

4. Das Reflexionsmodell »Subjektive Relevanz« – SuRe

Clemens Seyfried

Ein (fast) theorieloser Beginn: Die erste Entwicklung des Modells liegt Jahre zurück (Seyfried, 1990) und hat mehrere Motivations- und Begründungsstränge. Ich kann nicht alle Kontexte für mich ausmachen, die mich zu dieser Arbeit motivierten. Es gibt aber Einzelerfahrungen, die für mich markant sind: Im Rahmen der Entwicklung einer praxisnahen, schulpraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden gab es im Kollegium immer wieder Diskussionen zur Weiterentwicklung einer praxisnahen Lernmöglichkeit. Ich erinnere mich an Beiträge, die eine Sorge artikulierten: Was machen Studierende in der pädagogischen Praxis, wenn keine Lehrkraft aus der Ausbildungsinstitution für die Hospitation anwesend sein kann. Diese hätten dann keine Betreuung und keine Lernmöglichkeiten, keine Unterstützung. Auch die an der Schule arbeitende Lehrkraft benötige womöglich Ratschläge und Hilfe. Es drängte mich dazu, eine Sichtweise zu ergänzen: Meiner Einschätzung nach seien viele Studierende froh, wenn bei ihnen der Unterricht nicht beobachtet und bewertet wird, wenn sie keine Hinweise bekommen, was zu machen, was richtig oder falsch ist. Sie wollen vermutlich Erfahrungen sammeln, ohne mit unmittelbaren Beurteilungen und Bewertungen konfrontiert zu werden und dabei den Blick auf die eigene Entwicklung zu verlieren (vgl. Reitinger, Nausner & Seyfried, 2020, S. 199). Diese Position beruht auf eigene, subjektive Beobachtungen und Erfahrungen sowie auf theoretischen Zugänge, die Selbstregulation, Selbstbestimmung als deter-

minierende Variable für Lernen und Entwicklung setzen. Von diesen Überlegungen ausgehend, beziehen sich Fragen darauf, welche Bedingungen Lernen und Entwicklung ermöglichen, wie reflexive Arbeit gestaltet werden kann (vgl. Kapitel 7 und Kapitel 8). Ein in diesem Kontext entwickelter Zugang geht von der subjektiven Bedeutsamkeit einer konkreten Situation aus, von der »Subjektiven Relevanz« (SuRe). Tabelle 5 listet die Phasen des Modells auf und ergänzt diese mit Hinweisen zu den dahinter liegenden Bezugsrahmen. Auf eine Differenzierung der Analyse bezüglich »gelungener Situationen« wird im Kapitel 5 eingegangen.

Tabelle 5: Überblick zu den Phasen der Bearbeitung »Subjektiv Relevanter Situationen«

Phase	Struktur	Kurzbeschreibung mit Hinweisen zu Bezugsrahmen (Detaillierte Beschreibung des Prozesses im Kapitel 5)
1	Definition der Relevanzsituation	Ausgangspunkt ist die subjektive Relevanz einer Situation, die eine Person bearbeiten möchte. (Bezugsrahmen in den Kapiteln 3 und 4)
2	Situationsanalyse	Die Situationsanalyse – nach Kriterien der »Förderlichen Kommunikation« und mit empathischer Orientierung (vgl. Kapitel 3) – schließt eine Analyse bezüglich möglicher, konkreter Veränderungspotenziale (Variablen) ein (vgl. Kapitel 3.5).
3	Intersubjektive Viabilitätsprüfung	Es geht um »gangbare« Möglichkeiten (vgl. Kapitel 3.4).
4	Handlungsmöglichkeiten sammeln	Die Sammlung von Handlungsmöglichkeiten im Team steht im Kontext der »Sozialen Eingebundenheit« der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Kapitel 4.3).
5	Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten	Die Kriterien für die Einschätzung durch die Person, die die Situation bearbeitet, beziehen sich auf 1) »Kurzfristige Folgen«, 2) »Nachhaltigkeit« (Bezugsrahmen Lerntheorien vgl. Kapitel 3.5), 3) »Aufwand-Nutzen-Relation« (Bezugsrahmen Salutogenese, vgl. Kapitel 4.4) und 4) »Stimmigkeit« (Bezugsrahmen Förderliche Kommunikation, Kapitel 3.1).
6	Auswahl und Speicherung neuer Handlungsmöglichkeiten	Die Auswahl wird auf Grundlage der Einschätzungsergebnisse von jener Person getroffen, die die Situation eingebracht hat und ist im Bezugsrahmen der Selbstbestimmung (vgl. Kapitel 4.3).

Die Zielsetzung des Modells versucht zwei – auf den ersten Blick vermeintlich entgegengesetzte – Anforderungen zu integrieren:

- Professionelle Reflexionsarbeit impliziert eine nachvollziehbare und leitende Struktur, die das Verhältnis von Praxis und Theorie (vgl. Kapitel 8) einbezieht.
- Die Aufrechterhaltung und Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten werden als individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse interpretiert und stehen im Kontext von Selbstbestimmung, Wahrung persönlicher Integrität, Einbeziehung differenzierter Wahrnehmung der sozialen Umgebung und des psycho-sozialen Ressourcenbewusstseins.

Tabelle 6: Phasen des Reflexionsprozesses mit »Entscheidungsräumen«

Phasen		Entscheidungsräume
1	Definition der Relevanzsituation	Die Entscheidung, ob und welche Situation eingebracht wird, liegt bei der Person, die die Situation einbringt (Hauptperson).
2	Situationsanalyse	
3	Intersubjektive Viabilitätsprüfung	Nach der Situationsanalyse wird im Team mit der Hauptperson der Frage nachgegangen, ob an der Situation etwas verändert werden sollte oder ob die Hauptperson nach der Situationsanalyse kein Veränderungsanliegen wahrnimmt.
4	Handlungsmöglichkeiten	Teamarbeit
5	Subjektive Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten	Die Hauptperson schätzt die Handlungsmöglichkeiten entsprechend der Kriterien ein.
6	Auswahl neuer Handlungsmöglichkeiten	Entscheidung für eine Handlungsmöglichkeit auf Basis der eigenen Einschätzungen.

Das Reflexionsmodell SuRe versucht, strukturelle Vorgaben und ein hohes Maß an Selbstbestimmung im Modell zu integrieren, so dass beide Aspekte nicht widersprüchlich, sondern sich gegenseitig unterstützend wirksam werden können. Dementsprechend beinhaltet die Struktur wiederkehrende »Entscheidungsräume« (vgl. Tabelle 6) in einzelnen Phasen. Es geht um die Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten für die Hauptperson, die eine Situation bearbeitet.



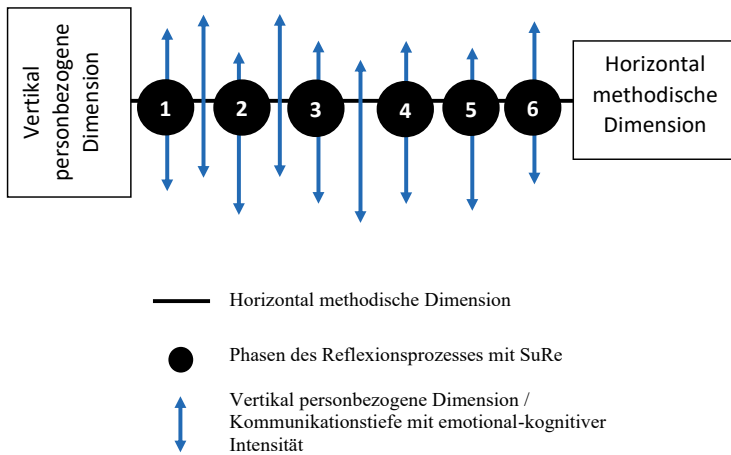
Code 2

Eine Moderation des Reflexionsprozesses unterstützt die Bearbeitung subjektiv relevanter Situationen. Aus der Perspektive der Moderation (vgl. Kapitel 8 und Kapitel 9) eines Reflexionsprozesses mit SuRe sind zwei weitere Dynamiken unterscheidbar und zeitsynchron zu integrieren. Die strukturelle Vorgabe beinhaltet methodische und inhaltliche Elemente, die über die einzelnen Phasen des Reflexionsprozesses definiert sind. Zugleich geht es um eine Kommunikationsform, die die Wahrung persönlicher Integrität (vgl. Andersen, 1996, S. 44), die Tiefe und Distanz eines Kommunikationsablaufs (vgl. Schulz v. Thun, 1996, S. 56), Motivation und Autonomie der Person einbezieht. Damit verbunden sind Begriffe wie Empathie, Wertschätzung, Echtheit (Rogers, 1991; vgl. Kapitel 3.3). In der folgenden schematischen Darstellung wird versucht, drei Dimensionen in ihrem Zusammenspiel darzustellen.¹

Abbildung 6 zeigt die Mehrdimensionalität der Prozesse. Auf der horizontalen Achse sind einzelne, strukturelle Phasen (rote Kreisflächen) des SuRe Prozesses angesiedelt. Zugleich wirkt auf den Prozess die vertikale Dimension, die Intensitätsstärke der Kommunikationstiefe (blaue, vertikale Pfeile). Diese Dynamik bewegt sich auf der horizontalen Achse mit unterschiedlicher Ausprägung. Ein bewusster Umgang mit dieser Dynamik ist Aufgabe der Moderation sowie im Selbstverantwortungsbereich des Teams.

¹ Detaillierte Beschreibung zum Ablauf von SuRe Prozessen finden sich in den Kapiteln 5, 6 und 9.

Abbildung 6: Integration der vertikalen und horizontalen Dimension



Eine Auswahl unterschiedlicher und doch in den Grundannahmen korrespondierender Konzepte, die für die Entwicklung des Modells leitend stehen, stellen den nachfolgend beschriebenen Theorierahmen für SuRe dar.

4.1 Kompetenzen entwickeln – ein persönlicher Prozess

Die Frage nach »idealen« Handlungsmöglichkeiten in pädagogischen Kontexten führt zum aktuellen, umfangreichen Kompetenzdiskurs. Dieser wird hier als Ausdruck einer intensiven Suche nach beschreibbaren (mitunter auch definierbaren) Formulierungen für ein positives, förderliches Handeln aller Akteurinnen und Akteure verstanden. Kompetenzen sind nach Weinert (2001, S. 27) »... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, ...« die in unterschiedlichen Situationen zu verantwortlichen Problemlösungen führen. In neueren Beiträgen (Lederer, 2014) wird auf eine Reduktion des Kompetenzkonstrukts hingewiesen. Dieses beschreibe die Ausein-

andersetzung zwischen Akteurinnen und Akteure und der sozialen Umwelt mit dem Ziel eines Handlungsgewinns, gehe aber nicht über eine individuelle Handlungsperspektive hinaus – eine skeptische Haltung gegenüber dem Gebrauch der Vernunft bleibe aus.

Der Kompetenzdiskurs erfuhr um die Jahrtausendwende mit der Standarddiskussion zur Bildung von Lehrkräften (Terhart, 2007, S. 6) einen massiven Schub. Der Begriff hatte offensichtlich hohe Attraktivität, wobei dessen frühere Verwendung in Nachbardisziplinen wie in der Psychologie – z.B. das Konzept des Sozialen Kompetenztrainings nach Hinsch & Pfingsten in der Erstauflage von 1983 – nicht aufgegriffen wurde. Relevant ist dies insofern, als die Bedeutungszuschreibungen für Kompetenz variieren. Ein Differenzierungsvorschlag ist hier die Unterscheidung zwischen einer statischen und einer dynamischen Kompetenzinterpretation. In der Verbindung mit Standards (vgl. Oser, et al., 2007, S. 14; Terhart 2007, S. 6) geht es tendenziell um die Erarbeitung von Anforderungskatalogen, bei denen Kompetenzen oder Standards als zu erreichende Ziele beschrieben werden. Dementsprechend werden Kompetenzen tendenziell als statisch interpretiert. Fokussiert wird bei der Arbeit mit SuRe die Perspektive der dynamischen Kompetenzentwicklung. Das Interesse gilt vorrangig der Frage, unter welchen Voraussetzungen sich Kompetenzen aufbauen und verstärken lassen. Hilfreich dafür erscheint ein Konzept, das die Aktualisierung von Kompetenzen in einem dynamischen Kontext im Blick hat.

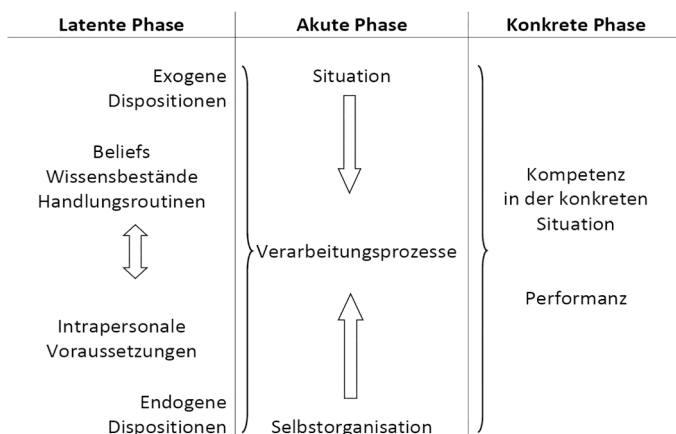
4.1.1 Dynamische Kompetenzentwicklung

Modelle zur Kompetenzentwicklung stellen einen Versuch dar, sich an reale Gegebenheiten anzunähern. Eine solche Annäherung unter Einbeziehung individueller Wertvorstellungen – womit eine reflektierte Nähe-Distanz zum Handlungsrahmen Platz findet – stellt das Modell LAConIC (Latent/Acute/Concrete-Construct for Improvement of Competences) dar (Seyfried & Reitinger, 2013a).

Der leitende Analysepfad ist – in Anlehnung an handlungstheoretische Prozessmodelle zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln (vgl. Hofer 1986, S. 21) – die zeitliche Abfolge von Prozessen, die sich in eine »Latente Phase«, in eine »Akute Phase« und eine »Konkrete

Phase« differenzieren. Während sich in der »Latenten Phase« die differenzierenden Dispositionen verorten lassen, steht im Zentrum der »Konkreten Phase« die Performanz – die aktualisierte, konkrete Umsetzung einer Kompetenz als beobachtbare Handlung. Dazwischen positioniert sich in der »Akuten Phase« die konkrete Situation. Diese erzeugt aufgrund von Inkongruenzen (zwischen Situation und Person) Verarbeitungsprozesse auf Basis situativer und individueller Dynamiken.

Abbildung 7: Modell LAConIC (Latent/Acute/Concrete-Construct for Improvement of Competences) (Seyfried & Reitinger 2013a, S. 66)



Im Dispositionsfeld der »Latenten Phase« stehen einerseits Dispositionen, deren Genese idealtypisch i. S. der sozial kognitiven Lerntheorie Banduras (1979) in vorangegangenen Lernerfahrungen liegt. Dabei handelt es sich um »beliefs«, also latent vorhandene, innere Überzeugungen, sowie um Wissensbestände, die sich aus unterschiedlichen Erfahrungen der Wissensgenerierungen zusammensetzen. Dazu gehören Wissensaggregate sowohl aus formellen als auch informellen Lernprozessen. Zuletzt werden hier auch Handlungsroutinen positioniert, also im Laufe der Zeit erworbene Handlungsabläufe, die keiner expliziten Planung bedürfen und unwillkürlich verfügbar sind.

Ebenso in der »Latenten Phase« stehen jene Dispositionen, deren Genese nicht unmittelbar als von außen erworben interpretiert werden kann. Es handelt sich um intrapsychische Voraussetzungen, die sich einer direkten Nachvollziehbarkeit entziehen und sich als diffuse, individuelle und intrapsychisch komplexe Ganzheit nach Außen präsentieren.

Beide Dispositionscluster (endogene und exogene Dispositionen) verharren in der »Latenten Phase« in einem »Stand-by-Modus« und werden in der »Akuten Phase« im Bearbeitungsprozess so wirksam, dass – nach individueller Einschätzung – ein erfolgreiches Handeln als eine in der Performanz gezeigten Kompetenz ausgeführt wird.

Der Bearbeitungsprozess stellt eine Verdichtung von Determinanten und Handlungszielen dar. Wir interpretieren diesen hoch interaktiven Prozess im Sinne Banduras (1979, S. 20), wo Personen und Situationen in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen. Aber nicht nur Person und Umwelt stehen in gegenseitiger Wechselwirkung zueinander, sondern auch Faktoren, die in unserem Modell als intrapersonale Voraussetzung beschrieben werden, sind in dieser Interdependenz einbezogen.

Zusammenfassend zeigt sich folgendes Kompetenzverständnis:

- Kompetenz wird in der Performanz sichtbar
- Kompetenzen werden in Abhängigkeit von Dispositionen interpretiert
- Dispositionen werden als intrapsychische, latente beliefs, Wertvorstellungen, Wissensbestände, Routinen verstanden
- Kompetenzen aktualisieren sich in der Performanz durch interdependente Prozesse endogener und exogener Dispositionen

Der Versuch, Kompetenzen als Ergebnis vorangehender, determinierender Variablen zu beschreiben zeigt auf, dass diese Variablen nicht eingeschränkt isoliert und nur in ihrem – zum Teil unzugänglichen – Zusammenspiel definiert werden können. Der Stellenwert individueller Ausprägungen ist weder quantifizier- noch modellierbar. Die Konsequenz daraus ist eine Fokussierung auf jene Determinanten, die strukturierte Modellierungen, Verände-

rungen und Erweiterungen erlauben. Diese sind im Modell in der »Latenten Phase« verortet und erlauben über Reflexion einen Zugang. Im Reflexionsprozess mit dem Modell SuRe wird auf diese Verortung Bezug genommen, indem z.B. eigene Handlungsrouinen im Kontext der Bearbeitung einer relevanten Situation durch alternative Handlungsmöglichkeiten ersetzt werden.

4.1.2 Reflexionskompetenz

Dass Reflexion in den letzten Jahrzehnten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und im Bildungssektor allgemein eine zentrale Position einnimmt, ist in der Literatur unstrittig. Im Rahmen des Modells SuRe wird von einem Reflexionsverständnis ausgegangen, bei dem es darum geht, »... eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren.« (Korthagen, 2002, S. 62). Nach Kolbe (2002, S. 66) differenziert sich dieser Prozess in vier Stufen: Handlung – Rückblick auf die Handlung – Bewusstmachen wesentlicher Aspekte – Finden alternativer Handlungsverfahren. Diese Reflexionsprozesse ermöglichen eine auf Erfahrung basierende Wissensentwicklung, »...die im besten Fall zugleich zu neuen Wissensgrundlagen des Handelns führen« (Kolbe, 2004, S. 204). Inwieweit kann ein Reflexionsmodell diese Zugangsweisen auf der Folie von Offenheit fördern, unterstützen oder zumindest ermöglichen? Unter kritischer Perspektive werden Bildungsprozesse auch von der Gefahr des Misstrauens begleitet. Köpke (1995, S. 41) zeigt dieses Misstrauensverhältnis mit einem Zitat von Lyotard auf: »Da der Schüler häufig nicht daran denkt, so sein zu wollen, wie er sein soll, der Lehrende aber unter dem Zwang steht, ihn dorthin bringen (motivieren) zu müssen, entsteht zwischen beiden das Verhältnis des gegenseitigen Misstrauens«. Diese Konstellation zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften ist für viele Lern- und Entwicklungsräume übertragbar, auch für jenen Bereich, bei dem es um die Entwicklung von Kompetenzen von Lehrkräften geht. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik (Reich, 2004) versucht ein neues Verhältnis in den Lern- und Entwicklungsprozessen zu definieren:

»Didaktik ist nicht mehr eine sichere Theorie der Aufklärung, der Emanzipation, die zu verkünden weiß, wer wie zu emanzipieren und mit welchen Inhalten aufzuklären ist, sondern eine Beobachtertheorie, die die konstruktiven Akte des Aufklärens und der Reflexion an die Schüler und Lehrer in möglichst hoher Selbständigkeit zurück gibt; nicht mehr eine erhoffte Selbstbestimmung, eine Mitbestimmung, ... sondern allenfalls eine Konstruktion, die in Beziehungen ausgehandelt, im Nach- und Nebeneinander verschiedener Beobachter betrachtet und analysiert werden kann ...« (Reich, 1996, S. 70f.).

Was hier für Schulunterricht beschrieben wird, kann auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse in anderen Kontexten übertragen werden. Wer Unterricht ohne eigene persönliche Einbeziehung reflektiert, Fragestellungen ohne persönliche Bezugnahme bearbeitet, wird der Komplexität des Unterrichts schwer gerecht und läuft Gefahr, persönliche Entwicklung von eigener Arbeit abzuspalten. Dies wird deutlich bei der Unterscheidung von Veränderungen aus systemischer Sicht, je nachdem ob die Veränderung des Handelns einer Person von »außen« instruiert oder von »innen« kommt. Unterschieden wird damit, ob die Person z.B. alleine aufgrund von Erwartungen der sozialen Umwelt, aufgrund von Androhungen negativer Folgen Handeln verändert oder aufgrund innerer Motivation. In den von »außen« initiierten Veränderungen verschließt sich die Person »... vor diesem von außen auferlegten oder instruierten Akt, um seine/ ihre Integrität zu verteidigen.« (Andersen, 1996, S. 44). Ein auf Entwicklung orientiertes Konzept sollte daher Strukturen bereitstellen, die eine individuelle, persönliche Auseinandersetzung erlauben.

Die individuelle Voraussetzung wird in der persönlichen Bereitschaft gesehen, Beobachtungen als Prozesse individueller Verarbeitungen einzelner Empfangsvorgänge zu verstehen, so dass Reflexion im Diskurs als »Metakompetenz« oder als Schlüsselkompetenz für Kompetenzentwicklung wahrgenommen wird (vgl. u.a. Copeland et al. (1993); Altrichter & Posch (2007); Schön (1983). Nach Döring-Seipel et al. (2020) sind »... selbstregulative Fähigkeiten und Selbstreflexion ... wichtige Schlüssel- und Metakompetenzen, die eine Kompetenzentwicklung erst möglich machen.« Der Umgang

mit der Differenz zwischen Praxis und Theorie und die Herstellung produktiver Prozesse zur Entwicklung professionellen Handelns erfordern nach Blömeke (2002, S. 259) eine hohe Reflexionskompetenz.

In einer Arbeit zur Messung und Entwicklung von Reflexionskompetenz (Weinberger & Seyfried, 2009) wurden auf Basis einer qualitativen Datenanalyse von Aussagen Lehramtsstudierender zu Bildgnetten sechs Reflexionskategorien entwickelt.

Differenzierendes Merkmal dieser Kategorien ist die Bewusstheit über den eigenen Status bei den verbalen Aussagen. Es geht darum, ob der betreffenden Person bewusst ist, dass die eigenen Aussagen immer auch die eigene, persönliche Sichtweise mit transportieren, die Beschreibungen nur reduziert (bei den deskriptiven Aussagen) einem Kriterium der Objektivität genügen. Werden Aussagen getroffen, die diesen eigenen Beobachtungstatus einbeziehen, wird dies im Konzept i. S. des darin beschriebenen Theorie Rahmens von »Reflexion Instrument for Education« als Ausdruck von Reflexionskompetenz eingeschätzt. Dies gilt ebenso für rein deskriptive oder interrogative Aussagen. Tabelle 7 zeigt unterschiedliche Reflexionskategorien anhand eines Beispiels (Bild 1) auf.

Bild 1: Worum es hier geht?



Quelle: iStock-1038324016

Tabelle 7: Reflexionskategorien (Seyfried et al., 2013b, S. 119)

Reflexionskategorie	Aussagen
Deskriptive Aussagen	Auf dem Bild steht ein Kind an einer grünen Tafel.
Interpretationen mit Beobachtungsbewusstheit	Es könnte sein, dass die Schülerin an der Tafel von der Lehrerin unterstützt wird.
Interpretationen ohne Beobachtungsbewusstheit	Die Kinder in der Klasse sehen schon, dass die Mitschülerin Schwierigkeiten hat, die Aufgabe zu lösen.
Erklärende Aussagen mit Beobachtungsbewusstheit	Vielleicht hat die Lehrerin gerade dieses Kind an die Tafel geholt, damit die Klasse zusehen kann, wie man eine Aufgabe lösen kann.
Erklärende Aussagen ohne Beobachtungsbewusstheit	Die Lehrerin ruft das Kind zur Tafel, damit es den Stoff besser lernen kann.
Interrogative Aussagen	Handelt es sich um eine schwierige oder leichte Aufgabe für das Kind?

Diese Differenzierung hinsichtlich des Beobachtungsstatus konnte in einer weiteren Studie mithilfe von Messungen der Hirnströme bestätigt werden:

»We were able to see qualitative differences between statements of different reflection dimensions (Weinberger & Seyfried, 2009) in the upper alpha frequency band (10-12 Hz). Our results revealed that interpretations with observer awareness differ significantly with respect to upper alpha activity from interpretations without observer awareness. These results indicate that there are qualitative differences between these two statements.« (Braunstein et al., 2013, S. 107f.)

In einer weiteren Studie zur Entwicklung eines »Dispositions Inventory for Education« (Seyfried et al., 2013b) wurden auf Grundlage der o. beschriebenen Differenzierung Items entwickelt, um zwischen »professionell« und »narrativ« reflektierenden Personen zu unterscheiden. Die Ergebnisse zeigten höchst signifikante Unterschiede zwischen professionell und narrativ reflektierenden Personen. (Seyfried, Weinberger & Reitinger, 2013, S. 122).

Davon ausgehend wird im Modell SuRe der Reflexionskompetenz ein wichtiger Stellenwert zugeschrieben. Je nach Situation und in Abhängigkeit der Gesamtdynamik bei der Durchführung von SuRe lassen sich auch Übungen zur Steigerung der Reflexionskompetenz integrieren (vgl. Kapitel 9).

4.2 Soziale Lerntheorie als Bezugsrahmen für SuRe

In der Konzeption der Sozialen Lerntheorie (SLT) der Persönlichkeit (Krampen & Greve, 2012) mit den Ausführungen zu externalen oder internalen Kontrollüberzeugungen (Rotter, 1990) sammeln sich vier Aspekte: Ausgegangen wird von einem Verhaltenspotenzial, den Erwartungen einer Person, den erwarteten Verstärkungswert und der konkreten, psychologischen Situation. Aus dieser Perspektive wird das Verhalten von Erwartungen (handlungsspezifische Verstärkerwerte) bestimmt. Beim Prozess in SuRe ist dies in der Phase der Bewertung der Handlungsempfehlungen (vgl. Kapitel 5) von Bedeutung. Es geht dabei um eine vorausschauende Einschätzung erwarteter Effekte einer bestimmten Handlungsmöglichkeit. Das Abschätzen der möglichen »Kurzfristigen Folgen« oder der »Nachhaltigkeit« für ein bestimmtes Handeln erscheint in der Praxis oft weniger herausfordernd zu sein. Schwieriger ist dies bei dem Kriterium »Aufwand-Nutzen-Relation«. Hier gilt als positiv, wenn ein möglichst hoher Nutzen mit geringem Aufwand erwartet werden kann. Gerade diese Relation bewusst zu machen, erscheint für den »Gesamthaushalt der Ressourcen« sinnvoll. Das Kriterium »Stimmigkeit« soll eine zusammenfassende Sicht ermöglichen, in der emotionale Dynamiken einbezogen werden. Hier findet die Klärung darüber statt, ob eine Handlungsmöglichkeit mit der eigenen Person als stimmig wahrgenommen wird. Die Ausführungen zu den Erwartungshaltungen der Sozialen Lerntheorie haben hier einen Bezug zum Reflexionsprozess.

Für SuRe stellt die sozial-kognitive Lerntheorie (Bandura, 1979) einen weiteren Bezugspunkt dar. Das »Lernen am Modell« (vgl. Kapitel 3) bietet sowohl bei der Situationsanalyse als auch bei der Suche nach Handlungsempfehlungen wichtige Hinweise und Lö-

sungsperspektiven an, geht es z.B. um positive oder negative Zuschreibungen für Schülerinnen und Schüler: Wie wird die einzelne Person von der Klasse wahrgenommen? Ist ihr auffallendes Verhalten für andere attraktiv oder wird dies negativ wahrgenommen? Wissen wir, welche virtuellen oder realen Personen für Schülerinnen oder einen Schüler als positive oder negative Modelle fungieren? Einen weiteren Bezugspunkt der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1979) stellen die Selbstwirksamkeitserwartungen dar (vgl. auch Kapitel 6), insbesondere auch der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Gesundheit (Weber, 2020), nachdem hohe Selbstwirksamkeit mit Berufszufriedenheit und Resilienz gegenüber Stress und Burnout korreliert. Bandura (1979, S. 87) nennt vier »Hauptquellen der Leistungseffizienzerwartungen und die Grundlagen verschiedener Beeinflussungsmöglichkeiten«.

Tabelle 8: Grundlagen für Selbstwirksamkeit, Beschreibung und Beispiele der Umsetzung im Modell SuRe

Grundlagen für Selbstwirksamkeit nach Bandura (1996, S. 87)	Beschreibung	Beispiele für die Bedeutung der Quellen der Selbstwirksamkeit im Reflexionsprozess mit SuRe
Konkrete Leistungen	Erfahrungen, die die eigene Leistungsfähigkeit, eigenes Handeln als positiv, erfolgreich erleben lassen	Beschreibung eigener, gelungener Situationen aus der pädagogischen Praxis (vgl. Kapitel 5.2)
Stellvertretende Erfahrungen	Beobachtungen, positiv eingeschätzte Modelle (sie müssen nicht »perfekt« sein), die Situationen bewältigen und i. S. konkreter Ziele erfolgreich handeln	Partizipation an in SuRe bearbeiteten Situationen mit erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten
Verbale Überzeugungen	Haltungen und Gedanken, verbaler Zuspruch die das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit unterstützen	Empathische Kommunikation bei der Situationsanalyse und bei Formulierungen der Handlungsmöglichkeiten
Emotionale Erregung	Grad emotionaler Involviertheit und Wahrnehmung durch physiologische Parameter	Thematisierung von Emotionen und Aufgreifen der Emotionen als Ressource bei alternativen Handlungsmöglichkeiten

Die Tabelle 8 stellt diese Grundlagen der Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit Teilprozessen des Modells SuRe. Es wird daraus folgernd begründet davon ausgegangen, dass der Reflexionsprozess in SuRe einen positiven Beitrag zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung leistet.

4.3 Selbstbestimmungstheorie: Bedürfnisse und Motivation als Ausgangspunkt für SuRe

Im Diskurs stehende Beratungskonzepte gehen explizit oder implizit davon aus, dass weitgehend selbstbestimmte Prozesse eigene Entwicklungen, Kompetenzzuwächse und neues Handeln ermöglichen. Damit verbunden ist die Frage nach der Motivation für Entwicklung und Lernen. Mit dieser Frage setzt sich die Selbstbestimmungstheorie (SDT) von Deci & Ryan (2004) auseinander. Vom Bildungsdiskurs wird dieser theoretische Zugang aufgegriffen und aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Die Selbstbestimmungstheorie geht im Kontext der Frage nach extrinsischer bzw. intrinsischer Motivation davon aus, dass ein hohes Maß an eigener Motivation in Abhängigkeit von der Befriedigung grundlegender, psychologischer Basisbedürfnisse steht (Theorie der Basisbedürfnisse). »Die Befriedigung ...« der von der SDT postulierten, angeborenen psychologischen Basisbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung »... hat einen wesentlichen Einfluss auf organismische Integrationsprozesse und das psychische Wohlbefinden.« (Hofmann et al., 2018, S. 24). Deci & Ryan (1993, S. 2) unterscheiden qualitative Ausprägungen der Motivation. Es geht darum, inwieweit motiviertes Handeln von Kontrolle oder von Selbstbestimmung bestimmt ist. Dabei ist vorrangig nicht entscheidend, ob es sich um intrinsische oder extrinsische Motivation handelt, sondern ob Handeln als aufgezwungen oder als frei gewählt interpretiert wird. Nach Hofmann et al. (2018, S. 24) ist die Entstehung »... nachhaltiger und qualitativ hochwertiger Motivation von diesen bedürfnisbezogenen Erlebnisqualitäten abhängig und entsteht nur dann, wenn eine Person Handlungen und Hand-

lungsziele – auf Basis eines rationalen Entscheidungsprozesses – als persönlich bedeutsam bewertet und die Handlungen insgesamt als emotional positiv bzw. emotional befriedigend ... » erlebt.

Für das Reflexions- und Kompetenzentwicklungsmodell SuRe stellen die Basisbedürfnisse relevante Kriterien dar. Die Festlegung auf »Subjektiv relevante Situationen« weist dem Kriterium der Autonomie eine zentrale Position zu. Sowohl die Auswahl einer Situation aus der Praxis, die bearbeitet wird, als auch die autonome Entscheidung bei der Auswahl einer Handlungsmöglichkeit sichern der einzelnen Person strukturell die Möglichkeit, selbstbestimmt und als Urheber (vgl. Schulz von Thun & Schulz von Thun, 1999, S. 216) eigenen Verhaltens zu agieren und sich auch entsprechend fühlen zu können.

Kompetenzerleben (damit Kompetenzzutrauen) wird bei SuRe hinsichtlich zwei Perspektiven wahrgenommen und in das Konzept integriert. Einmal wird bei der einzelnen Person i. S. der Basisbedürfnisse (s.o.) von dem Bedürfnis nach Kompetenz ausgegangen. Die zweite Dimension bezieht sich auf die Kommunikation, die diese Grundannahme aktualisiert. Eine dafür notwendige Bedingung ist Vertrauen. Vertrauen gilt in SuRe als wichtige Voraussetzung und Bedingung für einen förderlichen Prozess (vgl. Kapitel 4.6). Das dritte Basisbedürfnis der SDT ist das Bedürfnis nach sozialer Einbindung. Soziale Einbindung wird hier verstanden als ein sozialer Raum, in dem es möglich ist, eigene Gedanken, Ideen, Anliegen so zu artikulieren, dass die Person davon unabhängig Wertschätzung erfährt, (für) »WAHR-genommen« wird. Im Modell SuRe wird dies in den Phasen der Situationsbeschreibung und der Wahl einer Handlungsmöglichkeit von Bedeutung. Hier geht es um authentische Situationsbeschreibungen und Akzeptanz der Wahl einer Handlungsmöglichkeit. In SuRe sind diese kommunikativen Grundsätze der Akzeptanz und Authentizität zentral für den gesamten Reflexionsprozess.

Im Ansatz der Selbstmanagement-Therapie (vgl. Kapitel 3.5) zeigt sich wie im Konzept der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993) m.E. (es liegen unterschiedliche Forschungsanliegen und Anwendungskontexte vor) eine Ausgangsüberlegung: Personen haben das Streben nach Selbstverantwortung, nach Selbstbe-

stimmung und Selbststeuerung. Dies artikuliert sich u. a. in der kommunikativen Beziehung, wie Personen und ihr Verhalten z. B. im Reflexionsprozess von SuRe interpretiert werden. Davon ausgehend gilt Empathie als wesentliche Kommunikationskompetenz und positioniert sich als notwendiger – wenn auch nicht hinreichender – determinierender Faktor.

Ein weiterer Bezugspunkt des Ansatzes der SDT zum Reflexionsmodell SuRe lässt sich beim Reflexionsprozess in einer Phase der Suche nach Handlungsmöglichkeiten herstellen, wenn es um die Frage der Motivation geht (vgl. Kapitel 9).

Martinek (2014) befragte 732 Lehrkräfte über den Zusammenhang zwischen dem erlebten Druck in der Arbeit, Selbstwirksamkeitserwartung und der Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse (Deci & Ryan, 1993) und kommt zu dem Schluss: »Die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse führt zu weniger subjektiv empfundenen Druck und mehr Selbstwirksamkeitserwartung im Lehrberuf.« (Martinek 2014, S. 244). Der Stellenwert der Selbstbestimmungstheorie für reflexive Kompetenzentwicklung wird damit unterstrichen.

4.4 Das Gesundheitsmodell Salutogenese im Kontext von SuRe

Die Bedeutung der Gesundheit in pädagogischen Berufen ist im Diskurs unumstritten und wird durch Studien belegt: Bauer et al. (2007) untersuchten im Rahmen eines Forschungsprojektes 949 Lehrerinnen und Lehrer bezüglich psychischer Gesundheit, Arbeitsbedingungen und negativer Einflüsse. Das Team kam zu dem Ergebnis, dass nahezu 30 % der Lehrerinnen und Lehrer unter psychischen Belastungen leidet. Die Ursachenzuschreibung sieht Schaarschmidt (2012) einerseits in unzureichenden persönlichen Voraussetzungen der Lehrerinnen und Lehrer und andererseits auch in den Bedingungen des Berufsfeldes, während Rauin (2007) in seiner Studie vorwiegend persönliche Variablen für Überforderungen im Lehrberuf nachgeht und am Rande empirischer Genauigkeit jene, die im Beruf über Belastungen klagen, unterstellt, sie hätten ohnehin

»nie gebrannt« (Rauin 2007, S. 64). Dies steht im Widerspruch zu der Arbeit von Hillert et al. (2003, S. 13) aus einer medizinisch-psychosomatischen Klinik mit jährlich 200 bis 250 behandelten Lehrerinnen und Lehrer, die sich durch »unrealistisch-idealisierte Erwartungen« an den Beruf von anderen Berufsgruppen unterscheiden.

In einer umfangreichen Studie kommen Unterbrink et al. (2008) zum Ergebnis, dass die interpersonale Dimension (z.B. Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern oder mit Vorgesetzten) eine zentrale Position für psychische Gesundheit einnimmt. Dies korrespondiert mit der Auflistung der Risikofaktoren für Depression und Burnout von Bauer (2003, S. 11). Demnach stellen ein Engagement bis zur Leistungsgrenze, die Definition des Selbstwertes durch Aufopferung für andere, einseitige Tendenzen zur Selbstkritik bei Problemen, Konfrontationsscheue, geringe Bereitschaft Unterstützung anzunehmen und durchgehendes Pflichterleben mit wenig Distanzierungsfähigkeit hohe Risikofaktoren für Burnout und Depression dar. Die Analyse der Ursachen für Burnout, Stress und psychosomatischen Beschwerden führt im Ansatz der Salutogenese zur Frage, was erhält psycho-soziales, körperliches und psychisches Wohlbefinden.

Im Salutogenetischen Modell steht für Gesundheit als zentrale Variable »Sense of Coherence«, ein stimmiges und überdauerndes Gefühl des Vertrauens auf einen positiven, bewältigbaren und sinnhaften Umgang mit Anforderungen. Definiert wird von Antonovsky (1997, S. 36) dieses »Kohärenzgefühl« als eine »... globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat ...«. Diese Orientierung bezieht sich darauf, dass »... (1) die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind; (2) einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen; (3) diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen« (Antonovsky, 1997, S. 36). Daraus ist ableitbar, dass es für die Gesundheit förderlich ist, Erfahrungen zu ermöglichen, die diesen drei oben genannten Kriterien entsprechen.

SuRe versucht, durch die vertikal personbezogene und horizontale, methodische Dimension in der Bearbeitung von Situationen die relevanten, oben beschriebenen Kriterien der Salutogenese auch für jene Situationen zu ermöglichen, in denen keine Ersterfahrung in der Praxis (i. S. der Salutogenese) möglich gewesen ist. Entsprechende Erfahrungen mit SuRe ergeben sich z.B., wenn von einer Person eine Situation bearbeitet wird, die mitunter schon Jahre zurück liegt, die individuell als »Versagen« interpretiert und belastend erlebt worden ist. Nach der Bearbeitung wird diese Situation nicht mehr als »unlösbar«, als »sinnlos«, sondern als bewältigbar erlebt. SuRe bietet mit der Struktur einen zielorientierten Prozess für die Generierung neuer Handlungsempfehlungen an und stärkt damit das Vertrauen in die eigene Lösungskompetenz, in die Bewältigbarkeit schwieriger Situationen und ermöglicht dadurch positive Effekte auf den »SOC« (Sense of Coherence) und damit ebenso zur Aufrechterhaltung der Gesundheit.



Code 3

4.5 Vertrauen - eine zentrale Variable für Entwicklung

In der Sozialpsychologie wird der Hinweis über die Bedeutung von Vertrauen im Kontext alltäglicher Situationen von Luhmann (2008, S. 12) formuliert: »Die allgemeine Lebenslage des Menschen ist gekennzeichnet durch eine übermäßig komplexe und kontingente Welt.« Eine Orientierung in dieser Welt ist ohne Vertrauen nicht möglich. Diese Dynamik verdichtet sich in professionellen, pädagogischen Arbeitswelten durch die Vielzahl unterschiedlicher Interaktionen mit verschiedenen Altersgruppen, Zielgruppen in Strukturen, die z.B. Schule erst überhaupt ermöglichen (Verwaltung, Curricula, Konferenzen etc.). Vertrauen ermöglicht nach Luhmann (1989) die Reduktion dieser Komplexität und den Umgang mit Kontingenzen, da es neben den gedachten und gewählten Möglichkeiten immer noch eine Unzahl weiterer gibt.

Im pädagogischen Bereich hat Vertrauen zuerst zwei Hauptstränge. Es geht um das Vertrauen, das in die Lern- und Entwicklungsprozesse der Zielgruppe Lernenden gesetzt wird und um das Vertrauen zwischen den Personen in Interaktionen sowie darum, wie dieses Vertrauen individuell erlebt wird (vgl. Thies, 2005). Dementsprechend wird an Modellen für einen Unterricht, in dem Vertrauen eine wesentliche Position einnimmt, gearbeitet (vgl. Reitingger & Oyrer, 2020; Seyfried 2014).

Krampen und Hank (2004) differenzieren zwischen interpersonalem Vertrauen, Selbst- und Zukunftsvertrauen (Vertrauens-Trias). Sie beschreiben diese Trias als Schutz- und Resilienzfaktoren der psychischen Gesundheit. Die Bedeutung der Vertrauens-Trias wurde nach Hewig (2008, S. 19) zuerst in der Psychotherapie erkannt. Hewig (2008, S. 12) beschreibt die Konzeption der Vertrauens-Trias als integratives Persönlichkeits- und Entwicklungsmodell und sieht eine prognostische Bedeutung der Vertrauens-Trias für die Effizienz klinischer Maßnahmen. Nach Krampen & Hank (2004) ist Vertrauen eine konstituierende Variable für die Handlungsfähigkeit von Personen.

Vertrauen nimmt bei SuRe eine zentrale Position bei der Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten ein. Eine Implementierung zeigt sich an mehreren Andockstellen. Beachtet wird diese Bedeutung von Vertrauen einmal insofern, dass auf die vertikalen Dimensionen geachtet wird, sowie durch die hohe Zuverlässigkeit bei der Findung alternativer Handlungsmöglichkeiten.

Vertrauen, mit der Dimension Zukunft, korrespondiert mit dem Konzept der Salutogenese (Antonovsky, 1997) hinsichtlich des überdauernden Gefühls, Anforderungen und Aufgaben zu bewältigen bzw. denen nicht ausgeliefert zu sein. In SuRe wird durch die reflexive Bearbeitung von Situationen die Erfahrung ermöglicht, auch für jene Anforderungen eigene Handlungskompetenzen zur Verfügung zu haben, die in einer ersten Erfahrung als vermeintlich unlösbar erschienen. Eine weitere Beziehung besteht zur sozial-kognitiven Lerntheorie (Bandura 1979) bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung. Diese beinhalten die Fragen, ob eigenes Handeln als wirksam und zielführend beantwortet wird oder nicht. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen

gehen nach Weber (2002) mit hoher Ressourcenbereitschaft einher. Zusammengefasst lässt sich formulieren, dass eine Person, die an eigene Wirksamkeit und an die Fähigkeit, Ziele zu erreichen, glaubt, Ressourcen bereitstellen kann und optimistisch an Aufgaben herangeht (vgl. Egger, 2020, S. 328f.) Dieser plausible Zusammenhang drängt zu Fragen nach der Modellierung, dem Aufbau der Selbstwirksamkeit und der Ergebniserwartung. In SuRe wird dem dadurch nachgegangen, dass einerseits konkretes Handeln im Zentrum steht, neue, alternative Handlungsmöglichkeiten bezüglich der Umsetzung nach Kriterien individuell eingeschätzt und real erprobt werden können. Damit sind Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit sowohl im Prozess der Reflexion als auch in der Praxis möglich. Dies steht in Beziehung zu einer Weiterentwicklung und Aufrechterhaltung von Vertrauen in eine aktive Gestaltung professionellen, pädagogischen Handelns.

