

Jörg Schlee

Warum kollegiale Unterstützung? Plädoyer für eine andere Schulkultur

Im Jahr 1995 legte die vom späteren Bundespräsidenten Johannes Rau einberufene Bildungskommission eine Denkschrift mit dem Titel „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ vor. Aus der Einsicht, dass das Schulsystem grundlegender Verbesserungen bedürfe, entwickelte die Kommission umfassende Reformvorschläge. Die Schule sollte „ein Haus des Lernens“ werden, in dem die Schüler nicht nur ihre Kenntnisse erweitern, sondern auch ihre Identität herausbilden können sollen. Das erfordere eine Lern- und Arbeitsatmosphäre der Offenheit und der gegenseitigen Rücksichtnahme.

Orientierung an
einem erweiterten Lern-
verständnis ...

Die Kommission machte damit deutlich, dass sie sich die Arbeit in der künftigen Schule unter einem erheblich erweiterten Lernverständnis vorstellte. Neben der Wissensvermittlung sollten soziale Erfahrungen und persönliche Auseinandersetzungen ein Gewicht erhalten. Die Schule sollte ein Ort werden, an dem intensiv und mit Freude gearbeitet und gelernt wird. Lernen ist dann nicht mehr mit reiner Wissensspeicherung gleich zu setzen. Lernen verlangt dann auch ein Ausprobieren und schließt das Risiko von Irrtum und Fehlern ein. Diese erweisen sich in einem Klima des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts als Anlass zu eigenständigen Überlegungen und persönlichen Erfahrungen. Entsprechend sollten sich Lehrer verstärkt als Lernberater und Lernhelfer verstehen. Im Haus des Lernens sollten Schüler unter neuen Lernformen Schlüsselqualifikationen erwerben und die Bereitschaft zu einem lebenslangen Lernen entwickeln können.

... fordert Veränderungen
in der Lehrerbildung

Ohne entsprechend engagierte und qualifizierte Lehrer werden sich derartige Reformvorstellungen in Schulen nicht umsetzen lassen. Daher hat die Kultusministerkonferenz, um die Qualität schulischer Bildung zu sichern, für die Lehrerbildung bestimmte Anforderungen an künftige Lehrer aufgestellt. Hierzu gehören u.a. die Bereitschaft und die Fähigkeit „an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas“ mitzuwirken.

... und in der Schulkultur

Auch wenn es glücklicherweise eine Reihe von Schulen gibt, die die Ansprüche an ein „Haus des Lernens“ erfüllen oder ihnen doch zumindest recht nahe kommen, so muss man andererseits auch nüchtern konstatieren, dass sich z. Zt. für den überwiegenden Teil der deutschen Schulen diese Vorstellungen vom Lehren und Lernen als eine Vision erweisen. Hier ist nicht nur an die Resultate der

internationalen Vergleichsuntersuchungen zu denken. Bedenkenswert ist auch die Tatsache, dass sich in vielen Schulen Lehrer wie Schüler in gegenseitiger Konkurrenz erleben. Nicht selten stehen sich Lehrer und Schüler in einer misstrauischen und abschätzigen Haltung gegenüber. Hierfür sind nach meiner Auffassung jedoch nicht in erster Linie die Lehrer und Schulleitungen verantwortlich zu machen. Die Einflüsse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen machen vor den Schultüren längst nicht mehr Halt. Ihre vielfachen Konflikte und Spannungen erschweren die schulische Arbeit in erheblichem Maße. Was noch vor zwei bis drei Generationen in der Schule unhinterfragt als Regel und Selbstverständlichkeit galt, ist längst in Frage gestellt worden bzw. muss als Arbeitsgrundlage immer wieder neu und mühsam ausgehandelt werden. Schule ist längst kein Hort der „Muße“ mehr, was einmal ihre ursprüngliche Bedeutung war. Sie ist für alle Beteiligten der Ort vielfacher Belastungen geworden. Wenn die Gewalt unter Schülern steigt und wenn Schüler ihre Lehrer immer häufiger als ihre Gegner empfinden, dann spricht das nicht für eine Atmosphäre der Offenheit und des Vertrauens. Eine lernförderliche Schulkultur und das motivierende Schulklima erweisen sich in vielen Fällen als frommer Wunsch. Immer öfter wird erkennbar, dass für Schüler, Lehrer und Schulleitungen die Pausen und die Ferien in der Schule zum Schönsten werden.

Traurige Realität:

Schule als Ort vieler Belastungen

... und angespannter Lernatmosphäre

Nun gibt es Indizien, dass für diese Entwicklung nicht allein die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, sondern auch gerade jene Instanzen verantwortlich sein könnten, deren Aufgabe darin besteht, für ein erfolgreiches Gelingen schulischer Arbeit zu sorgen: Die Schulbehörden. Vor knapp 20 Jahren haben diese die Kollegien und Schulleitungen angeregt, sich durch so genannte Schulentwicklungsmaßnahmen als Einzelschulen „auf den Weg zu machen“. Da hierbei offen blieb, zu welchem Ziel dieser Weg führen sollte, waren unter dem Stichwort „Schulentwicklung“ nahezu alle Aktivitäten denkbar, die sich entweder als Personalentwicklung, als Organisationsentwicklung oder als Unterrichtsentwicklung verstehen ließen. Die in der entsprechenden Literatur angeführten Möglichkeiten und Methoden waren so vielfältig, dass sich der Eindruck von Beliebigkeit kaum vermeiden ließ. Viele Lehrer und Schulleitungen haben in diesem Zusammenhang erheblichen Elan aufgebracht und viel Zeit und Energie in unterschiedlichste Vorhaben investiert. Trotz ihres großen Engagements konnten sie durch ihre vielfältigen Schulentwicklungsvorhaben insgesamt in den Schulen jedoch keine reformerischen Veränderungen erreichen. Dies hatte zur Folge, dass von Seiten der Kultusbehörden in schneller Folge den Kollegien und Schulleitungen eine Reihe von Maßnahmen angeordnet wurde. Deren Befolgung wurde mit einem hohen moralischen Anspruch versehen. Wer im Zusammenhang mit Schulentwicklung Skepsis zeigte oder Bedenken äußerte, dem wurde als „ewig Gestriger“ oder als „Betonkopf“ Veränderungsunwilligkeit oder Widerstand attestiert. Viele Beratungen und Diskussionen in Schulen mündeten daher in gegenseitigen Vorwürfen. Ohne präzise beschreiben zu können, was

Schulentwicklungsmaßnahmen unter unklaren Zielvorstellungen

... münden in gegenseitige Vorwürfe

Schulentwicklung eigentlich ausmacht, was ihr eigentlicher Gegenstand ist und was sie grundsätzlich von einer guten Schulleitung unterscheidet, wurde sie zu einer sakrosankten Bewegung.

Ohne Zweifel sind unter dem Stichwort Schulentwicklung durchaus viele sinnvolle und pädagogisch ertragreiche Projekte durchgeführt worden. Andererseits ist nicht zu übersehen, dass der Energieaufwand und die Reibungsverluste oft ein sehr großes Ausmaß annahmen. Hierbei haben sich unseres Erachtens mehrere Dinge als verhängnisvoll erwiesen:

Theorielosigkeit

- Es gibt für Schulentwicklung keine konsistente Theorie. Damit sind die erwünschten Veränderungsprozesse schwer stimmig zu planen, logisch-systematisch durchzuführen und für die Entwicklung schulischer Konzeptionen und Reformen kaum nutzbringend auszuwerten.

... und nicht überprüfte Anforderungen

- Es wurden den Kollegien und Schulleitungen von Seiten der Kultusbehörden Maßnahmen und Schritte abverlangt, deren Sinn und Nutzen zuvor nicht empirisch nachgewiesen werden konnte. Es ist zu befürchten, dass sich der deshalb verständliche Zweifel an den Vorhaben auf die Lern- und Arbeitsatmosphäre in den Schulen nachteilig ausgewirkt hat.

... führen zu unerwünschten (Neben-)Effekten

So wurde beispielsweise in mehreren Bundesländern von den Kollegien und Schulleitungen erwartet, dass sie für ihre Schulen Programme, Profile und Leitbilder entwickeln. Es gibt meines Wissens jedoch keine empirischen Untersuchungen, in denen auf systematisch kontrollierte Weise zweifelsfrei nachgewiesen wurde, dass die Erarbeitung eines Schulprogramms, eines Schulprofils oder eines Leitbildes den Schulalltag so verändert, dass Lehrer und Schüler morgens mit mehr Freude in die Schule gehen und sie nachmittags mit verbessertem Lerngewinn und größerer Zufriedenheit verlassen. Würden Schulprogramm, Schulprofil und/oder Leitbild tatsächlich den Schülern das Lernen erleichtern und die Lehrer in ihrer pädagogischen Tätigkeit wirksamer werden lassen, dann hätte sich das unter Schülern, Lehrern und Eltern wie ein Lauffeuer herumgesprochen. Unter diesen Bedingungen hätten derartige Maßnahmen nicht von oben angeordnet werden müssen, sondern sie wären von den Kollegien und Schulleitungen im eigenen Interesse und in eigener Regie durchgeführt worden.

Nach der „Philosophie“ von Schul- und Organisationsentwicklung gelten in den jeweiligen Einrichtungen die Personen vor Ort als die eigentlichen Experten. Ihnen werden Kompetenz und Erfahrung zugebilligt, Probleme, Schwierigkeiten oder gar Missstände in ihren Einrichtungen selbst erkennen zu können, wie sie andererseits in aller Regel auch die geeigneten Lösungsmaßnahmen am besten entwickeln können. Im Gegensatz zu dieser Philosophie wurde den Kollegien und Schulleitungen die Entwicklung von Leitbildern und Schulprofilen „von oben“ angeordnet. Es ist nicht auszuschließen, dass dadurch eine Reihe von unerwünschten (Neben-)Effekten angestoßen wurde.

- Da für die Nützlichkeit von Leitbildern, Schulprogrammen und Schulprofilen weder theoretisch stimmige Begründungen noch empirische Nachweise vorlagen, wurde die Glaubwürdigkeit der Schul- und Kultusbehörden gefährdet. Zumal bei manchen weiteren Schulentwicklungsanordnungen sich der Verdacht, dass es sich dabei um verkappte Sparmaßnahmen handeln würde, nicht immer zweifelsfrei ausgeräumt werden konnte.
- Das Fehlen von theoretisch gesicherten Begründungen und empirischer Nützlichkeitsbelege wurde durch einen hohen moralischen Anspruch ausgeglichen. Die Diskussion um Schulentwicklung konnte kaum noch sachlich nüchtern geführt werden, sondern mündete sehr schnell in gegenseitigen Vorwürfen und Beschuldigungen. Eine sorgfältige Lektüre der Schulentwicklungsliteratur zeigt, dass sie kaum theoretische Begründungen oder empirische Schlussfolgerungen enthält. Stattdessen finden sich dort überwiegend unbewiesene Thesen in metaphorischen Stimmungsbildern und viele offene sowie versteckte moralische Appelle.
- Da Leitbilder und Schulprofile jeweils schulspezifisch abzufassen waren, wurde in den Kollegien und Schulleitungen verhindert, sich auf das Gemeinsame und grundsätzlich Wesentliche pädagogischer Arbeit zu besinnen. Stattdessen mussten sich die Kollegien und Schulleitungen unterschiedlicher Schulen voneinander abgrenzen und durch irgendwelche Besonderheiten profilieren. Das Engagement und die Kreativität der Kollegien richteten sich deshalb nicht in erster Linie auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität, sondern auf die Originalität und die Wirksamkeit der Außendarstellung.
- Auf diese Weise wurden die Schulen in eine gegenseitige Konkurrenzsituation gebracht, in der Präsentationen, Öffentlichkeitsarbeit und Imagepflege immer wichtiger wurden.

Die Glaubwürdigkeit der Schulbehörden

... wird durch das Fehlen von Nützlichkeitsnachweisen gefährdet

Außendarstellung und Imagepflege werden wichtiger als pädagogische Gemeinsamkeiten

In dieser Situation hat sich möglicherweise weiterhin verhängnisvoll ausgewirkt, dass in einer weiteren „Anordnungswelle“ Kollegien und Schulleitungen von den Schul- und Kultusbehörden aufgefordert wurden, ihre Schulen im Interesse einer Qualitätssicherung zu evaluieren. Denn auch dieses Ansinnen war vom Grundsatz her falsch angelegt. Qualität kann nur durch Investitionen erreicht und gesichert werden, nicht aber durch Kontrollen. Mit Hilfe von Kontrollen lässt sich nur prüfen, ob die Investitionen angemessen und ausreichend waren. Kontrollen stellen aber ihrerseits die Qualität nicht her. Man kann ein Schwein durch vieles Wiegen nicht fetter werden lassen. Es muss gefüttert werden. Mit anderen Worten: Es wurden Vorhaben als Qualitätssicherungsmaßnahmen ausgeben, die gar keine waren.

Evaluation kann Qualität prüfen, aber nicht sichern

Umgekehrt darf man eigentlich nur dann von einer „Evaluation“ sprechen, wenn man zuvor die zu überprüfenden Maßnahmen genau festgelegt und theoretisch begründet hat. Wenn man dann eindeutige Hypothesen aufstellt sowie entsprechende Versuchsanordnungen und Regeln beachtet, dann kann man durch empirische

Evaluation ist kein
Steuerungsinstrument

Daten zu Erkenntnissen kommen, aus denen man dann wiederum Hinweise zur Gestaltung von schulischer Praxis ableiten kann. Wenn jedoch zu einem bestimmten Zeitpunkt einfach nur Daten erhoben werden, dann kann man diese zwar für Spekulationen heranziehen, nicht jedoch zur Entwicklung für begründbare Handlungsperspektiven. Das beste Beispiel hierfür sind die großen internationalen Vergleichsuntersuchungen. Sie zeigen nur, wie deutsche Schüler im Vergleich zu ihren Mitschülern anderer Länder abgeschnitten haben. Aus den Daten lassen sich jedoch weder deren Entstehungsgründe noch Maßnahmen zu ihrer Veränderung entnehmen. Daher ist es auch nicht richtig, Evaluationen als ein Steuerungsinstrument zu bezeichnen. Gesteuert wird über Maßnahmen und Interventionen.

„In Bewegung sein“
garantiert keine Qualität

Ich bezweifle keineswegs, dass durch die Schulentwicklungsdebatte viele Lehrer und Schulleitungen „in Bewegung geraten“ sind und sich zahlreiche Schulen „auf den Weg gemacht haben“. Ich frage mich nur, ob sie dadurch dem „Haus des Lernens“ mit einer durch Vertrauen und Offenheit geprägten lernförderlichen und motivierenden Schulkultur wirklich entscheidend näher gekommen sind. Könnte es nicht sein, dass das Entstehen einer ganz anderen Kultur gefördert worden ist? Es gibt nämlich Indizien dafür, dass durch die behördlichen Auflagen zu Vergleichsarbeiten, zentralen Tests, Leitbildentwicklung, Schulprogramm- und Profilentwicklung Schüler, Lehrer und Schulleitungen immer mehr in eine Situation gebracht wurden, in der die Selbstdarstellung und die Wirkung nach außen zum Gütemaßstab wurde. Sie bearbeiten ihre Aufgaben nicht (mehr) in Lernfreude, Vertrauen, Sinnerleben und aus eigenem Interesse, sondern weil sie in der gegenseitigen Konkurrenz ein schlechtes Image befürchten.

Es fehlen Offenheit
und Vertrauen

- Schüler versuchen, den Lehrern ihre Schwächen und Fehler zu verbergen. Sie möchten das Risiko schlechter Beurteilungen vermeiden.
- Lehrer verschweigen der Schulleitung Probleme mit Schülern und Eltern, weil sie nicht als inkompetent eingeschätzt werden möchten.
- Viele Lehrer haben Scheu, sich gegenseitig im Unterricht zu beobachten.
- Schulleitungen vermeiden, ihre Schwierigkeiten und Missgeschicke publik zu machen, weil sie befürchten als führungsschwach und überfordert zu gelten.
- Kollegien und Schulleitungen präsentieren das Schulprogramm auf Hochglanzpapier und im Internet. Sie finden hierfür wohlklingende Begriffe. Sie engagieren Graphiker und Webdesigner, die für eine ansprechende Darstellung sorgen. Sie preisen ihre Attraktivitäten, schmücken sich mit Besonderheiten und versuchen im Vergleich mit anderen Schulen einen guten Eindruck zu machen. Ob dabei Sein und Schein immer übereinstimmen?
- Auch bei den nationalen und internationalen Vergleichsuntersuchungen sind die ersten Stimmen zu hören, dass aus der Furcht

vor Blamagen bei der Datenerhebung nicht immer alles korrekt verlaufen sei.

- Das Vorbild für alle bilden die Schul- und Bildungsbehörden. Ein eigenes Öffentlichkeitsreferat bemüht sich, durch eine günstige Selbstdarstellung eine positive Außenwirkung zu erreichen. Berichte über Mängel, Fehlentscheidungen und Vergeblichkeiten sind undenkbar. Alle Maßnahmen, mit denen die Ministerien die Leistungsfähigkeit von Schulen erhöhen möchten, beispielsweise eine Leitbild- und Profilentwicklung, Orientierung an Standards, Durchführung von zentralen Leistungsvergleichen, Veröffentlichung von internen und externen Evaluationsergebnissen oder die Begehung durch Inspektoren, wenden sie auf sich selbst nicht an.

Es ist für Schüler, Lehrer und Schulleitungen schwer, unter diesen Bedingungen in den Schulen eine Kultur der Offenheit und des Vertrauens zu entwickeln, in der dann die Lernfreude gedeihen kann. Die permanenten Vergleiche in einer Konkurrenzsituation und die mit moralischem Anstrich geführte Schulentwicklungsdiskussion erhöhen den Zwang zur Außendarstellung und fördern damit eine Kultur der gefilterten und berechnenden Kommunikation, des Verbergens und des Schönens. Das bedeutet, dass die jeweils zuständigen Personen und Instanzen auf der nächst höheren Ebene keine verlässlichen Informationen erhalten, auf deren Grundlage sich angemessene Entscheidungen treffen und sinnvolle Maßnahmen durchführen lassen. Lehrer können ihren Schülern nicht sach- und personengerecht helfen. Schulleiter können ihren Lehrern nicht beistehen. Schulbehörden konzipieren und verwalten an den Erfordernissen der Schulen vorbei, weil sie von deren Realität nur unvollständige Vorstellungen haben.

Organisatorische Rahmenbedingungen behindern offene Kommunikation

... und erschweren angemessenes Handeln

Ich fühle mich in diesen Befürchtungen dadurch bestätigt, dass bereits in mehreren Bundesländern so genannte Schulinspektionen eingerichtet worden sind. Sie sind nämlich ein Indiz dafür, dass in den Ministerien die Schulrealität nicht ausreichend bekannt ist. Denn wenn die Kommunikation in Schulen und von Schulen zu den Ministerien in einer offenen und vertrauensvollen Atmosphäre stattfinden würde, bräuchte eine derartige Einrichtung nicht geschaffen zu werden. Da dieses aber nicht der Fall ist, haben die Inspektionen den Auftrag, in regelmäßigen Zyklen in die Arbeit von Schulen Einsicht zu nehmen und anschließend ihre Beobachtungsergebnisse möglichst differenziert zurück zu melden. Für dann eventuell anfallende Beratungen oder für die Entwicklung von notwendigen Verbesserungsmaßnahmen, für die Bereitstellung erforderlicher Kompetenzen und Ressourcen sind die Inspektionen jedoch nicht zuständig. Mit diesen Aufgaben werden die Schulleitungen und Schulgremien allein gelassen.

Ambivalenz von Schulinspektionen

Einerseits haben nicht nur die oben erwähnte Bildungskommission, sondern auch viele anderen Instanzen und Personen deutschen Schulen einen Verbesserungsbedarf bescheinigt. Andererseits konnten die

Schulkultur in Eigeninitiative gestalten

von den Kultusbehörden angeordneten Schulentwicklungsmaßnahmen den verbessernden Ruck nicht ermöglichen. In dieser Situation bleibt den Schulleitungen und Kollegien nichts anderes übrig, als im eigenen Interesse und im Interesse der Schüler zur Eigeninitiative und Selbsthilfe zu greifen.

Es geht gewissermaßen um Initiativen aus Eigennutz. Es geht um das Bemühen, die für ein ‚Haus des Lernens‘ erforderliche Atmosphäre der Offenheit und des Vertrauens in kleinen Schritten entstehen zu lassen. Die im Zusammenhang von Schulvergleichen und kontrollierender Inspektion entstandene Kultur der geschäftigen Betriebssamkeit im Inneren sowie des geschönten Präsentierens nach außen gilt es langsam aufzuweichen. Und zwar zugunsten einer besseren Kommunikation in und zwischen den Gruppen als auch zugunsten eines erweiterten Lehr-Lernverständnisses. Lehrer wie Schüler sind untereinander wie miteinander in den Austausch zu bringen. Denn für die Entwicklung und Sicherung von Kompetenz und Professionalität ist der kollegiale Austausch eine zentrale Voraussetzung. Die in gegenseitigem Respekt durchgeführten Auseinandersetzungen ermöglichen das Erlernen sozialer Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie die Entwicklung von Sinn und Bedeutung. In einem reflexiven Klima können Schüler wie Lehrer lernen, dass sich Wertschätzung und Anteilnahme einerseits sowie Anforderungen und Konfrontationen andererseits nicht gegenseitig ausschließen, sondern in Lern- und Arbeitssituationen sehr gut miteinander vertragen. Die bei Lehrern und Schülern durch die offene wie latente Konkurrenzsituation entstandene vorsichtig-misstrauische Haltung muss durch geeignete Maßnahmen zugunsten von Vertrauen und Kooperationsbereitschaft überwunden werden.

Dargestellte Methoden fördern Vertrauen und erweitertes Lernverständnis

Hierfür zeigen die Autorinnen und Autoren dieses Buches in ihren Beiträgen zahlreiche Möglichkeiten auf. Alle in diesem Buch beschriebenen Verfahren und Methoden sind in der Praxis erprobt worden und haben sich dort bewährt. Sie führen zu einem Doppelleffekt: Sie ermöglichen einerseits sachliche Klärungen und Lösungsperspektiven. Und sie fördern andererseits unter den beteiligten Personen Empathie und Vertrauen. Für Schulleitungen und Kollegien erweisen sie sich zweifachem Sinne nützlich. Sie können die Verfahren und Methoden sowohl für sich selbst anwenden. Sie können etliche von ihnen aber auch – entweder in Gänze oder zu Teilen – in der Arbeit mit den Schülern einsetzen. In beiden Fällen können sie damit den Geist im Haus des Lernens positiv beeinflussen.

Jörg Schlee

Regeln und Prinzipien für kollegiale Unterstützungsgruppen

Prinzipiell wird kollegiale Unterstützung im schulischen Alltag in unterschiedlicher Form zu vielen Gelegenheiten möglich. Soll sie jedoch unabhängig von mehr oder weniger zufälligen Bedingungen als verlässliche Ressource zur Verfügung stehen, so empfiehlt sich ihre Institutionalisierung. Dies wird auf einem ganz einfachen Organisationsniveau durch die Einrichtung einer kollegialen Unterstützungsgruppe möglich.

Die Idee einer Unterstützungsgruppe ist im Grunde ganz simpel: Mehrere Personen schließen sich zu einer Gruppe zusammen, um sich gegenseitig beizustehen und Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Dabei haben sie sowohl im Thematischen als auch im Methodischen viele Möglichkeiten. Allerdings hat die Erfahrung gezeigt, dass die Beachtung einiger Regeln und Prinzipien günstig ist. Wenn diese beherzigt werden, kann die Gruppe als Kraftquelle und Unterstützung sehr wirksam werden und das Risiko, gemeinsam in eine Kaffeekränzchen- oder Stammtischmentalität abzurutschen, ist von vornherein gebannt.

Seit mehr als 20 Jahren habe ich innerhalb der Lehrer(fort)bildung unzählige kollegiale Unterstützungsgruppen angeregt und eingerichtet (Schlee 1990). Die Beobachtungen und Erfahrungen in diesen Gruppen sprechen dafür, dass für den Erfolg einer kollegialen Unterstützungsgruppe folgende Punkte von Bedeutung sind:

- Die Gruppe sollte nicht zu groß sein. Dafür sprechen zunächst ganz pragmatische Gründe. Die Verabredung gemeinsamer Termine wird mit jeder hinzukommenden Person schwieriger. In einer kleineren Gruppe können die Teilnehmer sich intensiver und häufiger mit ihren Anliegen einbringen. Die Entwicklung von Vertrauen und Verbindlichkeit wird in einer kleineren Gruppe leichter und schneller möglich. Viele Gruppenmitglieder berichten, dass sie 4 Personen für eine günstige Gruppengröße halten. Einerseits sei die Unterschiedlichkeit unter den Teilnehmern groß genug, andererseits führe der organisatorische Aufwand nicht zu Problemen.
- Die Mitglieder, aus denen sich die Gruppen zusammensetzen, können – müssen aber nicht – aus einem Kollegium stammen. Mit „kollegial“ soll das Beziehungsverhältnis unter den Teilnehmern beschrieben werden. Es gibt zwischen ihnen – zumindest

Einfache (Selbst-)Hilfe:

Unterstützungsgruppen
als Kraftquelle

Beachtenswerte
Gesichtspunkte

bei den Gruppentreffen – keine hierarchischen Unterschiede. Alle haben die gleichen Chancen, Möglichkeiten und Verpflichtungen. Ich habe Gruppen in ganz unterschiedlichen Zusammensetzungen kennen gelernt. Etliche Gruppen setzen sich nicht nur aus Lehrern zusammen, sondern haben auch Mitglieder, die aus anderen Berufen stammen. In den meisten mir bekannten Gruppen haben sich Frauen und Männer zusammengefunden. Ich kenne aber auch reine Frauen- und Männergruppen.

Rotierende Aufgaben-
verteilung

- Damit eine kollegiale Unterstützungsgruppe funktionieren und ihren Zweck erfüllen kann, muss jedes Gruppenmitglied Aufgaben und Verantwortung übernehmen. Dabei hat es sich als ausgesprochen günstig erwiesen, wenn die Aufgaben nach einem Rotationsprinzip immer wieder neu unter den Teilnehmern verteilt werden. Auf diese Weise – das bestätigen die Gruppenmitglieder – können sich keine Abhängigkeiten und komplementären Beziehungen unter ihnen entwickeln. Viele Gruppenmitglieder berichten, dass sie durch das Rotationsprinzip auch angeregt wurden, sowohl das Gruppengeschehen als auch die anderen Teilnehmer immer wieder unter einem anderen Blickwinkel wahrzunehmen. Dies hätte ihnen geholfen, ein größeres Verständnis für die Personen sowie für die Kommunikationsabläufe zu entwickeln.

Gruppen brauchen Leitung
bzw. Moderation

- Zu den wichtigsten Aufgaben gehört die Leitung bzw. die Moderation einer Gruppe. Die mir bekannten kollegialen Unterstützungsgruppen haben diese Funktion einer „Chairperson“ als Aufgabe zugedacht. Mit dieser Bezeichnung haben sie sich nicht nur an der Begrifflichkeit von Ruth Cohn (1972) orientiert, sondern auch an dem Geist der von ihr entwickelten Themenzentrierten Interaktion. Die Chairwoman bzw. der Chairman verstehen sich somit nicht als selbstherrlicher Chef bzw. als selbstherrliche Chefin, sondern sie moderieren das jeweilige Gruppentreffen und bemühen sich dabei um ein konsensuales Vorgehen.

Sorge für günstige
Rahmenbedingungen

- Eine weitere wichtige Aufgabe besteht darin, bei einem Gruppentreffen für günstige äußere Rahmenbedingungen zu sorgen. Das Gruppenmitglied, das diese Aufgabe zu übernehmen hat, ist der so genannte Gastgeber. Denn die meisten mir bekannten Unterstützungsgruppen treffen sich reihum in den Privatwohnungen der Mitglieder. Der Gastgeber achtet darauf, dass die Gruppe ungestört arbeiten kann. Er begrüßt die anderen Mitglieder freundlich, so dass diese sich willkommen fühlen. Er kann auch für Getränke und eventuell für einen kleinen Imbiss sorgen. Doch sollten gemeinsames Essen und Trinken nicht im Mittelpunkt der Arbeit einer Unterstützungsgruppe stehen.
- In vielen Gruppen hat sich die Regel bewährt, dass der Gastgeber bei der jeweils nächsten Sitzung die Aufgabe der Chairperson übernimmt. Auf diese Weise ist immer gesichert, dass die Gruppe eine Leitung bzw. Moderation hat. Sollte der Gastgeber aus irgendwelchen Gründen verhindert sein, die Chairmanaufgabe zu übernehmen, so ist er dafür verantwortlich, dass ein anderes Gruppenmitglied für ihn einspringt.

- Die Gruppe kann noch weitere Aufgaben verteilen. Beispielsweise kann sie einen Zeitwächter bestimmen. Dieser erinnert die anderen Gruppenmitglieder daran, verabredete Zeiten einzuhalten. Der Zeitwächter versteht sich nicht als Dränger, sondern als verständnisvoller Mahner. Der sorgsame Umgang mit der (Lebens-) Zeit liegt nämlich im Interesse aller Gruppenmitglieder.
- Eine andere Aufgabe kann die Verwaltung eines *Fragen- und Problemspeichers* sein. Alle Themen, die bei einem Treffen aus Zeit- oder anderen Gründen nicht behandelt werden können, kommen in diesen Speicher. Das Gruppenmitglied, das diesen Speicher verwaltet, sorgt dafür, dass die Themen zu einem späteren Zeitpunkt wieder auf die Tagesordnung kommen, sodass nichts unter den Teppich gekehrt werden kann.
- Wie alle mir bekannten Gruppen bestätigen, ist es günstig, jedem Treffen eine klare Tagesordnung zu geben. Hierbei haben sich bestimmte Vorgehensweisen bewährt, die in den meisten Gruppen zu festen Ritualen geworden sind. Hierzu zählen beispielsweise das Eingangs- und das Abschlussblitzlicht. Mit diesen Blitzlichtern wird in den Gruppen Selbstkundgabe im Sinne von Schulz von Thun et al. (2000) betrieben. Selbstkundgabe hat sowohl für die inhaltlichen Klärungen in einer Unterstützungsgruppe als auch für die Festigung der persönlichen Beziehungen unter den Gruppenmitgliedern eine große Bedeutung.
- Ebenfalls bestätigen alle mir bekannten Unterstützungsgruppen, dass es günstig ist, für die Treffen feste Termine zu vereinbaren. Dabei hat sich gezeigt, dass in der Anfangszeit die Fristen zwischen den Treffen nicht zu lang sein sollten. Viele Gruppen trafen sich alle 3–4 Wochen. Wenn die Gruppen ‚älter‘ geworden sind, reichen 4–6 Wochen. Ferner hat es sich bewährt, das Treffen nicht für den Fall platzen zu lassen, dass *ein* Gruppenmitglied verhindert ist. Für die Wirksamkeit der Gruppe spielen nämlich Kontinuität und Beständigkeit eine wichtige Rolle.
- Für die Gestaltung der inhaltlichen Arbeit gibt es nun sehr viele Möglichkeiten. Die meisten Beiträge in diesem Buch verstehen sich in diesem Zusammenhang als Anregung und Angebot. Darüber hinaus sind viele Gesprächs- und Diskussionsformen denkbar. Alle Gruppenmitglieder, die ich in diesem Zusammenhang gesprochen habe, betonen, wie wichtig ihnen ein respektvolles und wertschätzendes Kommunikationsklima ist. Hierbei kommt dem verständnisvollen und achtsamen Zuhören eine ganz besondere Bedeutung zu. Die Orientierung an den Hilfsregeln der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn erwies sich immer als sehr nützlich.
- Da sich bislang gezeigt hat, dass sich innerhalb der kollegialen Unterstützungsgruppen recht schnell ein vertrauensvolles Klima entwickelt, möchte ich als letzten Hinweis die Vorgehensweise einiger Gruppen erwähnen, die ich für sehr klug halte. Die Mitglieder verabreden ihre Gruppenexistenz jeweils für eine bestimmte Frist, beispielsweise bis zum Jahresende oder bis zu den nächsten Sommerferien. Wenn dieser Termin gekommen

Sorgsamer Umgang
mit der Zeit

Blitzlichter zur Förderung
von Selbstkundgabe

Orientierung an der
Themenzentrierten
Interaktion