kurz für alle sichtbar festgehalten werden.

Stufe 3: Einfälle und Assoziationen: Den ZuhörerInnen wird bei der Falldarstellung vieles durch den Kopf gehen, was auf den ersten Blick nichts mit dem Fall zu tun haben mag: Erinnerungen an die eigene Schulzeit, an vergleichbare Erfahrungen mit Kindern; Verbindungen zu Fällen in der Literatur, in Filmen oder anderen Bereichen. Auch hier ist jede Assoziation „richtig“, sie wird nicht diskutiert.

Stufe 4: Theoretische Analysen, Lösungsvorschläge: Erst auf dieser Stufe wird nach Lösungen, Erklärungen u. ä. gesucht; dies soll möglichst in bezug zu den vorbergehenden Stufen geschehen. Was vorher erarbeitet wurde, soll Baustein der Analyse werden. Dabei sind ggf. Vorschläge und Rückmeldung an diejenigen zu formulieren, die den Fall eingebracht haben.

Wichtig ist, daß genügend Zeit zur Verfügung steht (unter 90 Minuten kommt kaum etwas Gescheites dabei heraus, es kann aber auch förderlich sein, wenn ein Zeit-Limit vereinbart wird, auf das man sich einstellen kann). Wichtig ist vor allem, daß die Stufenfolge strikt eingehalten wird und nicht

auf spätere Stufen vorgegriffen wird. Dies fällt manchmal Lehrerinnen und Lehrern sehr schwer, weil sie es gewohnt sind, auch in Problemfällen rasch eine Lösung zur Hand haben zu müssen. Allerdings werden häufig Fälle vorgetragen, bei denen die bisherigen „Maßnahmen“ nicht erfolgreich waren – entsprechend größer ist dann die Bereitschaft, sich auf ein etwas längeres Verfahren einzulassen.

Wichtig ist es besonders in den Stufen 1 bis 3, daß jeder Beitrag kommentarlos als Ausdruck eines persönlichen Erlebens, einer subjektiven Wahrnehmung akzeptiert wird. Nur so können Deutungen benannt werden, in denen sich antinomische Sichtweisen ausdrücken können.

Bei der letzten Stufe ist es wichtig, daß der vorläufige, versuchsartige Charakter der Deutungen und vor allem der Lösungsvorschläge bewußt gehalten wird. Es sollten nach Möglichkeit unterschiedliche Ansatzpunkte benannt werden, ohne daß diejenigen, die demnächst handeln sollen, sich jetzt schon eindeutig festlegen. Häufig müssen Vorschläge ohnehin noch konkretisiert werden, in allen Fällen wird es gut sein, dem guten Rat zu folgen, daß man Entscheidungen noch einmal „überschlafen“ soll.

4. Grenzen

Natürlich sind auch diese Verfahren nicht mehr als Hilfsmittel, die dazu anregen sollen, sich intensiver über Bedingungen und Perspektiven des (gemeinsamen) Handelns zu verständigen. Sie setzen voraus, daß die Beteiligten bereit sind, sich auf eine offene Kommunikation einzulassen. Wichtig scheint mir dabei allerdings, daß es nicht nur um den guten Willen und ein positives Interaktionsklima geht, sondern daß dies durch ein schultheoretisches Konzept ergänzt wird, das verständlich machen kann, warum pädagogisches Handeln häufig so schwierig ist.

Insofern gehören meine Vorschläge in den Kontext jener drei Bedingungen, die ich (1992 im Beiheft 2 dieser Zeitschrift) als Voraussetzung bzw. Ziel für Innovationen in der Schule benannt habe (ich modifiziere sie hier leicht): Wenn Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern „die Schule gestalten“ wollen, dann ist dafür erstens „Transparenz“ erforderlich; nur durch intensive und regelmäßige Kommunikation kann bewußt und verständlich werden, warum „die anderen“ so handeln, wie sie es tun. Sie müssen aber zugleich einen hinreichend großen „Gestaltungsfreiraum“ erleben, der es ihnen überhaupt sinnvoll erscheinen läßt, die „Schule neu (zu) denken“ (v. Hentig). Und schließlich muß bei all der „Rederei“ am Ende etwas herauskommen, es darf nicht in Beliebigkeit verbleiben, sondern es muß etwas entstehen, wofür ich den Begriff „Verbindlichkeit“ gewählt habe. Aber der Durchgang durch viele (zunächst durchaus irritierende) Antinomien ist dabei unvermeidlich – eine theoriebezogene Supervision kann helfen, diesen Weg konsequent und erfolgreich(er) zu beschreiben.

Jörg Schlömerkemper, geb. 1943, Dr. phil. Akad. Oberrat am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen, Geschäftsführer der Schriftleitung dieser Zeitschrift

Anschrift: Ludwig-Beck-Str. 9, 37075 Göttingen