

Franz Hofmann & Daniela Gruber



selbst.steuern.lernen

- Booklet zur PSI-Theorie -



selbst
steuern
lernen

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige Zustimmung der Autor/innen nicht zulässig.

ISBN-Nummer: 978-3-200-06609-0

1. Auflage

© 2019 by Franz Hofmann & Daniela Gruber, Universität Salzburg

Internet:

www.selbststeuernlernen.net

Liebe Leserinnen und Leser,

die Vielfalt und Komplexität der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) lässt so manche Köpfe im Laufe der LABs rauchen. Umso wichtiger erschien es uns, als Anhaltspunkt und Nachschlagewerk ein Handbuch zu verfassen, das die wichtigsten Elemente für selbstgesteuertes Leben und Lernen umfasst. Die **PSI-Theorie von Julius Kuhl** ermöglicht es, individuelle entwicklungsrelevante Einblicke in das Selbsterleben und in das menschliche Handeln zu geben. Um ein authentisches und kontextsensibles Agieren in pädagogischen Handlungsfeldern zu gewährleisten, werden die Teilnehmer/innen der LABs unterstützt, einen analytischen Blick auf sich selbst und die anderen zu entwickeln und empathisch und bedürfnisorientiert zu agieren.

Das Booklet orientiert sich in seiner Systematik am inhaltlichen roten Faden, der sich durch die vier LABs einer Seminarreihe zieht:

- Zunächst ist es von grundlegender Bedeutung, das STAR-Modell, an Hand dessen ein erster Einblick in die reiche Dynamik der PSI-Theorie möglich ist, zu verstehen und den Begriff der Erstreaktion zu kennen (Kapitel 1).
- Vor diesem Hintergrund zeigt sich die Spezifik des Begriffs der Selbststeuerung in der PSI-Theorie (Kapitel 2); nun können bereits einzelne Maßnahmen, wie sich Menschen bei situativ ungünstigen Erstreaktionen ausbalancieren können, als Methoden der Selbststeuerung plausibel gemacht werden.
- Im dritten Kapitel werden die vier Motivkategorien dargestellt, die pädagogisch Tätigen erfahrungsgemäß helfen, eigene Bedürfnisse und die anderer Menschen zu erkennen und zu benennen. Da in der PSI-Theorie Motive als intelligente Bedürfnisse angesehen werden, wird im Detail dargestellt, wie (oft fundamental) sich Menschen in der Umsetzung ihrer jeweiligen Bedürfnisse voneinander unterscheiden – eine wichtige fundierte Differenzierung in Zeiten, in denen Diversität und Heterogenität pädagogisch Tätigen allerorten ans Herz gelegt werden.

Vorwort

- Den Evaluationsergebnissen der LABs zufolge gilt die individuelle Rückmeldung im Hinblick auf Bedürfnisprofil, Bedürfnisumsetzung und Selbststeuerungsfähigkeiten, die jeweils im LAB 2 und nach dem LAB 4 angeboten wird, als das Herzstück der Seminarreihen. Deshalb bietet dieses Booklet im Kapitel 4 Unterlagen, an Hand derer ein gutes Verständnis der Inhalte des Rückmeldebriefts expliziert werden kann.
- Im fünften Kapitel wird konkretisiert, was es für pädagogisch Tätige heißt, eine **professionelle pädagogische Haltung** aufzubauen und wie sich diese in einzelnen Unterrichtssituationen manifestiert: etwa im Hinblick auf Feedbacksituationen oder im Hinblick auf einen empathischen Umgang mit erwartungswidrigem Verhalten von Lernenden.
- Da es nun auch Seminarreihen für Leitungspersonen bzw. Leitungsteams von Schulen gibt, finden sich im sechsten Kapitel Unterlagen zur Frage, welche Perspektiven ein PSI-theoretischer Blick auf die Fragen von Schulentwicklung und zentralen Kompetenzmerkmalen von Leitungspersonen eröffnet.

Türkise Textteile verweisen auf Literatur (vgl. Fußzeile und Literaturverzeichnis).

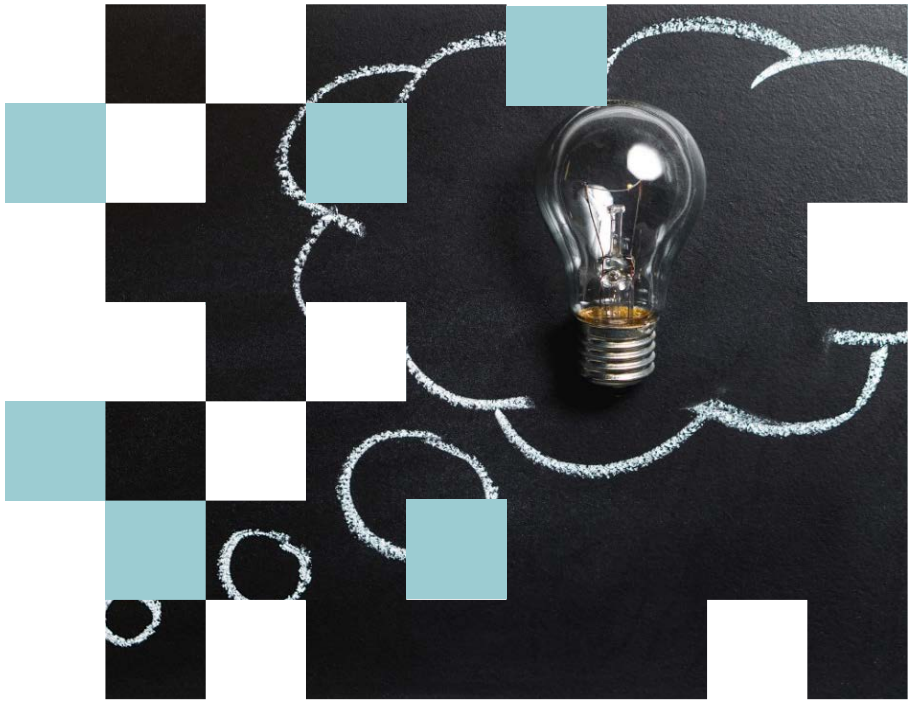
Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Arbeiten mit diesem Booklet.

Salzburg, im Sommer 2019

Franz Hofmann & Daniela Gruber

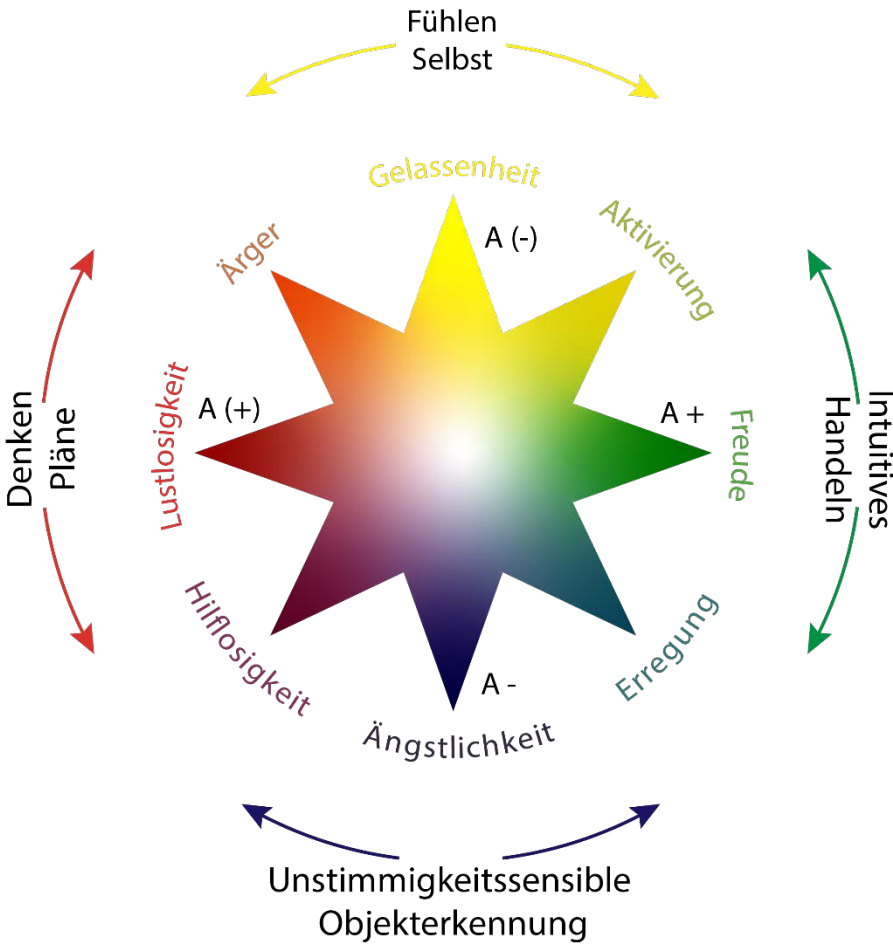
Inhaltsverzeichnis

1. STAR-Modell und Erstreaktion	6
2. Zweitreaktion und Selbststeuerung	10
2.1. Vier Selbststeuerungsfähigkeiten	14
2.2. Überblick über die Dimensionen	18
3. Motivation	20
3.1. Motivkategorien	21
3.2. Modi (Umsetzungsformen)	22
3.3. Motive	24
3.4. Explizite und implizite Motive	28
4. Rückmeldebriefe	30
5. Professionelle pädagogische Haltung	36
5.1. Zwei Trennungen (Dissoziationen)	38
5.2. Empathie	42
5.3. Feedback geben	46
5.4. Entwicklungs- und produktorientiertes Handeln im Unterricht	50
5.5. Taxierung von Unterrichtsqualität	58
6. Schulführungskompetenzen	60
6.1. Kompetenzen von Schulführungskräften	62
6.2. Wie reagieren Lehrpersonen auf Innovationen?	66
6.3. Innovationsbereitschaft und Organisationsklima	70
7. Index	75
8. Literaturverzeichnis	77



KAPITEL 1: STAR-MODELL UND ERSTREAKTION

1. STAR-Modell und Erstreaktion



Star-Modell und
Erstreaktion

Zweitreaktion und
Selbststeuerung

Motivation

Rückmeldebriefe

Professionelle
pädagogische
Haltung

Schulführungs-
kompetenzen

1. STAR-Modell und Erstreaktion

Jede der vier Ressourcen kann ambivalent wirksam sein

	Ressourcen in Leistungssituationen	Risiken in Leistungssituationen bei stark einseitiger Ausprägung
fühlen	Ruhe bewahren, einen guten Bezug zum Selbst, Gelassenheit	übermäßige stoische Ruhe, Bagatellisierung (allerdings wichtiger!) negativer Gefühle, keine Entwicklung („kann ich alles schon“)
intuieren	Offenheit, Begeisterungsfähigkeit, Liebenswürdigkeit, Freude an neuen Initiativen („Da mach ich mit!“)	impulsives Handeln ohne Ziel, auftretende Schwierigkeiten werden ausgeblendet (oft Qualitätsprobleme)
denken	Genauigkeit in der Planung, Akribie im „Alles-Bedenken“, Bedächtigkeit, Zurückhaltung	Tun wird aufgeschoben (weil der Plan noch nicht fertig ist), Fokussierung auf Perfektion
empfinden	Sorgfalt, Respekt vor Neuem bzw. Unbekanntem	hohe Sensibilität in Bezug auf Anforderungen; sehr leicht ängstlich und besorgt („Da traue ich mich nicht drüber“)

Menschen unterscheiden sich auch dahingehend voneinander, mit welcher oder welchen der vier Ressourcen sie eine bestimmte Situation spontan bewältigen: Darin zeigt sich das individuelle **Erstreaktionsmuster**. Es kann zur Bewältigung der jeweiligen Situation gut geeignet sein, es kann aber auch weniger gut passen; im letzteren Fall spüren Menschen nach der jeweiligen Episode ein unbehagliches Gefühl: Sie sind mit ihrem Verhalten in der Situation unzufrieden und denken sich: „In solchen Situationen gibt es immer wieder dieses alte Muster...“.

FÜHLEN

Erfahrungsschatz



Star-Modell und
Erstreaktion

Zweitreaktion und
Selbststeuerung

Motivation

Rückmeldebriefe

Professionelle
pädagogische
Haltung

Schulführungs-
kompetenzen

Just do it!

einfach aus
dem Bauch
heraus

INTUIEREN

DENKEN

der
Denker

EMPFINDEN

Da stimmt
was nicht!



KAPITEL 2: ZWEITREAKTION UND SELBSTSTEUERUNG

2. Zweitreaktion & Selbststeuerung

Zweitreaktion bzw. Selbststeuerung als Erwachsenenkompetenz

- Es braucht Zeit und Geduld, Erstreaktionsmuster zu überformen. Die PSI-Theorie bietet mit der Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitreaktion einen entwicklungsorientierten Blick auf die Persönlichkeit.
- Die Zweitreaktion wird auch als **Selbststeuerung** bezeichnet (vgl. Kuhl, 2004).
- Selbststeuerungskompetenz bedeutet demnach, die Erstreaktion zu einem bestimmten Zeitpunkt im Hinblick auf eine bestimmte Situation so zu adaptieren, dass die Situation gut bewältigt werden kann.
- Die Entwicklung der Selbststeuerungskompetenz kann gefördert werden, insbesondere durch Menschen, die selbst über eine gute solche Kompetenz verfügen.
- Die Bemühungen von im Bildungsbereich Tätigen zielen auf die Stärkung der Selbststeuerungskompetenzen:
 - Lehrpersonen unterstützen Lernende, wenn sie sich z.B. zur Erledigung einer Aufgabe nicht motivieren können.
 - Schulführungskräfte (SFK) sorgen dafür, dass Lehrpersonen im Unterricht Modelle für selbstgesteuertes Agieren sein können (im Sinne der eigenen Modellwirkung und durch Fortbildungsangebote).

Star-Modell und
Erstreaktion

Zweitreaktion und
Selbststeuerung

Motivation

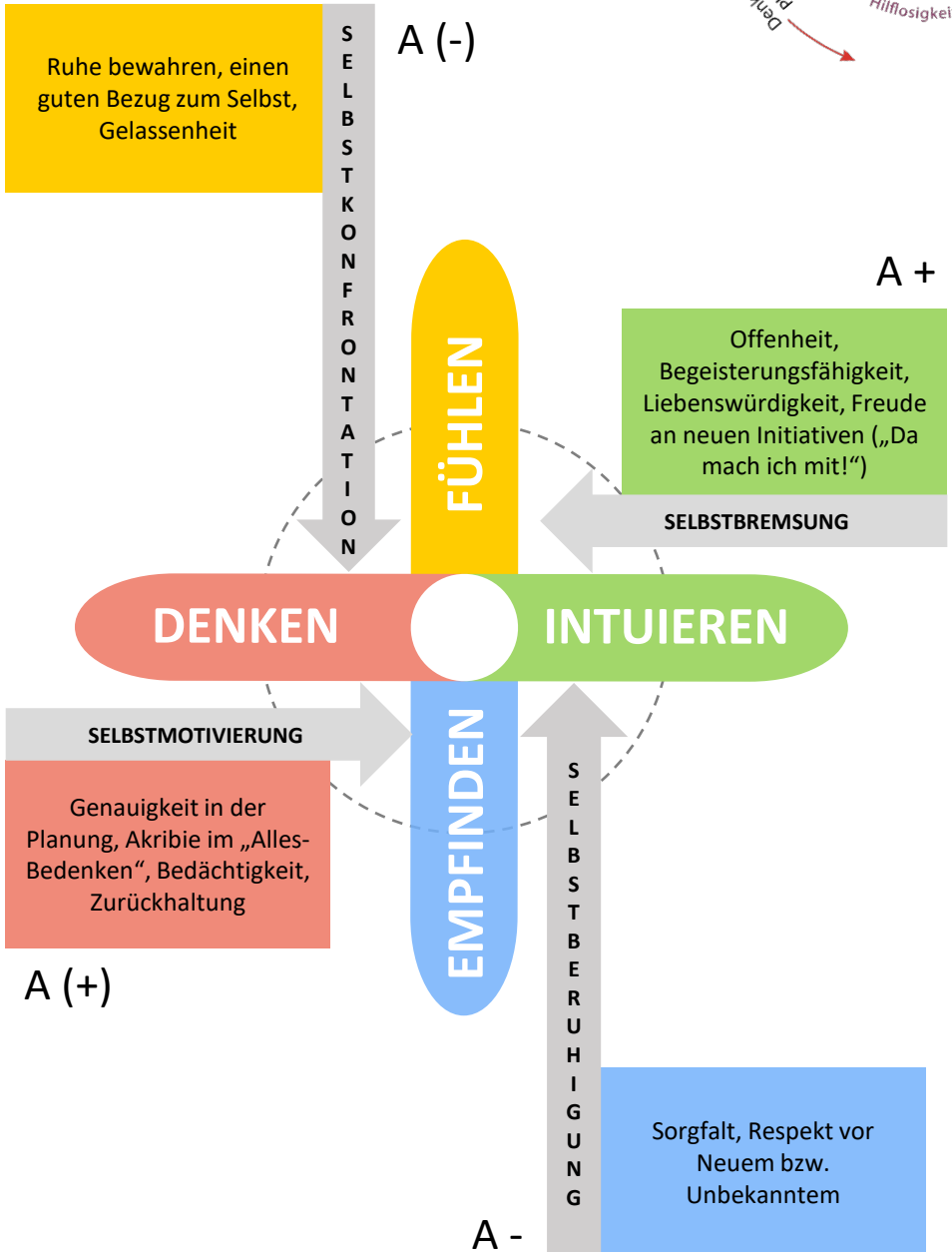
Rückmeldebriefe

Professionelle
pädagogische
Haltung

Schulführungs-
kompetenzen

2. Zweitreaktion & Selbststeuerung

Herausforderung: Affektwechsel



2. Zweitreaktion & Selbststeuerung

2.1. Vier Selbststeuerungsfähigkeiten

Selbstkonfrontation

- negative Gefühle, Sorgen, Befürchtungen, die andere Menschen im Hinblick auf eine bestimmte Situation äußern, stärker an sich heranlassen und nicht einfach bagatellisieren
- Maßnahmen der Selbstberuhigung üben, die stoische Menschen brauchen, um die Konfrontation mit Problemen, Schwierigkeiten etc. ertragen zu können
- den eigenen Anteil an einem Problem, an einer ungelösten Sache, an einem schlechten Ergebnis ausloten und Verantwortung dafür übernehmen, dass nicht „alles passt“
- Feedback an sich heranlassen und sich die Frage stellen, in welchem Ausmaß (auch) bei einem selbst Handlungsbedarf besteht, weil man nicht wie ein „archimedischer Punkt“ über allem und jedem steht
- ...

Selbstberuhigung

- Maßnahmen zum Selbstzugang üben, nachdem sich reflexartig Gefühle der Angst oder der Überforderung eingestellt haben
- sich vor Augen halten, dass die eigene Art und Weise des Handelns wertvoll ist („I do it my way“ als bergendes Lebens- und Arbeitsmotto)
- sich in Situationen, in denen sich Angst- und Überforderungsgefühle einstellen, daran erinnern, welche ähnlichen Situationen man schon erlebt hat und welche Erfahrungsressourcen schon da sind
- wenn man sich ein bestimmtes Ziel nicht gleich zutraut, sich dann die Frage stellen, wen/was es denn braucht, damit das möglich ist
- danach suchen, welche Ziele die eigenen sind, um Selbstentfremdung hintanzuhalten, d. h. auch zu erkennen, in welchem Ausmaß man den Zielen anderer Menschen dient, die mit den eigenen wenig bis nichts gemeinsam haben
- ...

2. Zweitreaktion & Selbststeuerung

2.1. Vier Selbststeuerungsfähigkeiten

Selbstbremsung

- sich bei Zusagen Zeit lassen oder bewusst Bedenkzeit nehmen
- sich überlegen, was man erreichen könnte, würde man sich mehr Zeit geben und konkrete Ziele vor Augen haben
- darauf vertrauen, dass die Lust an einer Tätigkeit nicht verloren geht, wenn man Tempo herausnimmt und überlegter vorgeht
- mit jemandem zusammenarbeiten, der eher am planvollen, bedächtigen Vorgehen interessiert ist und einen unterstützt, nicht vorschnell zu agieren, wenn ein strukturiertes Vorgehen passender ist
- ...

Selbstmotivierung

- sich selbst erlauben, dass es auch Unvollkommenes und Nicht-Perfektes geben darf und dass auch das wertvoll ist, weil es viel Eigenes enthält
- sich vor Augen halten, dass es auch eine zweite Chance gibt und nicht beim ersten Mal alles auf dem Spiel steht
- sich selbst erlauben, dass etwas einmal auch unvollendet bleiben kann und nicht alles abgeschlossen werden muss; d. h. dass man sich von etwas ablösen kann, wenn es einem nicht entspricht
- suchen und entdecken, was das Lustvolle an einer Sache sein kann, weil dieser Aspekt vor lauter Denken völlig verloren gegangen ist
- ...

2. Zweitreaktion & Selbststeuerung

2.2. Überblick über die Dimensionen

Selbstregulation

- Selbstbestimmung: Stehe ich zu den Zielen, die ich verfolge? Entsprechen diese Ziele meinen Bedürfnissen?
- Selbstmotivierung: Wie gut gelingt es mir, auch unangenehmen Dingen etwas Positives abzugewinnen?
- Selbstberuhigung: Wie gut gelingt es mir, gelassen zu werden, wenn ich unter Druck gerate?

Selbstkontrolle

- Planungsfähigkeit: Wie gut gelingt es, planvoll und strukturiert an schwierige Aufgaben und Ziele heranzugehen?
- Angstfreie Zielorientierung versus negative Selbstmotivierung: Kann ich auch unangenehme oder schwierige Dinge anpacken, ohne mich allzu sehr selbst unter Druck zu setzen?

Willensbahnung

- Initiative: Kann ich die zur Initiierung von Handlungen nötige Energie aufbringen?
- Absichten umsetzen: Kann ich die Energie zum Umsetzen eigener Handlungsabsichten aufbringen (versus Prokrastination)?
- Konzentration: Kann ich Ablenkungen unterbinden, die meinen Arbeitsfluss stören?

Selbstzugang

- Misserfolgsbewältigung: Wie gut gelingt der konstruktive Umgang mit Misserfolgen (das Lernen aus Fehlern)?
- Selbstgefühl: Wie gut gelingt es zu prüfen, ob die Erwartungen anderer mit dem, was ich selbst will, übereinstimmen?
- Integration: Wie gut gelingt es, widersprüchliche Aspekte und Wahrnehmungen in das Selbstsystem zu integrieren?



KAPITEL 3: MOTIVATION

3. Motivation

3.1. Motivkategorien

In der motivationspsychologischen Literatur werden drei Motivkategorien unterschieden; in der PSI-Theorie wird zusätzlich das **Freiheits- bzw. Selbstintegrationsmotiv** genannt:



Anschluss

Das Bedürfnis nach **Anschluss** (Beziehung/Bindung): persönliche, gleichwertige Beziehungen zu anderen Menschen knüpfen (horizontaler Kontakt). Das Zusammensein mit anderen Menschen ist in sich selbst belohnend.



Leistung

Das Bedürfnis nach **Leistung** (Kompetenzerleben): sich von herausfordernden Aufgaben angezogen fühlen; unbedingt (früher oder später) eine gute Lösung des betreffenden Problems erzielen wollen (Kriterium ist ein gewählter Gütemaßstab); das Gefühl, die Aufgabe aus eigener Kraft gelöst zu haben, als Belohnung ansehen.



Macht

Das Bedürfnis nach **Macht** (Veränderungen bewirken; vertikaler Kontakt): Einfluss auf andere ausüben; andere dazu bringen, etwas Bestimmtes zu tun oder zu unterlassen, was sie von sich aus nicht tun oder unterlassen würden; gibt an, wie stark es als Herausforderung erlebt wird, Verantwortung für andere oder Führungsaufgaben zu übernehmen.



Freiheit/Selbstintegration

Das Bedürfnis nach **Freiheit/Selbstintegration** (Selbsterleben): sich selbst als Urheber/in des eigenen Handelns erleben; im Einklang mit sich selbst leben; den eigenen Selbstwert genießen, schützen bzw. stabilisieren; **Selbstermöglichung** (als Voraussetzung für Selbstverwirklichung) als Lebensziel.

Star-Modell und
Erstreaktion

Zweitreaktion und
Selbststeuerung

Motivation

Rückmeldebriefe

Professionelle
pädagogische
Haltung

Schulführungs-
kompetenzen

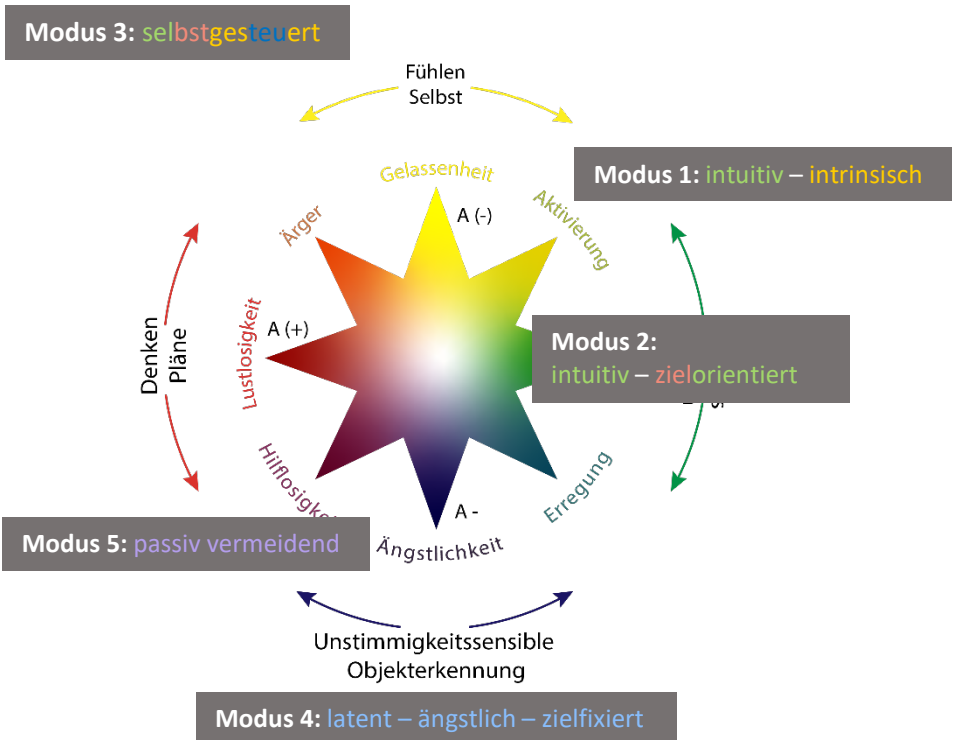
3. Motivation

3.2. Modi (Umsetzungsformen)

Bisher wurde herausgestellt:

- Es gibt zwei grundlegende Affekte: positiver Affekt, negativer Affekt – beide Affekte können reguliert werden (Aktivierung, Hemmung) (Kap. 1 und 2)
- Menschen haben für die Realisierung ihrer Bedürfnisse vier Ressourcen zur Verfügung: **fühlen**, **intuieren**, **denken**, **empfinden**

Aufbauend auf den vier Ressourcen kann man zusätzlich eine weitere Differenzierung vornehmen: **die fünf typischen Modi** (auch Umsetzungsformen genannt), die zum Teil zwei Ressourcen kombinieren



Modus 3 ist im STAR-Modell aufgrund seiner dynamischen Charakteristik nicht eindeutig zu verorten.

3. Motivation

3.3. Motive

Anschlussmotiv: gerne mit anderen beisammen sein (auf gleichrangiger Ebene); erlebnisorientiert

- Modus 1: **Begegnung** → freudig intuitiver Austausch „intimacy“; einen vertrauten Umgang pflegen, einander („blind“) verstehen, sich auf persönlicher Ebene verstehen und austauschen
- Modus 2: **Geselligkeit** → „sociability“, Spaß mit anderen haben; extravertierter Kontakt, Unterhaltung, flirten, die gute Stimmung genießen; Humor, Witze
- Modus 3: **Beziehung wiederherstellen** → konstruktiver Umgang mit Zurückweisung; sich von einem anderen Menschen ablösen können; Verständnis für Leid und Schwäche
- Modus 4: **Vertrautheit, Nähe** → „Affiliation“; Geborgenheit und Sicherheit bei einem anderen Menschen finden; sich an Stärkere binden („klammern“); Einsamkeit vermeiden; Beziehung kontrollieren
- Modus 5: **Einsamsein erleben** → verlassen werden, abgelehnt oder ausgestoßen werden; nicht gemocht werden; einsam sein

Leistungsmotiv: zielstrebig eine Aufgabe lösen wollen, Schwieriges meistern, Ausdauer dafür aufbringen, sich dabei an einem Gütemaßstab orientieren, einzigartige Erfüllung erleben („unique accomplishment“); wirkungsorientiert

- Modus 1: **Flow** → Aufgehen in einer herausfordernden Tätigkeit; Neugier und Interesse, Spaß an einer Herausforderung; spielerisches Lernen
- Modus 2: **Leistungsstolz** → etwas gut machen wollen, auf ein Ziel fokussiert sein, individueller Gütemaßstab
- Modus 3: konstruktive **Bewältigung von Misserfolg** → positive Sicht von Schwierigkeiten; aus Fehlern lernen, Flexibilität; eigene Leistung mit Teamleistung integrieren
- Modus 4: **Leistungsdruck** → das Scheitern vermeiden, nichts falsch machen wollen, besser sein wollen als andere, Konkurrenz, Wettkampf, Sozialvergleich, ermüdende Anstrengung
- Modus 5: **Misserfolgsschmerz** → wegen eines Misserfolgs enttäuscht, ratlos, hilflos sein

3. Motivation

3.3. Motive

Machtmotiv: bei anderen etwas bewirken, andere beeinflussen, vertikaler Kontakt; wirkungsorientiert

- Modus 1: **Fürsorge/Mitgefühl** → für andere sorgen, andere schützen, Rat geben, andere verstehen
- Modus 2: **Anderer begeistern** → für eine Aufgabe/Thema, aufgabenbezogenes Helfen, andere mitreißen
- Modus 3: **verantwortliche Führung** → integrieren, Autonomie gewähren, Freiheit einräumen
- Modus 4: **Kontrolle** → anderen etwas befehlen, sie unter Druck setzen, anderen drohen, sie zwingen, eigene Macht negieren
- Modus 5: **Machtverlust** → sich ohnmächtig fühlen, unterdrückt werden, sich schuldig fühlen

Freiheitsmotiv/Selbstintegrationsmotiv: den eigenen Selbstwert genießen, schützen bzw. stabilisieren; gibt an, wie das freie Selbstsein auf verschiedenen Ebenen angesprochen wird; absichtsloses Sein, Selbst-Integration; erlebnisorientiert

- Modus 1: **Selbstvertrauen** → genießen, sich öffnen, offenbaren, Freude an neuer Erfahrung, für sich sein
- Modus 2: **Status** (bedingtes Selbstvertrauen) → Aufmerksamkeit, Anerkennung bekommen, im Mittelpunkt stehen
- Modus 3: **Selbstwachstum** → Sicherheit wiedergewinnen, Selbstakzeptanz, Selbstintegration von Unangenehmem, Mut zur Wahrheit, Wahlfreiheit, sich neue Erkenntnisse erarbeiten
- Modus 4: **Selbstschutz** → rigide Ich-Grenzen, sich rechtfertigen, Selbstbild durch Vergleich mit anderen, lästern, jemanden nicht mögen, so tun als ob
- Modus 5: **Selbstentwertung** → Unsicherheit, Misstrauen, Scham, angeklagt werden, Angst vor Unbekanntem, nicht gewürdigt werden

3. Motivation

3.4. Explizite und implizite Motive

Ist das, was ich meine, dass mir wichtig ist, auch das Meine?

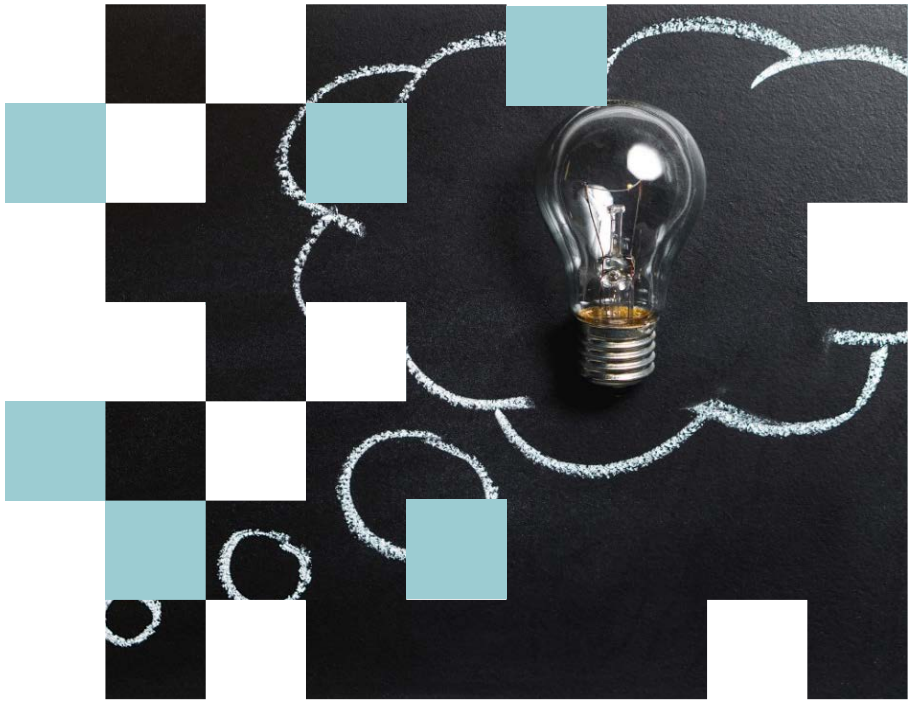
Jeder Mensch verfügt über zwei Motivzentren: ein Motivzentrum wird vom Intentiongedächtnis (Absichtsgedächtnis; denken) gesteuert, ein zweites vom Selbstsystem (Erfahrungs- bzw. Extensionsgedächtnis; fühlen):

explizite Motive (durch Denken gewonnene Ziele): Produkte aus Fremderwartungen und „ich-gesteuerten“ Vorstellungen („Wie möchte ich von anderen gesehen werden? Wie zeige ich mich also?“); diese sind kurzlebiger, weil weniger aus dem Selbst energetisiert; sie brauchen externe Auslösereize.

implizite Motive (über Bilder ergründete Bedürfnisse): Bedürfnisse, die im Selbst verankert sind und deren Umsetzung wie von selbst geschieht. Wenn sie extern verstärkt oder belohnt werden, kann das ihre Attraktivität mindern (sie werden beschädigt); Korrumpierungseffekt

Motivinkongruenz: Diskrepanzen zwischen impliziten und expliziten Motiven, d.h. was Menschen glauben, dass ihnen wichtig ist, muss nicht unbedingt das sein, was ihnen intrinsisch wichtig ist.

Beispiel: Lehrpersonen schreiben sich selbst ein hohes Anschluss- und ein vergleichsweise niedriges Machtmotiv zu (explizite Motive; über Fragebögen erhoben); implizit verhält es sich in der Regel umgekehrt: Über den Operanten Multi-Motiv-Test (OMT) gemessen zeigen die meisten Lehrpersonen ein hohes Macht- und ein niedriges Anschlussmotiv.



KAPITEL 4: RÜCKMELDEBRIEFE

4. Rückmeldebriebe

1. Dominanzen bei Motivkategorien

- Welches Motiv ist bei mir am stärksten ausgeprägt?
- Wie habe ich mich selbst eingeschätzt (Fragebögen, OMT)?
- Diskrepanzen zwischen impliziten und expliziten Ergebnissen

Beispiel: Bei Herrn XY gibt es Diskrepanzen zwischen den impliziten und den expliziten Motiven: Diskrepanzen zeigen sich im Freiheitsmotiv. Er schätzt dieses über den Fragebogen erhoben höher ein als im Bildertest.

2. Motivumsetzung (explizit, implizit), Kongruenz, Selbststeuerung

- Welcher Modus ist bei mir am stärksten ausgeprägt?
- Wie habe ich mich selbst eingeschätzt (Fragebögen, OMT)?
- Blick auf einzelne Selbststeuerungskompetenzen

Beispiel: Der Modus 4 (latent ängstlich – zielfixiert) ist bei Frau XY im OMT am stärksten ausgeprägt. Aus den Fragebogenergebnissen zeigt sich eher eine Dominanz des Modus 2 (intuitiv-zielorientiert). Auch bei den Motivkategorien gibt es eine Diskrepanz: Beim Freiheitsmotiv steht bei Frau XY der Selbstschutz (Modus 4) im Vordergrund, während sie explizit eher auf den „selbstverständlich - genießenden“ Moment (Modus 1) fokussiert. Ein Blick auf ihr Selbststeuerungsinventar zeigt, dass manche Selbststeuerungsfähigkeiten nicht ausreichend stressresistent ausgeprägt sind („Hürdengrafik“).

3. Mögliche Anknüpfungspunkte für die persönliche Entwicklung

- Was kann mir bei meiner Entwicklung in Zukunft helfen?
- Welche Selbststeuerungsfähigkeiten brauchen meine Aufmerksamkeit?

Beispiel: Es gibt bei Herrn XY eine Inkongruenz im Machtmotiv; sein Umsetzungsprofil im OMT lässt darauf schließen, dass er implizit stärker zu Dominanz neigt (Modus 4), was sich im Fragebogen so nicht zeigt. Deshalb ist es wichtig, dass seine Fähigkeit zur Selbstregulation (insbesondere Selbstberuhigung) gut entwickelt ist und ihm in Stresssituationen zur Verfügung steht.

Star-Modell und
Erstreaktion

Zweitreaktion und
Selbststeuerung

Motivation

Rückmeldebriebe

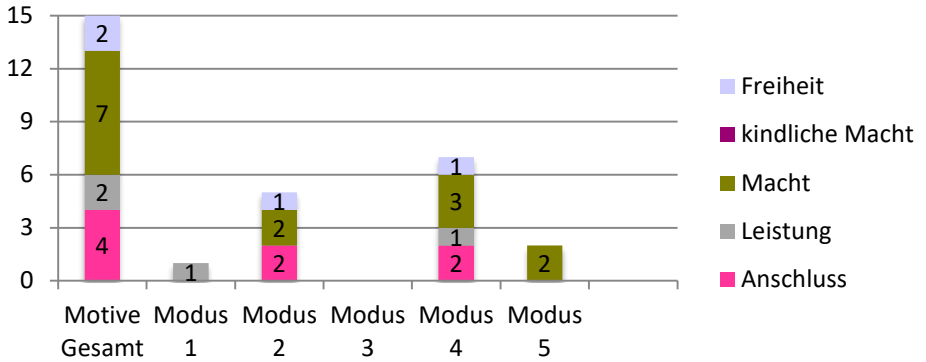
Professionelle
pädagogische
Haltung

Schulführungs-
kompetenzen

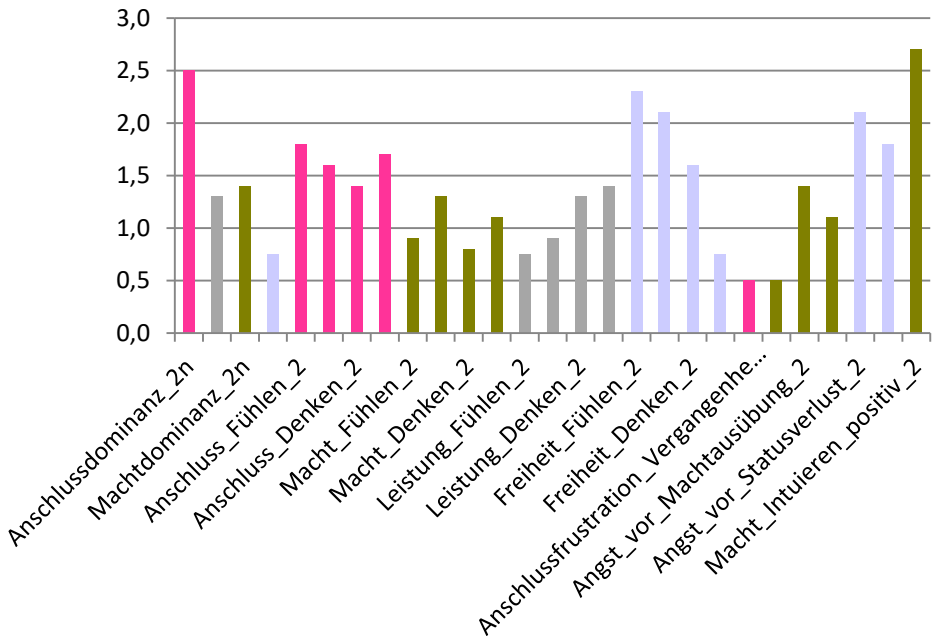
4. Rückmeldebriefe

Grafik der Motive und Modi

Code

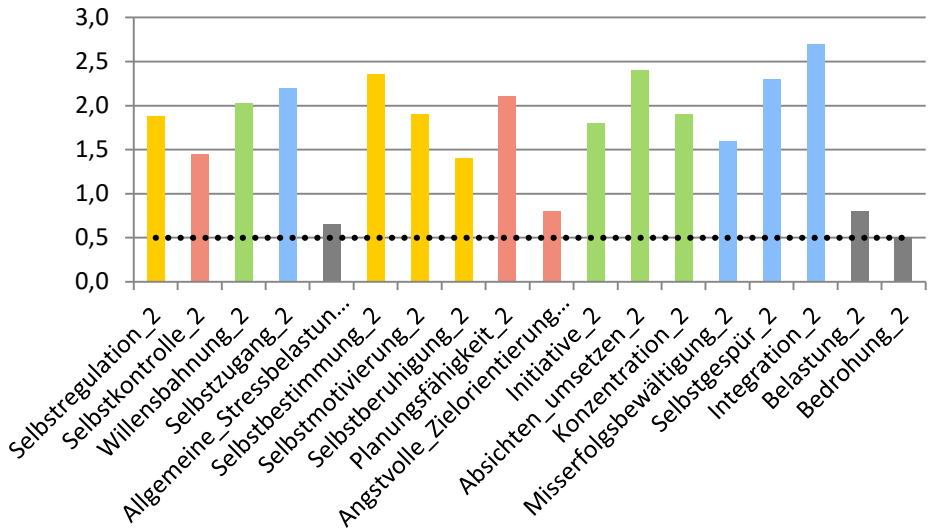


Ausgewählte MUT-Ergebnisse



4. Rückmeldebrieve

Selbststeuerungsinventar (mit „Stresshürde“)



Manchmal wird in einem Rückmeldebrief auch ein bestimmter **Motivationsstil** erwähnt. In der PSI-Theorie werden folgende Motivationsstile unterschieden, die jeweils zwei Ressourcen miteinander verknüpfen:

ergebnisorientierter Stil: ein Ergebnis soll erzielt werden (verstärkte Nutzung der Ressourcen des **Denkens** und des **Empfindens**)

wirkungsorientierter Stil: es soll etwas auf den Weg gebracht werden (verstärkte Nutzung der Ressourcen des **Denkens** und **Intuierens**)

entwicklungsorientierter Stil: eine unangenehme Erfahrung soll in das Erfahrungsgedächtnis Eingang finden (verstärkte Nutzung der Ressourcen des **Empfindens** und **Fühlens**)

integrativer Stil: man ist optimistisch, kreative Lösungen in (noch so) komplexen Situationen zu modellieren (verstärkte Nutzung der Ressourcen des **Intuierens** und **Fühlens**).



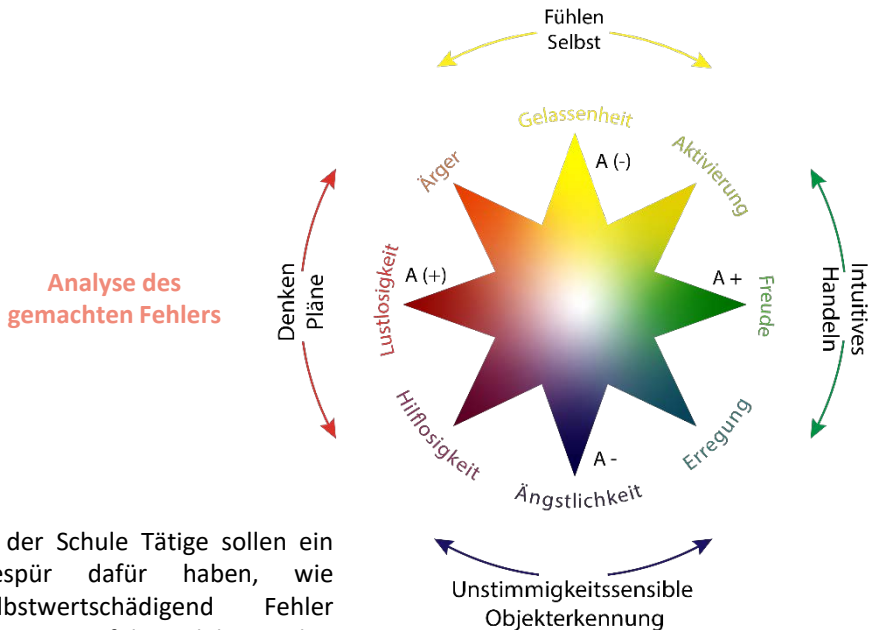
KAPITEL 5: PROFESSIONELLE PÄDAGOGISCHE HALTUNG

5. Professionelle pädagogische Haltung

5.1. Zwei Trennungen (Dissoziationen)

Zur Förderung ganzheitlicher Entwicklung:

1. Den Fehler nicht vom Leid trennen



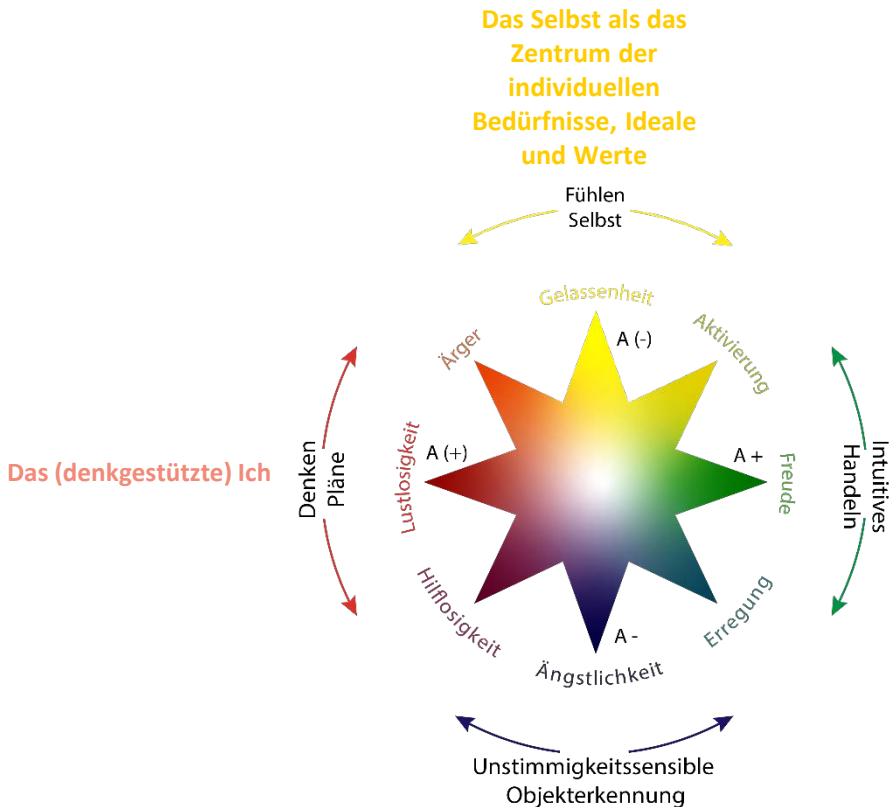
In der Schule Tätige sollen ein Gespür dafür haben, wie selbstwertschädigend Fehler oder Misserfolge erlebt werden und auch diese Ebene in der Kommunikation in den Blick nehmen.

Versorgung des Leids, das der Fehler verursacht hat
(Selbstwertschädigung, Scham, Enttäuschung, Hilflosigkeit u.Ä.)

5. Professionelle pädagogische Haltung

5.1. Zwei Trennungen (Dissoziationen)

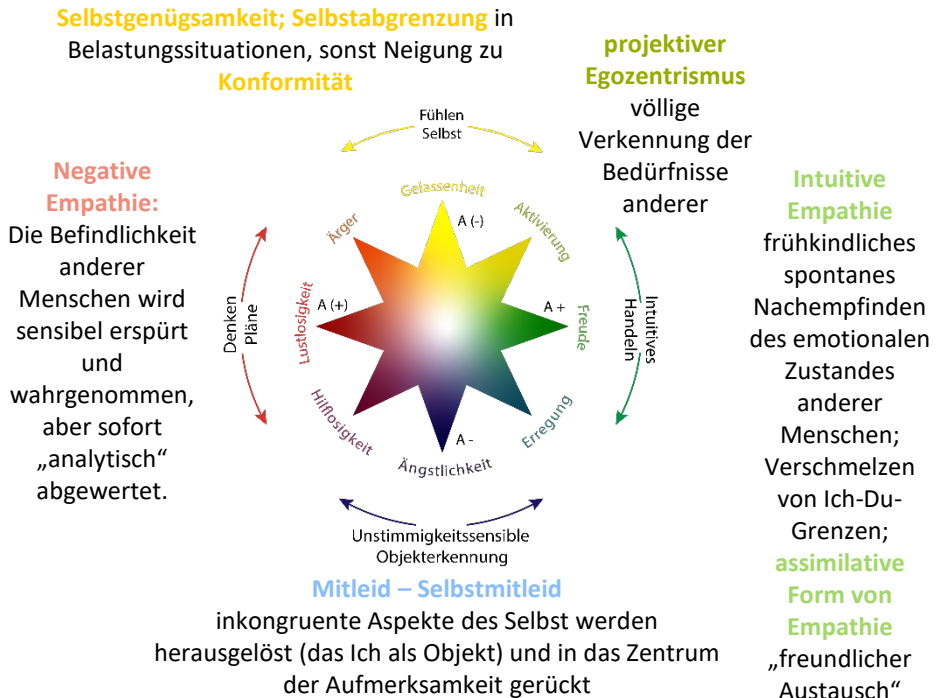
2. Das Ich nicht vom Selbst trennen



Bei mangelnder Motivation sollen pädagogisch Tätige ein Gespür dafür aufbringen, was ihr Gegenüber an Unterstützung braucht, um sich mit einer bestimmten Aufgabe stärker identifizieren zu können (Selbstanbindung). Der alleinige Druck oder Zwang, sich zu überwinden, befördert die Ich-Selbst-Dissoziation, die Menschen dann als Normalfall ansehen könnten (v.a. wenn sie dafür auch noch belohnt werden).

5. Professionelle pädagogische Haltung

5.2. Empathie



Selbstgesteuerte Form von Empathie:

- eher möglich bei gutem Selbstzugang (basiert auf funktionierender emotionaler Dialektik, d. h. einer Interaktion zwischen dem blauen und dem gelben Makrosystem)
- gleichzeitig ganz bei sich und ganz beim anderen sein können („unvermischt und ungetrennt“)
- weder die eigene Befindlichkeit verdrängen noch sich die Befindlichkeit des anderen „zurechtrücken“ (d.h. dem anderen auch wirklich gerecht werden können)
- „implizites Verstehen der Individualität und Komplexität einer Person, auch wenn ihre Gefühle stark von den eigenen abweichen (bei gleichzeitiger Wahrnehmung eigener Gefühle)“ (Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014, S. 86)

5. Professionelle pädagogische Haltung

5.2. Empathie

Selbstäußerungskontingenz

- Kontingenz von contingere (lat.) = berühren, an etwas angrenzen
- Selbstäußerung: Ein Mensch zeigt, wie es um seinen inneren Zustand bestellt ist (sich freuen, traurig sein, irritiert sein etc.)
- entwicklungspsychologisch: die Selbstentwicklung wird durch kontingente Interaktionen mit der Bezugsperson gefördert („lächeln – zurücklächeln“, „traurig sein – getröstet werden“, „sich offenbaren – Zuwendung erhalten“ etc.)
- **wichtig:** In Situationen von Selbstäußerung den betreffenden Menschen nicht bewerten, nicht moralisieren, nicht abstrakt kommentieren, sondern sich darauf einlassen, indem man sich diesem Menschen gegenüber öffnet
- wichtige Voraussetzung bei der angesprochenen Person: guter Selbstzugang, gute Selbstregulation.
- ein entwicklungspsychologisch wichtiger Begriff ist in diesem Zusammenhang der Begriff der **Systemkonditionierung**.

Empathie in der pädagogischen Interaktion

- Gefahr des Zynismus
- Gefahr der Viktimisierung
- Gefahr, die Eigenart des anderen Menschen zu ignorieren; Beispiele für empathierelevante Situationen:
 - bei der Selbstbeobachtung und zu Zwecken der Selbstdiagnostik
 - bei der Beobachtung von Interaktionen
 - bei der kollegialen Hospitation: Verbindung Empathie-Selbstäußerungskontingenz.

5. Professionelle pädagogische Haltung

5.3. Feedback geben

In Feedbacksituationen bedeutsam: „self-assessment“ und „self esteem“

annäherungsmotivierte Lernende, Kolleg/inn/en oder Vorgesetzte	vermeidungsmotivierte Lernende Kolleg/inn/en oder Vorgesetzte
impulsiv, handlungsorientiert	zurückhaltend, gehemmt
niedriger Erregungslevel; Suche nach Außenreizen	hoher Erregungslevel; Suche nach Sicherheit
wissen, was ihnen Lust und Freude bereitet	wissen, welchen Objekten/Situationen sie aus dem Weg gehen
setzen ihre Bedürfnisse intuitiv, manchmal auch intrinsisch motiviert um	setzen ihre Bedürfnisse reflexiv, latent ängstlich um
sind in Leistungssituationen zupackend, bisweilen anstrengungs-/schwierigkeits-vermeidend	sind in Leistungssituationen eher aktionistisch (Abwehr von Misserfolg) oder passiv-vermeidend
sagen, dass sie Feedback wollen, hören aber oft nicht genau und/oder sehr selektiv zu: Sie picken sich die positiven Rückmeldungen heraus und überhören die rückgemeldeten Fehler	Feedback erhöht ihren Erregungsgrad, sie hören sehr genau zu und nehmen die Rückmeldungen sehr ernst; fixieren sich bisweilen an rückgemeldeten Fehlern und „überhören“ die Positives
damit sie sich mit ihren Fehlern konfrontieren, braucht es viel kommunikative Kompetenz	es braucht viel kommunikative Kompetenz, damit sie nicht in's Grübeln abdriften, weil sie in der Fehleranalyse steckenbleiben
Fehler angesprochen: andere Menschen oder die Umstände sind schuld	Fehler angesprochen: das Versagen liegt ganz und gar bei einem selbst
Erfolge: Sie wissen, dass sie es einfach können (Begabung)	Erfolge: Glück, leichte Aufgabe
self-esteem: Feedback wird im Sinne einer Bestätigung des positiven Selbstwerts rezipiert	self-esteem: Feedback wird (latent) als Bedrohung des fragilen Selbstwerts empfunden

5. Professionelle pädagogische Haltung

5.3. Feedback geben

Worauf achte ich als Feedbackgeber/in?

...bei annäherungsmotivierten Lernenden, Kolleg/inn/en oder Vorgesetzten	...bei vermeidungsmotivierten Lernenden, Kolleg/inn/en oder Vorgesetzten
ruhige Umgebung (keine Ablenkungsreize) langsam sprechen (damit das Gegenüber langsamer wird) dafür sorgen, dass sich das Gegenüber Notizen macht	für ruhige Umgebung sorgen ggf. Übung zur Selbstberuhigung anbieten oder z. B. ein paar persönliche Worte sagen: z.B. „Wie fühlst du dich?“; mit positiven Rückmeldungen beginnen
„Spagatleistung“: in Beziehung gehen (pacing) und sachliche Rückmeldungen geben (leading)	in Beziehung gehen sensibel sein auf Selbstbezug ressourcenorientierte Rückmeldungen (Stärken und Entwicklungsfelder)
bei der „Selbstkonfrontation“ unterstützen: „Was ist nüchtern betrachtet dein Anteil?“	Unterstützung zum Aufrichten der Selbstakzeptanz anbieten
nach den Anstrengungen (z. B. vorbereitendes Lernen) fragen, die zum Erfolg geführt haben	nach den Anstrengungen (z. B. vorbereitendes Lernen) fragen, die zum Erfolg geführt haben
sachlich Feedback geben, nicht bewundern (auch auf die Gefahr hin, dass man frustriert).	Selbstbewusstsein stabilisieren; dazu animieren, sich über Gelungenes zu freuen

Eine Sache des pädagogischen Gespürs:

Selbstüberhöhung ≠ echte Expertise

Selbstwertmangel ≠ mangelnde Expertise

Selbstwertmangel ≠ Faulheit

undifferenziertes Loben kann Anpassungsbereitschaft erhöhen (Gefahr der Selbstentfremdung)

5. Professionelle pädagogische Haltung

5.4. Entwicklungs- und produktorientiertes Handeln im Unterricht

Ein kleines Experiment:

Befragung unter Lehrpersonen: Vorgegeben wurden vier Fallbeispiele (linke Spalte; S. 50 und 52); die Lehrpersonen sollten intuitiv Ziele und pädagogische Maßnahmen nennen.

Schüler/innenverhalten (in Theoriesprache formuliert)	intuitiv geäußerte Ziele	pädagogische Maßnahmen
Daniela kann sich bei Gruppenarbeiten nicht unterordnen; sie muss die Führungsrolle haben, sonst interessieren sie Aufgaben nicht. Wenn sie Mitschüler/innen findet, die das tun, was sie sagt, funktioniert es im Unterricht einigermaßen.	„Daniela muss lernen, sich auch einmal unterzuordnen.“ „Daniela muss lernen, auch mal den Mund zu halten, damit andere auch eine Chance haben, sich zu äußern.“	„Konsequent in Gruppenarbeiten keine Führungsrolle zuschreiben. Dennoch hin und wieder die Möglichkeit geben zu führen eventuell wenn es ums Präsentieren geht.“ „LP bestimmt eine andere Gruppenleitung; Daniela wird (nur) als Schriftführerin eingesetzt.“
Stefan fällt es schwer, eine Tätigkeit länger zu verfolgen bzw. sich auf bestimmte Aufgaben zu konzentrieren. Die Mitschüler/innen beschreiben ihn als Träumer. Er lässt sich von allem sehr schnell ablenken.	„Stefan muss lernen ruhig sitzen zu bleiben, besser aufzupassen und immer seine Bücher, Heft und Stift bei der Hand zu haben.“	„Sitzplatz alleine, klare Arbeitsanweisungen, genaue Kontrolle.“ „Es gibt ein/mehrere Minus, wenn es nicht besser wird.“

5. Professionelle pädagogische Haltung

5.4. Entwicklungs- und produktorientiertes Handeln im Unterricht

Lehrer/innenreaktionen auf vorgegebene Verhaltensweisen

Schüler/innenverhalten (in Theoriesprache formuliert)	intuitiv geäußerte Ziele	pädagogische Maßnahmen
<p>„Susanne ist kontaktfreudig und ihr sind Freundschaften sehr wichtig. Manchmal ist sie richtig anhänglich, was die Betroffenen bisweilen nervt. Nach einem Streit zieht sie sich völlig zurück und ist über längere Zeit gekränkt.“</p>	<p>„Susanne muss lernen ein Gefühl dafür zu bekommen, wenn Mitschüler/innen genug von ihr haben und dass sie das dann nicht persönlich nehmen darf.“</p> <p>„Susanne muss lernen, nicht alles so ernst zu nehmen. Streit kommt vor – das muss sie akzeptieren lernen und sich eine dickere Haut zulegen.“</p>	<p>„Gespräch mit der Gruppe; Appell, Susanne mitmachen zu lassen; Susanne wird von LP jedes Mal einer anderen Gruppe zugeteilt.“</p> <p>„Bei Gruppeneinteilung darauf achten, dass sie mit anderen zusammenkommt, mit denen sie nicht befreundet ist.“</p>
<p>„Wenn es Markus gelingt, im Mittelpunkt zu stehen, dann ist die Welt für ihn in Ordnung. Mitschüler/innen, die ihn wenig bewundern, werden von ihm ignoriert, manchmal auch provoziert. Er braucht eine Bühne.“</p>	<p>„Markus muss lernen, mit weniger Bewunderung auszukommen und sich unterordnen, sonst kommen ja immer andere zu kurz.“</p> <p>„Er muss lernen, dass er nicht alleine auf der Welt ist.“</p> <p>„Seine Art ist einfach unmöglich.“</p>	<p>„Gruppenarbeiten (mit klarer Rollenzuteilung), bei denen Markus keine tragende Rolle zugewiesen wird.“</p> <p>„Wenn M. aufzeigt, ihn zunächst ignorieren und links liegen lassen. Wenn er die Aufmerksamkeit durch Stören des Unterrichts auf sich zieht, bekommt er Spezialfragen bzw. wird öfter geprüft.“</p>

5. Professionelle pädagogische Haltung

5.4. Entwicklungs- und produktorientiertes Handeln im Unterricht

Analyseergebnisse von intuitionsgesteuertem Vorgehen:

- Dominanz (häufige Verwendung des Verbs „müssen“)
- produkt-, nicht entwicklungsorientiert
- zynische Bemerkungen und Bestrafungen
- Ziel: Etablieren eines reibungslosen Unterrichts

Zum Vergleich: die intuitiv gewonnenen vs. PSI-basierten Lösungen

Schüler/innenverhalten (in Theoriesprache formuliert)	intuitiv geäußerte Ziele	pädagogische Maßnahmen
Stefan fällt es schwer, eine Tätigkeit länger zu verfolgen bzw. sich auf bestimmte Aufgaben zu konzentrieren. Die Mitschüler/innen beschreiben ihn als Träumer. Er lässt sich von allem sehr schnell ablenken.	„Stefan muss lernen ruhig sitzen zu bleiben, besser aufzupassen und immer seine Bücher, Heft und Stift bei der Hand zu haben.“	„Sitzplatz alleine, klare Arbeitsanweisungen, genaue Kontrolle.“ „Es gibt ein/mehrere Mitarbeitersminus, wenn es nicht besser wird.“
	PSI-basierte Analysen	pädagogische Maßnahmen
	Stefan kann die Ressource des Intuierens aktivieren, die aber für die Situation wenig adaptiv ist.	Ein Gespräch beginnt mit der Wertschätzung dieser Fähigkeit und wird mit „und“ fortgesetzt.
	Stefan hat einen schlechten Zugang zu seinem Selbst (Ressource des Fühlens : Aufgabenschwierigkeit erkennen).	Die Lehrperson spricht seine Einschätzung der Schwierigkeit der Aufgabenstellung an und bietet ggf. andere zur Auswahl an.
	Für Stefan ist die Ressource des Denkens nicht andockbar.	Das planvolle Agieren geht vielleicht erst, wenn der Weg über das Fühlen gebahnt wird oder der Lernort verändert wird.

5. Professionelle pädagogische Haltung

5.4. Entwicklungs- und produktorientiertes Handeln im Unterricht

Entwicklungsorientiert agieren bedeutet für Lehrpersonen, wenn sie aktivieren – unterstützen – zur Selbstbewertung animieren Eindeutiges Votum dafür,...	Produktorientiert agieren bedeutet für Lehrpersonen, wenn sie vorschreiben – kontrollieren – zensieren ...und nicht
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 zuzutrauen, dass sie die vereinbarten Ziele erreichen	Schüler/innen unter Druck setzen, die vereinbarten Ziele erreichen zu müssen
Schüler/innen zur Selbstbewertung zu animieren	Notengebung als Fremdbeurteilung praktizieren
mit Schüler/innen gemeinsam überlegen, woran Misserfolge gelegen sind und was die nächsten Schritte sein könnten	Schüler/innen ermahnen, sich in Zukunft mehr anzustrengen und ihnen genau sagen, was jetzt zu tun ist
Schüler/innen bei der Erkundung ihrer Interessen und Neigungen zu unterstützen	Schüler/innen vorschreiben, wofür sie sich zu interessieren und was sie zu lernen haben
Widerstände bei Schüler/inne/n wahrnehmen, spiegeln und im Gespräch bearbeiten	mit negativen Konsequenzen drohen oder Schüler/innen bestrafen
Schüler/innen in Kontakt mit sich selbst zu bringen	Schüler/innen sich selbst entfremden, z.B. durch Anpassungsforderungen
den Unterricht auf Veränderungsprozesse während der Pubertät abstimmen	Stoff und Prüfungsdruck als Spezifikum betonen
zuversichtliche Leistungsorientierung	sorgenvolle Leistungsorientierung

5. Professionelle pädagogische Haltung

5.5. Taxierung von Unterrichtsqualität

Sichtstruktur: organisationsbezogene Merkmale

- Organisationsformen: z. B. dauerhafte Leistungsgruppen vs. heterogenes Plenum
- Methoden: Direkte Instruktion, Kooperatives Lernen, Offenes Lernen (projektorientiertes Arbeiten)
- Sozialformen: Plenum, Partner-, Gruppen- oder Einzelarbeit

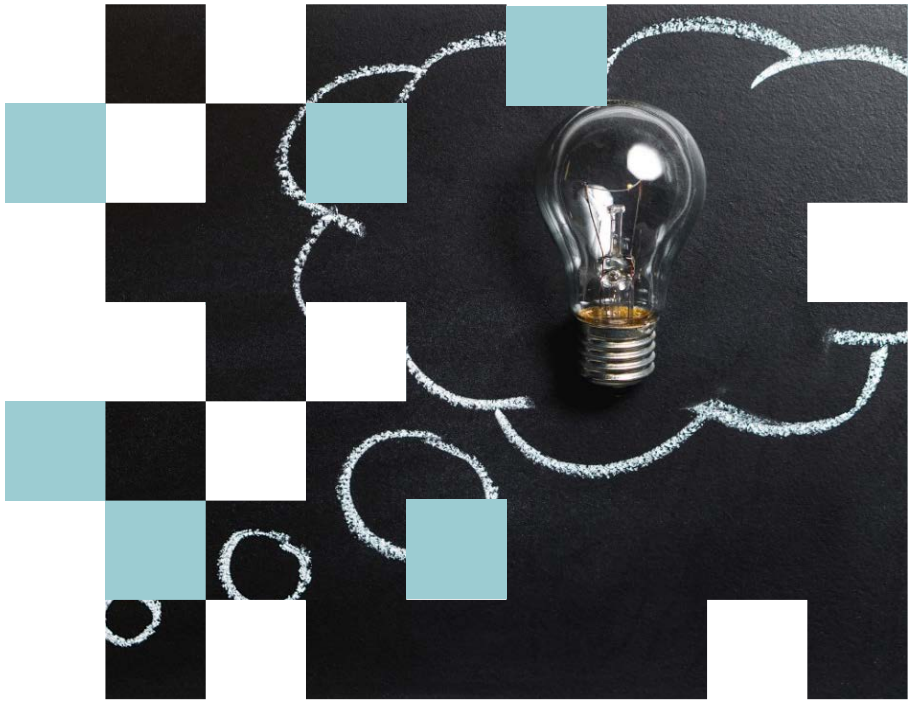
Tiefenstruktur: interaktionale Merkmale/Lernprozesse

- pädagogische Führung: präventiv gleichermaßen wie reaktiv
- Maßnahmen der kognitiven Aktivierung (intellektueller Anforderungsgehalt in der LV)
 - höhere taxonomische Niveaus
 - vermehrt induktive Lernsettings
- Konstruktive Unterstützung:
 - Adaptivität im Lerncoaching: Ist der/die Lernende annäherungs- oder vermeidungsorientiert?
 - „das Leid nicht vom Fehler trennen“: Selbstberuhigung kommt vor Sachklärung
 - instrumentelle (lösungswegbezogene) vs. exekutive (lösungsbezogene) Hilfestellungen
 - zeitlich begrenzt individuelles Tempo ermöglichen

Das Problem mit solchen Modellen:

- Unterrichtsqualität wäre besser, je stärker Lernende kognitiv aktiviert werden
- hohe Komplexität als Herausforderung für...
 - Lehrende: Furcht vor Misserfolg der Lernenden führt zu deduktiven Lehrstrategien
 - Lernende: Misserfolgsängstliche reagieren mit erhöhtem Stressniveau

Zentrales Qualitätsmerkmal von Unterricht = Authentizität, adaptives und kontextsensibles Agieren



KAPITEL 6: SCHULFÜHRUNGS- KOMPETENZEN

6. Schulführungskompetenzen

6.1. Kompetenzen von Schulführungskräften

Herkömmliche Führungsstilinventare und das Problem mit der Validität:

- *transformationale* Führung (Modellwirkung, Charisma, Visionen, Förderung, intellektuelle Anregungen)
- *transaktionale* Führung (Belohnungen, Kontrolle, Eingreifen nach Fehlern)
- *Laissez-faire-Stil* (Verzicht auf Führung)

These vom **Machtverdikt** in Schulen:

- unterschiedliche Begründungen:
 - Mythos, alles, was in der Schule geschehe, geschehe zum Wohle der Lernenden
 - kollektives schlechtes Gewissen, Kinder den Zwängen der Institution Schule auszuliefern, führt zu einer Abwertung von Lehrpersonen; Letztere tabuisieren ihr Machtbedürfnis
- Kultur des Machtverdikts trifft auch SFK: „Führe, aber wehe du führst!“
- Lehrpersonen oszillieren SFK gegenüber bisweilen zwischen Auflehnung und Unterwerfung, was es SFK nicht leicht macht, ihrer Führungsrolle nachzukommen (zwischen „Verkumpelung“ und Befehlston).

These vom **Sog des Infantilen**:

- Herausforderung für Lehrpersonen, in der Lehrer/innen-Rolle zu bleiben (aufgrund von Übertragungen, Projektionen etc.)
- Lehrpersonen werden ständig mit dem Drama ihres Heranwachsens konfrontiert (das „Begrenzt-worden-Sein“) – nun sind sie die „Begrenzer/innen“ – aus eigener Erfahrung wissend, was das bei einem Kind auslösen kann.
- Lehrpersonen kommunizieren mit der SFK bisweilen nicht auf erwachsener Augenhöhe (z.B. SFK „soll es wieder richten“, SFK soll letztlich entscheiden).

6. Schulführungskompetenzen

6.1. Kompetenzen von Schulführungskräften

Was bedeuten die These vom Machtverdikt und die These vom Sog des Infantilen für das Kompetenzprofil von SFK?

- *stabile professionelle Führungshaltung*: beziehungsorientiert und machtvoll
- *Unterstützung der Lehrpersonen, ihre Rolle wahrzunehmen*: d. h. den fordernden Teil, der in der kollektiven Überzeugung verdrängt wird, sozial verträglich „zu leben“ und nicht in die Dysbalance zu geraten
- *organisationale Notwendigkeiten und pädagogische Ideale integrativ fassen*
- *Ausdauer, Aushalten von psychischem Druck, hohe Frustrationstoleranz*: Akzeptieren von nicht veränderbaren Dingen, das Machtverdikt durchschauen („Führe, aber wehe du führst!“)
- *Fähigkeit zu Diplomatie und Unterordnung* angesichts beschränkter Entscheidungsbefugnisse
- *Unterstützung der Entwicklung eines pädagogischen Fachdiskurses (Fachsprache)* zur Versachlichung der Gremialarbeit
- *Qualitätskriterien-Konsens im Kollegium erzielen*: Abschwächung der Wirkungen eines pädagogischen Jargons zur Versachlichung der Gremialarbeit, damit diese weniger als Plattform für Machtvernebelung und Machtkämpfe genutzt wird
- *Relation zwischen dem Reagieren* (ungeplante Ereignisse) *und dem Agieren selbst bestimmen* können

6. Schulführungskompetenzen

6.2 Wie reagieren Lehrpersonen auf Innovationen?

Eine Orientierungshilfe für die Leitung von Schulentwicklungsprozessen:

Wie unterschiedlich sich Lehrpersonen in Schulentwicklungsvorhaben einbringen und wie Leitungspersonen für sich Ordnung in diese Stimmenvielfalt von Interessen, Erwartungen und Bedürfnissen bringen können.

Gelassenheit: Welche Veränderungen sind *für mich* sinnvoll und motivieren mich? Welche Veränderungen bringen *den Schüler/innen* bessere Rahmenbedingungen? Wo bringe ich mich deshalb ein?

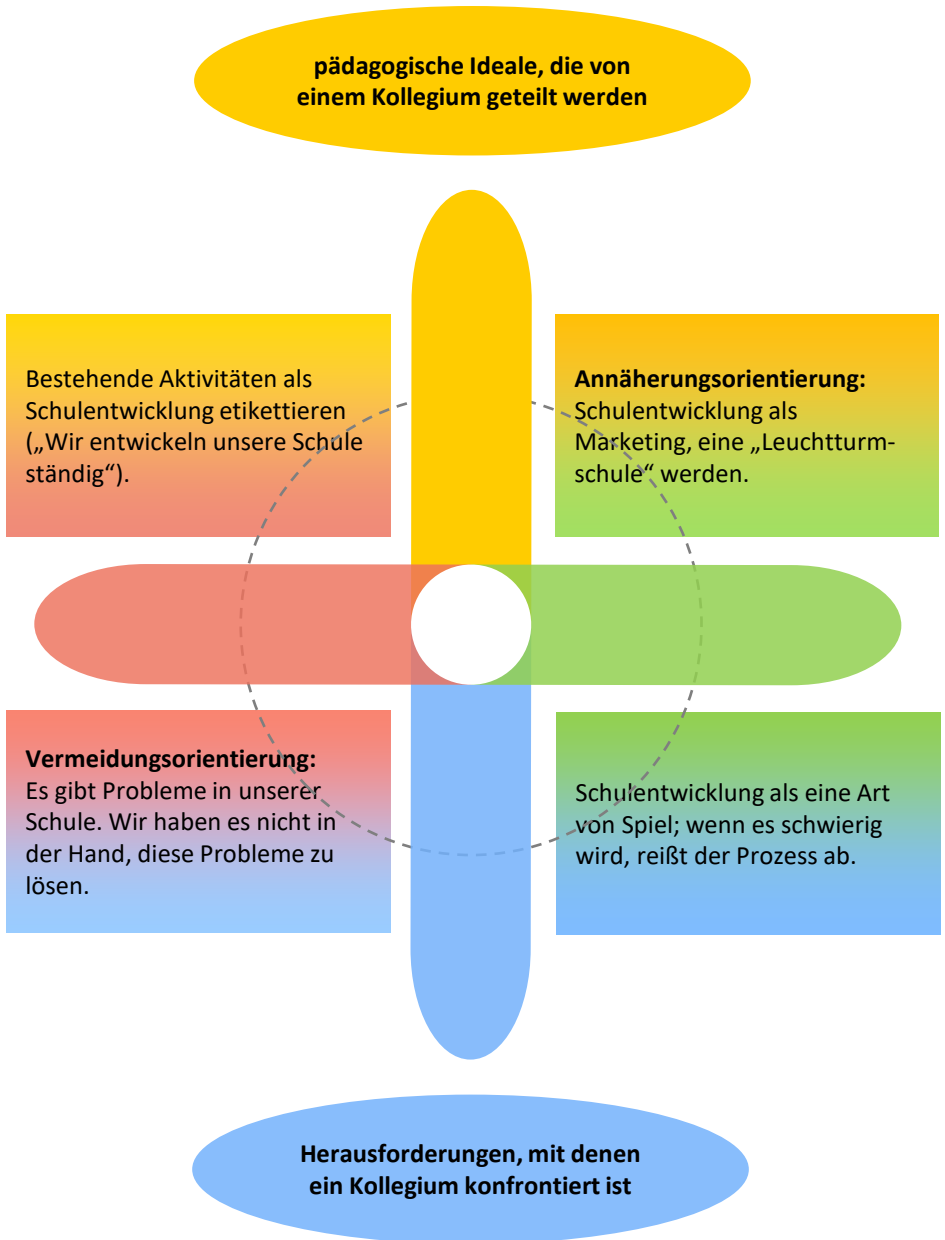
Freude: Was könnten wir ausprobieren? Was ist gerade „en vogue“? Hohe Bereitschaft, auf Ideen anderer aufzuspringen

Nüchternheit: Wie kann man ein bestimmtes Schulentwicklungsziel operationalisieren? Wie lautet der genaue Plan, der ein solches Ziel realisieren lässt?

Ängstlichkeit: Was bedeuten Veränderungen für meine Position und meine Arbeit an der Schule? Was ist, wenn das Vorhaben nicht gelingt? Habe ich zu wenig gut gearbeitet, weil es diese oder jene Veränderung braucht?

6. Schulführungskompetenzen

6.2. Wie reagieren Lehrpersonen auf Innovationen?



6. Schulführungskompetenzen

6.3. Innovationsbereitschaft und Organisationsklima

Wie schätze ich das Kollegium klimatisch ein, um Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse einführen zu können? Wie geht das?

Das **TCI (Team Climate Inventory)** besteht aus folgenden Dimensionen:

1. Identifikation mit molaren Zielen der Schule (Vision; pädagogisches Commitment)
2. Unterstützung für Innovation: Bereitschaft für Innovation; Ressourcen für das Generieren und Implementieren von Ideen sind vorhanden
3. Vertrauen im Lehrer/innenkollegium, guter Informationsfluss und Teilhabe an Entscheidungen; das bedeutet aber auch sozialen Druck (gegenseitige Kontrolle)
4. Qualitätsorientierung bei der täglichen Arbeit (Q-Standards; Stabilisierung der Innovation)
5. Zusätzlich: wahrgenommene Rolle der Schulleitung (Steuergruppe): Begrüßung von Innovation.

Adaptives Führungshandeln als Ziel

Als SFK bei unterschiedlichen Reaktionen im Kollegium agieren (vgl. S. 26):

- bei Desinteresse an Innovation: charismatische Führung (Macht im Modus 2)
- im Falle hitziger Diskussionen und artikuliertem Widerstand: konstruktiver Umgang mit Widerstand (Macht im Modus 3)
- Dominantes Verhalten und Strenge (Macht im Modus Modus 4) sind problematisch, weil sie Reaktanz hervorrufen und den Widerstand zementieren
- Ohnmacht (Macht im Modus 5) bedeutet einen unfreiwilligen Verzicht auf Führungshandeln; vielleicht ist er ein Ingrediens für das „Anspringen“ der Selbststeuerung des Kollegiums.

Als Vorbereitung auf unterschiedliche (stressgeladene) Leitungssituationen bietet sich die Pendelübung an.

6. Schulführungskompetenzen

6.3. Innovationsbereitschaft und Organisationsklima

Folgende Indikatoren sind aufschlussreich:

- Gemeinsame Zielbildung und vereinbartes Commitment zu einem Ziel, das nur gemeinsam erreicht werden kann
 - „Über die hohe Wichtigkeit des Themas X besteht an unserer Schule Konsens.“
- Quellen für Handlungswissen zum neuen Ziel: formell über offizielle Veranstaltungen; informell über Kommunikation und Kooperation
 - „Wir tauschen uns an unserer Schule oft aus, wie wir das Thema X im Unterricht umsetzen können.“
- Gegenseitige Unterstützung und Vertrauen im Kollegium (Teamorientierung laut Eder et al., 2011: 36%)
 - „Es ist möglich, schnell und unkompliziert auf Hilfe von Kollegen zurückzugreifen.“
- Commitment der Schulleitung und –administration für neues Ziel, das sich in entsprechenden Aktivitäten manifestiert
 - „Kolleg/inn/en mit neuen Ideen zum Thema X werden von der Schulleitung aktiv unterstützt.“

SFK können das Organisationsklima über folgende Dimensionen einschätzen:

In welchem Ausmaß stimmen Lehrpersonen zu, dass ...

- ihre Schule von außen verwundbar ist (z. B. durch lautstarke Eltern) und sich in die Defensive zwingen lässt; institutional vulnerability
- die SFK die sozialen Bedürfnisse des Kollegiums und die Schulziele in eine Balance bringen kann; collegial leadership
- Lehrpersonen einander wertschätzen, sich für ihre Schüler/innen einsetzen, sich selbst eine Meinung bilden und miteinander kooperieren; professional teacher behaviour
- es an der Schule einen Konsens im Hinblick auf hohe Erwartungen im Hinblick auf Leistung und Entwicklung (sowohl bezogen auf Schüler/innen als auch auf die Schule) gibt; achievement press

...ein Wort zum Abschluss

In vielen Publikationen wird aktuell betont, wie wichtig die Beziehungsqualität in Lernprozessen ist und dass vielen das Lernen ohne menschliches Gegenüber unvergleichlich schwerer fällt. Die PSI-Theorie eröffnet mannigfaltige Differenzierungen, die es ermöglichen, sich selbst gleichermaßen wie andere in ihren Bedürfnissen besser zu verstehen. Sie hat das diagnostische Potenzial, sich selbst wie in einem Spiegel besser zu erkennen und sich in andere (Lernende, Kolleg/inn/en, Vorgesetzte) in ihrem Verhalten und Selbsterleben einzufühlen. Damit steht in Bildungsinstitutionen Tätigen ein Instrumentarium zur Verfügung, mit dem sie die Beziehungsqualität im beruflichen Handlungsfeld einschätzen und positiv beeinflussen können.

An zahlreichen Beispielen aus der pädagogischen Praxis kann gezeigt werden, wie Entwicklungsunterstützung gelingen kann; die entscheidende Voraussetzung besteht wohl darin, dass sich auch Lehr- und Leitungspersonen in Bildungsprozessen als an ihrer Entwicklung interessiert erleben und dass sie bereit sind, etwas dafür zu tun. Das anspruchsvolle Ziel selbstgesteuerten Lebens und Lernens ist nicht durch das Sammeln von Lebens- und Berufserfahrung allein zu erreichen; es braucht dazu auch die Bereitschaft zur Selbsteinfühlung und zur Selbstkonfrontation. Erst dann ist die Hoffnung berechtigt, dass vieles wie von Selbst geschieht.

Das Booklet bietet einen Einblick in die Themenpalette vieler Seminarreihen zur Förderung von Selbststeuerungskompetenzen, an denen Lehrpersonen und SFK teilgenommen haben. Für Hinweise und Anregungen sind wir sehr dankbar (franz.hofmann@sbg.ac.at).

Informieren Sie sich auch unter: www.selbststeuernlernen.net

7. Index

Begriff	Seite
Affektwechsel	12
denken	8, 12, 28, 32, 34, 54
Dissoziation	38, 40
Empathie	42, 44
empfinden	8, 12, 32, 34, 42
Erstreaktion	7, 8, 11,
Feedback	14, 46, 48
fühlen	8, 12, 28, 32, 34, 54
Führungshandeln	70
intuieren	8, 12, 32, 34, 54
Modus	22, 24, 26, 31, 32, 70
Motiv	
Anschluss-	21, 24, 28, 32
explizite	28, 31
Freiheits-, Selbstintegrations-	21, 26, 31, 32
implizite	28, 31
Leistungs-	8, 21, 24, 32, 46, 56, 58
Macht-	21, 26, 28, 31, 32, 70
Motivationsstil	34
entwicklungsorientierter	
ergebnisorientierter	
integrativer	
wirkungsorientierter	

7. Index

Operanter Multi-Motiv-Test (OMT)	28, 31
Organisationsklima	70, 72
Schulentwicklung	66, 68
Schulführungscompetenz	62, 64, 66, 68, 70, 72
Selbst-	
– beruhigung	12, 14, 18, 31, 48
– bremsung	12, 16
– konfrontation	12, 14, 48
– kontrolle	18
– motivierung	12, 16, 18
– regulation	18, 31, 44
– steuerung	11, 12, 14, 16, 18, 31, 70
– steuerungsfähigkeiten	14, 16, 31
– steuerungsinventar	31, 34
– zugang	14, 18, 42, 44
STAR-Modell	7, 8, 12, 22, 38, 40, 42, 68
Unterricht, entwicklungsorientiert vs. produktorientiert	50, 52, 54, 56
Willensbahnung	18
Zweitreaktion	11, 12

8. Literaturverzeichnis

- Alsleben, P. (2008). *Das Bedürfnis nach Freiheit. Selbst-Integration als viertes Basismotiv*. Saarbrücken: VDM Müller.
- Dzengel, J., Kunze, K. & Wernet, A. (2012). Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. *Pädagogische Korrespondenz*, 45, 20–44.
- Eder, F., Dämon, K. & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“. Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 199–217.
- Felfe, J. (2006). Validierung einer deutschen Version des “Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ Form 5 x Short) von Bass und Avolio (1995). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50(2), 61–78.
- Herber, H.-J. (2004). Von der Selbstermöglichung zur Selbstverwirklichung. In A. A. Bucher (Hrsg.), *Erziehung - Therapie - Sinn. Festschrift für Heinz Rothbacher, Salzburg 2004* (Forum Theologie und Pädagogik, Bd. 9, S. 107–125). Münster: LIT.
- Hofmann, F. (2020). Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hoy, W. K., Smith, P. A. & Sweetland, S. R. (2002). The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *The High School Journal*, 86(2), 38–49.
- Jahn, R. (2017). Im Sog des Infantilen. Schulleitung als Beruf (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 9). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2004). Was bedeutet Selbststeuerung und wie kann man sie entwickeln? *Personalführung*, 37(4), 30–39.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2013). *Auswertungsmanual für den Operanten Multi-Motiv-Test OMT. Basierend auf Julius Kuhl & David Scheffer (2009) (IMPART-Test-Manuale, Bd. 2)*. Münster: Sonderpunkt.

8. Literaturverzeichnis

- Kuhl, J., Scheffer, D., Mikoleit, B. & Strehlau, A. (2010). Persönlichkeit und Motivation im Unternehmen. Anwendung der PSI-Theorie in Personalauswahl und -entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff (S. 107–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), Bedingungen und Effekte guten Unterrichts (S. 9–31). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Prasse, D. (2012). Bedingungen innovativen Handelns in Schulen. Funktion und Interaktion von Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerken am Beispiel der IKT-Integration an Schulen (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 38). Münster: Waxmann.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. et al. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health*, 19(5), 554–560.
- Wellendorf, F. (1991). Die Macht der Institution Schule und die Psychoanalyse. In C. Büttner & U. Finger-Trescher (Hrsg.), Psychoanalyse und schulische Konflikte (Edition Psychologie und Pädagogik, Bd. 7, S. 10–23). Mainz: Matthias-Grünwald-Verl.



ISBN: 978-3-200-06609-0

**selbst
steuern
lernen**

Die Motive in der PSI-Theorie

Motivkategorien (hinreichende Kriterien*; Stichwörter bezeichnen nur Beispiele)

5 Modi (Umsetzungsformen) ↓ (Systemkonfiguration) Notwendige Kriterien*	Anschluss (Beziehung) Kontakt (meist dyadisch): horizontal, ohne Zweck, absichtslos, erlebnisorientiert	Leistung (Fähigkeit) Gütemaßstab: etwas kann gelingen oder misslingen (besser oder schlechter), Schwieriges selber meistern	Macht (Durchsetzen) Einfluss auf andere ausüben; vertikaler Kontakt (stärker, schwächer), wirkungs- & zweckorientiert	Freiheit (Selbstsein) Selbstwert, absichtsloses Sein, Selbst- Integration, erlebnisorientiert
1) Intuitiv – intrinsisch S+: positive Stimmung (implizit) aus dem Selbst: Gestaltungskraft, Kreativität, Selbstverständlichkeit	A1: Begegnung (freudig-intuitiver Austausch: intimacy) Persönlich werden, sich verstehen, austauschen	L1: Flow Aufgehen in einer neuen herausfordernden Tätigkeit, Neugier und Interesse, Spaß an der Herausforderung, spielerisches Lernen	M1: prosoziale Führung (prosoziale Macht), Selbstaussdruck, Rat geben, helfen, Wissen weitergeben, andere schützen, verstehen	F1: Selbstvertrauen genießen, sich öffnen, offenbaren, Freude an neuer Erfahrung, für sich sein
2) Intuitiv – zielorientiert A+: positiver Anreiz Aufmerksamkeit ist nach außen auf ein Objekt gerichtet	A2: Spaß mit anderen Extravertierter Kontakt, Unterhaltung, gute Stimmung, Erotik	L2: Etwas gut machen (individueller Gütemaßstab), Schwieriges schaffen, auf ein Ziel fokussiert sein; Zielorientierung	M2: andere begeistern objektbezogener Einfluss, Helfen, Pflegen aus der Situation heraus, andere begeistern, mitreißen	F2: Status (bedingtes Selbstvertrauen), Aufmerksamkeit, Anerkennung bekommen, im Mittelpunkt stehen
3) selbstgesteuert S(-): Selbstständige Bewältigung (Selbstdistanzierung) Nennen von Schwierigkeiten, Angst vor einem negativen Ausgang etc. und kreatives Problemlösen, Flexibilität, Weitblick.	A3: Beziehung wiederherstellen Beziehungsschwierigkeiten (z.B. Zurückweisung) meistern, Verständnis für Leid und Schwäche	L3: Bewältigung von Misserfolg Herausforderung, positive Sicht von Schwierigkeiten, aus Fehlern lernen; Flexibilität, eigene mit Teamleistung integrieren	M3: verantwortliche Führung trotz „Gegenwind“: Einfluss nehmen, helfen, integrieren, entscheiden, Freiheit einräumen, Autonomie gewähren	F3: Selbstwachstum (SR) Sicherheit gewinnen, Selbst- akzeptanz/-Integration von Unangenehmem, Mut zur Wahrheit, Wahlfreiheit, sich neue Erkenntnisse erarbeiten
4) (latent) ängstlich – zielfixiert A- → A+: Aktives Vermeiden Angst vor der Frustration des Motivs wird meist nicht genannt, ist aber an Enge, Kontrollieren, Befolgen, Zielfixierung erkennbar	A4: Vertrautheit („Affiliation“): Nähe Geborgenheit, Sicherheit finden, geliebt werden, Bindung an Stärkere, Beziehung kontrollieren	L4: Leistungsdruck Soziale Bezugsnorm: besser sein als andere; Wettkampf, Konkurrenz, ermüdende Anstrengung, nichts falsch machen	M4: Dominanz Befehlen, strenge Führung, konflikthafte Macht (erkennbar an Negationen), Rechtfertigung von Macht durch Pflicht, Kampf	F4: Selbstschutz (SK) rigide Ich-Grenzen, sich rechtfertigen, Selbstbild durch Vergleich mit anderen, lästern, jemanden nicht mögen, so tun als ob
5) passiv vermeidend A- & A(+): Passive Vermeidung Nennen eines negativen Ausgangs und negativer Gefühle ohne aktive Bewältigung	A5: Alleinsein Verlassen werden, nicht gemocht werden, einsam sein	L5: Misserfolgsschmerz wegen eines Misserfolgs hilflos, ratlos, enttäuscht sein	M5: Ohnmacht keinen Einfluss haben, sich schuldig fühlen, unterdrückt werden	F5: Selbstentwertung Unsicherheit, Misstrauen, Scham, angeklagt werden, Angst vor Unbekanntem, nicht gewürdigt werden

Die Motive in der PSI-Theorie

Motivkategorien (hinreichende Kriterien*; Stichwörter bezeichnen nur Beispiele)

5 Modi (Umsetzungsformen) ↓ (Systemkonfiguration) Notwendige Kriterien*	Anschluss (Beziehung) Kontakt (meist dyadisch): horizontal, ohne Zweck, absichtslos, erlebnisorientiert	Leistung (Fähigkeit) Gütemaßstab: etwas kann gelingen oder misslingen , Schwieriges selber meistern, wirkungs- & zweckorientiert	Macht (Durchsetzen) Einfluss auf andere ausüben; vertikaler Kontakt (stärker, schwächer), wirkungs- & zweckorientiert	Freiheit (Selbstsein) Selbstwert , absichtsloses Sein, Selbst- Integration, erlebnisorientiert
1) Intuitiv – intrinsisch S+; positive Stimmung (implizit) aus dem Selbst: Gestaltungskraft, Kreativität, Selbstverständlichkeit	A1: Begegnung intimacy, wechselseitiger Austausch auf Augenhöhe; Gedanken verstehen, Wärme, positiv & Selbstbezug, philosophisch	L1: Flow Prozessorientiert; vertieft, in aller Selbstverständlichkeit; das Tun genießen	M1: prosoziale Führung In aller Selbstverständlichkeit – d. h. ohne daran zu denken – für andere sorgen, andere hüten; anderen Gutes wünschen	F1: Selbstvertrauen Chillen; inneres Bedürfnis nach Selbstsein, ohne sich zu kümmern, was andere erwarten; das Leben genießen
2) Intuitiv – zielorientiert A+; positiver Anreiz Aufmerksamkeit ist nach außen auf ein Objekt gerichtet	A2: Spaß mit anderen (kurzes Interesse) sociability, flirten, „alleine ist es fad“, ohne Wunsch für dauerhafte Liebe	L2: Etwas gut machen Produktorientiert; Leistungsstolz, Ziel erreichen	M2: andere begeistern Rolle (klassische/r Lehrer/in) ist bewusst; es gibt einen Anlass, z.B. etwas erklären sowie ein Ziel	F2: Status Der Selbstwert wird dann spürbar, wenn einen andere bewundern; man braucht das Echo
3) selbstgesteuert S(-): Selbstständige Bewältigung (Selbstdistanzierung) Nennen von Schwierigkeiten, Angst vor einem negativen Ausgang etc. und kreatives Problemlösen, Flexibilität, Weitblick.	A3: Beziehung wiederherstellen Jemand tut mir nicht gut, deshalb löse ich mich von ihm/ihr; nach einem Konflikt möchte ich die Beziehung wieder aufnehmen	L3: Bewältigung von Misserfolg Nennung: Wie habe ich Schwierigkeit geschafft? = Strategie; Fehler als „Lernmotor“ erkennen; Fehleranalyse ohne Selbstwertbeschädigung	M3: verantwortliche Führung Die Energie, die im Widerstand steckt, konstruktiv nutzen; die eigenen Bedürfnisse und die ganz anderen Bedürfnisse des Gegenübers ohne Abwertung getrennt halten	F3: Selbstwachstum Negative Seiten, die man hat, nicht länger abwehren, sondern akzeptieren (integrieren); Tendenzen der Selbstentwertung beruhigen
4) (latent) ängstlich – zielfixiert A- → A+; Aktives Vermeiden Angst vor der Frustration des Motivs wird meist nicht genannt, ist aber an Enge, Kontrollieren, Befolgen, Zielfixierung erkennbar	A4: Vertrautheit („Affiliation“): Nähe Anschluss finden aus Angst, sich geborgen fühlen, sich an Stärkere binden, Beziehungen kontrollieren	L4: Leistungsdruck Es durchstehen müssen; der/die Beste sein sollen und wollen; Sorge, es nicht schaffen zu können; „Augen zu und durch“; „auswendig lernen, weil man es nicht verstehen kann“	M4: Dominanz Ohnmacht wird abgewehrt; schimpfen; anderen drohen, Fristen setzen; andere zwingen	F4: Selbstschutz Andere klein machen, damit man selber gut da steht; Interesse oder anderes vortäuschen, um seine Ruhe zu haben
5) passiv vermeidend A- & A(+): Passive Vermeidung Nennen eines negativen Ausgangs und negativer Gefühle ohne aktive Bewältigung	A5: Einsamkeit Angst aufgrund von Einsamkeit bei gleichzeitiger Angst vor Zurückweisung, würde man Kontakte anzubahnen versuchen	L5: Misserfolgsschmerz Man macht nichts mehr, weil man Angst hat, wieder zu scheitern und das nicht mehr ertragen kann; „gelernte Hilflosigkeit“	M5: Ohnmacht Sich als Führungsperson eingestehen, nichts (mehr) bewirken zu können; ein letzter Ausdruck des Bedürfnisses, mächtig sein zu wollen	F5: Selbstentwertung Sich anklagen; nichts Gutes an sich finden können; keine Selbstachtung mehr haben können