

FOKUS



Gerlinde Ziemendorff (Foto: privat)

Systemische Transaktionsanalyse in der zweiten Phase der Lehrer:innenausbildung

Dem Referendariat, also der zweiten praktischen Phase der Lehrer:innenausbildung, geht der Ruf voraus, dass diese Zeit nur mit einer hohen Frustrationstoleranz, einem immensen Zeiteinsatz und dem vorübergehenden »Einfrieren« des Privatlebens zu überstehen sei. Wie entsteht dieser Imageschaden für diesen wichtigen Beruf? Welchen Preis zahlen die jungen Lehrer:innen?

Ich unterrichte und berate während eines Ausbildungszyklus von ein- einhalb Jahren eine Gruppe von Referendar:innen an einem Seminar in Nordrhein-Westfalen in überfachlichen Themen der Ausbildung. Außerdem führe ich mit ihnen in einem geschützten Rahmen Coaching-Gespräche. Diese beiden Ausbildungsanteile sind bewertungsfrei. Alle anderen fachlichen Ausbildungsanteile unterliegen einem Bewertungsprozess mit Noten.

In diesem Artikel werde ich die systemischen Bedingungen dieser Ausbildungsphase unter ein Brennglas legen und analysieren, welche Auswirkungen sie auf die Entwicklung einer rollenbewussten Lehrer:innenpersönlichkeit haben.

Ich werde zeigen, wie sich Ausbildungsbeeinträchtigungen mit Konzepten der TA kompensieren lassen. Zum Abschluss zeige ich Perspektiven auf, die für das System Schule wirkungsvoll sein können.

Rollenkonfusionen und die Entwicklung der Lehrer:innenpersönlichkeit

Wenn Referendar:innen mit ihrer schulpraktischen Ausbildung beginnen, haben sie häufig noch ein diffuses Bild von den verschiedenen Rollen und Aufgaben, die sie ausfüllen sollen. Durch Praktika im Studium und ein Praxissemester ist der Rollenwechsel von der Schülerin und Studentin zur Lehrerin zwar angestoßen worden, oft aber noch nicht vollzogen. Dass die Referendar:innen mit Beginn der Ausbildung noch weitere, ganz unterschiedliche und schwer miteinander zu vereinbarende Rollen in der Schule ausfüllen sowie entsprechende Handlungsmuster unterscheiden lernen müssen, ist eine besondere Herausforderung. Viele erleben das als druckvoll und sehr verwirrend. Eine Referendarin aus meiner Gruppe brachte es auf den Punkt: »Alle wollen was von mir, aber jeder was anderes. Was darf ich denn wann tun und was nicht? Und darf ich auch was wollen?«

Ein Beispiel: Herr M. ist seit vier Monaten im Referendariat. Er unterrichtet im selbstverantwortlichen Unterricht allein und im angeleiteten Unterricht mit Unterstützung von schulischen Mentor:innen. Er hat circa alle zwei bis drei Wochen einen bewertungsrelevanten Unterrichtsbesuch von externen Ausbilder:innen, genannt Fachleiter:innen. Die Fachleiter:innen und die Schulleitung bewerten Herrn M. unabhängig voneinander am Ende der Ausbildung mit einer Note. Wie sieht das Rollenpanorama (Kessel & Kessel 2019) von Herrn M. aus? Auf der hierarchischen Ebene wechselt er in seinem Ausbildungsalltag zwischen der übergeordneten Rolle den Schüler:innen gegenüber, der gleichgeordneten Rolle in den Elterngesprächen und mit anderen Referendar:innen und der untergeordneten Rolle gegenüber Mentor:innen, Fachleiter:innen und der Schulleitung hin und her. Er hat die Aufgabe, Bewertungen und Noten den Schüler:innen und Eltern gegenüber begründet und selbstständig zu erteilen

und zu legitimieren, und wird selbst für sein Tun benotet. Die Bewertungen der verschiedenen Fachleiter:innen und der Schulleitung erfolgen nach unterschiedlichen und meist unscharfen Bewertungskriterien und Rollenbezugsrahmen, die den Referendar:innen häufig nicht transparent gemacht werden und nur schwer zu durchschauen sind.

Diese Antinomien können durch das Drei-Welten-Modell von Bernd Schmid (1994) verdeutlicht werden. Schmid unterscheidet zwischen Privatwelt, Professionswelt und Organisationswelt. Herr M. wird von den Fachleiter:innen vor allem in seinem Rollenanteil der Professionswelt gesehen und beurteilt. Was hier vor allem zählt, ist seine Fachdidaktik und Fachmethodik. Sie sind im Ausbildungscurriculum als Kompetenzanforderungen beschrieben, werden allerdings von den jeweiligen Fachleiter:innen aufgrund persönlicher didaktischer Bezugsrahmen unterschiedlich interpretiert. Da hat es oft keine Bedeutung, ob Herr M. an einer großen »Brennpunktschule« oder an einer neu gegründeten Sekundarschule unterrichtet. Der Schulleiter bezieht sich in seinen Rückmeldungen überwiegend auf die Organisationswelt. Wie erfüllt Herr M. seine Aufgaben an dieser Schule mit ihrem eigenen Profil? Dem Schulleiter ist bei seiner Bewertung oft wichtig, dass Herr M. seine Schule so repräsentiert, dass sie in der Außenwirkung gut angesehen ist. Für Herrn M. besteht die Gefahr einer Rollenkollosion (Schmid 1994), denn die Erwartungen der verschiedenen Bezugsgruppen unterscheiden sich erheblich. Herr M. fragt sich vermutlich, welchen Anforderungen er mehr entsprechen soll: den Erwartungen der Fachleiterin, die zum Beispiel bestimmte offene und schülerorientierte didaktische Ansätze favorisiert, oder denen des Schulleiters, der von ihm zum Beispiel mehr Ordnung und Disziplinierung in den Klassen erwartet, oder denen der Eltern, die bestimmte Erwartungen für ihre Kinder geltend machen. Ein anderer Rollenkonflikt, von dem mir viele Referendar:innen aufgrund der hohen zeitlichen und emotionalen Anspannung berichten, ist die Rollenkonkurrenz zwischen beruflichen und privaten Rollen. Häufig sind Partner:innen und die eigene Familie im Referendariat in Mitleidenschaft gezogen.

Die Entwicklung hin zu einer Lehrerpersönlichkeit, die mit Empowerment, einer verantwortlich-schützenden und ermutigenden Haltung agiert, wird

erschwert. »Personale Professionalität«, wie Bernd Schmid sie versteht, nämlich als »vom Selbstverständnis und vom Können von Personen abhängig und somit in ihrer Persönlichkeit verankert« (Schmid 2002, S. 9), wird systemisch und systematisch eingeschränkt. Dabei sollte gerade die Entwicklung einer starken Lehrer:innenpersönlichkeit im Fokus der Ausbildung stehen. Unterstützung für diese Sichtweise kommt sowohl aus der Neurobiologie als auch aus der empirischen Schulforschung. Der Hirnforscher Gerhard Roth (2021, S. 41) schreibt, dass »Lehren und Lernen stets im Rahmen der Persönlichkeit des Lehrenden und des Lernenden und ihrer Beziehung zueinander stattfinden, also [von] der höchst individuellen Art des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens, Wollens, Handelns sowie der [...] Kommunikationsfähigkeit eines Menschen« abhängen.

In der Metastudie *Visible Learning* von John Hattie (vgl. Zierer 2016) zu Lernerfolgen von Schüler:innen stehen die »Klarheit der Lehrperson« und die »Lehrer-Schüler-Beziehung« sehr weit oben auf der Rangliste der Einflussfaktoren für wirksames Lernen (ebd., S. 77–81). Andere Einflussgrößen wie Fachkompetenz oder Medien rangieren demgegenüber weit unten auf der Rangliste (ebd., S. 71–75).

Auswirkungen von Abwertungen und Beschämungen

Das Aushalten der aufgezeigten Ausbildungssituationen führt bei vielen Referendar:innen zu dem Gefühl, abgewertet und beschämt zu werden. Diese Gefühle wirken oft so stark, dass Referendar:innen Gefahr laufen, diese Beschämungen zu verinnerlichen, zu manifestieren und in ihrem Handeln auf Schüler:innen zu projizieren.

Zur Vermeidung von erneuten Abwertungs- und Beschämungserfahrungen investieren viele Referendar:innen sehr viel Zeit und Kraft in eine mediale und methodisch überzeugende Gestaltung des Unterrichts, sodass die Kernbedürfnisse nach Schlaf und Erholung in vielen Fällen stark leiden. Als Folge davon lässt die Freude am Unterrichten, die oft zu Beginn der Ausbildung

noch vorherrscht, nach wenigen Monaten deutlich nach, was das Beziehungsgeschehen im Unterricht verschlechtert. Jeder bewertete Unterrichtsbesuch wird als Prüfung angesehen und oft entweder als Gelingen oder als Scheitern erlebt. Dadurch bleiben die für die Entwicklung von professionellen Haltungen und Handlungen notwendigen »Grautöne« des Erlebens oft aus. Echte Lernprozesse im Sinne von Weiterentwicklung und kreativem Ausprobieren weichen einem inneren und äußeren Druck, irgendwie »durchzukommen«. So wird das Erkennen und Verstehen von echten Problemen oft vermieden und passives Verhalten in Form von Agitation ist zu beobachten. Damit einher gehen Selbstabwertungen aus einem überangepassten Modus (Temple 2007) mit der inneren Botschaft: »Ich krieg's nicht hin, ich kann's keinem recht machen, es muss an mir liegen.« Ebenso höre ich oft Fremdadwertungen aus dem rebellischen und unreifen Modus: »Die machen dich hier fertig, das gehört zu ihrem Geschäft.« Alte dysfunktionale Skriptmuster dienen so als sichere Instanz im Stress und zeigen sich als Antreiberverhalten in allen Formen. Perfekt sein zu müssen und stark zu sein in Verbindung mit Schuldgefühlen, wenn systemische Widersprüche nicht erkannt und ausgehalten werden können, sind meiner Erfahrung nach besonders häufig vertreten. Psychologische Spiele, vor allem Äußerungen aus einer der Rollen des Dramadrieecks, erlebe ich als Suche nach Verstehen und Ausagieren von Frustration auf den Fluren der Ausbildungsorte sehr häufig. Im Kontakt mit den Schüler:innen beobachte ich meist entweder einen Hang zu Überpräsenz, Beschämungen und Dominanz (+/-) oder zu Überanpassung und Zurückweichen (-/+).

Mit TA zu Kompetenz, Klärung und Stärkung beitragen

Mein Verständnis von Lehren, Lernen und von Bildung orientiert sich an Konzepten des systemischen Konstruktivismus (Arnold 2007) und einer »Ermöglichungsdidaktik« in Abgrenzung von einer Vermittlungsdidaktik (ebd., S. 10). Alle Deutungen, Handlungen, Erfahrungen und Lernprozesse der Referendar:innen sind demnach selbst konstruierte Formen der Suche nach Kompetenz für diesen Beruf und nach persönlichem Wachstum und Entwicklung. Dieses

Verständnis von Lernen bedeutet im Handeln Wirkungsunsicherheit. Wirklichkeiten können nicht von außen gesteuert werden, aber Veränderungen können durch eigenes Handeln – wobei Handeln auch Nichthandeln impliziert – angestoßen werden. Dabei geschieht Veränderung im ganzen System, was das System jedes einzelnen Menschen einschließt. Veränderung geschieht unaufhörlich in mir und beim anderen und stellt das Grundprinzip von Lernen und Entwicklung dar. Kompetenzen können nicht vermittelt werden, sondern können entstehen, wenn Neugierde und Reflexivität in einem wohlwollenden sozialen Raum ermöglicht, kommuniziert und in Handlungen überprüft werden. Bildungsstandards haben ihren Sinn als Impulse für eine Richtung des Handelns, die immer neue Reflexionen, Korrekturen und Veränderungen benötigt.

Dieser Ansatz setzt auf die Ressourcen der Menschen. Sie sind auf Lernen, Kooperation und Verbundenheit »geeicht«, wie es der Historiker Rutger Bregman (2021) postuliert. Diese Grundausstattung unterstützt dabei, schwierigen Situationen nicht auszuweichen, sondern beharrlich und kreativ daran zu arbeiten und Unterstützung und Kompetenz von anderen zu suchen. Mehr noch als auf das Handeln kommt es auf die Haltung an, wie Silvia Schachner (2018) es beschreibt. Dazu gehören die Grundhaltung des OK/OK und die Maxime der »Gleichwürdigkeit«, um es mit dem Wort des dänischen Familientherapeuten Jesper Juul (2009) auszudrücken. Gleichwürdigkeit bedeutet, dass die Lehrperson zwar durch ihre Rolle andere Aufgaben und eine andere Form von Verantwortung übernehmen muss, aber den Schüler:innen aus einer +/+ - Haltung begegnet und mit ihnen gemeinsam den Beziehungs- und Lernraum gestaltet.

Ein Referendar hat die Herausforderung dieser Haltung im Sinne des konstruktivistischen Lehrens und Lernens so formuliert: »Es ist verdammt schwer, auszuhalten, dass ich Julian [Name eines Schülers; Anmerkung G. Z.] nicht ändern kann. Nur mich. Wenn ich Julian anders anschau, ändert sich was, das kann ich merken.«

Als Transaktionsanalytikerin orientiere ich mich außerdem am Verständnis der US-amerikanischen, therapeutisch ausgerichteten Transaktionsanalytiker:innen James und Barbara Allen, die die Folie des Konstruktivismus

auf die Modelle der TA legen und auf diese Weise in einer sowohl ressourcenorientierten als auch demütigen Haltung die TA neu interpretieren (Allen & Allen 2017).

Auf dieser Grundlage und mit meinen Erfahrungen in der Seminararbeit entwickle ich meine Vorstellungen und Vorschläge für eine systemisch-konstruktivistisch ausgerichtete Lehrer:innenausbildung mit TA.

Die Haltung der Lehrenden als Anstoß für Autonomieentwicklung und Rollenklarheit

Basis der Ausbildung im Seminar ist die *Etablierung einer Lehr- und Lernatmosphäre*, die die Grundannahmen der TA erfahrbar macht und zu Selbstverantwortung, Okayness und Autonomieentwicklung ermutigt. So werden die Referendar:innen eingeladen, von Anfang an Verantwortung für ihren eigenen Ausbildungsprozess und für den Gruppenprozess zu übernehmen.

Die Klärung der Zusammenarbeit in Form eines Vertrags legt einen roten Faden für das Lehren und Lernen in der Ausbildungsgruppe. Rollenklärung findet statt, indem die Rollen und Aufgaben von Leitung, Gruppe und dem Einzelnen unterschieden und benannt werden. Indem die Referendar:innen persönliche Ziele und Visionen für ihre neue Rolle als Lehrer:innen formulieren, wird der Rollenwechsel zur Lehrer:in gefördert. Die Seminargruppe kann als Erfahrungs- und Lernraum beispielhaft für alle Lerngruppen stehen, in denen die Referendar:innen unterrichten.

Die *Rolle der Seminargruppenleitung* kann als Modell erfahren werden und Orientierung für Leitungshandeln in der Schule bieten. Dabei kommt es darauf an, mit Stärken und Schwächen rollengemäß und in Anlehnung an Ruth Cohn selektiv authentisch zu agieren. Erfahrungen und Meinungen der Leitung werden sprachlich als persönliche Deutung formuliert. Das eigene Denken und Fragen der Referendar:innen wird im Sinne der Autonomieentwicklung

angeregt und bestärkt. Entstehende Fragen werden offengehalten und der Versuchung, schnell zu Antworten im Sinne von Tipps zu kommen, wird widerstanden. Selbst- und Fremdbewertungen der Referendar:innen können von der Leitung sprachlich umgedeutet und als Suche nach einer Perspektive neu gehört werden. Handlungen und Äußerungen, die respektlos sind und aus dem unreifen Modus kommen – wie zum Beispiel häufige Verspätungen –, werden aus dem strukturgebenden Modus konfrontiert.

Die persönlichen *biografischen Erfahrungen* mit Schule aus der früheren Rolle als Schüler:in und Student:in haben einen festen Platz im Ausbildungsunterricht. Indem die inneren Bilder des früher selbst Erlebten mit Neugierde und Wohlwollen in die Gegenwart des heutigen Lernens eingehen und veröffentlicht werden, entwickelt sich das Erkennen des eigenen Bezugsrahmens mit all seinen Einfärbungen, Deutungen, Werten und (Vor-)Urteilen. Die anderen Referendar:innen in der Gruppe ermöglichen dabei eine wichtige Irritation und Erweiterung des Bezugsrahmens, wenn sie von konträren Erfahrungen und Urteilen erzählen. Aus dem Erwachsenen-Ich heraus können auf diese Weise manche der früheren Erfahrungen und Sichtweisen neu bewertet und verändert werden. Die frühere Wahrnehmung der Realität kann in produktive Diskrepanz zu heutigen Erfahrungen treten. Häufig werden dadurch auch persönliche Motive für die Entscheidung für diesen Beruf hinterfragt und einer Überprüfung unterzogen. Das hat für manche Referendar:innen Neuentscheidungen zur Folge, die zu einer inneren Bestärkung oder zur Beendigung der Ausbildung führen.

Fehler im pädagogischen Raum bekommen einen positiven Stellenwert und können als Fenster auf das Lernen und als Veränderungsimpuls gesehen und genutzt werden. Indem das Noch-nicht-Wissen und Noch-nicht-Können als etwas Normales im Lernprozess angesehen wird, können Lust auf Erfahrungen und Neugierde für neue Lernschritte entstehen.

Das Berichten von Ausbildungssituationen, die gelingen und Freude bereiten, bekommt den gleichen Raum wie das Berichten von Konflikten, Fehlern und Erfahrungen des Nicht-weiter-Wissens. Durch die Würdigung aller Erfahrungen kann die Wahrnehmung für Zwischentöne im realen Erleben gestärkt

werden, was die Integrationsarbeit im Erwachsenen-Ich bzw. im klärenden Modus anregt.

Modelle, mit denen gearbeitet wird

Mit dem Konzept der *Grundbedürfnisse Struktur, Strokes und Stimulation* (3 S) werden die Themen Leitungshandeln, Unterrichtsplanung und Unterrichtsreflexion verbunden.

Es wird in der Ausbildungsgruppe überlegt, welche *Struktur*momente das Leiten und Unterrichten einer neuen Lerngruppe braucht. Es wird erarbeitet, welche Formen von *Strokes* bestätigend und welche korrigierend sind und wie dies mit Blick auf das Verhalten der Schüler:innen sprachlich formuliert werden kann. *Strokes* im Sinne von »Du bist als Person okay, so wie du bist, gehörst dazu, darfst lernen und dabei Fehler machen« werden abgegrenzt von Lob, das eine Bewertung beinhaltet und oft aus einer +/- -Haltung ausgesprochen wird.

Dieses Modell wird auch dafür genutzt, um Unterrichtsstörungen systematisch zu beleuchten und zu fragen, ob Störungen und Konflikte etwas mit den Bedürfnissen der Schüler:innen zu tun haben könnten. Mit dieser Fragehaltung kann zum Beispiel ein Streit zwischen Schüler:innen als Ausdruck von nicht erfüllten Bedürfnissen nach Schutz, Abgrenzung oder nach Orientierung und Kontakt gesehen werden und es können alternative Lösungsideen erdacht und ausprobiert werden.

Die zentrale Frage nach einem didaktisch sinnvollen Einsatz von analogen und digitalen Medien wird aus der Perspektive des Bedürfnisses nach *Stimulation* beleuchtet. Dieses Grundbedürfnis dient dabei als Landkarte für die Verbindung von Lernen und handelnder Erfahrung, die von der Lern- und Medienforschung als bedeutsam angesehen wird (Schaumburg 2015). Häufig ist im Schulalltag von Schüler:innen eine Überlast an digitaler Erfahrung und eine Unterversorgung mit analogen Medien und unmittelbaren sozialen Lern-

erfahrungen zu beobachten. Die wichtige Überlegung schließt sich an, wie der Einsatz von Medien so gestaltet werden kann, dass die notwendigen sozialen und kommunikativen Fähigkeiten als Basis von Handeln (Haffner 2021) weiterentwickelt werden können.

Für die Referendar:innen dienen die 3 S in ihrer privaten Rolle als Seismograf für ihre Selbstfürsorge und ermöglichen die Herausbildung einer guten Selbststeuerung im Rahmen ihrer beruflichen Persönlichkeitsentwicklung.

Das *Rollenmodell* (Schmid 2008) wird vorgestellt und genutzt, um das Verstehen von verschiedenen Rollen, den damit verbundenen Aufgaben und ihren Abgrenzungen zu ermöglichen. Der Blick auf die Organisationsrolle ist meiner Erfahrung nach besonders wichtig, denn häufig entstehen persönliche Probleme für die Referendar:innen, wenn das eigene Zeitmanagement und die Koordinierung aller neuen Aufgaben noch nicht gut gesteuert wird, was bei der engen Taktung in diesem Ausbildungsabschnitt notwendig ist. Referendar:innen werden angeregt und dabei unterstützt, Abläufe und Zuständigkeiten in der Schule, die nicht geklärt sind, zu erkennen, nachzufragen und dadurch für Klarheit und Berechenbarkeit zu sorgen. Die Professionsrolle wird zu einem Lernraum für das pädagogische und fachliche Fundament.

Die private Rolle verändert sich nach meiner Erfahrung für viele Referendar:innen in dieser Zeit ganz wesentlich und es kommt darauf an, eine gute Rollenbalance zu finden und die persönlichen Bedürfnisse im Privatleben neu zu bestimmen und zum Beispiel in der Familie oder Partnerschaft zu kommunizieren. Die sozialen Rollen (Schmid 2008) in Systemen werden beleuchtet, um zu verstehen, wie übergeordnete, gleichgeordnete und untergeordnete Positionen Abläufe im System Schule steuern. Referendar:innen erfahren, dass eine besondere Bewusstheit für Rollenunterscheidungen und vor allem für den schnellen Wechsel von Rollen an einem einzigen Tag notwendig ist, um in diesem Ausbildungsabschnitt sicher zu navigieren.

Das Modell *Power, Permission und Protection* (3 Ps) korrespondiert mit den Themen Leitungshandeln und Klassenführung. Ich nehme in Anlehnung

an Andrea Landschof (2020) noch ein viertes P dazu: *Patience*. Mit diesen Impulsen für eine starke und wirksame Lehrer:innenhaltung bekommen die Referendar:innen ein hilfreiches inneres Bild zum Ausfüllen ihrer Leitungsrolle. Sie können damit verstehen, dass sowohl erlaubnisgebende Botschaften als auch schützende und korrigierende Interventionen zu ihrer Leitungsaufgabe gehören und dass es im Umgang mit jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin darauf ankommt, differenziert und mit Feinjustierung reagieren und steuern zu können. Sie erfahren in sich selbst und oft auch ganz körperlich die Ermutigung, mit Power und Präsenz jede Unterrichtsstunde zu beginnen, und sie lernen zu unterscheiden, wann sie in Überpräsenz (+/-) oder in Unterpräsenz (-/+) kommen und welche Resonanzen das bei den Schüler:innen bewirkt. *Patience* im Sinne von Geduld und Gelassenheit spricht die notwendige Beharrlichkeit in der pädagogischen Arbeit an. Die systemische Erkenntnis, dass Probleme und Störungen nicht einfach (auf)gelöst werden können und dann »weg« sind, bedeutet eine notwendige Ent-Täuschung.

Die *Grundpositionen und OK/OK-Haltungen* werden im Zusammenhang mit der Rolle als Berater:in von Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen vorgestellt. Sie bilden die Basis für das Verstehen und Gestalten von Kommunikation mit allem, was dabei gelingen und schiefgehen kann. Die Referendar:innen können ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Grundpositionen ihnen aus ihrer eigenen Biografie heraus vertraut sind. Sie lernen und üben, welche Wege es gibt, in der Gesprächsführung sich selbst in eine +/+ - Haltung zu bringen, mental und mit ihrem Körper. Sie entwickeln ein Gespür dafür, aus welcher Haltung ihnen ihr Gegenüber begegnet und welche Möglichkeiten es gibt, auch einen Konflikt, bei dem Ärger auftaucht, in konstruktive Bahnen zu lenken, wobei Ärger als Energiequelle für Veränderung oder Grenzsetzung verstanden und erfahren werden kann. Mit der Position -/- («Ich bin nichts wert und du auch nicht.») wächst ein tieferes Verständnis für Schüler:innen in Krisen, die zum Beispiel den Kontakt verweigern oder sich selbst verletzen.

Handeln einüben – Zwei Beispiele

Die Referendar:innen haben zu Beginn der Ausbildung die Aufgabe, sich selbst eine Woche lang in ihrem Schulalltag zu beobachten, auf drei verschiedene Erfahrungen zu achten und diese zu notieren.

- t Was mir gelungen ist.
- t Was mir gelungen ist und wo etwas gleichzeitig schwer/herausfordernd war.
- t Ein Fehler, den ich gemacht habe.

In der Ausbildungsgruppe teilen sie ihre Erfahrungen in Kleingruppen. Dabei soll jede einzelne Schilderung einer Erfahrung mit dem Satz beendet werden: »Das Gute daran war ...« Ein:e Beobachter:in aus jeder Gruppe benennt und reflektiert anschließend im Plenum die Unterschiede von Stimme, Körperhaltung und Ausdruck ihrer Kolleg:innen, die ihr bzw. ihm beim Zuhören aufgefallen sind. In der Auswertung wird hörbar und erlebbar, dass die Erfahrung, sich selbst Anerkennung im Sinne der Stroke-Ökonomie nach Claude Steiner zu geben, sowohl neu als auch selbststärkend und lernförderlich ist.

Im letzten Ausbildungsabschnitt simulieren und üben die Referendar:innen in Kleingruppen Beratungsgespräche mit Eltern und zeichnen sie auf Video auf. Sie wählen selbst Fragen als Beobachtungsaufgaben. Zum Beispiel:

- t Welche Grundpositionen sind sichtbar und hörbar?
- t Wird ein Gesprächsvertrag geschlossen?
- t Wie wirken sich die jeweiligen Rollen auf die Verantwortungsbereiche der Beteiligten aus?

Bei der gemeinsamen Auswertung der Erfahrungen kommt es darauf an, gelungene Transaktionen und Interventionen zu finden, zu begründen und Optionen für anderes Handeln zu erarbeiten. Folgende Äußerungen von drei verschiedenen Referendar:innen verdeutlichen die intensive Auseinandersetzung:

- t »Ich finde, du warst fast in +/+, als du die Eltern begrüßt hast. Du könntest noch etwas aufrechter stehen.«
- t »Ich hätte nicht gedacht, welche Wirkung es haben kann, wenn ich den Eltern positive Erfahrungen schildere, die ich mit ihrem Sohn im Unterricht gemacht habe.«
- t »Du hast mich als Vater von Tim sehr herausgefordert. Aber ich habe standgehalten und habe mich nicht in das Elternsystem hineinziehen lassen.«

Zum Abschluss: Perspektiven für das System Schule

Die Modelle der TA sind geeignet, um Referendar:innen in ihrer Lehrer:innenpersönlichkeit zu stärken und auf eine ermutigende Haltung und auf rollenklares Handeln als Lehrer:innen vorzubereiten. Meine Erfahrung zeigt, dass mit der TA in der Lehrer:innenausbildung genau jene Schwerpunkte für eine effektive Lernentwicklung bei allen Beteiligten gesetzt werden, die von wissenschaftlichen Forschungen belegt und gefordert werden.

Wenn sich die Schule systemisch verändern soll, sind nach Hubrig (2010) vor allem Investitionen für jeden einzelnen Lehrer und jede einzelne Lehrerin notwendig, um so die »Veränderungen an Knotenpunkten« (ebd., S. 305) nachhaltig zu initiieren. Es kommt also auf die Person an, auf ihre Motivation, ihre Fähigkeit zu kommunizieren, gute Beziehungen zu gestalten und eine effektive Lernkultur zu schaffen. Dies hat nach Hubrig Wirkungen, die weit in das System Schule hineinstrahlen und Veränderungen initiieren.

Wie könnte dieser Transfer von der Person in das System Schule mit den Ansätzen der TA noch besser gelingen?

Eine erste Perspektive wäre eine verstärkte Sichtbarmachung und selbstbewusste Präsenz von TA auf allen Ebenen der Organisation Schule. Dazu wäre eine aktive Vernetzung all derer wünschenswert, die bereits mit TA in Lehrer:innen- und Schulausbildung arbeiten, um zum Beispiel gemeinsam Angebote für Aus- und Weiterbildung von Lehrer:innen und Ausbilder:innen zu entwickeln und diese auch auf administrativer Ebene – gegebenenfalls mit der Unterstützung der DGTA – selbstbewusst und entschieden zu kommunizieren.

Eine zweite Perspektive wäre die Verbindung von Lehramtsstudium und Referendariat. An der Pädagogischen Hochschule in Schwäbisch Gmünd werden Studierende bereits mit Modellen der TA auf das Handlungsfeld Beraten vorbereitet. Auch hier gäbe es Synergieeffekte, wenn gemeinsam Anschlussmöglichkeiten entwickelt würden.

Zum Abschluss: Neben einer beharrlichen Bewegung »von unten« braucht es aus meiner Sicht auch eine Vision von guter Schule, um den langen Atem auf dem Weg der Veränderung nicht zu verlieren. Es gibt bereits Schulen, die sich mit einer Vision vor Augen auf den Weg gemacht haben und die auch die Ausbildung ihres pädagogischen Personals innovativ angehen, wie zum Beispiel die Werkstattschule in Rostock. Es lohnt also, sich von Visionen und kreativen Umsetzungsmöglichkeiten inspirieren zu lassen und Lehrer:innen- und Schulausbildung neu zu denken und zu gestalten.

Literatur

- ▶ Aich, G. (2011). *Kompetente Lehrer. Ein Konzept zur Verbesserung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ▶ Allen, J.R. & Allen, B.A. (2017). A New Type of Transactional Analysis and One Version of Script Work with a Constructionist Sensibility. *Transactional Analysis Journal*, 27(2), S. 89–98.
- ▶ Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich*. Heidelberg: Carl-Auer.
- ▶ Bregman, R. (2021). *Im Grunde gut*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- ▶ English, F. (1994). *Transaktionsanalyse. Gefühle und Ersatzgefühle in Beziehungen*. Salzhausen: Iskopress.
- ▶ Greve, E. & Köhn, W. (2013). Beziehung ohne Beschämung. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 30(4), S. 267–276.
- ▶ Greve, E. (2021). Beschämung und Retraumatisierung. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 38(2), S. 129–149.
- ▶ Hubrig, C. (2010). *Gehirn, Motivation, Beziehung – Ressourcen für die Schule. Systemisches Handeln in Unterricht und Beratung*. Heidelberg: Carl-Auer
- ▶ Juul, J. (2009). *Grenzen, Nähe, Respekt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- ▶ Kessel, B. & Kessel, B. (2019). *Der Rollenradar – Ein Reflexionstool für Change-Verantwortliche*. *Zeitschrift für Organisationsentwicklung*, (4), S. 86–92.
- ▶ Kessel, B., Raeck, H. & Verres, D. (2019). *Ressourcenorientierte Transaktionsanalyse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ▶ Landschof, A. (2020). *Stabilisierende Wirkfaktoren in Lern- und Veränderungsprozessen*. Unveröff. Handout.
- ▶ Lemme, M. & Körner, B. (2018). *Neue Autorität in Haltungen und Handlungen. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- ▶ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021). *Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst*.
- ▶ Nagel, N. (2009). Beziehung als Schlüssel zum Lernen. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 26(2), S. 128–141.
- ▶ Roth, G. (2021). *Bildung braucht Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- ▶ Schaumburg, H. (2015). Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- ▶ Scheurenbrand, C. & Aich, G. (2018). Beratungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit im Lehramtsstudium stärken. Darstellung eines Ausbildungsformats an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Zeitschrift für Transaktionsanalyse, 35(2), S. 95–108.
- ▶ Schachner, S. (2018). Auf die Haltung kommt es an. Zeitschrift für Transaktionsanalyse, 35(2), S. 109–129.
- ▶ Schmid, B. (2002). Persönlichkeitsentwicklung, Professionelle Begegnung und Kulturentwicklung. Lernende Organisation, (3/4), S. 6–15.
- ▶ Schmid, B. (2008). Systematische Professionalität und Transaktionsanalyse. Bergisch-Gladbach: EHP.
- ▶ Temple, S. (2007). Das Functional Fluency Modell in der Pädagogik. Zeitschrift für Transaktionsanalyse, 24(1), S. 76–88.
- ▶ Waffner, B. (2021). Lehre in der digital geprägten Welt. Potenziale – Herausforderungen – Klärungen. Vortrag auf der DGTA-Lehrendenkonferenz Köln am 10. 11. 2021.
- ▶ Werkstattschule in Rostock: <https://www.werkstattschule-in-rostock.de> (letzter Abruf: 28. 02. 2022).
- ▶ Zierer, K. (2016). Hattie für gestresste Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zusammenfassung: Die Autorin informiert über die systemischen Bedingungen der Lehrer:innenausbildung in der zweiten Phase. Unterschiedliche Rollenerwartungen und permanente Bewertung führen zu Druck, Abwertung der Person und Beschämung. Diese Erfahrungen stehen im Gegensatz zu der nachgewiesenen Bedeutung einer starken Lehrer:innenpersönlichkeit für das Handeln in der Schule. Die Autorin zeigt, wie die Ausbildung mit Modellen der TA bereichert werden kann, sodass die Persönlichkeit gestärkt wird und ein rollenklares und professionelles Handeln in der Schule entstehen kann. Es werden Anregungen zur systemischen Weiterentwicklung der Lehrer:innenausbildung gegeben.

Schlüsselwörter: Beschämung, Lehrer:innenpersönlichkeit, Rolle, Schule, Veränderungsprozess

Abstract: The author informs about the systemic conditions of teacher training in the second phase. Different role expectations and permanent grading lead to pressure, devaluation of the person and shaming. These experiences are in opposition to the proven importance of a strong teacher personality for acting in school. The author shows how training can be enriched with models of TA, so that the personality can be strengthened and a role-clear and professional performance in school can emerge. Suggestions are given for the systemic further development of teacher training.

Keywords: shaming, teacher personality, role, school, change process

Kontakt

Gerlinde Ziemendorff
info@ziemendorff.de
www.ziemendorff.de

Gerlinde Ziemendorff, Detmold, Lehrende Transaktionsanalytikerin u. S. PTSTA-E, Lehrsupervisorin (EASC), Lehrerin und Lehrer:innenausbilderin