



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

Hochschullehrgang mit Masterabschluss

„Supervision und Coaching in Organisationen“

„Neue Autorität – ein supervisorisches Feld?“

Das Konzept des „Gewaltlosen Widerstandes“ nach Haim Omer im Spannungsfeld zwischen Schulentwicklung und Supervision

Masterthesis

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts - MA

betreuende Lehrende

Mag. Dr. Fritz Weilharter

Prof. Dr.ⁱⁿ Ursula Swoboda

vorgelegt von

Christine Schmutz MA, BEd

Matrikelnummer: 08981058

Wortanzahl: 20 273 (25289)

Abgabedatum: 24. Jänner 2021

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich damit, ob die „Neue Autorität“ ein supervisorisches Feld sein könnte und welche Beraterkompetenzen beziehungsweise Beratungsformate für eine Implementierung dieses an Schulen geeignet wären. Es werden Überlegungen zum Autoritätsbegriff, Organisation beziehungsweise Institution Schule, Schulentwicklungsberatung und Supervision angestellt und theoretisch diskutiert. Darauf aufbauend wird ein allfälliges Spannungsfeld zwischen den beiden Beratungsformaten Schulentwicklungsberatung und Supervision identifiziert. Deshalb ist es hierfür wichtig Begrifflichkeiten wie traditionelle Autorität und „Neue Autorität“ herauszuarbeiten und auf die Besonderheiten der Expertinnen- und Expertenorganisation Schule näher einzugehen. Um Antworten für die Forschungsfrage zu erhalten, wird näher betrachtet, welche Beraterkompetenzen von Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberatern, aber auch von Supervisorinnen und Supervisoren für einen Implementierungsprozess gefordert sind.

Neben der theoretischen Aufbereitung des Themas werden durch Expertinnen- und Experteninterviews Dimensionen wie Grundwissen, Feldkompetenz, Schulentwicklungsberatung und Supervision eingehender beleuchtet. Dadurch soll ein erster Einblick in das mögliche Beraterfeld hinsichtlich Beraterkompetenzen und Beratungsformaten gewonnen werden. Zudem soll auch herausgefiltert werden, wie die beiden Beratungsformate Schulentwicklungsberatung und Supervision beim Implementierungsprozess zueinanderstehen und wie ein adäquater Einsatz dieser beiden Beratungsformate gelingen kann.

Abstract

The present work deals with the questions of whether „New Authority“ could be a supervisory field and which advisory skills or advisory formats would be suitable for implementation in schools. To obtain possible answers for these two questions, considerations on the concept of authority, the organizational format of a school, school development advice and supervision were made and theoretically discussed. Building on this, possible areas of tension between the two consultant formats will be outlined. The terms traditional authority and „New Authority“ are defined and specifics of the school as an expert organization are discussed. To answer the research question, required advisory skills of school development advisors, but also of implementation supervisors are examined in more detail.

In addition to the theoretical overview of the topic, areas such as basic knowledge, field competences, school development advice and supervision are discussed based on experts interviews. This is intended to provide initial insights into the possible fields of consultants with regards to skills of a consultant and consultancy formats. In addition, light will be shed on the relationship between the two advisory formats school development advice and supervision during an implementation process. Moreover, determining factors of success of these two advisory formats are stated.

Inhaltsverzeichnis

1	Problemstellung und Begründung der Themenwahl.....	1
1.1	Persönlicher Zugang	2
1.2	Überblick über die Forschungslage	4
1.3	Diskursrelevanz	5
2	Basisüberlegungen zum Autoritätsbegriff	7
2.1	Begriffsdefinition Autorität und unterschiedliche Autoritätsformen.....	7
2.2	Autoritätsverständnis im Wandel	8
2.3	Konzept der Neuen Autorität	10
2.3.1	Präsenz.....	11
2.3.2	Unterstützernetz.....	12
2.3.3	Entschlossenheit und Beharrlichkeit	12
2.3.4	Protest und gewaltloser Widerstand	13
2.3.5	Transparenz.....	13
2.3.6	Selbstkontrolle	14
2.3.7	Wiedergutmachung und Gesten der Wertschätzung	15
2.4	Grundüberlegungen für die Implementierung des Konzeptes der Neuen Autorität an pädagogischen Einrichtungen	16
3	Aufbau und Steuerung des österreichischen Schulsystems.....	16
3.1	Schule – Eine Institution oder Organisation?.....	17
3.2	Notwendigkeit der Einbindung von Stakeholdern bei Entwicklungsprozessen 20	
3.3	Zur Person in der Organisation Schule.....	22
3.3.1	Die apersonale Sichtweise.....	23
3.3.2	Die interpersonale Sichtweise.....	25

3.3.3	Die personale Sichtweise.....	26
4	Schulentwicklungsberatung als mögliche Beratungsform.....	28
4.1	<i>Drei-Wege-Modell</i> der Schulentwicklung.....	29
4.2	Schulentwicklungsberatung.....	31
4.2.1	Zum Verständnis von Schulentwicklungsberatung.....	31
4.2.2	Beratungsmodelle	32
4.2.3	Merkmale professionellen Beratungshandelns	33
4.3	Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ auf Basis von Schulentwicklungsberatung.....	36
5	Supervision als mögliches Beratungsformat.....	38
5.1	Definition Supervision.....	39
5.2	Ziele von Supervision	40
5.3	Kompetenzen guter Supervisorinnen und Supervisoren	41
5.4	Supervision in der Schule.....	43
5.4.1	Vom Verständnis von Supervision in der Schule	43
5.4.2	Aufgabenfelder für Supervision bei schulischem Wandel	44
5.5	Supervision als Qualitätssicherungsmaßnahme beim Implementierungsprozess des Konzeptes der „Neuen Autorität“	46
6	Methodenwahl.....	48
6.1	Relevanz der Forschungsmethode.....	48
6.2	Beschreibung des Samples.....	50
6.3	Untersuchungsvorgehen	52
6.3.1	Entwicklung des Erhebungsinstrumentes	52
6.3.2	Untersuchungsdurchführung.....	55
6.4	Analysetechnik	55
7	Forschungsergebnisse	57
7.1	Auswertung der „Allgemeinen Fragen“	57

7.1.1	Motive für das Interesse am Konzept.....	57
7.1.2	Rollenanwendung	58
7.1.3	Nutzen des Konzeptes	58
7.1.4	Vor- und Nachteile des Konzeptes der „Neuen Autorität“ im Schulalltag 59	
7.2	Auswertung der „Themenfragen“	59
7.2.1	Fachliches Grundwissen hinsichtlich Wandel des Autoritätsverständnisses	60
7.2.2	Feldkompetenz einer Beratungsperson	63
7.2.3	Formen von Beratung: Sonderform Schulentwicklungsberatung	66
7.2.4	Anteil von Supervision beim Implementierungsprozess	69
7.3	Ergebnisse der Abschlussfragen	72
7.3.1	Schulhauskultur nach der Implementierung	72
7.3.2	Mögliche Aspekte des Scheiterns bei der Implementierung	72
7.3.3	Tipps für eine gelungene Implementierung	73
7.3.4	Empfehlungen für eine Entscheidungsfindung	73
8	Forschungsergebnisse	74
8.1	Erkenntnisgewinn	74
8.2	Reflexion	78
8.3	Schlussfolgerung und Ausblick	80
9	Literaturverzeichnis	a
10	Abbildungsverzeichnis	i
11	Tabellenverzeichnis	j
12	Anhang	k

1 Problemstellung und Begründung der Themenwahl

Der Alltag in pädagogischen Einrichtungen wird zunehmend herausfordernder. Dies zeigen aktuelle Diskussionen über diverse Vorfälle an Schulen (z.B. körperliche Auseinandersetzungen oder Mobbing). Diesbezüglich sind vielleicht auch noch die Bilder der Fernsehberichterstattung der HTL Ottakring Anfang Mai 2019 in Erinnerung, welche in der Zeit im Bild 2 im ORF2 gezeigt wurden. Eine Welle des Entsetzens und Fragestellungen über die Vermeidung derartiger Vorfälle sowie über die Möglichkeiten der konstruktiven Gestaltung des Schulklimas wurden dabei ausgelöst.

Seither ist es Ziel vieler Personen, die im pädagogischen Bereich tätig sind, eine „[...] Verbesserung des gemeinsamen Miteinanders zu erreichen. Dazu ist die gesamte Schulpartnerschaft – also Lehrer, Eltern und Schüler – aufgerufen, gemeinsame Vereinbarungen und Regeln zu entwickeln, die das schulische Zusammenleben derart gestalten, dass Eskalationen weitgehend vermieden werden“ (Heuras, 2019, S.5).

Diesem Appell an die Erziehungsfunktion als Lehrkraft während der Unterrichtszeit nachkommen zu können, ist in unserer modernen, aufgeklärten Gesellschaft zu einer großen Herausforderung geworden. Dies ist darauf zurück zu führen, dass Erziehung nicht mehr durch das Einfordern von Gehorsam und Einhaltung von vorgegebenen Regeln (vgl. Steinkellner & Ofner, 2017, S.47ff) funktioniert, sondern auch eine rollenkonforme Verantwortungsübernahme von Seiten der Lehrkraft und des Kindes beinhalten muss. Deshalb sind diesbezüglich spezielle Überlegungen hinsichtlich einer neuen Erziehungshaltung und Erziehungsgestaltung notwendig.

Um diesen komplexen Erziehungsaufgaben im schulischen Alltag professionell zu begegnen, empfiehlt es sich, die Implementierung des Konzeptes des „Gewaltlosen Widerstandes“ nach Haim Omer anzuwenden. Dieses Konzept ist in Österreich unter dem Titel „Neue Autorität“ bekannt und wird in Kapitel 2 eingehender erklärt.

Es stellt sich die Frage, wie dieses Konzept einerseits im schulischen Alltag implementiert werden kann ohne, dass von Lehrkräften eine Vermischung von „traditionellem“ und „verändertem“ Autoritätsverständnis passiert oder andererseits die Implementierung verfrüht nach kurzer Zeit aufgegeben wird, da diese nicht sofort wie gewünscht funktioniert.

Es sind Überlegungen notwendig, um herauszufinden, welche Beratungsformate und Beraterkompetenzen das Konzept nachhaltig in den Schulalltag einbinden können.

Das inhaltliche Wissen über das Konzept, die qualitätsvolle Anwendung von diesem und das authentische Leben der Konzeptinhalte im schulischen Alltag können Lehrkräfte befähigen, die gewünschte Vorbildwirkung zu zeigen. Dadurch kann der bekannte Ausspruch von Karl Valentin legitimiert werden *„Es macht keinen Sinn, Kinder zu erziehen, sie machen sowieso alles nach“* (Valentin, 1882-1948).

1.1 Persönlicher Zugang

Seit 1994 war und bin ich im Lehrberuf an Volksschulen in den Bundesländern Niederösterreich, Oberösterreich und Wien tätig. Bereits in den ersten zehn Jahren meiner Lehrtätigkeit erlebte ich eine starke Veränderung in der Erziehungsgestaltung von Erziehungsberechtigten. Zusätzlich bot der Einfluss von Migration und zunehmender Globalisierung noch nie dagewesene Herausforderungen im pädagogischen Bereich.

Aus diesem Anlass begann ich mich zunehmend für ein kooperatives und gelungenes Zusammenleben am jeweiligen Schulstandort einzusetzen. Der Akademielehrgang *„Soziales Lernen“* unterstützte mich dabei sehr. Doch ich musste bald feststellen, dass diese zusätzliche Ausbildung nicht ausreichte, um dem Ziel der Qualitätssicherung an Schulen bezüglich Gewaltfreiheit und Gewaltprävention gerecht werden zu können. Deshalb entschied ich mich für das Masterstudium Bildungsmanagement und Schulentwicklung, um diesem gesellschaftlichen und strukturellen Wandel im Schulwesen noch besser begegnen zu können.

Während des Studiums übernahm ich 2011 die Schulleitung an einer Brennpunktschule. Ich glaubte fest daran in der Führungsposition neben Unterrichts- und Organisationsentwicklung mehr Einfluss auf die Personalentwicklung zu haben, da ich meiner Meinung nach genügend Befähigung erworben habe, um Schulen bei Konzeptimplementierungen wie jenes von Haim Omer professionell begleiten zu können.

Ich ging mit dem Schulentwicklungsansatz „*Betroffene zu Beteiligten*“ (Schnebl, 2017, S.140) zu machen vor und stieß auf Widerstand und Vorwürfe bei den Lehrkräften. Den Grund dafür vermute ich in der unreflektierten Weitergabe des Konzeptes und einer damit missinterpretierten Form der Umsetzung. So suchte ich nach einem weiteren Lösungsweg das Haltungs- und Handlungskonzept am Schulstandort bestmöglich einzubinden.

Nun sollten externe Beratungspersonen die Implementierung übernehmen. Auch dieser Beratungsweg war leider noch nicht effizient genug, um die Lehrkräfte so auszustatten, dass sie mit den vermittelten Konzeptinhalten konstruktiv umgehen konnten.

Diese Tatsache drängte mir Fragen auf wie:

- Reicht Schulentwicklungsberatung für die Implementierung des Konzeptes von Haim Omer aus?
- Welche Qualifikationen sind für eine nachhaltige und qualitätsvolle Implementierung des Konzeptes des „*Gewaltlosen Widerstandes*“ bei Beratungspersonen wichtig?
- Ist Supervision für eine nachhaltige und qualitätsvolle Implementierung des Konzeptes von Haim Omer notwendig und hilfreich?

Die Zusammenfassung dieser Fragen ergibt eine übergeordnete Frage, die die Forschungsfrage dieser Arbeit darstellt.

„Welche Beratungsformate und Beraterkompetenzen braucht die Implementierung des Konzeptes der ‚Neuen Autorität‘ an Schulen?“

Diese Frage veranlasste mich auch die vorliegende Arbeit zu schreiben, da ich als Mitarbeiterin im Beratungszentrum der Pädagogischen Hochschule Wien/Krems für die Implementierung des Konzeptes von Haim Omer für alle Schultypen tätig bin.

Aufgrund der zunehmenden Nachfrage steigt die Notwendigkeit nach zusätzlichen Beraterinnen und Beratern, die auf professionelle Weise die Implementierung des Konzeptes vornehmen. Sie sollen einerseits aufklären, um die Vermischung der „*Traditionellen Autorität*“ mit der „*Neuen Autorität*“ zu vermeiden, andererseits es schaffen, aufkommende Fallbeispiele von Seiten der Lehrkräfte aufzugreifen und so auf allgemein angesprochene schulische Herausforderungen professionell reagieren zu können.

1.2 Überblick über die Forschungslage

Mittels qualitativer Befragung fanden Buttinger (2017) und Lemme (2019) heraus, dass die Arbeit mit dem Konzept von Haim Omer die Lehrkräfte bei den zunehmend erzieherischen Herausforderungen im schulischen Alltag gut unterstützen kann. Jedoch handelt es sich in der Umsetzung des Konzeptes nicht nur um Handlungsaspekte, sondern auch um Haltung, Kommunikation und Wertevermittlung. Deshalb, *„[...] stellt sich die Frage nach einer Konzeption von Fortbildungs- oder Schulentwicklungsmaßnahmen, die eine Beschäftigung auch mit der zugrundeliegenden Haltung [...]“* (Herzog, 2019, S.239), Kommunikation, Wertevermittlung und Reflexion des pädagogischen Handelns inkludiert.

Weitere wissenschaftliche Untersuchungen hinsichtlich Implementierung des Konzeptes an Schulen, vor allem mit Blick auf Beratungsformate und Beraterkompetenzen, gibt es noch keine. Es existieren dazu bisher lediglich formale Vorüberlegungen.

So führt Herzog (2019) in ihrem Artikel *„Wie kommt Neue Autorität in die Schule?“* die Komplementärberatung (Königswieser et al., 2008) als mögliche Beratungsform an. Dadurch können aus ihrer Sicht Wissensvermittlung und Prozesselemente miteinander verbunden und Strategien beziehungsweise förderliche Strukturen zur Umsetzung des Konzepts an Schulen auf Schulentwicklungsbasis gewonnen werden (vgl. Herzog, 2019, S.236).

Wird diese Überlegung mit den Sichtweisen erfahrener Beratungspersonen wie Rappe-Giesecke (1996) oder Schreyögg (2000) verglichen, so sind gemeinsame Ansätze erkennbar. Rappe-Giesecke (1996) fordert bei sehr komplexen Beratungsaufgaben ein Beraterkönnen auf zwei Ebenen. Zum einen soll die Beratungsperson den *„[...] Zusammenhang zwischen [...] der Auswirkung von emotionalen Beziehungen auf sozial-strukturelle Bedingungen und umgekehrt herstellen können [...]“* und zum anderen *„[...] zwischen der Anleitung zur sozialen Selbstreflexion des Systems über sich selbst und der Instruktion des Systems [...] zum geeigneten Zeitpunkt wechseln können“* (Rappe-Giesecke, 1996, S.45). Damit spricht Rappe-Giesecke (1996) ein Vorgehen an, bei dem *„harte“* und *„weiche“* Beratungsmethoden nicht mehr getrennt werden sollen. Ihrer Meinung nach erscheint es sinnvoll, die Methodenwahl immer *„[...] nach dem Problem und der vereinbarten*

Zielsetzung [...]“ auszurichten „[...] und nicht umgekehrt“ (Rappe-Giesecke, 1996, S.45).

Schreyögg (2000) postuliert in ihrem Artikel *„Coaching für die Schulentwicklung“* ebenfalls zwei mögliche Wege für organisatorische Veränderungsstrategien. Einerseits soll *„[...] der organisatorische Wandlungsprozess als ‚Veränderung von außen‘ mit externen Beratern angestrebt [...]“* werden. *„[...] Dabei handelt es sich meistens um eigens für diesen Zweck ausgebildete Change-Agents, die mit dem gesamten Personal einer Schule Veränderungen im Sinne von ‚Organisationsentwicklung‘ (OE) erarbeiten (Rolf 1993; Schley 1995; Buhren, Rolf 1996 u.a.)“* (Schreyögg, 2000, S.213). Andererseits empfiehlt sie jedoch auch eine *‚Veränderung von innen‘* anzustreben. *„Hierbei werden Schulen durch gezielte Maßnahmen von Personalentwicklung von Kollegium und Leitung zur Etablierung neuer Führungs- und Organisationsstrukturen animiert. Dabei handelt es sich neben Fortbildungsveranstaltungen im Allgemeinen um Supervision für das Kollegium und um Coaching für die Leitung. All dies soll zum selbstbestimmten Ausloten und Ausgestalten neuer Handlungsräume führen“* (Schreyögg, 2000, S.213).

Die Einnahme einer solchen Beraterhaltung bestätigt Mittermayr (2017) anhand seiner persönlichen Erfahrungen bei Lehrerinnen- und Lehrersupervisionen, indem er das Konzept von Haim Omer als einen idealen Rahmen dafür anführt. Damit bestätigt er einerseits die Inhalte des Konzeptes weiterzugeben, andererseits die Lehrkräfte durch Supervision bei eingebrachten Fallbeispielen, Teamthematiken oder Themen, die Psychohygiene betreffen, zu beraten.

Wie die Darstellung der beschriebenen Forschungsbemühungen und die Praxiserfahrungen (siehe Kapitel 1.1.) zeigen, erscheint es vorteilhaft, sich hinsichtlich einer nachhaltigen und qualitätsvollen Implementierung des Konzepts mit Blick auf die Beratungsformate und Beraterkompetenzen Gedanken zu machen.

1.3 Diskursrelevanz

Eine mögliche Antwort auf die Forschungsfrage könnte einen wichtigen Beitrag für einen gelungenen Implementierungsprozess und die daraus resultierende erzieherische Arbeit an Schulen leisten.

Daher soll im nächsten Schritt der Wandel des Autoritätsverständnisses und das Konzept des „Gewaltlosen Widerstandes“ eingehender dargestellt werden. So werden das alltägliche erzieherische Herausforderungsprofil im schulischen Alltag und die damit verbundene Implementierungsnotwendigkeit klarer. Ein Exkurs in die Expertinnen- und Expertenorganisation Schule (Krainz-Dürr, 1999; Grossmann, 1997) zeigt, welches Wissen und welche daraus resultierende Beraterkompetenz in Bezug auf die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ für die Beraterperson notwendig ist.

In weiterer Folge wird die Aufgabe von Schulentwicklungsberatung beschrieben. Danach wird aufgezeigt, welche Möglichkeiten diese für die Implementierung des Konzeptes bieten kann. Anschließend soll die theoretische Darstellung von Supervision den Blick weiten, um diese Beratungsmethode nicht nur als Psychohygiene im schulischen Bereich zu sehen, sondern auch als mögliches „[...] innovatives Element für Qualitäts- und Schulentwicklung [...]“ (Mietz, 1999, S.431). Dadurch kann eine persönliche und professionelle Kompetenzerweiterung hinsichtlich Anwendung der Konzeptinhalte der „Neuen Autorität“ erzielt werden (vgl. Schnebl, 2007, S.128).

Die aus den theoretischen Überlegungen generierten Dimensionen sollen durch eine qualitative Untersuchung mittels Interviewleitfaden Einsicht geben, welche Qualifikationen eine Beratungsperson mitbringen soll und ob ein Schulentwicklungsprozess ohne Supervisionsaspekte ausreichend für eine nachhaltige und qualitätsvolle Implementierung sein kann und ob Supervision ein geeignetes Beratungsformat für den Implementierungsprozess ist. Jedenfalls wird dieser Ansatz durch den Artikel „Neue Autorität [...] Chance in der Supervision“ (Lukow, 2019, S.20) unterstrichen und regt zum Forschen an.

2 Basisüberlegungen zum Autoritätsbegriff

Wird die gesamtgesellschaftliche Entwicklung mit Blick auf Erziehung in den letzten Jahrzehnten genauer betrachtet, so lässt sich feststellen, dass Pädagoginnen und Pädagogen sowie Erziehungsberechtigte heute unter völlig anderen Bedingungen agieren müssen wie zu Zeiten von Max Weber (1864 – 1920) und davor. Er definierte die Begriffe MACHT – HERRSCHAFT – AUTORITÄT in Form von Paragrafen und juristischen Forderungen (vgl. Winckelmann, 1964, S.38ff).

Diese Form des Erziehungsalltags und zwischenmenschlichen Umgangs lässt sich in einer modernen, digitalen Welt nur schwer ein- beziehungsweise umsetzen. Aus diesem Grund interessieren sich immer mehr Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleiter für die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“.

Für eine gelungene Umsetzung sind grundsätzliche Überlegungen bezüglich des traditionellen Autoritätsbegriffs, des Wandels des Autoritätsverständnisses und der Grundprinzipien des Konzeptes der „Neuen Autorität“ wichtig.

2.1 Begriffsdefinition Autorität und unterschiedliche Autoritätsformen

Das Wort „Autorität“ stammt vom lateinischen Wort „*auctoritas*“ und hat laut Stowasser (2006) mehrere Bedeutungen wie „*Gewähr, Bürgerschaft, Gültigkeit; [...] a. Vorgang, Beispiel, Muster, Vorbild; b. Gewicht, Ansehen, Einfluss; meton. einflussreiche Person, Autorität. [...] Zureden, Rat, Antrieb, [...] Wille, Gutachten, Beschluss, Bescheid, [...] Ermächtigung Vollmacht*“ (Stowasser et al., 2006, S.56).

Betrachtet man die umfangreiche Wortdefinition noch näher, so wird das „traditionelle“ Autoritätsverständnis in der Erziehung häufiger mit „*Befehl, Machtgebrauch oder gar Gewalt*“ in Verbindung gebracht und weniger mit „*Ratschlag und Empfehlung*“ (vgl. Reichenbach, 2011, S.25). Doch wann versteht sich Autorität als Ratschlag, Empfehlung beziehungsweise als Befehl, Macht oder Gewalt?

Im Gabler Wirtschaftslexikon entsteht *Befehl, Macht oder Gewalt* beziehungsweise *Ratschlag und Empfehlung*, wenn eine Person, Gruppe oder Institution Einfluss auf andere Menschen, Gruppen oder Einrichtungen ausübt und so ein Verhältnis der

„Über- und Unterordnung“ entsteht (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon, 2018, Absatz 1ff). Dieses wechselseitige Beziehungsverhältnis drückt sich in unterschiedlichen Formen und Ebenen aus und ist mit dem Stellenwert des Gehorsams verbunden (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon, 2018, Absatz 1ff; Reichenbach, 2011, S.16ff).

Reichenbach unterscheidet „[...] zwischen 1. dem Konzept der autoritären Persönlichkeit [...], 2. den autoritären Verhaltensweisen [...] und 3. der Anerkennung von Autorität(en) [...]“ (Reichenbach, 2011, S.16). Je nach Situation und Schauplatz kommen diese Autoritätsformen zum Tragen, so zum Beispiel die personale Autorität durch Alter oder Leistung, die funktionale Autorität aufgrund von Beruf und Professionswissen oder die positionelle Autorität durch den Rang oder das Amt (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon, 2018, Absatz 1ff).

Diese unterschiedlichen Formen von Autorität spielen in der Erziehungsaufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen und bei der Implementierung eines Autoritätsverständnisses nach dem Konzept von Haim Omer als Beratungsperson eine wesentliche Rolle, da Haltung und Handlung einer Person im zwischenmenschlichen Umgang einen wichtigen Konzeptinhalt darstellen und mit den genannten Autoritätsformen in Verbindung gebracht werden müssen. Es besteht die Möglichkeit, dass diese Autoritätsformen beim Implementierungsprozess als Konfliktfeld thematisiert werden können und die Beratungsperson aufgrund von Fach- und Beraterwissen professionell reagieren muss.

2.2 Autoritätsverständnis im Wandel

Im vorigen Jahrtausend - vor den beiden Weltkriegen - stützte sich Autorität auf das vorbehaltlose Einverständnis gesellschaftlicher Instanzen. Im Bereich der Erziehung begründete sich „[...] Elternschaft in der Ordnung der Generationenfolge aus sich selbst heraus [...]“ (Omer & Schlippe, 2010, S.23). Aus diesem Grund galt zum Beispiel der „Vater als Patriarch im Haus“ (Baumann-Habersack, 2017, S.73). Er konnte Gehorsam und Unterordnung, die teilweise von Gewalt geprägt waren, unhinterfragt einfordern. Dieses Autoritätsverständnis ist mit Machtausübung gegenüber Frauen und Kindern im weiteren Sinne gleichzusetzen und war bis in die 1970iger Jahre von dieser Haltung geprägt (vgl. Baumann-Habersack, 2017, S.73; Omer & Schlippe, 2010, S.23-24).

Mit Beginn der 1970iger Jahre postulierte Neill (1969), dass Autorität durch Freiheit ersetzt werden sollte. Er tritt in seinem Buch *„Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“* für ein *„freies Kind“* (vgl. Neill, 1969, S.105ff) ein, welches in einer antiautoritären oder permissiven Atmosphäre aufwachsen soll. Dadurch kann sich das Selbstbild des Kindes anhand von Erfahrungen bei der Bewältigung von Schwierigkeiten herausbilden (vgl. Omer & Schlippe, 2010, S.26). Doch zeigten die ersten Evaluationsergebnisse nicht das gewünschte Ergebnis und die Vorstellung, dass das Kind ganz von selbst eine kulturfähige Haltung entwickelt, scheiterte.

Verunsicherung hinsichtlich *„[...] dem Wegfall der alten Bilder von Autorität und dem erkennbaren Scheitern des antiautoritären Modells [...]“* (Omer & Schlippe, 2010, S.27) machte sich breit. Demzufolge ergaben sich unterschiedliche Auffassungen und Haltungen in Bezug auf zwischenmenschlichen Umgang und Beziehungsgestaltung mit Kindern. Auch Orientierungslosigkeit war eine Folge (vgl. Dornes, 2012, S.65f).

Aus dem Aspekt der Unsicherheit und Orientierungslosigkeit heraus fiel und fällt es Erziehungsberechtigten oft schwer, Kindern Grenzen aufzuzeigen und gemeinsame Vorgehensweisen bei Vereinbarungen klar an- und auszusprechen (Körner et al., 2019). Der Wunsch nach einer harmonischen Beziehung zum Kind besteht bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt. Auch heute ist das fehlende Setzen von Grenzen immer wieder der Versuch, eine harmonische Beziehungsgestaltung aufrecht zu erhalten.

Neben dieser grundsätzlichen Hilflosigkeit der Erziehungsberechtigten kommt mitunter noch Zeitmangel aufgrund von Alleinerziehung oder Doppelbeschäftigung hinzu, welche durch ein *„Helikopterdasein“*¹ in Form von digitaler Kontrolle, Hort- und Kindertagesstätten beziehungsweise Vereinen kompensiert wird. Dadurch lässt sich elterliche Autorität schwer aufbauen, geschweige denn aufrechterhalten (vgl. Baumann-Habersack, 2017, S.75).

Außerdem werden Kinder heutzutage oft *„[...] zu Projekten der Bindung oder zur Erweiterung der eigenen Persönlichkeit [...]“. Sie sollen den Eltern Freude und Lebenssinn bringen [...]“* (Baumann-Habersack, 2017, S.75). Diese enorme Belastung *„Projekt Kind“* führt oftmals zur Verlagerung der erzieherischen Verantwortung und

¹ Unter Helikoptereltern versteht man Erziehungsberechtigte, die ihre Kinder durch permanente Überwachung in ihrer Entwicklung einschränken (vgl. Baumann-Habersack, 2017, S.75).

hindert die Erziehungsberechtigten einerseits Halt zu geben und andererseits Grenzen zu setzen (vgl. Baumann-Habersack, 2017, S.75).

All die angeführten Veränderungen stehen beispielhaft für den Anlass, Erziehungsgestaltung neu zu überdenken und die Erziehungsberechtigten in der Familie und in Bildungseinrichtungen zu stärken, um nicht dem Lösungsansatz „[...] gewisse gesellschaftliche Entwicklungen rückgängig zu machen „[...]“ (Omer & Schlippe, 2010, S.23) zustimmen zu müssen.

Durch die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ an Schulen, welches nachfolgend überblicksmäßig ausgeführt wird, könnte ein möglicher Weg geschaffen werden, dem Ruf nach Wiederherstellung des traditionellen Autoritätsverständnisses Einhalt zu bieten.

2.3 Konzept der Neuen Autorität

Das Konzept der „Neuen Autorität“ nach Haim Omer² baut auf einer klaren Haltung hinsichtlich Verantwortungsübernahme in Beziehungs- und Kooperationsgestaltung auf. Diese Verantwortungsübernahme kann jedoch nur geschehen, wenn ich mir als Person meiner Werte - was mir persönlich wichtig ist - bewusst bin und diese *gewaltfrei kommunizieren*³ kann. Dadurch können getroffene Entscheidungen, trotz möglicher zwischenzeitlicher Enttäuschungen und aufkommender innerer Widerstände, auf beharrliche und hoffnungsvolle Weise zu einer Beziehungsverbesserung führen (vgl. Körner et al., 2019, S.30ff).

Aufbauend auf dieser Grundhaltung werden Erziehungsberechtigten beziehungsweise Pädagoginnen und Pädagogen zusätzlich Handlungsoptionen als „*Handwerkzeug*“ mitgegeben, die ihre Autorität stärken und wirksam werden lässt. Für diese Handlungsoptionen werden Begrifflichkeiten wie *Präsenz, Unterstützernetz, Entschlossenheit, Fähigkeit zur Eskalationsvermeidung, Transparenz, Selbstkontrolle und Wiedergutmachung* verwendet (vgl. Körner et al., 2019, S.21).

² Haim Omer ist ein israelischer Psychologe und Autor. Auf ihn sind die Grundgedanken der „Neuen Autorität“ zurückzuführen.

³ Grundüberlegungen der gewaltfreien Kommunikation gehen auf Rosenberg (2013) zurück.

Was im Sinne der „Neuen Autorität“ unter diesen Begrifflichkeiten verstanden werden kann, wird nachfolgend durch sieben Teilaspekte kurz dargestellt.

2.3.1 Präsenz

Haim Omer (2010) meint, Autorität kann durch Präsenz, Nähe und Beziehung erlangt werden. Dies ist für die traditionelle Autorität undenkbar. Die herkömmliche Vorstellung von Autorität ist geprägt von Distanz und Unzulänglichkeit und stellt Nähe und Beziehung als Autoritätsstärkung in Frage. Doch Haim Omer (2010) hält an seiner Annahme - Beziehung stärkt Autorität - fest und verweist darauf, dass die Präsenz der Erziehungsberechtigten sowie der Pädagoginnen und Pädagogen nicht vergleichbar ist mit der Präsenz einer Freundin oder eines Freundes (vgl. Omer & Schlippe, 2010, S.28f).

Wird der Fokus auf die pädagogische Arbeit gerichtet, so steht die Intensivierung der Qualität und Quantität von Präsenz im Vordergrund. Häufig reagieren Pädagoginnen und Pädagogen in Konfliktfällen mit einem traditionellen Autoritätsverhalten durch Distanzlösungen wie *Auszeiträume*⁴, *stiller Stuhl*⁵ oder anderes. Wird nach dem Konzept der „Neuen Autorität“ vorgegangen, intensiviert man den Kontakt. Dies geschieht nicht durch noch mehr reden oder Gespräche, sondern durch stille persönliche Nähe, klare Widerstandsbekundungen gegenüber ungewolltem Verhalten und vielem mehr (vgl. Körner et al., 2019, S.32).

Präsenz, „[...] bedeutet in erster Linie die Gestaltung einer angemessenen Beziehung [...]. Dazu ist Nähe eine Grundvoraussetzung: Nähe zulassen und Nähe aushalten, beides also. Beziehung entwickelt sich über Austausch von Geben und Nehmen, [...]“ (Geisbauer, 2018, S.28). Der Akt des Gebens und Nehmens soll in ausgewogenem

⁴ Kinder sollen in Auszeiträumen allein über ihre Befindlichkeit nachdenken oder alleine zur Ruhe kommen können. In der „Neuen Autorität“ werden Auszeiträume in Verbindung mit einer Lehrkraft als „Sit in“ angeboten. Das bedeutet, dass eine Lehrkraft mit dem Kind gemeinsam im Auszeitraum ist und ihm das Gefühl vermittelt „Ich bin da für dich. Ich bin deine Lehrkraft und bleibe es!“ (vgl. Körner et al., 2019, S.32).

⁵ Das Kind muss nach Anordnung der Lehrkraft solange am Stuhl ruhig sitzen, bis es wieder am Unterricht teilnehmen darf. In der „Neuen Autorität“ geht die Lehrkraft durch eine angemessene Kommunikationsform mit dem Kind in Beziehung. Sie ist für das Kind da und wertschätzt es als Person. Durch die Erfahrung der Wertschätzung seiner eigenen Person, ist das Kind bereit, die Verantwortung für sein Fehlverhalten zu übernehmen (vgl. Körner et al., 2019, S.32).

Maße stattfinden, denn dadurch kann Vertrauen und eine tragfähige Beziehung entstehen, so Geisbauer (2018).

2.3.2 Unterstützernetz

Durch den Fall der institutionellen Autorität wird Erziehungsberechtigten sowie Lehrkräften „[...] *nicht mehr selbstverständlich Anerkennung und Unterstützung zuteil*“ (Omer & Schlippe, 2010, S.29). Daher braucht es ein sichtbares, freundliches und soziales Netzwerk, das hinter den Erziehungsberechtigten beziehungsweise den Lehrkräften steht.

Dieses lässt sich aufbauen, indem die handelnden Personen in herausfordernden Situationen auf gewalttätige und erniedrigende Handlungen verzichten und moralisch vertretbare Aktionen setzen, die einerseits ein deutliches Signal für die Kinder und Jugendlichen sind, andererseits Einigkeit in der weiteren Vorgehensweise verdeutlichen (vgl. Omer & Schlippe, 2010, S.30). Dadurch wird die Autorität der Erziehungsberechtigten und Lehrkräfte gestärkt und „[...] *die mit Gewalt einhergehenden Handlungen und selbstgefährdenden Verhaltensweisen bei dem Kind [...]*“ (Omer, 2015, S.43) werden vermindert.

Diese schutzgebende Haltung der Erwachsenen schafft nicht nur für die Kinder eine vertrauensvolle Umgebung, sie bringt auch die handelnden Erwachsenen weg von Kontrolle und Zwang hin zu Kooperationsangeboten. Zudem fördert diese Haltung das Wir-Gefühl im Team, führt Pädagoginnen und Pädagogen heraus aus der Isolation und veranlasst sie Unterstützung anzuregen (vgl. Lemme & Körner, 2018, S.154ff; Körner et al., 2019, S.37ff).

2.3.3 Entschlossenheit und Beharrlichkeit

Das Grundprinzip der Entschlossenheit und Beharrlichkeit erfordert eine Haltung, die in der Regel einer persönlichen inneren Ordnung und Klarheit entspringt, die durch eine Akzeptanz von „*Kontrolle ist illusorisch*“ aufbaut und so zu mehr innerer persönlicher Freiheit führt. Zusätzlich verleiht die Einnahme der „*tragischen Haltung*“⁶

⁶ „In dieser Haltung gehört das Leiden zum Leben dazu und muss ggf. mindestens eine Zeit lang ausgehalten werden. Für den Prozess bedeutet dies, dass der Coach für „Neue Autorität“ sich mit Lösungs- und Heilsversprechen zurückhält, stattdessen auf bereits eingetretene sowie mögliche Verbesserungen hinweist“ (Körner et al., 2019, S. 33).

eine entschlossene und beharrliche Haltung, die wiederum die Autorität der handelnden Person stärkt (vgl. Körner et al., 2019, S.32f).

Neben der „tragischen Haltung“ und der Aufgabe der Kontrolle vermittelt der Faktor Zeit Beharrlichkeit und Entschlossenheit im Prozess. Mit Sätzen wie „*Ich komme später darauf zurück*“ wird aufgezeigt, dass nicht sofort auf die Handlung reagiert werden muss. Eine reaktive Handlung ruft meist eine Gegenreaktion hervor, die dazu verleitet in einen Machtkampf hinein zu gehen (vgl. Geisbauer, 2018, S.29).

2.3.4 Protest und gewaltloser Widerstand

Die Fähigkeit zur Eskalationsvermeidung zeichnet sich durch eine fundierte Kompetenz der Konfliktlösung und der Achtsamkeit hinsichtlich „Erkennen von Konfliktenstehung“ aus. „*Eine gelungene Konfliktregelung erkennt man daran, dass sie nicht Sieger und Besiegte schafft, sondern dass sie eine ausgehandelte neue Vernünftigkeit hervorbringt*“ (Geisbauer, 2018, S.32).

Dies gelingt durch die Entscheidung, Verhalten so zu steuern, dass weder ein Konflikt ausgelöst noch aufrechterhalten wird. Vielmehr soll eine gute Lösung für den bereits schwelenden Konflikt gefunden werden. Im Fall einer eskalierenden Situation soll nicht zwingend nach einer Deeskalation getrachtet werden. In solchen Situationen ist es jedoch oft nicht möglich eine befriedigende Lösung nach dem Modell der „Neuen Autorität“ zu finden. In den meisten Fällen zeigt ein Gelingen der Eskalationsvermeidung in Konfliktfällen eine Stärkung der Autorität (vgl. Körner et al., 2019, S.34ff).

2.3.5 Transparenz

Omer und Schlippe (2010) sehen Transparenz als einen der bedeutendsten Grundwerte der „Neuen Autorität“. Durch die Offenlegung von konfliktträchtigen Handlungen wird einerseits auf die Verhaltensweise der Streitpartei andererseits auf die gesetzten Maßnahmen in Konfliktsituationen hingewiesen. Dadurch wird das Unterstützernetz über den Verlauf des Konfliktes informiert und kann gegebenenfalls eingreifen beziehungsweise gewaltfrei unterstützend handeln. „*Die Aufhebung der*

Geheimhaltung gilt nicht nur für die Handlungen der Autoritätsperson, sondern auch für die destruktiven Verhaltensweisen des Kindes“ (Omer & Schlippe, 2010, S.32).

Durch sorgsamem und wertschätzenden Umgang mit Transparenz kann neben möglicher Verhaltensänderungen der Schutz von betroffenen Personen erhöht werden, da das beobachtete Verhalten benannt werden kann, klare Verantwortungsübernahme geschieht und eine Mitteilung über erste mögliche Schritte erfolgt. Dadurch wird eine Überprüfbarkeit des weiteren Vorgehens der Verantwortlichen sichtbar, wodurch Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit gestärkt wird. So kann auf Basis all der genannten Aspekte eine öffentliche Meinung gebildet werden, die wiederum unterstützend auf den Prozess wirken kann (vgl. Körner et al., 2019, S.35ff).

Abschließend ist hier anzumerken, dass Transparenz die *„[...] Basis für die Bildung und Pflege vertrauensvoller Beziehungen [...]“* (Geisbauer, 2018, S.29) ist.

2.3.6 Selbstkontrolle

„Die Handlungsfähigkeit von Menschen erhöht sich deutlich, wenn sie in der Lage sind, ihre eigenen Handlungen zu reflektieren und zu überdenken“ (Körner et al., 2019, S. 34). Sind sie zusätzlich noch fähig die Verantwortung für ihr Handeln gänzlich zu übernehmen und zeigen Bereitschaft Fehlverhalten einzugestehen, dann *„[...] festigt sich das Ansehen der Autoritätsperson als moralischer Mensch“* (Omer & Schlippe, 2010, S.23). Dieser beschriebene Handlungsaspekt war für die Kultur der traditionellen Autorität undenkbar.

Durch diese Haltung und Selbstbeherrschung gelingt es Kooperationen zu leben, die Autonomie zulassen und nicht an Gehorsam gebunden sind. Es entsteht ein gemeinsames Handeln und der Befehlskultur, die in vielen Fällen inneren Widerstand auslöst, wird Einhalt geboten. Wird diese Haltung kongruent in seiner eigenen Innen- und Außenwelt gelebt, so entsteht Authentizität, die wiederum die Autorität stärkt. *„Denn echte Autorität wird nur selbstbestimmten, lösungsorientiert handelnden und als präsent erlebten Menschen zugesprochen“* (Geisbauer, 2018, S.32).

2.3.7 Wiedergutmachung und Gesten der Wertschätzung

Wie bereits im Kapitel 2.3.6. angesprochen wurde, herrscht in der Praxisumsetzung der „Neuen Autorität“ eine konstruktive Fehlerkultur vor, die vom Gedanken geprägt ist: *„Wir alle machen Fehler, und dann ist es gut, wenn wir uns durch Beziehungsgesten um Deeskalation bemühen.“* (Körner et al., 2019, S.41) Bei diesem Grundgedanken wird der Wir-Gedanke ganz stark deutlich, welcher sich vom Gedankengut der institutionellen Autorität abhebt, denn bei diesem wird der Täter für seine Handlungen völlig alleine in die Verantwortung genommen und durch eine Wiedergutmachung grundsätzlich nicht beschämt.

Wichtig für die Wiedergutmachungshandlung im Sinne der „Neuen Autorität“ ist die Verantwortungsübernahme der Tat durch die Täterin oder den Täter. Gleichzeitig wird das Angebot zur Unterstützung im Wiedergutmachungsprozess gemacht. Das gemeinsame Handeln im Wiedergutmachungsprozess fördert einerseits die Verbundenheit zwischen dem Kind und den Erwachsenen, andererseits ist die Reintegration der Person, die den Schaden angerichtet hat, gewährleistet. Darüber hinaus verfügen die reintegrierten Personen *„[...] über neue Wertvorstellungen [...], die ihnen vorher nicht zugänglich waren. „Neue Autorität“ ist so im Kern ein Versuch, moralische Werte (wieder) zu finden und weiterzuentwickeln“* (Omer & Schlippe, 2010, S.307).

Wird die Kurzausführung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ näher betrachtet, so zeigt sich: *Das „[...] Konzept der Neuen Autorität ist seit Langem kein Konzept mehr allein für den erzieherischen Umgang in Familien. In den letzten zehn Jahren hat es sich zu einem Konzept entwickelt, das sich in nahezu allen pädagogischen und beraterisch-therapeutischen Bereichen etabliert hat“* (Körner et al., 2019, S.30).

Abschließend kann noch angemerkt werden, dass neben einer entsprechenden Kommunikation und Wertehaltung sowie den soeben sieben genannten Grundprinzipien noch einige weitere Tools wie *Ankündigung, Sit in, „Drei-Körbe-Modell“* und andere zur Umsetzung des Konzeptes zum Tragen kommen können (vgl. Lemme & Körner, 2016, S.225ff). Eine eingehendere Ausführung dieser Interventionen ist jedoch für die vorliegende Arbeit nicht von Relevanz.

2.4 Grundüberlegungen für die Implementierung des Konzeptes der Neuen Autorität an pädagogischen Einrichtungen

Aufgrund des Wandels des Autoritätsverständnisses (siehe Kapitel 2.2.) fühlen sich Lehrkräfte in konfliktbehafteten Situationen ohnmächtig, wenn sie nach dem „traditionellen“ Autoritätsmuster handeln. Ein Agieren nach dem im Kapitel 2.3. vorgestellten Konzept der „Neuen Autorität“ fördert, wie bereits in Kapitel 1.2. erwähnt, die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte und führt zu einer positiven Beziehungsgestaltung (vgl. Lemme, 2019, S.556). Die Wichtigkeit des Wissenserwerbs der beiden angesprochenen Punkte belegte auch Hattie (2014) in seiner Studie.

Damit es jedoch nicht nur bei der Vermittlung der Konzeptinhalte bleibt, sondern die Lehrkraft die angesprochenen Grundprinzipien von Kapitel 2.3. mit einer adäquaten Haltung und Kommunikationsfähigkeit im schulischen Alltag anwenden kann, erscheint ein Blick auf die Organisation Schule sinnvoll, da Beratungsprozesse und die damit verbundenen Entwicklungsprozesse einer soziodynamischen Komplexität unterliegen. Das Wissen um die Vielschichtigkeit in Bildungseinrichtungen ist sehr hilfreich, vor allem dann, wenn während der Implementierungsphase Fallbeispiele auftreten, die unterschiedliche Personengruppen am jeweiligen Standort oder mit dem Standort in Verbindung stehende Personen betreffen.

3 Aufbau und Steuerung des österreichischen Schulsystems

Eine Schule kann nur als „[...] Gesamtorganisation entwickelt werden [...], indem auf den verschiedenen Ebenen wie Curriculum, Unterricht und Organisation (im Dreieck Strategie-Struktur-Kultur) gearbeitet wird“ (Fatzer, 1999, S.11). Dieses Basiswissen unterstützt Beratungspersonen organisatorische Phänomene strukturieren und allfälligen Fehlentwicklungen entgegen wirken zu können (vgl. Böckelmann, 2002, S.122; Fatzer, 1999, S.37f).

Anhand dieser Überlegung sollen im nachfolgenden Kapitel der Aufbau der Institution beziehungsweise der Organisation Schule, deren Stakeholder und die daraus

resultierenden Entwicklungsfelder sowie die damit verbundene Beraterkomplexität dargestellt werden.

3.1 Schule – Eine Institution oder Organisation?

Bei Recherchen in facheinschlägiger Literatur zu Schulentwicklung und Supervision werden immer wieder die Bezeichnungen „*Organisation*“ und „*Institution*“ für schulische Einrichtungen verwendet (vgl. Scala & Grossmann, 2002; Böckelmann, 2002; Beucke-Galm et al., 1999). Aus diesem Grund werden nachfolgend diese beiden Begriffe definiert und einander gegenübergestellt.

Organisation bedeutet ursprünglich „[...] *Werkzeug zur Erreichung von Zielen* [...]“ (Stangl, o.J., Absatz 1). Daraus kann abgeleitet werden, dass Organisationen keine über einen längeren Zeitraum hinweg bleibenden Gebilde sein müssen. Organisationen müssen sich immer wieder neu an veränderte Bedingungen anpassen. Dabei werden notwendige Vereinbarungen festgelegt, wie Menschen, Informationen und Ressourcen zusammenwirken sollen, um institutionelle Regelvorgaben erfüllen zu können (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon, 2018, Absatz 1ff).

Für den Begriff Institution fehlt nach dem Gabler Wirtschaftslexikon (2018) eine allgemein anerkannte Definition. Mehrere Definitionsversuche verweisen auf Regelvorgaben, welche den Habitus der handelnden Akteure aufgrund von Werten beeinflussen. „*Die beteiligten Individuen lernen, welche Verhaltensmuster sich in Interaktionen als erfolgreich (mit Blick auf die eigenen Ziele) erweisen. Solche informellen Institutionen werden oftmals auch formalisiert und als Regel oder Regelsystem offiziell in einem Kollektiv (z.B. Staat oder Unternehmen) eingeführt (formelle Institutionen)*“ (Gabler Wirtschaftslexikon, 2018, Absatz 2).

Nachfolgende Tabelle verdeutlicht den Unterschied der Begriffe *Institution* und *Organisation*:

„Unterschied zwischen Institution und Organisation“

Institution	Organisation
<i>Sorgen für eine geregelte Kooperation von Menschen</i>	
Schon in traditionellen Gesellschaften	Dominant in modernen Gesellschaften
Wertrationales Handeln dominant	Zweckrationales Handeln dominant
Spontane Entstehung möglich	Ergebnis von planerischem/strategischem Handeln
Zielt auf Habitualisierung	Zielt auf Funktionalisierung
Handlungserwartung: Gleichartigkeit	Handlungserwartung: Rollendifferenzierung
Ideeller Aspekt	Prozeduraler Aspekt
<i>Leistung: Integration der Gesellschaft</i>	

Tab. 1: „Unterschied Institution und Organisation“ (Schwarz, o.J. S.8)

Diese Gegenüberstellung zeigt die Komplexität der Handlungsaspekte von Personen, Gruppen oder Teams in der *Organisation* Schule. Die *Organisation* Schule hat sich den Vorgaben der *Institution* Schule, dem sogenannten Bildungssystem, von der es gesteuert wird, unterzuordnen.

Für die Implementierung des Haltungs- und Handlungskonzeptes von Haim Omer (2010) verlangt diese Gegebenheit beim Beratungsprozess eine Berücksichtigung von institutionellen und organisationalen Vorgaben und der Bedürfnisse aller am Schulleben beteiligter Personen und Personengruppen.

Nachfolgendes Organigramm⁷ verdeutlicht die soeben beschriebene Komplexität.

⁷https://www.google.at/search?hl=de&authuser=0&tbm=isch&sxsrf=ACYBGNT0JKTnJxsc9dl3neKJhdCMrg2f3A%3A1578309741383&source=hp&biw=1920&bih=937&ei=bRgTXoTrFIGvmwWCyKnQCw&q=%C3%9Cberblick+Steuerungsebenen+im+Schulsystem&oq=%C3%9Cberblick+Steuerungsebenen+im+Schulsystem&gs_l=img.3...4841.24499..25450...7.0..0.150.3937.46j1.....0...1..gws-wiz-img.....10..0j35i362i39j0i5i30j0i8i30j0i24.oHFtnCqkNiU&ved=0ahUKEwjE1en77e7mAhWB16YKHQJkCroQ4dUDCAY&uact=5#imgrc=1VO0jH7q-OTm0M: [06.01.2020]

„Überblick Steuerungsebenen im Schulsystem und wesentliche Steuerungsinstrumente“

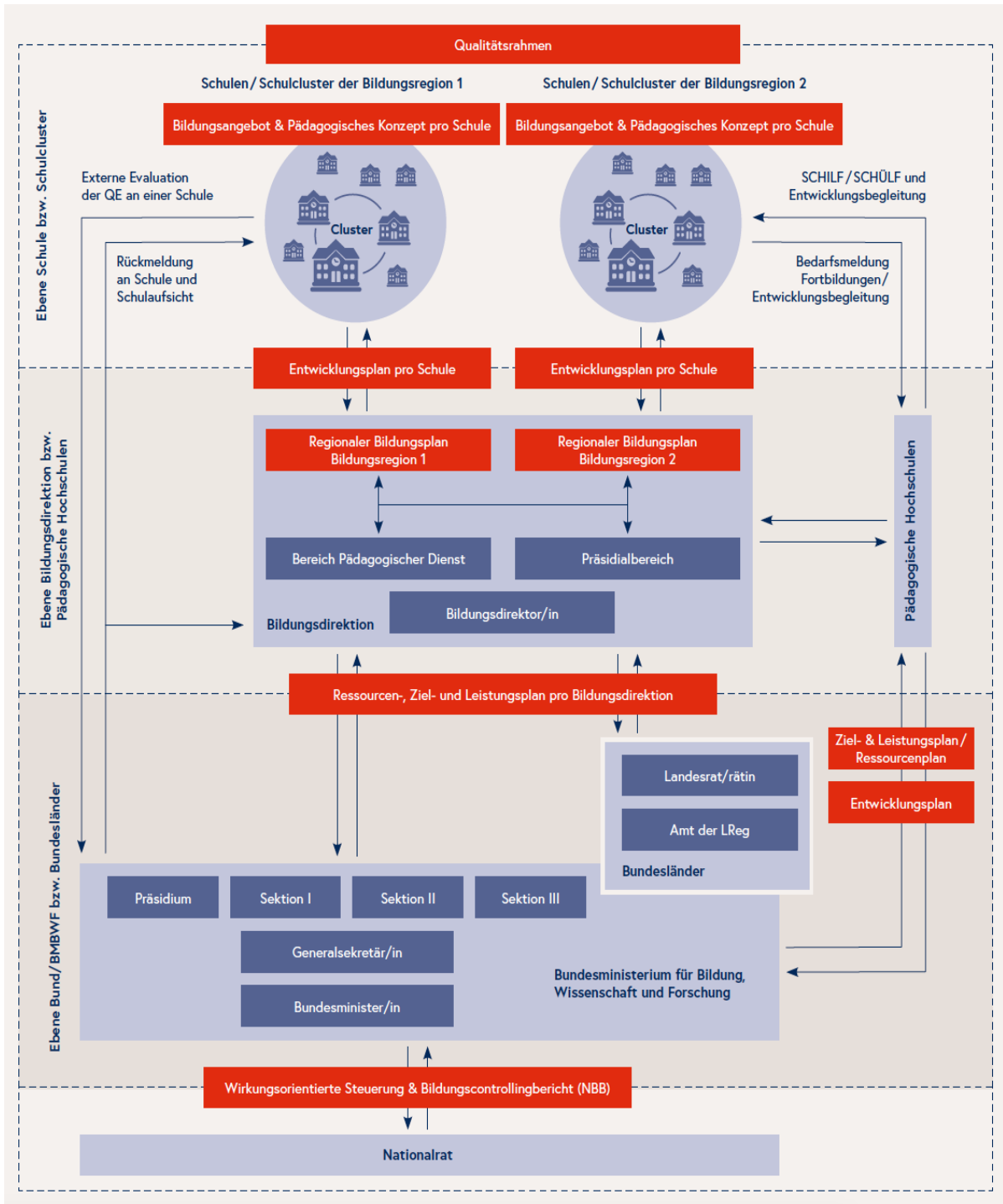


Abb. 1: Steuerung im Schulsystem (Bildungsministerium für Bildung, 2019, S. 11) – im Anhang ist das Organigramm in A4 Größe dargestellt

3.2 Notwendigkeit der Einbindung von Stakeholdern bei Entwicklungsprozessen

Wie in Abbildung 1 dargestellt, basiert Schulentwicklung auf einem vorgegebenen „Qualitätsrahmen“. Die Erfüllung von diesem verfolgt drei „Wirkungsziele“⁸ so wie ein übergeordnetes Ziel die Schülerinnen und Schüler zu selbstbestimmten Menschen auszubilden (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2019, S.5f).

Damit ein erfolgreiches Erreichen der Ziele gelingt, braucht es in der Expertinnen- und Expertenorganisation Schule ein kooperatives Zusammenspiel aller am Schulleben beteiligten Personen, Gruppen und Teams. Nachfolgende Abbildung (Abb. 2) zeigt mögliche Stakeholder⁹ (blau hervorgehoben) einer Organisation Schule (Krainz-Dürr, 1999; Grossmann, 1997).

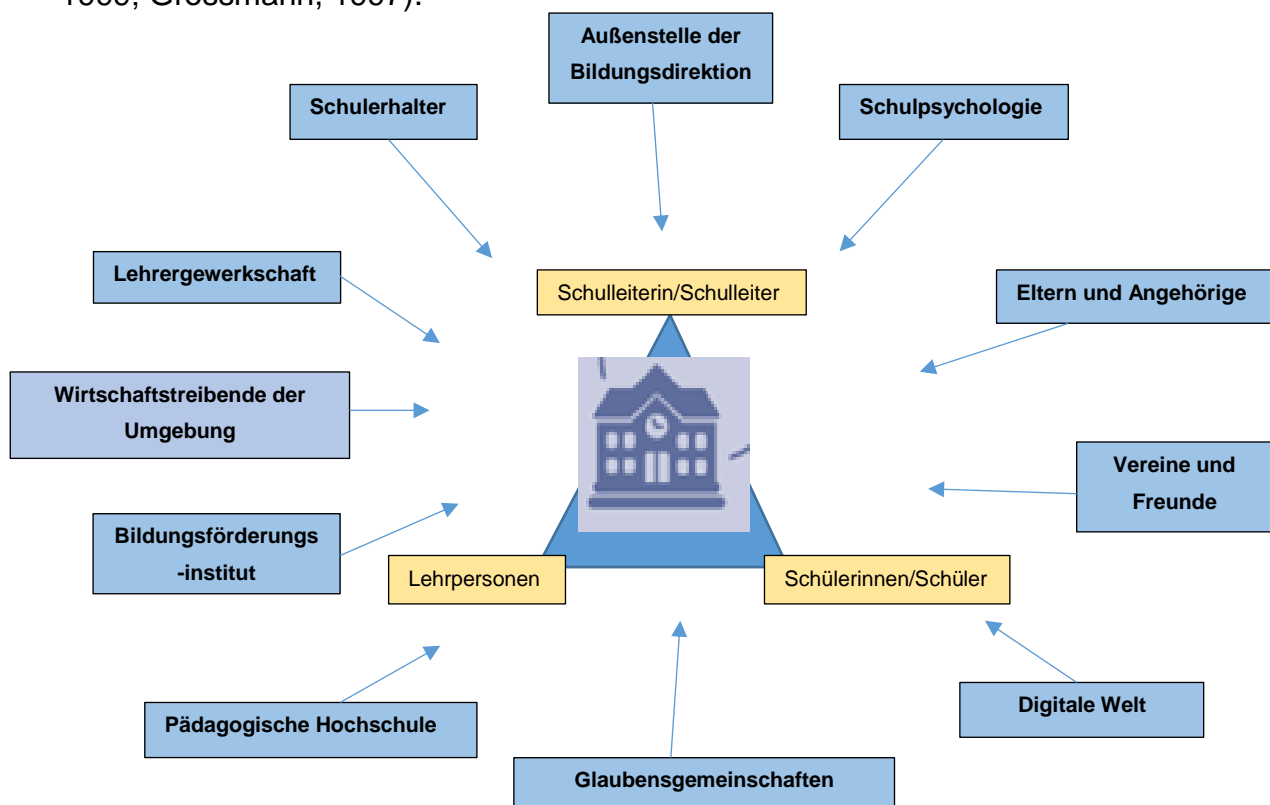


Abb. 2: Mögliche Stakeholder der Organisation Schule

⁸ „Erhöhung des Leistungs- und Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler und von Zielgruppen in der Erwachsenenbildung (Wirkungsziel 1)
Verbesserung der Bedarfsorientierung sowie der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen (Wirkungsziel 2)
Steigerung der Effektivität und Effizienz in der Schulorganisation und Bildungsverwaltung (Wirkungsziel 3)“ (Bundesministerium für Bildung, 2019, S.5-6).

⁹ „Es gibt viele Institutionen oder Personen, die Erwartungen an ein Unternehmen haben. Alle diese Institutionen und Personen werden als Stakeholder oder Anspruchsgruppen bezeichnet“ (Fleig, 2016, Absatz 1).

Stakeholder erwarten von den unmittelbaren schulischen Akteurinnen und Akteuren (Schulleiterin/Schulleiter, Lehrpersonen, Schülerinnen/Schüler – in Abb. 2 gelb hervorgehoben) eines Schulstandortes neben den institutionellen Anforderungen unmittelbare und unterschiedliche fachliche, öffentliche, wirtschaftliche, emotionale, soziale und organisatorische Handlungen und Haltungen, damit neben der Erfüllung der Wirkungsziele auch eine entsprechende Persönlichkeitsbildung am Schulstandort gelingen kann.

Zusätzlich zu ihren Erwartungshaltungen wirken Stakeholder mit unterschiedlichen Interessen auf die pädagogische Einrichtung verschieden ein und erzeugen dadurch komplexe Beziehungen, Wirkungen und Herausforderungen. Trotzdem haben alle einen erzieherischen Einfluss auf die Schulkinder, welcher sie zu verantwortungsbewussten und selbstbestimmten Menschen werden lässt (vgl. Böckelmann, 2002, S.137).

Daher ist eine Einbindung aller Stakeholder (siehe Abb. 2) bei Veränderungsprozessen von enormer Bedeutung. Dies zeigt auch der Bericht der Europäischen Arbeitsgruppe „ET2020 WORKING GROUP SCHOOLS“¹⁰ (Looney & Kudelova, 2019, S.3).

Sie empfehlen:

„Stakeholder engagement in quality assurance processes is important to supporting the quality of learning and wellbeing for all children and young people in schools. It contributes to building trust and ownership“ (Looney & Kudelova, 2019, S. Absatz 2).

Dieses Wissen ist auch für die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ an Schulen für die Beratertätigkeit von Bedeutung. Einerseits wird auf die Interessen der Stakeholder Rücksicht genommen und andererseits kann ihre Einflussnahme für die Umsetzung der Konzeptinhalte positiv genutzt werden. Dadurch wird im Beratungsprozess die sozio-dynamische Komplexität beibehalten und die damit verbundenen Entwicklungsprozesse von Personen, Gruppen, Teams und Organisationen bleiben im Blickfeld.

¹⁰<https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/news/May%202019%20-%20Quality%20assurance%20stakeholders%20interim%20report.pdf> [05.02.2020]

In der nachfolgenden Abbildung (Abb. 3) ist diese Dynamik noch einmal schemenhaft abgebildet und verdeutlicht die Wichtigkeit auf die Person selbst einzugehen, aber auch auf die Gruppen und Teams, in denen die jeweilige Person agiert.

„Schema eines möglichen Verlaufs eines Beratungsprozesses“

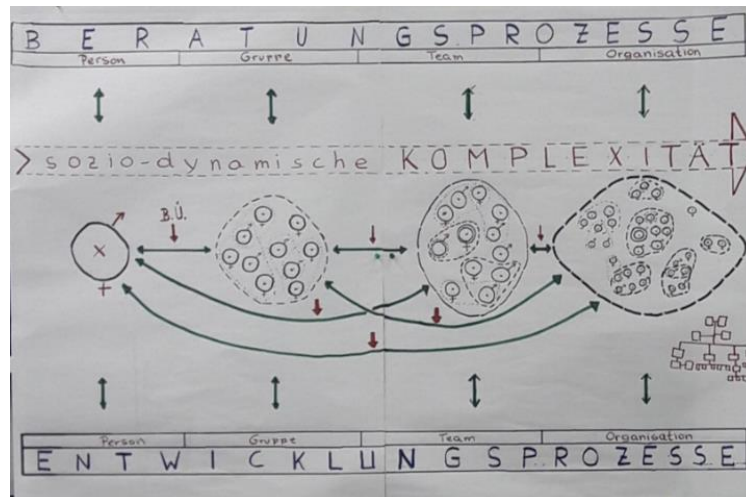


Abb. 3: Dynamiken in einem Beratungsprozess (Weilharter, 2019, Flipchartbild im Seminar Organisationstheorie)

3.3 Zur Person in der Organisation Schule

Pädagoginnen und Pädagogen zeichnen sich durch ihre hohe fachliche Qualifikation und ihre produktiven Dienstleistungen auf Basis von Eigenengagement und Leistungen, die direkt an der Schülerin oder dem Schüler erbracht werden, aus (vgl. Bodlak, 2018, S.24).

Dadurch wird das „[...] ‚Produkt‘ [...] meist vielgestaltig und realisiert sich vor allem über Beziehung“ (Osinger, 2007, S.105). Sämtliche Handlungen der Pädagoginnen oder Pädagogen sind von Eigenmotivation, Selbstkontrolle und Selbstreflexion abhängig und können kaum von außen gesteuert beziehungsweise kontrolliert werden. Steuerung von außen führt in den meisten Fällen zu innerem Widerstand bei Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Osinger, 2007, S.105).

Aus diesem Grund empfiehlt es sich, für jede Beratungsperson bei der Implementierung des Konzeptes auf der Personenebene besonders auf drei Perspektiven, die im schulischen Alltag permanent präsent sind, Rücksicht zu nehmen. Es handelt sich dabei um die apersonale, interpersonale und personale Ebene (vgl. Böckelmann, 2002, S134ff).

Behält die Beratungsperson dieses Wissen während des Beratungsprozesses im Auge, fühlen sich Lehrkräfte neben juristischen Vorgaben in ihrem vorgegebenen Rollenverständnis und den am Schulstandort auferlegten Werten und Normen besser verstanden. Ein möglicher Wandel in der Haltung und den damit verbundenen Handlungen kann erfolgen.

Zum besseren Verständnis werden die drei angesprochenen Ebenen noch eingehender ausgeführt.

3.3.1 Die apersonale Sichtweise

Die apersonale Sichtweise beleuchtet Merkmale und Anforderungen, die Lehrpersonen aufgrund der gesamtgesellschaftlichen Organisationsstruktur auferlegt bekommen, um einer „*erwarteten*“ Lehrerinnen- und Lehrerrolle zu entsprechen.

Hier ist in erster Linie zu erwähnen, dass Pädagoginnen und Pädagogen im Zentrum des öffentlichen Interesses stehen. Einerseits wird von ihnen erwartet, gesellschaftliche Werte durch entsprechendes Vorbildhandeln in der Schule umzusetzen und andererseits keinen Zwang und keine Kontrolle auf die Schülerinnen und Schüler auszuüben. Individualisierung und Demokratisierung stehen im Mittelpunkt des pädagogischen Handelns (vgl. Böckelmann, 2002, S.134f).

Zusätzlich stehen Lehrkräfte in einem *Rollenkonflikt* zwischen Wissensvermittler und Beziehungsperson. Sie sollen dem geforderten Bildungsauftrag nachkommen, aber auch mit Empathie und Verständnis die Schülerinnen und Schüler zur Erwachsenenwelt hinführen. Dies schafft Spannungen, weil die Lehrkraft auch auf Einhaltung von Regelvorgaben bei den Schulkindern achten muss (vgl. Scala & Grossmann, 2002, S.120f). Zudem, meint Böckelmann (2002), steht eine Lehrperson in ihrem Handeln als Einzelperson immer einer Gruppe gegenüber. „*Daher spielt die Autoritätsproblematik in diesem Beruf eine besonders große Rolle*“ (Scala & Grossmann, 2002, S.122).

Diese Ambivalenz im Unterrichtsgeschehen betrifft neben der Beziehungsebene und Wissensvermittlung auch den Bereich der Beurteilung. So wird von der Lehrperson einerseits ein empathischer Umgang jedem Schulkind gegenüber und andererseits eine gerechte Beurteilung aller Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Erreichung vorgegebener Lernziele durch den Lehrplan erwartet. Wird dieses Ziel trotz

Förderung des Kindes nicht erreicht, hat die Lehrkraft die Schülerin bzw. den Schüler negativ zu beurteilen und steht somit im Spannungsfeld des ‚Beurteilers‘ und ‚Entwicklers‘ (vgl. Böckelmann, 2002, S.139).

Zu den bereits genannten Punkten kommt häufig die fehlende Motivation der Schülerinnen und Schüler hinzu. Dadurch kommt es mitunter zur Ablehnung der Lehrkraft, was zu Autoritätskonflikten und Disziplinschwierigkeiten führen kann (Scala & Grossmann, 2002, S.121; Böckelmann, 2002, S.139). *„Dies fordert die Selbst- und Sozialkompetenz der Lehrperson heraus, sowie eine offene Haltung nach einer neuen Form von Autorität“* (Ketter & Benczak, 2016, S.56).

Neben der herausfordernden Beziehungsarbeit während der Unterrichtszeit werden Pädagoginnen und Pädagogen durch die freie Arbeitszeiteinteilung außerhalb der vorgegebenen Unterrichtsstunden als Freizeit- und Ferientechniker in der Öffentlichkeit wahrgenommen. Dadurch wird Lehrkräften vielfach ein Arbeitsverhalten zugeschrieben, welches durch empirische Arbeitszeiterhebungen nicht bestätigt werden und bei Schulkindern eine respektlose Haltung Lehrkräften gegenüber bewirken kann (vgl. Böckelmann, 2002, S.142).

Zusätzlich zu diesem Image werden Lehrpersonen durch autonomes Handeln während der Unterrichtszeit als Expertinnen und Experten als auch als Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer wahrgenommen. Diese Situation isoliert sie trotz Arbeitsgruppen und Teamarbeit außerhalb der Unterrichtszeit von ihren Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen. Aufgrund dieser Tatsache versuchen sie ihre Probleme mit Schulkindern allein zu lösen, da nicht an ihrem pädagogischen Handeln gezweifelt werden soll (vgl. Böckelmann, 2002, S.143).

Ein letzter wesentlicher Punkt, den Böckelmann (2002) in der apersonalen Perspektive im Lehrberuf bemerkt, ist die Reduktion und Schmälerung des beruflichen Ansehens auf einen ‚Frauenberuf‘. Lehrpersonen arbeiten mit Kindern und Jugendlichen und werden dadurch häufig in der Gesellschaft als nicht vollwertig angesehen. Eine transparente Darstellung der alltäglichen Tätigkeit einer Lehrkraft könnte ihr die oft fehlende wertschätzende Haltung und Autorität von gesellschaftlicher Seite zurückgeben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die soeben genannten Themenbereiche, die einer Lehrkraft in der Organisation Schule aufgrund ihrer Rolle übertragen werden,

in engem Zusammenhang mit dem zwischenmenschlichen Umgang im schulischen Alltag stehen. Wie sich dieser in der Regel darstellt, beschreibt die interpersonale Sichtweise.

3.3.2 Die interpersonale Sichtweise

Die interpersonale Sichtweise beschreibt die Arbeitsbeziehung zwischen den Lehrkräften, das Betriebsklima und die daraus resultierenden Interaktionen mit den Kolleginnen und Kollegen und der schulischen Führungskraft. Die dadurch geprägte Schulhauskultur sowie die Stellung der Lehrkraft im Lehrkörper und zur Schulleitung sind wesentliche Aspekte für die Umsetzung eines gemeinsamen Veränderungsvorhabens und so auch der Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ (vgl. Ehinger & Hennig, 1994, S.17)

Obwohl gelungene Interaktionsbeziehungen die Grundvoraussetzung für Veränderungsprozesse sind, macht Böckelmann (2002) auf Problemfelder aufmerksam, die *„[...] nicht als unterstützend, sondern vielmehr belastend für den Lehrerberuf [...]“* (Böckelmann, 2002, S.145) gesehen werden können. Damit meint sie Aspekte wie die Isolierung von Kolleginnen und Kollegen innerhalb des Lehrerinnen- und Lehrerteams, Auseinandersetzungen im Lehrkörper, mangelnde Hilfestellungen von Seiten der Schulleitung, intransparente Vorgehensweise bei Problemsituationen, fehlende fachliche und pädagogische Gespräche, verordnete oder ausbleibende Kooperation zwischen den Lehrkräften, kaum wahrnehmbare gemeinsame Werte und Normen und unzureichende Identität mit der eigenen Schule.

Diese angeführten Umstände stehen in Wechselwirkung mit den in Kapitel 3.3.1. angeführten Faktoren und verdeutlichen jene negative Seite der Autonomie, die zu Isolation führt. Der Ansatzpunkt erfolgreicher Veränderung liegt *„[...] in der Verlagerung des Autonomieaspektes von der Ebene der Einzellehrperson auf die Ebene der lokalen Schuleinheit [...]“* (Böckelmann, 2002, S.145).

Um diesen Perspektivenwechsel erfolgreich einleiten zu können, braucht es zusätzlich noch die Entschärfung zweier unausgesprochener Interaktionsnormen an Schulstandorten. Dabei handelt es sich um eine *„[...] ‚Nichteinmischungsnorm‘ gegenüber Kolleginnen und Kollegen sowie eine ‚Distanzierungsnorm‘ gegenüber Eltern und dem übrigen Schulumfeld [...]“* (Böckelmann, 2002, S.145).

Lehrpersonen empfinden das Schulklima angenehm, wenn im Lehrerzimmer ein herzlicher Gesprächston herrscht, über die Eigenschaften von Schulkindern und deren familiären Hintergründe gesprochen wird, oder die Schulpolitik zur Sprache kommt. Kurz gesagt, oberflächliche Gespräche liegen an der Tagesordnung und sind akzeptiert. Kommt es bei Lehrkräften während des Unterrichts oder mit Kolleginnen, Kollegen oder der Schulleiterin beziehungsweise dem Schulleiter zu konfliktreichen Situationen, berufen sie sich auf das Expertinnen- und Expertendasein und mischen sich nicht in das Handeln der Kollegin oder des Kollegen ein. Lehrkräfte bitten in der Regel auch nicht um Unterstützung, da sie sich dadurch unprofessionell und inkompetent fühlen. Verstärkt wird diese Tendenz noch durch die isolierte Präsenzzeit im Unterricht und der ausgelagerten Vorbereitungszeit Zuhause. Diese Tatsache gibt den Lehrkräften einerseits große Freiheit, fordert jedoch andererseits hohe individuelle Verantwortung, die nicht jeder für sich allein übernehmen kann oder will (vgl. Böckelmann, 2002, S.145ff).

Genauso wie die „*Nichteinmischung*“ unter den Kolleginnen und Kollegen als gewünschte Haltung erwartet wird, ist die distanzierte Handlungsweise von Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen bezüglich des Umgangs mit Erziehungsberechtigten von großer Bedeutung. In der Regel werden jedoch Eltern, welche sich kritisch gegenüber den Handlungen der Lehrpersonen zeigen, als Bedrohung wahrgenommen und sie lösen Unsicherheit im persönlichen Lehrerinnen- und Lehrerbild aus (vgl. Böckelmann, 2002, S.146).

Es darf nicht übersehen werden, dass neben den beschriebenen apersonalen und interpersonalen Sichtweisen immer eine Lehrkraft mit ihrer persönlichen Haltung im Berufsalltag steht. Welche Parameter dabei im schulischen Alltag zu Tragen kommen, wird nachfolgend erörtert.

3.3.3 Die personale Sichtweise

Jede Lehrkraft steht neben der Rollenaufgabe und den alltäglichen Interaktionen mit „*Persönlichkeitseigenschaften*“, „*Berufsidentität*“ und „*psychophysischer Gesundheit*“ im Berufsfeld (vgl. Böckelmann, 2002, S.147).

Die unter Kapitel 3.3.2. beschriebenen Normen wurden häufig unter Rückgriff auf Persönlichkeitseigenschaften der Lehrkraft erklärt. Dies ist jedoch eher der

„Lehrerkultur“ zuzuschreiben und nicht dem Hintergrund individueller Biografien. Trotzdem darf die Wechselwirkung von Persönlichkeit und Beruf nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Böckelmann, 2002, S.147).

Böckelmann (2002) verweist auf Studien von Kelchtermans (1992) und zeigt damit, dass die persönliche Lebensgeschichte der Lehrkraft ausschlaggebend für ihr berufliches Handeln ist. Daher soll *„[...] der Ansatzpunkt bei beruflichen Schwierigkeiten [...] immer auch die eigene Persönlichkeit sein“* (Böckelmann, 2002, S. 148). Unter diesem Gesichtspunkt kann davon ausgegangen werden, dass die persönliche Weiterentwicklung einer Lehrperson nicht nur auf fachliche Weiterbildung reduziert werden darf (vgl. Böckelmann, 2002, S.149).

Es ist wichtig kognitiv-emotionale Prozesse, die Implizites explizit machen, zuzulassen. Dazu gehören Rahmenbedingungen der Reflexion wie Intervention, Supervision, kollegiale Hospitation oder Luise¹¹ (vgl. Beywl & Odermatt, 2016, S.35).

Ein weiterer wichtiger personaler Aspekt ist die Berufsidentität. Sie ist ein Teil der Gesamtidentität, die sich über das Selbstbild und das Fremdbild entwickelt. Die Selbstdefinition der Lehrkraft entwickelt sich vorwiegend aus den Kindern und Jugendlichen, die die Lehrperson unterrichtet. Zu dieser persönlichen Prägung kommen klischeehafte Zuschreibungen wie zum Beispiel Eigenschaften wie besserwisserisch, selbstgerecht oder scheinheilig. Andernfalls werden Lehrpersonen idealisiert oder dienen als Projektionsfläche eigener negativer Erfahrungen (vgl. Böckelmann, 2002, S.148f).

All die genannten Punkte sind auch in der Literatur von weiteren mit dem Konzept der „Neuen Autorität“ vertrauten Personen (Omer & Schlippe, 2013; Seefeld, 2019; Geisbauer, 2018) als Faktoren angeführt, in denen Lehrpersonen gut unterstützt werden müssen, um im schulischen Alltag handlungsfähig zu bleiben und der Ohnmacht zu entkommen.

Zusammenfassend ist anzumerken, dass alle genannten Punkte Handlungs- und Handlungsfelder von Lehrkräften sind, die es durch gezielte und professionelle Beratung zu unterstützen gilt, damit eine nachhaltige und qualitätsvolle

¹¹ Luise ist eine Abkürzung und bedeutet Lehrende unterrichten und untersuchen, integriert, sichtbar und effektiv.

Implementierung der „Neuen Autorität“ möglich wird. Was Schulentwicklungsberatung dazu beitragen kann, wird im nachfolgenden Kapitel eingehender betrachtet.

4 Schulentwicklungsberatung als mögliche Beratungsform

Schulentwicklung hat seit der PISA Studie in den letzten Jahrzehnten immer mehr an Bedeutung für schulische Veränderungsprozesse gewonnen. Zahlreiche Literaturrecherchen (Rutrecht, 1999; Fatzer, 1999; Holtappels, 2005; Lindemann, 2013; Fischer, 2016) lassen anfangs keine theoretisch fundierten Erklärungen für Schulentwicklung erkennen. Allen gemeinsam ist der Grundgedanke aus einer Schule eine *lernende Schule*¹², die sich selbst organisiert, reflektiert und steuern kann, zu machen. Dadurch soll Schulentwicklung aus der Sicht der genannten Autoren effizient gestaltet werden und letztlich zu besserer Schulqualität führen.

Diese Zielformulierung findet einen theoretischen Ansatz im „*Drei-Wege-Modell*“ nach Rolff (2012). Auf Basis dessen lässt sich die Notwendigkeit von Schulentwicklungsberatung ableiten, wodurch Implementierungsprozesse wie jener des Konzeptes der „Neuen Autorität“ konstruktiv begleitet und gestaltet werden können.

Diese Überlegungen werden nun im nachfolgenden Kapitel durch die Darstellung des „*Drei-Wege-Modells*“, den Inhalten von Schulentwicklungsberatung und einem möglichen Schulentwicklungsberatungsvorschlag hinsichtlich der Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ eingehender beschrieben.

¹² Das organisationstheoretische Konzept einer lernenden Schule nach Peter Senge entspricht einer Ziel- und Idealvorstellung, dass „[...] zuerst individuelles und kollektives Lernen der Organisationsmitglieder stattfindet, [...] um schließlich Lernen auf organisationaler Ebene zu ermöglichen. [...] Danach ist die Schule nicht nur der Ort, wo SchülerInnen (sic) lernen. Sie ist in dieser Vorstellung auch eine Organisation, in der LehrerInnen (sic) – als Organisationsmitglieder – sich über ihr eigenes Handeln und das organisationale Handeln in der Bildungseinrichtung austauschen, reflektieren und Veränderungen anstreben. Auf diese Weise wird zum Lernen bzw. der Weiterentwicklung der gesamten Organisation beigetragen“ (Adenstedt, 2016, S. 21-22).

4.1 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung

Die drei möglichen Wege zur Gestaltung einer effektiven Schulentwicklung setzen sich aus *Unterrichtsentwicklung*, *Organisationsentwicklung* und *Personalentwicklung* an der jeweiligen Einzelschule zusammen (vgl. Rolff, 2018, S.17ff).

Gelingt es an möglichst vielen Schulstandorten effiziente Schulentwicklung auf Basis dieser drei Entwicklungsebenen durchzuführen, so wird damit das Fundament für erfolgreiche Systementwicklung gelegt (vgl. Adenstedt, 2016, S.19).

Nachfolgende Abbildung (Abb. 4) veranschaulicht diese Überlegung und kann mit dem Schema eines möglichen Verlaufs eines Beratungsprozesses (siehe Abb. 3) in Verbindung gebracht werden.

„Schulentwicklung im Systemzusammenhang“

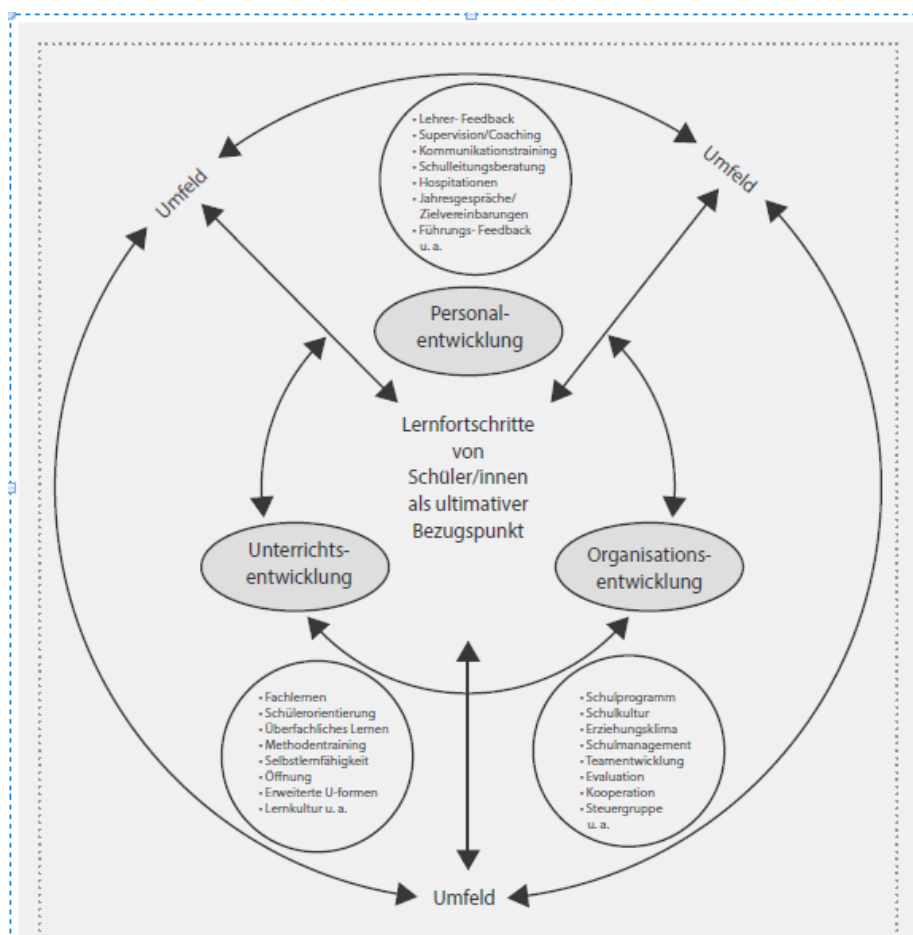


Abb. 4: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2012, S.25)¹³

¹³ Quelle für Abbildung 1 (Abb.1):

Die drei genannten Entwicklungsbereiche sind eng miteinander verbunden und können daher nicht unabhängig voneinander behandelt werden. Alle drei Ebenen „[...] zielen im Kern darauf ab, Lernfortschritte bzw. Kompetenzentwicklung bei SchülerInnen (sic) zu ermöglichen“ (Adenstedt, 2016, S.19).

In welchem der drei Bereiche nun die Schulentwicklung ansetzt ist abhängig vom Schulentwicklungsthema. So kann diese bei der Personalentwicklung durch eine Supervisionsgruppe beginnen. „*Supervision im Sinne von Schulentwicklung müsste arbeitsbezogen sein, was wiederum auf Unterricht und sonstige Schularbeit (im Bereich von Schulkultur, Schulmanagement oder Erziehungsklima) im Sinne von Organisationsentwicklung verweist*“ (Rolff, 2018, S.26).

Diese Meinung findet sich auch bei Fatzer (1999). Er sieht eine mögliche Übertragung von *Organisationsentwicklung* auf Schulentwicklung, indem die drei Phasen Initiation, Implementierung und Institutionalisierung berücksichtigt werden (vgl. Fatzer, 1999, S.20).

Dabei ist laut Adenstedt (2016) auf eine gemeinsame Ziel- und Strategiefindung genauso zu achten wie auf die Reflexion hinsichtlich der Strukturen, die einen Schulentwicklungsprozess prägen. „*Tiefgreifende Veränderungen an der Organisation kommen jedoch ohne eine Bearbeitung bzw. Reflexion der Werte, Normen, Rollen, Handlungsmuster und Kommunikationsabläufe einer Schule nicht aus*“ (Adenstedt, 2016, S.20).

Kritiker (Schlee, 2011; Reinbach, 2016; Dederling, 2017) bringen deshalb immer wieder systemtheoretische und beraterische Ansätze mit Schulentwicklung in Verbindung und sind der Meinung, dass es keine Schulentwicklung ohne professionelle Schulentwicklungsberatung gibt. Nachfolgend wird dargestellt, wie diese Beratung aussehen kann.

4.2 Schulentwicklungsberatung

Wie soeben in Kapitel 4.1. angesprochen, stützt sich Schulentwicklung auf die drei Entwicklungsebenen *Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung*. Schlee (2011) äußert hinsichtlich professioneller Schulentwicklung ohne fundiertem Beraterwissen Skepsis, weil seiner Meinung nach Schulentwicklung als ein problematisches Aufgabenfeld gesehen werden kann. Wird Schulentwicklung auf Basis fachmännischer Beratung durchgeführt, welche „Gütekriterien“ wie ‚*theoretische Fundierung*‘ oder ‚*Einhaltung ethischer Prinzipien*‘ umfasst, kann von Schulentwicklungsberatung gesprochen werden (vgl. Schlee, 2011, S.233).

Diese Aussage soll durch die nachfolgende Beschreibung vom Verständnis von Schulentwicklungsberatung sowie möglicher Beratungsmodelle und den damit verbundenen Merkmalen professionellen Beratungshandelns verdeutlicht werden.

4.2.1 Zum Verständnis von Schulentwicklungsberatung

Schulentwicklungsberatung wird als professionelle Beratung und Prozessbegleitung für schulisches Personal gesehen, um „[...] *Hilfestellung bei der Selbstentwicklung und der Erneuerung der Organisation zur Erhaltung und Verbesserung der pädagogischen und didaktischen Aufgabenerfüllung zu geben*“ (Lindau-Bank, 2018, S.41-42). Dafür können unterschiedliche Unterstützungsformen wie „[...] *Fortbildungen, Supervision und Coaching, Moderation von Problemanalysen und die Hilfe bei der Aufstellung von Handlungsprogrammen [...]*“ (Dedering et al., 2013, S.18) Anwendung finden. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Beratung immer in Interaktion erfolgt und darauf abzielt Ratsuchenden „*Hilfe zur Selbsthilfe*“ zu geben (vgl. Adenstedt, 2016, S.42).

Dadurch gelingt es Beratung anzubieten, die im schulisch-institutionellen Kontext angewendet werden kann, komplexe Prozesse der Einzelschule thematisch abgrenzt und die Schulqualität verbessert (vgl. Adenstedt, 2016, S.43). Zudem sieht Dedering (2017) Schulentwicklungsberatung als qualitätsvolle Beratung, da sie theoriegeleitet, überprüfbar und transparent gestaltet sein muss (vgl. Dedering, 2017, S.160). Führt schulexternes Personal die Beratung durch, wird sie in der Regel als gehaltvoller eingeschätzt (vgl. Adenstedt, 2016, S.43).

Abschließend lässt sich festhalten, dass Beratung als eigenständige Interventionsform beziehungsweise Dienstleistung neben Supervision, Training, Führung und Therapie zu sehen ist (vgl. Dederling, 2017, S.160).

4.2.2 Beratungsmodelle

In den letzten zwanzig Jahren gab es eine Ausdifferenzierung verschiedener Beratungsmodelle im Bereich Schulentwicklung. Dies bringt den Vorteil mit sich, dass ein Problem mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet werden kann (vgl. Rappe-Giesecke, 1996, S.45).

In facheinschlägiger Literatur ist immer wieder die Unterscheidung von *Fachexperten-Beratung*, *Arzt-Patienten-Beratung* und *Prozessorientierte-Beratung* nach Ed Schein zu finden (vgl. Fatzer, 2002, S.21).

Bei der **Fachexperten-Beratung** haben die Ratsuchenden das Problem bereits diagnostiziert und wissen von nötigen Lösungsstrategien. *„Die Beratenden werden hinzugezogen, weil sie für die Lösung die nötigen Informationen bzw. professionelles Expertenwissen beschaffen können und die Lösung erarbeiten sollen“* (Adenstedt, 2016, S.50). Die *Fachexperten-Beratung* kann jedoch nur dann erfolgreich sein, wenn die Schule die eigenen Bedürfnisse erkannt hat, die Fachkompetenz und Expertise des Beraters für ihre Lösungsstrategien transferieren kann und sich möglicher Konsequenzen bei der Umsetzung der Lösungsvorschläge bewusst ist (vgl. Rolff et al., 1999, S.42).

Wird der Berater sowohl mit der Diagnose des Problems als auch mit der Lösungssuche beauftragt, so wird von einer **Arzt-Patienten-Beratung** gesprochen. Dadurch bleiben die zu Beratenden während des Beratungsprozesses passiv und vom Berater abhängig. *„Das Gelingen dieser Form der Beratung hängt ab von der Akzeptanz der Beratenden und der tatsächlichen Umsetzung der an die schulischen Akteure herangetragenen Lösungswege“* (Adenstedt, 2016, S.50).

Im Gegensatz zu den beiden genannten Beratungsmodellen werden bei der **Prozessorientierten-Beratung** die Klienten in ihren Problem- und Lösungsfindungsprozessen unterstützt, da ihnen zu Beginn des Beratungsprozesses weder das Problem noch die Lösung bekannt ist. *„Die Klienten profitieren also nicht*

von einer Fremddiagnose durch einen externen Experten, sondern von der Teilnahme und eigenständigen Durchführung einer Diagnose, eines Selbstforschungsprozesses“ (Lindau-Bank, 2018, S. 45). Dieser wird von der Beratungsperson so unterstützt, dass die Klienten ihre eigenen Probleme lösen können. Durch *systemische Beratung* und *prozessorientierte Fachberatung* wird bei diesem Beratungsmodell versucht zu intervenieren. Auch geht sie von der Veränderungsbereitschaft und der Fähigkeit die eigenen Probleme lösen zu können aus (vgl. Lindau-Bank, 2018, S.45f).

In der Praxis lassen sich laut Lindau-Bank (2018) die genannten Beratermodelle nicht idealtypisch trennen und sind laut Adenstedt (2016) auf *Organisations-, Team- und Individualebene* einsetzbar.

4.2.3 Merkmale professionellen Beratungshandelns

In einschlägiger Beraterliteratur finden sich wesentliche Faktoren, die professionelles Beratungshandeln beschreiben. Zu diesem Handlungsbild zählen die Klärung der Rolle, sowie die Aufgaben einer Beratungsperson abhängig von der Dauer der Beratung, Beratungskompetenzen und Einhaltung von Grundsätzen für gelungenes Beratungshandeln.

Je nach Beratungsauftrag und den damit verbundenem Beraterhandeln übernimmt die Beratungsperson die **Rolle und Aufgaben** eines unter Punkt 4.2.2. beschriebenen Beratungsmodells. Auf Basis der jeweiligen Beratungssituation ist die Intensität des Beratungshandelns abzuleiten. Daraus ergeben sich nach Lindau-Bank (2018) *direktive* oder *nondirektive* Interventionen. Bei direkter Vorgehensweise der Beratungspersonen gibt diese die Problemlösung und Lösungsstrategie vor. Nimmt sich die Beratungsperson beim Vorgeben von Lösungen und Strategien zurück, so handelt sie nondirektiv. Dadurch werden die Klientinnen und Klienten in die Verantwortung genommen und bei der Problemfindung und –lösung unterstützt (vgl. Lindau-Bank, 2018, S.46).

„Handelt der Berater ausschließlich nondirektiv, übernimmt er die Rolle des Supervisors. Der Berater steht nur für die Reflexion der Problemlösungsanstrengungen des Klienten zur Verfügung. In allen anderen Rollen teilen sich Klient und Berater/in, wenn auch in unterschiedlichem Maße, die Verantwortung für die Problemlösung“ (Lindau-Bank, 2018, S.46).

Ohne konkrete Auftragsklärung kann es zu einem Ineinanderfließen der Beratungsrollen kommen. Dies ist vor allem dann gegeben, wenn der Beratungsprozess sehr lange dauert und die Beratungsschritte nicht in einem schriftlichen Kontrakt festgelegt sind (vgl. Lindau-Bank, 2018, S.47). Eine spezifische Abklärung des Beratungsauftrages hinsichtlich der Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ ist daher ebenfalls von großer Bedeutung. Handelt es sich um eine gewünschte Kurzzeitberatung eines Lehrerteams, kann mit großer Wahrscheinlichkeit von keinem Implementierungscharakter gesprochen werden. Kurzzeitberatungen beschreibt somit eher eine Fortbildung (vgl. Lindau-Bank, 2018, S.49).

Nachfolgende Abbildung (Abb.5) verdeutlicht die verschiedenen oft ineinanderfließenden Rollen und Aufgaben von Beratungspersonen.

„Unterschiedliche Rollen von Beratungspersonen“

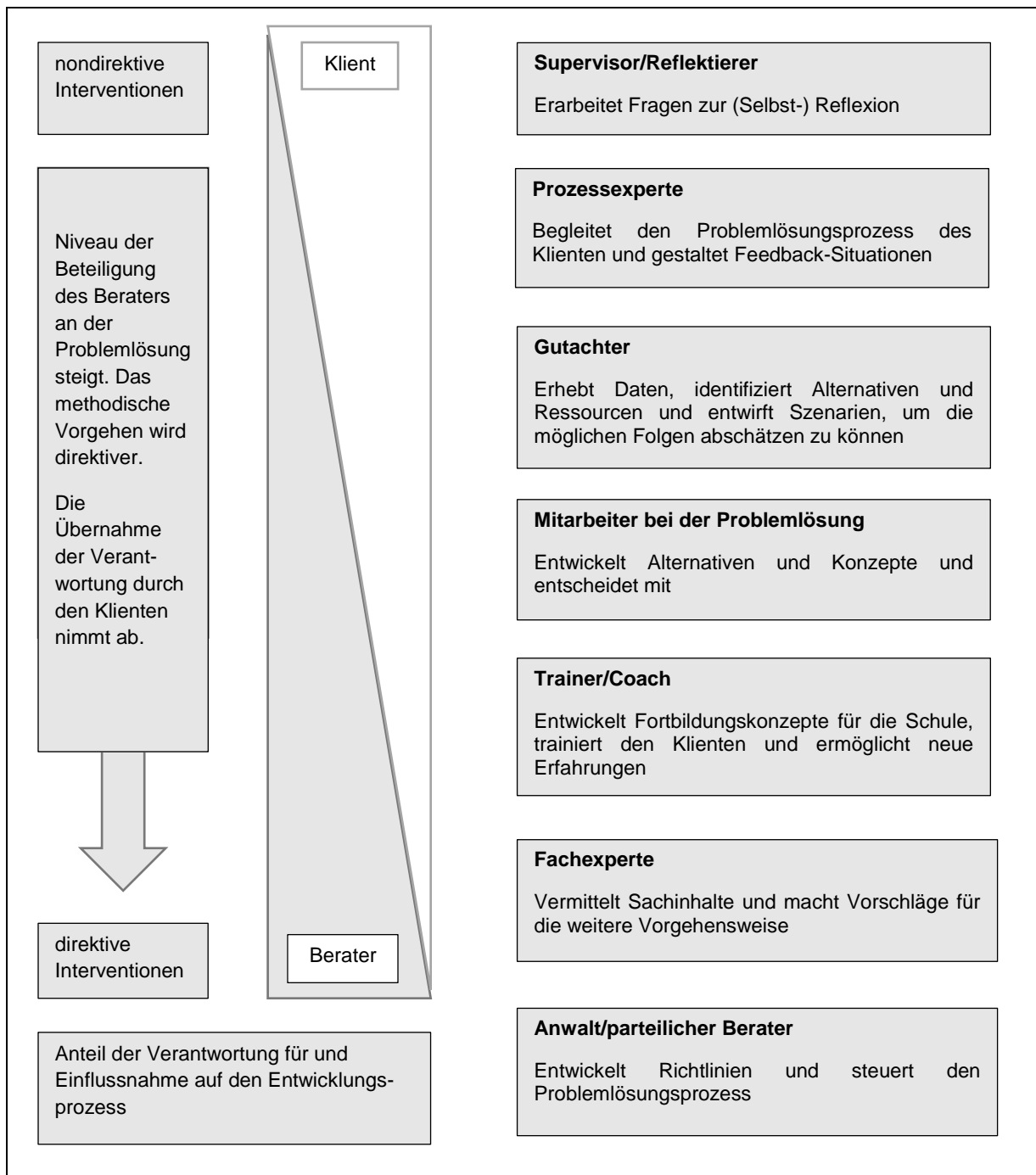


Abb. 5: „Verschiedene Beraterrollen (Grafik IFS nach Kubr, 1986, S. 46)“ (zit.n.Lindau-Bank, 2018, S. 47)

Neben den angesprochenen Rollen und Aufgaben braucht Beratung **Beraterkompetenz** auf *personaler, fachlicher, institutioneller* und *prozessbegleitender* Ebene. Die *personale* Beratungsdimension stützt sich auf Eigenschaften wie *Empathie, Offenheit, Akzeptanz* und andere Eigenheiten, um Einzelpersonen oder

Gruppen einerseits zu unterstützen und andererseits deren Problemlösekompetenz zu erhöhen (vgl. Adenstedt, 2016, S.53; Lindau-Bank, 2018, S.48).

Auf der *fachlichen* Ebene wird die Beratungsperson als „*Fachexperte*“ wahrgenommen. Die Klientinnen und Klienten haben per se noch keine Lösungsroutine entwickelt und lassen sich hierbei von einer Beratungsperson unterstützen. Bei der *institutionellen* Beraterkompetenz muss die Beratungsperson sowohl die Organisation und das damit verbundene System im Fokus haben, als auch auf die Bedürfnisse der Organisationsmitglieder eingehen können (vgl. Lindau-Bank, 2018, S.48).

Damit Beratung auf dieser Ebene gelingen kann, muss die Beratungsperson fundiertes Wissen über Beratungstheorien, Kommunikation, Umgang mit Widerständen und Konflikten und Ähnlichem besitzen (vgl. Adenstedt, 2016, S.53).

Neben dem Bewusstsein unterschiedlicher Beraterrollen und der soeben beschriebenen Kompetenzen hat die Beratungsperson auf *Freiwilligkeit*, *Unabhängigkeit*, *Vertraulichkeit* und *Beachtung der Verantwortungsstruktur* bei den Klientinnen und Klienten zu achten. Nur unter Berücksichtigung dieser Grundsätze kann laut Adenstedt (2016) die Voraussetzung für **gelungene Beratung** geschaffen werden.

Einen ersten möglichen Ansatzpunkt auf Basis der soeben skizzierten Schulentwicklungsberatung für die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ soll nachfolgendes Kapitel zeigen.

4.3 Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ auf Basis von Schulentwicklungsberatung

Das Konzept der „Neuen Autorität“ verlangt, wie in Kapitel 2 beschrieben, eine gemeinschaftliche Haltungsänderung, welche durch einen Musterwechsel von Werten und Normen erreicht werden kann. Kurzfristige Fortbildungsmaßnahmen auf Basis von Fachexperten-Beratung greifen für eine diesbezügliche nachhaltige Veränderung zu kurz. Daher „[...] stellt sich die Frage nach einer Konzeption von Fortbildungs- oder

Schulentwicklungsmaßnahmen, die eine Beschäftigung auch mit der zugrundeliegenden Haltung inkludiert“ (Herzog, 2019, S.239).

Der komplementäre Beratungsansatz von Königswieser, Sonuc und Gebhardt (2006) verbindet Fachexperten-Beratung mit Prozessorientierter-Beratung, um Kultur, Strategien und förderliche Strukturen in der jeweiligen Organisation zu schaffen. Die Veränderung einer Dimension bewirkt eine Bewegung bei den anderen Dimensionen.

Herzog (2019) hat diese Überlegung in Bezug auf die „Neue Autorität“ in nachfolgender Abbildung veranschaulicht.

„‘Neue Autorität‘ und komplementäre Beratungsprozesse“

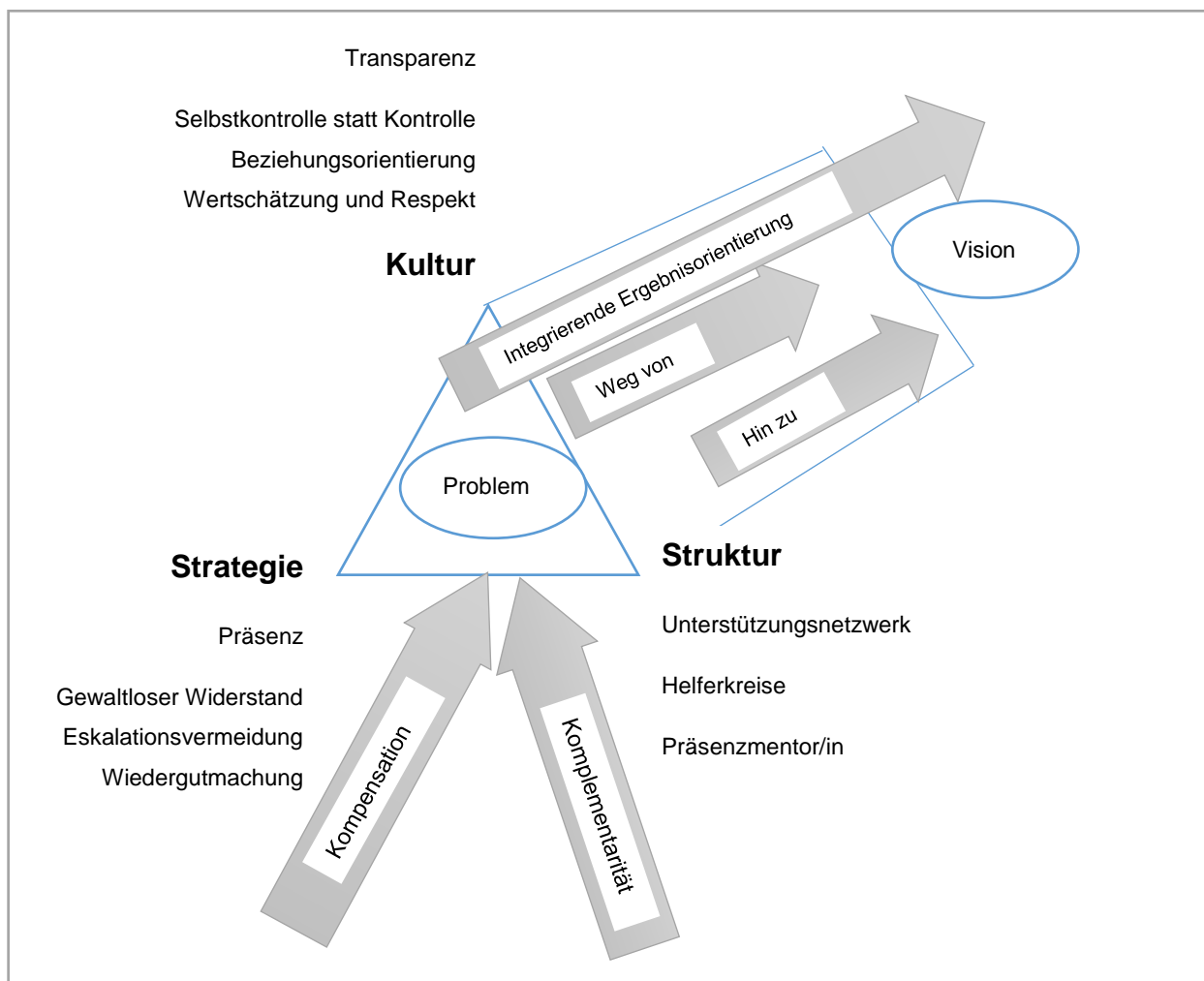


Abb. 6: „Neue Autorität und komplementäre Beratungsprozesse“ (Herzog, 2019, S. 242)

Die schemenhafte Darstellung verdeutlicht den Beratungsansatz der Komplementärberatung. „Es gibt keine Prozeßgestaltung (sic) ohne Inhalt und keine Inhalte ohne Vermittlungsform“ (Königswieser et al., 2006, S. 87). Deshalb muss als Ausgangsbasis das Wissen der Inhalte vom Konzept der „Neuen Autorität“ (siehe Kapitel 2) geschaffen werden. Im weiteren Beratungsverlauf ist eine gegenseitige Ergänzung von Fach- und Prozesswissen nötig, um die Anwendungswirksamkeit zu erhöhen. Zusätzlich muss der Beratungsprozess permanent an den Weiterentwicklungsprozess der jeweiligen Organisation angepasst werden. Dazu braucht es gemeinsam definierte Ziele während des Prozessverlaufes (vgl. Herzog, 2019, S.241).

Der komplementäre Beratungsansatz deckt die ersten fünf genannten Beraterrollen (siehe Abb. 5) ab und lässt Reflexion der Veränderung auf Inhalts- und Prozessebene zu. Persönliche Haltungsänderung berücksichtigt diese Beratungsform jedoch nicht.

5 Supervision als mögliches Beratungsformat

Wie bereits in Kapitel 2.3. angesprochen wurde, handelt es sich beim Konzept der „Neuen Autorität“ um ein Haltungs- und Handlungskonzept bei dem neben Verantwortungsübernahme in Beziehungs- und Kooperationsgestaltung auch „*Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungskompetenz und Belastbarkeit*“ (Belardi, 2013, S.10) eine wichtige Rolle spielen. Selbstkenntnis, Empathie und klares Reagieren beziehungsweise Agieren in unterschiedlichen Arbeitssituationen wird zunehmend wichtiger und sind für die Umsetzung der Konzeptinhalte für jede Lehrkraft im schulischen Alltag von Bedeutung (vgl. Gahleitner et al., 2014, S.8f).

Aufgrund dieser Überlegungen ist anzunehmen, dass die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ neben Fach- und Prozessberatung auch nondirektive personelle Beratung durch Supervision braucht, um die Konzeptinhalte im beruflichen Handlungsfeld bestmöglich zu verankern.

Dieser hypothetische Ansatz wird nachfolgend verständlicher, wenn mögliche Definitionen von Supervision, ihre Ziele, so wie Kompetenzen von Supervisorinnen und

Supervisoren beschrieben werden. Darstellungen vom Verständnis von Supervision in der Institution Schule und der Supervisionsfelder, die zur Qualitätssicherung in Hinblick auf den Implementierungsprozess des Konzeptes der „Neuen Autorität“ von Beratungspersonen in den Fokus genommen werden sollen, runden sämtliche Überlegungen ab.

5.1 Definition Supervision

In wissenschaftlicher Fachliteratur (Belardi, 2013; Pühl et al., 2009; u.a.) wird das Wort Supervision oftmals von den lateinischen Wörtern *super* und *videre* abgeleitet. Das Wort *super* kann mit den Begriffen *oben*, *über* (vgl. Losek, 2006, S.495) und *videre* mit *sehen*, *anschauen*, *wahrnehmen*,... (vgl. Losek, 2006, S.550) in Verbindung gebracht werden. „Demgemäß bedeutet ‚Supervision‘: Überblick, Übersicht oder Kontrolle“ (Belardi, 2013, S.14).

Von dieser Überlegung abgeleitet, bezeichnet Belardi (2013) Supervision als einen Oberbegriff für „[...] Weiterbildungs-, Beratungs- und Reflexionsverfahren für berufliche Zusammenhänge“ (Belardi, 2013, S.15).

Rappe-Giesecke (2002) definiert Supervision „[...] als eine Form beruflicher Beratung, deren Aufgabe es ist, Einzelne, Gruppen und Teams oder andere Subsysteme in Organisationen zu **sozialer Selbstreflexion** zu befähigen [...], deren Aufgabe nicht die Reflexion, sondern die Veränderung von Strukturen ist [...]. Es ist ihre Stärke [...], an den Identitätskonzepten der Institution [...]“ (Rappe-Giesecke, 2002, S.29-30) anzusetzen.

Eine ähnliche Definition findet sich bei Pühl (1999). „Supervision ist eine Beratungsmethode, die zur Sicherung und Verbesserung der Qualität beruflicher Arbeit eingesetzt wird. Supervision bezieht sich dabei auf psychische, soziale und institutionelle Faktoren. [...] Supervision unterstützt die Entwicklung von Konzepten, bei der Begleitung von Strukturveränderungen, die Entwicklung der Berufsrolle.“ (Pühl et al. zit.n. DGSv, 1996, S.11)

Buchinger und Klinkhammer (2007) meinen Supervision unterscheidet sich von Fachberatung dadurch, dass es in ihr nicht um Anweisungen und die Einübung

beruflicher Fertigkeiten, sondern um die Reflexion beruflicher Interaktionen [...]“ (Buchinger & Klinkhammer, 2007, S.16) gehe.

All diese Definitionen verweisen darauf, dass Supervision als ein geeignetes Beratungsformat für eine qualitätsvolle und nachhaltige Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ im Fokus zu behalten ist.

5.2 Ziele von Supervision

Mit zunehmender Veränderung hierarchisch geführter Organisationen und Institutionen zu mehr Gleichrangigkeit und Autonomie im Organisationssystem steigt die Notwendigkeit arbeitsbezogener Selbstreflexion. Diese wird in Form von Supervision in unterschiedlichen Settings (*Einzelpersonen, Teams oder Gruppen*) angeboten (vgl. Buchinger & Klinkhammer, 2007, S.23ff).

Laut Rappe-Giesecke (2002) ist es durch Supervision möglich, „[...] *die Ebene des Erlebens und des Verstehens unter Beachtung der Widerstände bearbeiten [...]“* (Rappe-Giesecke, 2002, S.31) zu können. Dazu braucht es mittelfristige Ziele wie die Verbesserung der Handlungskompetenz, Erhöhung der Arbeitszufriedenheit und Überprüfung der Wirksamkeit eigenen professionellen Handelns (vgl. Rappe-Giesecke, 2002, S.31).

Für die Zielerreichung braucht es bei der **Verbesserung beruflicher Handlungskompetenzen** Supervision für die Bereiche Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. Rappe-Giesecke, 2002, S.31). Dadurch wird es allen Klientinnen und Klienten möglich, „[...] *anstehende Aufgaben und mögliche Krisen im Beruf effektiver und mit weniger Mühe zu bewältigen [...]“* (Kern, 2017, Absatz 2). Bei offenen und verdeckten Konflikten, die einen erfolgreichen Arbeitsprozess gefährden, fällt es Klientinnen und Klienten leichter professionell zu handeln und einen Teamgeist zu entwickeln. Somit kann die Zielerreichung des gewünschten Projektes forciert und für Qualitätssicherung gesorgt werden (vgl. Kern, 2017, Absatz 1ff).

In Bezug auf die **Erhöhung der Arbeitszufriedenheit** wird einerseits bei der Verarbeitung psychischer beruflicher Belastungen und andererseits bei unkooperativen Arbeitsbeziehungen unterstützt.

Bei der **Überprüfung der Wirksamkeit eigenen professionellen Handelns** wird die *Innensteuerung* angesprochen (vgl. Rappe-Giesecke, 2002, S.31).

Laut Ebbecke-Nohlen (2015) wirkt Supervision auf die zu beratenden Personen durch:

- *„Erweiterung oder Vertiefung persönlicher Erkenntnisse über eigene Möglichkeiten und Grenzen, über Einstellungen und Werthaltungen*
- *Veränderungen des eigenen Verhaltens*
- *Verbesserung des Wissens über soziale und institutionelle Rahmenbedingungen für das berufliche Handeln*
- *Erweiterung oder Vertiefung der sozialen Handlungskompetenz und der praktischen Fertigkeiten*
- *Verbesserung der Praxistätigkeit im jeweiligen Aufgabenfeld*
- *Multiplikation des erlernten beruflichen Know-how“* (Ebbecke-Nohlen, 2015, S.13).

Alle genannten Zielvorstellungen von Supervision sind für eine nachhaltige und qualitätsvolle Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ relevant. Welche Kompetenzen eine Supervisorin oder ein Supervisor dafür mitbringen soll, wird nachfolgend skizziert.

5.3 Kompetenzen guter Supervisorinnen und Supervisoren

Supervisorinnen und Supervisoren verfügen über **Fach- und Methodenwissen**. Zum Fachwissen zählen Kenntnisse über intraphysische Strukturen und Prozesse von Personen, Gruppendynamiken, Organisationsdimensionen, Phasen des Beratungsprozesses, Aktionsforschung, Dynamiken von Veränderungsprozessen und ideale Abläufe von Entscheidungs-, Problemlösungs- und Informationsprozessen. Zu methodischen Kompetenzen gehören beispielsweise Gesprächsführungsfertigkeiten, mit Gruppen arbeiten können, die Identität von Subsystemen einer Organisation reflektieren, gezielt Präsentations- und Moderationstechniken einsetzen und andere (vgl. Rappe-Giesecke, 2002, S.86f).

Zusätzlich zu diesen Fertigkeiten sollten Supervisorinnen und Supervisoren ihre Fähigkeiten und Grenzen während ihrer Supervisionstätigkeit gut kennen.

Dabei sollen sie sich über ihre **Feldkompetenz** bewusst sein. Das Wissen darüber ermöglicht Supervisorinnen und Supervisoren eine tragfähige Arbeitsbeziehung zu den Supervisandinnen und Supervisanden aufzubauen, die von gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist und sich förderlich auf den Supervisionsprozess auswirkt (vgl. Rappe-Giesecke, 2002, S.87f).

Eine weitere wichtige Fähigkeit einer Supervisorin oder eines Supervisors ist die **Identifikation mit den Aufgaben einer Organisation oder deren Subsystemen**. Dadurch wird während des Supervisionsprozesses Allparteilichkeit erzielt, die einerseits zu mehr Arbeitszufriedenheit andererseits zu produktiver Arbeitsleistung der Ratsuchenden führt (vgl. Rappe-Giesecke, 2002, S.88f).

Supervisorinnen und Supervisoren helfen durch das Freilegen und Fördern blockierter Ressourcen ihren Ratsuchenden, oder dem System, bis sie sich selbst wieder weiterhelfen können. Durch die **Hilfe zur Selbsthilfe** werden die Supervisandinnen und Supervisanden in ihrer Persönlichkeit gestärkt und handlungsfähig (vgl. Rappe-Giesecke, 2002, S.89).

Eine weitere wichtige Fähigkeit zeigen Supervisorinnen und Supervisoren durch den **Balanceakt** Ratsuchende ernst zu nehmen, „[...] *Irrationales und Defizitäres wahrzunehmen und akzeptieren zu können und die Experten-Position nicht auszunutzen [...]*“ (Rappe-Giesecke, 2002, S.90).

Dabei sollen von Beginn an optimale Rahmenbedingungen für die Entwicklung eines Supervisionsprozesses durch das Setzen eines geeigneten **Supervisionsziels** geschaffen werden. Zusätzlich sind klare Vereinbarungen über den Verantwortungsbereich, der bei der Supervisorin oder dem Supervisor liegt, zu treffen (vgl. Rappe-Giesecke, 2002, S.89f).

Zuletzt ist die **Selbstreflexionsfähigkeit** von Supervisorinnen und Supervisoren zu nennen. „*Sich selbst analysieren, von außen betrachten und auch eigene Verwicklungen oder Fehler erkennen und eingestehen können, ist ein Ausdruck für diese Kompetenz*“ (Rappe-Giesecke, 2002, S.90).

All die genannten Fertigkeiten und Fähigkeiten machen eine gute Supervisorin oder einen guten Supervisor aus. Wie diese in der Organisation Schule gesehen werden und ihre Tätigkeit Anwendung findet, wird nachfolgend eingehender beschrieben.

5.4 Supervision in der Schule

Die Komplexität und Vielschichtigkeit der Institution Schule (siehe Kapitel 3) und die geforderten anspruchsvollen Erneuerungsprozesse können durch Schulentwicklungsberatung gut unterstützt und begleitet werden (siehe Kapitel 4). Doch die Diskrepanz anspruchsvoller Erneuerungsprozesse, der übertragenen Schulautonomie und dem grundsätzlichen Beharrungsvermögen durch die zentrale Steuerung stellt viele Lehrpersonen vor kaum lösbare Aufgaben (vgl. Mietz, 1999, S.429ff).

Supervision ermöglicht Lehrkräften und schulischen Führungspersonen bei diesen widersprüchlichen Anforderungen Begleitung und Stärkung. *„Supervision bietet Gelegenheit, in dieser anspruchsvollen und häufig schwer zu durchdringenden Institution die eigene Verantwortung zu definieren und damit einen Grundstein für ihre Entwicklungsfähigkeit zu legen. Damit dient sie dem Aufbau von Professionalität“* (Mietz, 1999, S.450).

Antworten auf Fragen wie welches Verständnis von Supervision in der Organisation Schule herrscht und welche schulischen Aufgabenfelder durch Supervision unterstützt werden können sollen nachfolgend beleuchtet werden.

5.4.1 Vom Verständnis von Supervision in der Schule

Seit einigen Jahren ist die Idee *„Schule zur lernenden Organisation“* werden zu lassen sehr präsent. Bürokratismus, Fremdbestimmung und hierarchische Gestaltung ist einerseits immer noch gegeben, doch andererseits wiederum soll die Schule durch Teilautonomie ein Ort der Lebendigkeit werden. *„Die in der Schule Wirkenden sind aufgefordert – entgegen der jahrhundertealten Tradition von Schule – in einen Dialog einzutreten und Schule von unten zu gestalten. [...] Es steht der Schritt an vom ‚Ich und mein Unterricht‘ zum ‚Wir und unsere Schule‘“* (Mietz, 1999, S.430).

Um diesen Schritt erfolgreich machen zu können, bedarf es Kompetenzen wie zum Beispiel Aushalten von Spannungen oder Unsicherheiten sowie den sensiblen Umgang damit. Supervision ist hierfür eine Beratungsform, die Umgestaltungsaufgaben gelingen lässt und einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsverbesserung bei Schulentwicklungsprozessen leistet (vgl. Mietz, 1999, S.430).

Doch oft wird Supervision im schulischen Bereich viel eher als Maßnahme gesehen Erziehungsprobleme in den Griff zu bekommen und die unterrichtliche Praxisarbeit von Lehrkräften auf persönlicher Ebene zu verbessern. Sie bekommt den Stellenwert der Psychohygiene von einzelnen Lehrkräften und wird nicht *„[...] als innovatives Element für Qualitäts- und Schulentwicklung aufgefaßt (sic)“* (Mietz, 1999, S.431). *„In diesem Sinne ist eine Verankerung von Supervision im Kontext von Weiterbildung und Personalentwicklungsmaßnahmen zu bevorzugen“* (Scala & Grossmann, 1997, S.220).

Dabei wird die Bedeutung der Person und deren Arbeitsbeziehung im schulischen Alltag während eines Schulentwicklungsprozesses übersehen. Lehrkräfte machen sich Gedanken über das gemeinsame Miteinander und über die Aktivitäten, die zur Verbesserung führen. *„Wer die lernende Organisation will, sollte also von den Personen nicht schweigen“* (Mietz, 1999, S.442). Durch Supervision lässt sich unter Stärkung der Handlungen und Haltungen von Lehrkräften Wandel initiieren und professionell begleiten. Nur so kann sich eine Organisation wandeln (vgl. Mietz, 1999, S.442f). Was das für die qualitätsvolle und nachhaltige Implementierung bedeuten kann, wird später noch näher erörtert (siehe Kapitel 5.5.).

5.4.2 Aufgabenfelder für Supervision bei schulischem Wandel

Wie bereits erwähnt ist die Steuerungsphilosophie von Schulen durch Rechtsvorschriften trotz Teilautonomie immer noch gegeben. *„Es werden zwar bestimmte Entscheidungskompetenzen nach unten delegiert; wie jedoch die einzelne Schule damit zurechtkommen soll, bleibt offen“* (Scala & Grossmann, 1997, S.126).

„Schulautonomie“ braucht eine Ausdifferenzierung der **Struktur** am jeweiligen Schulstandort, damit schulischer Wandel als Weiterentwicklung erkennbar wird. Durch Supervision wird laut Skala und Grossmann (1997) Strukturkompetenz, die das

Schaffen einer Binnenstruktur für diverse Organisationsabläufe auf zwei Ebenen ermöglicht, erlangt (vgl. Skala & Grossmann, 1997, S.146f).

Einerseits betreffen die strukturierten Organisationsabläufe die Interaktion zwischen Lehrpersonen und der schulischen Führungskraft unter dem Aspekt *„der Lehrer und seine Organisation“*, andererseits setzt die Lehrkraft zahlreiche soziale Lernarrangements in Form von Partner- und Gruppenarbeit oder Rollen- und Interaktionsspielen in ihrem Unterricht nach dem Motto *„der Lehrer als Struktursetzer in der Klasse“* um. Was die Lehrperson durch ihr Handeln in der jeweiligen Situation bewirkt, ist Gegenstand der Analyse und der Lösungssuche in der Fallbearbeitung. Hierbei *„[...] ist ein kompetenter Einsatz der ‚Gruppenbrille‘ durch die Supervisorin (!) sehr gefragt“* (Scala & Grossmann, 1997, S.147). Gelungene organisationsbezogene Supervision wirkt auf die Organisationsgestaltung und somit auf den schulischen Wandel.

Neben der Thematik der Strukturierung von Organisationsabläufen kommt **Verantwortungs- und Rollenunklarheit** (siehe Kapitel 3.3) als supervisorisches Feld hinzu. Widersprüche in der Lehrarbeit wie beispielsweise Selektion versus Förderung lassen oft das Rollenbild der Lehrkraft verschwimmen. Immer wieder kommt es zur Übernahme von Leiterrollen durch die Lehrkräfte, weil die Führungskraft ihre Rolle nicht übernimmt, oder das Ausführen von Erziehungsaufgaben. All diese Situationen entstehen durch fehlende Verantwortungsübernahme und Rollenunklarheit in der eigenen Lehrerinnen- und Lehrerrolle und auf Seiten von schulischen Führungskräften sowie der Erziehungsberechtigten (vgl. Mietz, 1999, S.440).

Die Berateraufgabe liegt nun darin den Status quo für die Klientinnen und Klienten sicht- und verstehbar zu machen, wodurch sich die Fallbringer besser von der Thematik abgrenzen lernen und gemeinsame Lösungswege entwickeln. *„Generell zielen solche Interventionen darauf ab, bei den (Konflikt-)Partnern durch klare Anfragen Entscheidungen zu provozieren, die die Interessen, Rollen und Kompetenzen offenlegen und klären“* (Skala & Grossmann, 1997, S.150). Sie übernehmen dadurch persönlich Verantwortung für ihr eigenes Handeln und tragen in weiterer Folge zur Weiterentwicklung des Schulstandortes bei (vgl. Mietz, 1999, S.440).

Als drittes wirkungsvolles Aufgabenfeld von Supervision bei schulischem Wandel ist **kooperatives Zusammenarbeiten** bei gemeinsamen Schulentwicklungsaufgaben.

Hierbei muss das Ziel für das Veränderungsvorhaben klar formuliert werden und von Seiten der Schulleitung in Auftrag gegeben werden. Durch transparente Darstellung des Auftrags und der Funktion der Supervisorin oder des Supervisors kann kooperatives Zusammenarbeiten wirksam werden (vgl. Skala & Grossmann, 1999, S.151ff).

All die genannten Punkte zeigen Supervision als Maßnahme der Mitarbeiterförderung bezüglich Unterstützung und Entlastung. *„Die Unterstützung des Personals gelingt am besten, wenn Supervision als Bestandteil einer lernenden Organisation gesehen wird“* (Skala & Grossmann, 1997, S.226). Wie sich die Mitarbeiterförderung in Bezug auf die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ auswirkt ist eine Frage, die noch geklärt werden muss.

5.5 Supervision als Qualitätssicherungsmaßnahme beim Implementierungsprozess des Konzeptes der „Neuen Autorität“

Beim Konzept der „Neuen Autorität“ handelt es sich in erster Linie um beziehungsgestaltende Haltungen und Handlungen, die modellhaft vorgegeben werden. Die Vermittlung der Konzeptinhalte ist durch einen Präsentationsnachmittag möglich. Die Inhalte können je nach Vorstellungskraft der Lehrperson im Alltag auch umgesetzt werden. Doch wissen wir aus der Systemtheorie, dass sich eine Vielzahl systemischer Beziehungen nicht linear gestaltet. Deshalb ist es wenig sinnvoll die Konzeptinhalte lediglich zu konsumieren. Es braucht, wie Scala und Grossmann (1997) empfehlen, eine Verknüpfung von theoretischem Wissen mit dem eigenen Erfahrungshintergrund, da ansonsten das erworbene Wissen hinsichtlich unserer Handlungen und Haltungen wirkungslos bleibt (vgl. Scala & Grossmann, 1997, S.230).

Zudem braucht es das Bewusstsein, dass die Konzeptinhalte lediglich Ideen für einen Paradigmenwechsel von traditionellen Normen der Autorität zu neuen Formen von Autorität bieten. Wichtig dabei ist die *„Ordnungsübergänge“* achtsam wahrzunehmen, denn an diesen finden systemische Veränderungen statt und es kann von einem Zustand in den anderen übergegangen werden. Supervisorinnen und Supervisoren können *„[...] genau an diesen Übergängen das System anstoßen bzw. einen Impuls geben [...], der zu einer Veränderung führt“* (Mittermayr, 2017, S.324).

Dazu muss die Supervisorin oder der Supervisor Stabilität herstellen. Diese stärkt zunächst das Vertrauen in die Supervisorin oder den Supervisor und die nötigen Rahmenbedingungen. Nach der Identifizierung des relevanten Systems durch das Erkennen von Besonderheiten, Mustern und Grenzen, muss die Sinnhaftigkeit einer allfälligen Abänderung des Ordnungszustandes verdeutlicht werden. Durch die Aktivierung der Ressourcen der Klientinnen und Klienten können Ziele für eine Haltungs- und Handlungsänderung formuliert werden. Erst dann kann zu einem günstigen Zeitpunkt eine Destabilisierung durch eine geeignete Intervention erfolgen. Am Ende des Supervisionsprozesses muss eine Re-Stabilisierung unter dem Aspekt einer gewonnenen Haltungs- oder Handlungsform durchgeführt werden (vgl. Schiepek zit. n. Mittermayr, 2017, S.327).

Dieses supervisorische Handeln spielt bei der Selbstkontrolle (siehe Kapitel 2.3.6.) und Eskalationsvorbeugung (siehe Kapitel 2.3.4.) eine wesentliche Rolle. Mit Hilfe von supervisorischem Hinterfragen eigener Handlungs- und Wirkungsweisen können eigene Bedürfnisse und Gefühle wahrgenommen werden. *„Durch die Supervision kann ich wieder zu mir und meinen Handlungen stehen“* (Mittermayr, 2017, S.331). Es kommt durch die persönliche Reflexion zur Stärkung der Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit und führt dazu, dass Lehrpersonen in Krisensituationen selbstkontrolliert sind und deeskalierend wirken.

Um die Notwendigkeit der Präsenz (siehe Kapitel 2.3.1.) im schulischen Alltag wissen die Lehrkräfte im Allgemeinen. Durch Supervision kann sowohl an der physischen als auch an der räumlichen Präsenz gearbeitet werden. Gezieltes Einsetzen von Präsenz (siehe Kapitel 2.3.1), welche durch Supervision bewusst gemacht werden kann, ermöglicht Eskalationsmuster zu verändern. Soziale Selbstreflexion im gesamten Lehrkörper ist hierfür sehr hilfreich, da in der Folge an einer gemeinsamen Präsenzstruktur im schulischen Alltag gearbeitet und die *„Wir-Haltung“* gestärkt werden kann (vgl. Mittermayr, 2017, S.334).

Diese *„Wir-Haltung“* beugt auch dem in Kapitel 3.3.3. angesprochenen Einzelkämpfertum im Klassenzimmer vor. Die Lehrkraft steht in Krisensituationen mitunter allein vor kaum lösbaren Herausforderungen. In Teamsupervisionen kann dafür ein Unterstützernetzwerk (siehe Kapitel 2.3.2.) aufgebaut werden. Die Supervision bietet einen allparteilichen und bewertungsfreien Rahmen, in dem Lehrpersonen ihre persönlichen Herausforderungen transparent (siehe Kapitel 2.3.5.)

darstellen können, um somit durch gemeinsame Haltungsvereinbarungen strukturelle Lösungsmöglichkeiten herbeizuführen (vgl. Mittermayr, 2017, S.334f).

Wiedergutmachung, als folgender Schritt der Lösungsidentifikation, (siehe Kapitel 2.3.7.) hat mit Verantwortungsüberahme und Rollenklarheit zu tun. Wie bereits bei den Aufgabenfeldern für Supervision (5.4.2.) angesprochen wurde, ist diese Thematik ein wichtiges supervisorisches Feld im schulischen Alltag. Durch Fallsupervision kann Rollen- und Verantwortungsübernahme erzielt werden und Lehrpersonen können in ihrer Erzieherrolle zu mehr Professionalität gelangen (vgl. Mietz, 1999, S.439ff).

All diese Ausführungen stellen Supervision als ein mögliches Beratungsformat dar. Supervisorinnen und Supervisoren weisen somit das nötige Know-how und entsprechende Beraterkompetenzen für eine nachhaltige und qualitätsvolle Implementierung des Konzeptes vor.

6 Methodenwahl

Die theoretische Aufarbeitung bringt erste Erkenntnisse hinsichtlich der Forschungsfrage. Eine gezielte Verknüpfung von Theorie und geeigneter Forschung ermöglichen einen weiteren Schritt, um Aufschluss in Bezug auf geeignete Beraterkompetenzen und Beratungsformate für eine gelungene Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ zu erhalten.

6.1 Relevanz der Forschungsmethode

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, die Rolle verschiedener Berateransätze hinsichtlich der Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ zu verstehen. Dabei werden vorwiegend soziale Prozesse bearbeitet, weshalb sich ein qualitativer Forschungsansatz als geeigneter Zugang erweist. Zudem ist das Forschungsfeld, wie in Kapitel 1.2. dargestellt wurde, ein sehr junges und unerforschtes Gebiet. Deshalb empfehlen Wissenschaftler (Gläser & Laudel, 2010; Mayring, 2015; Lamnek, 2010) einen qualitativen Zugang für die explorative Erforschung des Feldes zu bevorzugen.

Im Gegensatz zu quantitativen Forschungen hat ein qualitatives Erhebungsverfahren einen Prozesscharakter. Dadurch können soziale Phänomene berücksichtigt werden, welche der Phänomenologie zuzuordnen sind. Ziel phänomenologischer Forschung ist das Verstehen von Erfahrungen und Erlebnissen der Menschen in ihrer eigenen Umgebung (vgl. Bässler, 2017, S.13). Diese sollen möglichst vorurteilsfrei erfasst werden (vgl. Lamnek, 2010, S.44) und an den Perspektiven einzelner Menschen anknüpfen. Dadurch wird es möglich, Ereignisse aus der Arbeitsumgebung zu verstehen und in weiterer Folge geeignete Theorien für eine gelungene Beraterarbeit abzuleiten (vgl. Mayer, 2009, S.25).

Darüber hinaus basieren die Überlegungen auf einem theoriegeleiteten Zugang. Atteslander (2010) plädiert im Wissen, dass es selten Theorien hoher Komplexität gibt, dem jeweiligen Forschungsgegenstand eine adäquate und sich auf das Problem beziehende Theorie zugrunde zu legen (vgl. Atteslander, 2010, S. 34f).

Ziel qualitativer Forschung ist es, hypothesengenerierend zu arbeiten. Daher erweist sich für die Untersuchung der Forschungsfrage die Entwicklung eines theoriegeleiteten, problemzentrierten Interviewleitfadens (siehe Anhang) mit deduktiver Kategorienbildung als sinnvoll. Eine Ergänzung induktiver Kategorien, die aus dem Datenmaterial abgeleitet werden, sollte nicht im Vordergrund der vorliegenden Arbeit stehen. Diese könnte aber bei Bedarf in Betracht gezogen werden (vgl. Mayring, 2015, S.85).

Um das Untersuchungsfeld genauer abgrenzen zu können, wurden Interviews mit Expertinnen und Experten geführt. Laut Gläser und Laudel (2010) weisen diese Personen zwei wesentliche Merkmale auf. Zum einen werden sie nicht als *Objekt* der Untersuchung gesehen, sondern als *Zeugen* eines uns interessierenden Prozesses, zum anderen haben sie eine exklusive Stellung in dem für uns interessanten sozialen Kontext (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S.12f). So gesehen kann Expertinnen- und Expertenwissen nicht allein auf reflexiv zugängliches Fach- oder Sonderwissen reduziert werden, sondern weist zum größten Teil Praxis- und Handlungswissen auf. Die Praxiswirksamkeit des Wissens von Expertinnen und Experten strukturiert die Handlungsbedingungen anderer handelnder Personen in ihrem Aktionsfeld in relevanter Weise.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Merkmale qualitativen Forschens erfüllt werden (vgl. Lamnek, 2010, S.461). Nach der Darstellung für die Relevanz der

Forschungsmethode ist der nächste wichtige Forschungsschritt die Auswahl der Expertinnen und Experten.

6.2 Beschreibung des Samples

In der nachfolgenden Tabelle (Tab.2) werden die ausgewählten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner überblicksmäßig dargestellt. Im Anschluss daran wird auf die Auswahlkriterien bezüglich der Befragten näher eingegangen.

„Übersicht der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner“

Datum des Interviews	Expertise	Organisation	Geschlecht	Alter	Umsetzungsdauer
IP 1 26.07.2020	Beratungslehrerin Supervisorin	Volks- und Mittelschulen Beratungszentrum KPH Wien/Krems	weiblich	57	ca. 10 Jahre
IP 2 17.08.2020	Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie Psychotherapeutin Supervisorin	Zentrum für seelische Gesundheit in Eisenstadt Selbständig INA OÖ	weiblich	56	ca. 10 Jahre
IP 3 13.08.2020	AHS Pädagoge Mediator Supervisor	Beratungszentrum der PH Linz	männlich	48	ca. 12 Jahre
IP 4 10.08.2020	Schulleiter einer Mittelschule	Mittelschule in der Bildungsregion 3 in NÖ	männlich	63	ca. 7 Jahre
IP 5 31.08.2020	Schulleiterin einer Volksschule	Volksschule in der Bildungsregion 4 in NÖ	weiblich	59	ca. 5 Jahre
IP 6 31.08.2020	Schulleiterin einer Kleingruppen- schule	Sonderschule in der Bildungsregion 1 in NÖ	weiblich	54	ca. 4 Jahre

Tab. 2: Übersicht der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Anmerkungen zur Tabelle:

IP = Abkürzung für Interviewpartnerin und Interviewpartner

KPH = Abkürzung für Kirchliche Pädagogische Hochschule

INA OÖ = Abkürzung für Institut für „Neue Autorität“ in Oberösterreich

NÖ = Abkürzung für Niederösterreich

Die in der Tabelle 2 angeführten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden aufgrund ihrer Expertise hinsichtlich Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ ausgewählt. Sie kommen zu gleichen Teilen aus der Beratung und aus der Schulleitung. Beide Gruppen nehmen eine wichtige Position beim Implementierungsprozess ein. Die ersten drei Befragten sind schulexterne Beratungspersonen. Sie kommen von außen und verhelfen Lehrkräften durch diverse Interventionen im Beratungsprozess zu neuen Sichtweisen und Lösungswegen für den schulischen Alltag. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner 4 bis 6 sind Schulleiterinnen und Schulleiter. Sie haben einerseits die wichtige Aufgabe die Beratungsperson für den Implementierungsprozess auszuwählen, andererseits die Lehrkräfte während der Implementierungsphase in herausfordernden schulischen Situationen und danach gut zu unterstützen.

Es ist wichtig, Personen aus unterschiedlichen Einrichtungen mit wenig hohem Bekanntheitsgrad zu befragen. Dadurch steigt die Chance ein valides und realitätsnahes Ergebnis zu erhalten (vgl. Bässler, 2017, S.32). Diesem Kriterium wird entsprochen, da die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner 1 bis 3 aus unterschiedlichen Beratungseinrichtungen und aus verschiedenen Bundesländern stammen. Die übrigen Befragten stammen aus unterschiedlichen Bildungsregionen in Niederösterreich und auch aus verschiedenen Schultypen (siehe Tab.2).

Zudem wurde beim Sampling auf Gendergerechtigkeit geachtet. 60% Frauen und 40% Männer gaben ein Interview. Dadurch sind die Ergebnisse nicht als spezifisch weiblich oder spezifisch männlich zu identifizieren.

Die Probandinnen und Probanden sind älter als 45 Jahre und besitzen Lebens- und Berufserfahrung. Zudem beschäftigen sich alle mit dem Konzept der „Neuen Autorität“ über einen Zeitraum zwischen 4 und 12 Jahren.

Mit dieser Diversifizierung des Samples kann laut Bässler (2017) der Gültigkeit der Stichprobe durch Variation der Perspektiven entsprochen und wie Gläser und Laudel (2010) postulieren einer Verzerrung des Untersuchungsergebnisses entgegengewirkt werden (vgl. Bässler, 2017, S.32; Gläser & Laudel, 2010, S.100). Zudem lassen sich Kausalmechanismen besser identifizieren.

Alle Interviewkandidatinnen und Interviewkandidaten wurden persönlich oder telefonisch hinsichtlich ihrer Bereitschaft zum Interview angesprochen.

6.3 Untersuchungsvorgehen

6.3.1 Entwicklung des Erhebungsinstrumentes

Scheuch (1967) versteht unter einem Interview „[...] ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen [...] zu verbalen Informationen veranlaßt (sic) werden soll“ (Scheuch, 1967, S. 70 zit. n. Lamnek, 2012, S.302).

Theoriegeleitet sei laut Bässler (2017) eine Ausarbeitung von Fragen für einen Interviewleitfaden, die vorher theoretisch hergeleitet wurden und in der Praxis anwendbar sind (vgl. Bässler, 2017, S.49). Unter problemzentriert versteht Mayring (2016) die Anknüpfung an gesellschaftliche Problemstellungen, deren objektive Aspekte vor der Interviewphase erarbeitet werden (vgl. Mayring, 2016, S. 68).

Diese Vorgehensweise gewährleistet einerseits der Befragten beziehungsweise dem Befragten möglichst freie Antwortmöglichkeiten, andererseits wird durch den Interviewleitfaden immer wieder auf die bestimmte Problemstellung hin befragt (vgl. Mayring, 2016, S.67). Zudem wird dadurch ausreichend Flexibilität geboten, da die Reihenfolge der Fragen nicht eingehalten werden muss und die Fragestellungen an den Verlauf des Interviews angepasst werden können (vgl. Mayer, 2009, S.37).

Ein theoriegeleitetes, problemzentriertes Interview gliedert sich laut Mayring (2016) in drei Phasen:

- Sondierungsfragen
- Leitfragen
- Ad-hoc-Fragen (vgl. Mayring, 2016, S.70)

Bei den Sondierungsfragen wird erhoben, ob das Thema für die Interviewpartnerin oder den Interviewpartner von Bedeutung ist (vgl. Mayring, 2016, S.70). Diese Phase bildet im Interviewleitfaden für die aktuelle Arbeit den Teil der „Allgemeinen Fragen“ ab.

Dabei wurde allgemein das Interesse am Konzept der „Neuen Autorität“ und Gründe dafür abgefragt. Auch der Anwendungsbereich und das damit verbundene Rollenverständnis waren Thema. Die Fragen nach der Nützlichkeit und den Vor- und Nachteilen rundeten den allgemeinen Frageteil ab. Durch die Beantwortung der

Sondierungsfragen wurde klar, wie wichtig die Thematik für die jeweilige Interviewpartnerin oder Interviewpartner war.

Im zweiten Teil des Fragebogens wurden die Leitfragen unter der Überschrift „Themenfragen“ behandelt. Die Themenfragen wurden aus der vorher diskutierten Theorie in den Kapiteln zwei bis fünf entwickelt, woraus sich die nachfolgenden vier Dimensionen ableiten ließen.

Die vier Dimensionen behandeln:

- das fachliche Grundwissen hinsichtlich Wandel des Autoritätsverständnisses
- die Feldkompetenz einer Beratungsperson
- Möglichkeiten von Schulentwicklungsberatung
- Anteil von Supervision beim Implementierungsprozess

Bei der ersten Dimension galt es herauszufiltern, welches Autoritätsverständnis Beratungspersonen und schulische Führungskräfte haben müssen, damit ein Wandel hin zur „Neuen Autorität“ stattfinden kann. Zusätzlich wurde gefragt, welche Maßnahmen und Handlungen für eine Veränderung des Autoritätsverständnisses sinnvoll sein können und welche Grundprinzipien der „Neuen Autorität“ für den Arbeitsalltag besondere Bedeutung haben.

Die zweite Dimension beschäftigte sich mit dem Wissen über die Organisation beziehungsweise Institution Schule und dem kausalen Zusammenhang einer kompetenten Beraterwirkung. Dabei sollte herausgefiltert werden, ob und inwieweit Schulpartner für einen Autoritätswandel wichtig sind, welche schulischen Zentralfiguren für die Umsetzung von Bedeutung sein können und was sich die Gesellschaft nach Einschätzung der Befragten von Lehrkräften hinsichtlich ihrer beruflichen Rolle erwartet. Zusätzlich wurde noch das Betriebsklima und die Persönlichkeit der Pädagoginnen und Pädagogen von Schulstandorten beleuchtet. Dadurch sollte in Erfahrung gebracht werden, ob Feldkompetenz für die Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ wünschenswert ist.

Beratungsformen, speziell Schulentwicklungsberatung, wurden in der dritten Dimension näher beleuchtet. Zuerst wurde nach dem Verständnis von Schulentwicklungsberatung gefragt und ob diese Beratungsform als ausreichend für eine gelungene Implementierung gesehen werden kann. In Abbildung 5 wurde dargestellt, dass mehrere Beraterrollen für Veränderungsprozesse notwendig sind.

Deshalb wurde nach möglichen weiteren Beraterrollen gefragt. Diese Grundinformationen sollten durch die Informationen über die Häufigkeit und Verpflichtungen von Beratungen ergänzt werden. Abschließend wurden Beraterkompetenzen erfragt.

Bei der Befragung der vierten und letzten Dimension wurde der Anteil von Supervision beim Implementierungsprozess näher beleuchtet. Dazu war es in erster Linie wichtig das Verständnis der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner hinsichtlich Supervision zu erfragen und die Erfahrungen, welche mit Supervision als Beratungsformat gemacht wurden, herauszufinden. Zudem sollte untersucht werden ob Supervision ihrer Meinung nach für eine gelungene und nachhaltige Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ hilfreich ist. Zudem war es wichtig herauszufinden welche Supervisionssettings für den Implementierungsprozess bedeutungsvoll sein könnten und welche Rückmeldungen es bezüglich Implementierung und Supervision gibt.

Zu den jeweils gebildeten Dimensionen wurden Detailfragen entwickelt, um einen höheren Informationsgehalt zur Beantwortung der Forschungsfrage zu erhalten. Wenn es die Situation erforderte, wurden Ad-hoc-Fragen während der Interviews gestellt. Dadurch konnten weitere wissenswerte Aspekte aufgegriffen und für die Beforschung berücksichtigt werden (vgl. Mayring, 2016, S.70).

Im letzten Teil des Interviewleitfadens „Fragen zum Ausblick und Abschluss“ wurde nach Faktoren für eine erfolgreiche Implementierung sowie Empfehlungen für eine nochmalige Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ gefragt. Dadurch sollte eine mögliche Erweiterung des Forschungsfeldes eröffnet werden. Die offene Frage zum Abschluss wurde einerseits dem „*Prinzip der Offenheit*“ (vgl. Lamnek, 2010, S.20) gerecht, andererseits konnten noch unhinterfragte Aspekte zum Ausdruck kommen.

Personenbezogene Fragestellungen wurden während des Interviews an die Beratungspersonen oder die schulischen Leitungspersonen angepasst, jedoch nicht verändert. Die Fragenformulierungen wurden in Hinblick auf Neutralität, Klarheit und Einfachheit gebildet (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S.135ff).

6.3.2 Untersuchungsdurchführung

Vor Beginn der Durchführung der Interviews für die vorliegende Arbeit, wurde ein Probeinterview durchgeführt, um die Verständlichkeit der Fragen und die Interviewdauer zu testen. Diesen beiden Kriterien entsprach der Interviewleitfaden weitgehend. Deshalb musste diesbezüglich keine einschneidende Modifizierung vorgenommen werden. Lediglich zwei Fragenformulierungen wurden hinsichtlich Neutralität adaptiert (vgl. Mayring, 2016, S.69).

Die Experteninterviews wurden im Zeitraum vom 26.07.2020 bis 31.08.2020 abgehalten. Die Befragungen fanden im persönlichen Gespräch in den Büroräumen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern statt. Dadurch gelang es eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen und eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen (vgl. Mayring, 2016, S.69).

Bevor die Interviews mittels Sprachaufzeichnung am Laptop aufgenommen wurden, wurde das Einverständnis diesbezüglich eingeholt. Die Interviewdauer betrug zwischen 50 (IP 1) und 72 Minuten (IP 4). Die durchschnittliche Dauer aller sechs Interviews lag bei 60 Minuten.

Die Interviews wurden zeitnah von der Autorin persönlich transkribiert. Dem Prinzip der Standardorthografie und dem Auslassen von nonverbalen Äußerungen wie Husten, Lachen und dergleichen konnte nachgekommen werden. Somit entsprechen die Transkripte der vorliegenden Arbeit einer transliterarischen Verschriftlichung nach Bässler (vgl. Bässler, 2017, S.74f). Hierbei werden die gesprochenen Worte in Schriftdeutsch übertragen und die Inhalte Wort für Wort in detaillierter Form wiedergegeben.

Zur Wahrung der Anonymität aller Befragten werden die Namen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner in den Transkripten im Anhang nicht ausgewiesen. Die Kernaussagen können in Form von Paraphrasen aus der Analysematrix im Anhang entnommen werden.

6.4 Analysetechnik

Die Auswertung der Interviews basiert auf der Technik der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring, 2015, S.50ff). Dadurch besteht die Möglichkeit quantitative

Schritte im Auswertungsverfahren einzubauen und das Kategoriensystem als zentrales Instrument der Analyse anzusehen.

Das zugrunde liegende Analyseverfahren der vorliegenden Arbeit ist die Strukturierung. Dieses Auswertungsverfahren „[...] hat zum Ziel, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring, 2015, S.97). Mit Hilfe eines Kategoriensystems können alle Ausprägungen der Interviews systematisch extrahiert werden.

Strukturierende Inhaltsanalyse wird laut Mayring (2015) je nach Ziel *formal*, *inhaltlich*, *typisierend* oder *skalierend* durchgeführt (vgl. Mayring, 2015, S.99). Für die nachfolgende Interviewanalyse wurde zur Auswertung mit Ausnahme von zwei Fragen die inhaltliche Strukturierung herangezogen. Für die übrigen zwei Fragen fand die skalierende Strukturierung Anwendung.

Skalierende Fragen werden für die vorliegende Arbeit auf einer Ordinalskala von 0 bis 10 eingeordnet. Dabei gilt 0 als Minimum und 10 als Maximum. Auf Basis dieser Skalierung lassen sich die Zahlen zwischen 0 und 5 als eher niedrig und Zahlen zwischen 5 und 10 als eher hoch bewerten. Das Analyseergebnis basiert auf Häufigkeiten.

Bei der inhaltlichen Strukturierungsanalyse werden inhaltstragende Stellen im Transkript markiert und ausdifferenziert. Anschließend erfolgt die Extrahierung von Paraphrasen. Die entstandenen Textteile sind in das Kategorienschema einzuordnen. Für die Untersuchung bleiben irrelevante Textpassagen unberücksichtigt und werden nicht für die Beantwortung der Forschungsfrage hinzugezogen.

Wie Gläser und Laudel (2010) empfehlen, werden die aus der Theorie abgeleiteten Dimensionen beziehungsweise Kategorien und die ausdifferenzierten Ausprägungen mit Hilfe eines Analyserasters untersucht (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S.46). Durch diese strukturierte Aufarbeitung der Textinformationen entsteht für die Auswertung eine gute Übersicht. Zudem wird es möglich relevante Ergebnisse für eine Mehrfachnennung herauszufiltern, Zusammenhänge abzuleiten und mit theoretischen Erkenntnissen in Verbindung zu bringen. Stellen aus den Interviews werden bei der Auswertung als sogenannte *Ankerbeispiele* den jeweiligen Kategorien zugeordnet (vgl. Mayring, 2015, S.97). Sämtliche Analyseergebnisse werden nachfolgend dargestellt.

7 Forschungsergebnisse

Wie in Kapitel 6.3.1. angesprochen, umfasst der Interviewleitfaden drei Teile. Die erhobenen Daten werden nachfolgend auf wissenschaftlicher Basis nach Mayring (2015) analysiert und nach dem deduktiven Kategorienschema dargestellt. Das bedeutet, dass zuerst die Aussagen zu den Fragestellungen allgemein nach den Maßgaben objektiver Hermeneutik abgebildet und dann mit „Ankerbeispielen“ untermauert werden. Im darauffolgenden Kapitel erfolgt eine Interpretation der Ergebnisse. Die Zitierung der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner erfolgt anonym durch die Angabe der Kurzform IP plus der jeweiligen Ziffer. Daneben werden die Zeilenzahlen für die Resultate angegeben.

7.1 Auswertung der „Allgemeinen Fragen“

In diesem Teil des Interviewleitfadens wird der persönliche Bezug aller Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zum Thema „Neue Autorität“ abgebildet. Befragt wurde das Interesse für das Konzept der „Neuen Autorität“, in welcher Rolle die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Befragung das Konzept anwenden, wie sie den Nutzen des Konzeptes einschätzen und welche Vor- und Nachteile die Umsetzung im schulischen Kontext mit sich bringt.

7.1.1 Motive für das Interesse am Konzept

Bei allen Befragten lag das Interesse am Konzept der „Neuen Autorität“ in der Bewältigung von herausfordernden Situationen im beruflichen Alltag. IP4 äußerte sich so: „[...] wenn Dinge im Konfliktbereich liegen [...]“ (IP4, 13). IP 1 meinte: „[...] für sehr schwierige Situationen [...]“ (IP1, 11-12).

Außerdem gaben 50% der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner als Interesse den Wunsch nach persönlicher Haltungsänderung (vgl. IP 2, 21-23 und 32-33; IP 5, 11-12; IP 6, 12) an. IP2 beschrieb diesen Wunsch: „*Da habe ich gemerkt, eigentlich*

hat er¹⁴ mich in meiner Ehre gekränkt, in meiner sehr autoritären Ehre gekränkt. Ich habe dann gemerkt, wenn ich ‚Neue Autorität‘ mögen würde, dann müsste ich mich zuerst mal ganz schön ändern“ (IP2, 21-23).

Als dritte nennenswerte Ausprägung für das Interesse gaben vier der Befragten (vgl. IP 2, 11-12; IP 3, 9-16; IP 4, 15-17; IP 6, 9-14) den Besuch von Vorträgen und Fortbildungsangeboten über das Konzept der „Neuen Autorität“ als Anstoß für ihre persönliche Motivation an. IP3 führte in seiner Fragenbeantwortung die Faszination über einen Vortrag von Haim Omer an (vgl. IP3, 9-16).

7.1.2 Rollenanwendung

Alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner bedienen sich der Konzeptinhalte im beruflichen Arbeitsalltag in unterschiedlichen Rollen. Allen gemeinsam ist die Anwendung der Konzeptinhalte während der Gesprächsführung mit Personen aus dem Arbeitsbereich.

IP1, IP2 und IP3 setzen die Konzeptinhalte in ihrer Beraterinnen- und Beraterrolle in der Lehrerinnen- und Lehrerfort- und -weiterbildung ein. *„So unterstütze ich Schulen in Schulentwicklungsprozessen mit der Ausrichtung ‚Neue Autorität‘“ (IP3, 24),* erwähnt IP3. Auch IP2 führte an: *„Wenn ich gefragt werde, ob ich Supervisionen geben kann, dann kommt da immer auch die ‚Neue Autorität‘ vor, aber nicht nur“ (IP2, 41-42).*

IP4, IP5 und IP6 bauen die Konzeptinhalte in den unterschiedlichen Rollen ein, die Schulleitungspersonen in ihrem täglichen Arbeitsfeld zu bewältigen haben. Mit dem Ziel herausfordernde Situationen gut zu meistern und die Menschen in ihre Eigenverantwortung zu bringen.

7.1.3 Nutzen des Konzeptes

Alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner stufen während des Interviews auf einer Skala von 0 bis 10 die Nützlichkeit des Konzeptes der „Neuen Autorität“ ein, wobei 0 als gar nicht nützlich und 10 als überaus nützlich galt.

Alle Befragten mit Ausnahme von IP 3 stufen den Nutzen des Konzeptes auf der Skala zwischen 7 und 10 ein und sprechen somit dem Konzept der „Neuen Autorität“ einen

¹⁴ Hier ist Haim Omer genannt, da IP2 einen Vortrag hörte.

hohen Nutzungsgrad aus. IP3 sieht die Einstufung des Nutzens bedenklich und gab dazu keine Antwort, da nach ihrer Meinung nach das Konzept personen- und situationsadäquat eingesetzt werden sollte (vgl. IP3, 32-39).

Die Angaben für den hohen Nutzungsgrad begründeten alle Befragten mit dem Einsatz des Konzeptes in Problemsituationen und den damit verbundenen möglichen Lösungsansätzen, die das Konzept der „Neuen Autorität“ bietet. Dazu meinte IP5 es habe *„[...] einen sehr, sehr hohen Nutzen und [...] für alle menschlichen Probleme, die es im menschlichen Zusammenleben geben kann, eine Lösung“* (IP5, 30-32).

7.1.4 Vor- und Nachteile des Konzeptes der „Neuen Autorität“ im Schulalltag

Einen wesentlichen Vorteil sehen drei der Befragten in der Begleitung des Implementierungsprozesses durch eine Moderatorin oder einen Moderator (vgl. IP1, 52-56; IP4, 65-66; IP5, 37). Dadurch könnten Lehrkräfte in ihrer Rolle gut verankert werden (vgl. IP2, 62). Außerdem würden dadurch Lösungswege ohne Beschämung im zwischenmenschlichen Umgang möglich werden (vgl. IP2, 71-73). Auch werde laut IP6 das Einzelkämpfertum durch Teamgeist ersetzt (vgl. IP6, 43) und es entstehe eine Korrelation zwischen Person und Situation im Implementierungsprozess (vgl. IP3, 53-54).

Nachteilig werden vorwiegend die fehlenden personellen und zeitlichen Ressourcen gesehen (vgl. IP1, 49; IP4, 55-56; IP5, 52), sowie auch die fehlende Verpflichtung die Umsetzung durch *regelmäßige Supervision, Fallsupervision und Einzelgespräche* begleiten zu lassen (vgl. IP2, 82-83). IP3 sprach vom Auftreten von Widerständen, wenn Menschen das Gefühl hätten, dass ihnen eine pädagogische Haltung aufgedrängt werden würde (vgl. IP3, 58-60). IP6 erwähnte Transparenz als problematisch für manche Kollegen (vgl. IP6, 47-50). *„Das ist vielleicht auch ein Nachteil, weil sich manche nicht so gern in die Karten schauen lassen“* (IP6, 47).

7.2 Auswertung der „Themenfragen“

Die Themenfragen auf dem Fragebogen wurden auf Basis der Theorie entwickelt und sollen mögliche Antworten für die Forschungsfrage aufzeigen. Sie behandeln die unter

Punkt 6.3.1. angeführten Dimensionen fachliches Grundwissen, Feldkompetenz, Schulentwicklungsberatung und Supervision.

7.2.1 Fachliches Grundwissen hinsichtlich Wandel des Autoritätsverständnisses

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen in Kapitel 2 war es für die Beantwortung der Forschungsfrage in dieser Dimension wichtig, Fragen zu stellen, die den Blick auf die Kategorien Autoritätsverständnis von Personen, die für die Weitergabe des Konzeptes „Neuen Autorität“ verantwortlich sind, Autoritätsformen an Schulen, Verankerung von „Neuer Autorität“ an Schulen, Maßnahmen für den Wandel des Autoritätsverständnisses, adäquates Handeln beim Implementierungsprozess und nötige Grundprinzipien für einen passenden Einsatz des Konzeptes richten.

Jeweils zwei der befragten Personen erwähnten bei der **Weitergabe des Autoritätsverständnisses für eine Konzeptimplementierung** eine supervisorische Haltung und einen sensiblen Umgang mit den Personen in Anlassfällen oder bei Veränderungsprozessen (vgl. IP2, 99-118; IP3, 66-69). Zudem wäre es wichtig, den Menschen in den Mittelpunkt des Veränderungsprozesses zu stellen (vgl. IP5, 67-71; IP6, 55-73). Diese Aussagen sprechen eindeutig die Sensibilität an, mit der eine Beratungs- und Begleitungsperson im Implementierungsprozess handeln soll.

Diese einfühlsame und unterstützende Haltung ist mitunter sehr wichtig, da unterschiedliche **Autoritätsformen** an Schulen vorzufinden sind. Diese Situation ergebe sich laut Aussage von vier Expertinnen und Experten (vgl. IP2, 133-142; IP4, 115-121; IP5, 75-77; IP6, 80) durch das unterschiedliche Alter der Pädagoginnen und Pädagogen. IP4 präziserte diese Aussage folgendermaßen: „*Es geht immer darum, was man in der eigenen Erziehung erlebt hat*“ (IP4, 128-129). Zudem führte die Hälfte der Befragten (vgl. IP1, 81-90; IP2, 150; IP6, 99-104) eine veränderte, vorwiegend machtausübende Haltung in Krisensituationen von Akteurinnen und Akteuren an. Als letzten zu berücksichtigenden Punkt in Bezug auf Autoritätsformen an Schulen erwähnten zwei der Befragten, dass abhängig von Alter und Schultype eine unterschiedliche Form von Autorität nötig sei (vgl. IP2, 143; IP3, 83-84).

Neben diesen beiden genannten Aspekten wurde auch der **Verankerung der „Neuen Autorität“** an Schulen Aufmerksamkeit geschenkt. Zuerst sollte diese via Skalierungsabfrage von 0 bis 10 eingeschätzt werden, wobei Null das Minimum und

10 das Maximum darstellen. Vier der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer (IP3, IP4, IP5, IP6) bewerteten die Verankerung der „Neuen Autorität“ im guten Mittelfeld zwischen 5 und 7. Diese Bewertung führten alle vier Befragten auf den persönlichen Zugang des jeweiligen Schulstandortes zurück. Durch die Berücksichtigung von Gelingens- und Misslingensfaktoren lässt sich mitunter eine Verbesserung der Verankerung erzielen.

Die angesprochenen Gelingens- und Misslingensfaktoren sind die Basis für **Maßnahmen, die einen Wandel des Autoritätsverständnisses** bewirken. Dabei wurden als zu berücksichtigende Gelingensfaktoren Zeit, gut ausgebildetes Personal, gute gegenseitige Unterstützung, Offenheit und Interesse für das Konzept der „Neuen Autorität“, gute Vorbilder und das Zulassen von Vielfalt in unterschiedlicher Form von den Befragten angeführt. Aufbauend auf diese genannten Faktoren sei eine nachhaltige und qualitätsvolle Implementierung des Konzeptes möglich. Doch richteten IP3 und IP4 ihren Blick ebenso auf Misslingensfaktoren (vgl. IP3, 116-125; IP4, 146). Sie erwähnten dabei, dass zwanghafte Implementierungsvorhaben Widerstand im Kollegium hervorrufen können. Zusätzlich sollten kritische Anlassfälle oder auf der Homepage ausgewiesene Bezeichnungen wie „Neue Autoritätsschule“ keine Auslöser für einen Implementierungswunsch sein. Neben all den angeführten Gelingens- und Misslingensfaktoren waren sich alle sechs Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer einig, dass Reflexionsarbeit als wichtigste Maßnahme für den Wandel des Autoritätsverständnisses einzusetzen ist. Dafür bräuchte es insbesondere Selbstreflexion, Reflexion im Team und Reflexion durch Feedbackschleifen. IP2 beschrieb dies so „[...] *Selbstreflexion und dass er¹⁵ selber in Supervision war, damit er gut in seiner Selbstkontrolle ist*“ (IP2, 193-194).

All die genannten Gelingens- und Misslingensfaktoren brauchen adäquate **Handlungen**, die den Implementierungsprozess unterstützen. Dazu meinte die Hälfte der befragten Personen, im ersten Schritt sollte den Pädagoginnen und Pädagogen in Form von Fortbildungen Theorie angeboten werden, um die Inhalte des Konzeptes kennenlernen zu können (vgl. IP2, 199; IP4, 166; IP5, 114). Im nächsten Schritt führten fünfzig Prozent der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner die Klärung von gemeinsamen Zielen im Lehrerkollegium hinsichtlich der zukünftigen gemeinsamen Implementierungsschritte an (vgl. IP1, 105; IP3, 137-140; IP5, 124). IP5 drückte das

¹⁵ Mit „er“ ist hier der Klient beziehungsweise die Klientin gemeint.

mit den Worten „[...] es braucht ein Konzept, [...] was brauchen wir wirklich für den Schulalltag [...]“ (IP5, 123-124) aus. Dieses Konzept müsste in einem Prozess an der Schule umgesetzt werden und setzt Offenheit von Seiten der Lehrkräfte und die Schaffung von vertrauensbildenden Maßnahmen von Seiten der Beraterinnen und Berater voraus (vgl. IP1, 108-118; IP2, 216-218; IP4, 166-171; IP5, 145-150; IP6, 134-145). Diese vertrauensbildenden Maßnahmen würden sich, wie vier von sechs befragten Personen meinten, durch gemeinsame und kreative Lösungs- und Erarbeitungswege fördern lassen. *„Die Begleitung braucht zusätzlich zu den Basics der „Neuen Autorität“, denn man lernt auch in einem Reflecting Team zu arbeiten. Man muss einerseits regelmäßig Supervision machen in der Form, dass man das Team im Prozess begleitet“* (IP2, 216-218).

Zuletzt wurde dem Aspekt nachgegangen mit welchen **Grundprinzipien** jemand vertraut sein sollte, um mit dem Konzept der „Neuen Autorität“ gut arbeiten zu können. Dabei wurde mit Ausnahme von IP1 die einheitliche Meinung vertreten, alle Grundprinzipien sollten Anwendung finden, da die „Neue Autorität“ als Gesamtkonzept zu sehen sei. Dennoch wurden den Grundprinzipien Wertschätzung, Transparenz und Selbstkontrolle eine besondere Bedeutung beigemessen. Wertschätzung wurde von IP2, IP4 und IP6 als Ausgangshaltung für respektvollen Umgang miteinander gesehen. IP6 beschrieb wertschätzende Haltung als Basis, um auf Augenhöhe miteinander kommunizieren zu können (vgl. IP6, 149-155). Hinsichtlich Transparenz erwähnte IP3 einen *„leichteren“* Zugang für alle Pädagoginnen und Pädagogen, denn so wird die eigene Person vorerst außen vorgehalten. Geht es jedoch um das Grundprinzip Selbstkontrolle, so würden sich immer wieder Momente des Unbehagens bei der einen oder anderen Klientin beziehungsweise dem ein oder anderen Klienten einstellen. IP3 beschrieb dies folgendermaßen: *„Wenn man so ins Arbeiten kommt und gewisse Situationen supervisorisch auch durchspielt, da merken sie dann ‚Hoppala, da haben wir Nachholbedarf‘“* (IP3, 147-149). Dieser Nachholbedarf lässt sich laut IP3 jedoch nur durch eine professionelle Beratung und Prozessbegleitung steuern (vgl. IP3, 150-151). *„Da kann man dann den Hebel ansetzen, indem wir da Übungen machen zum Beispiel, oder indem wir uns supervisorisch austauschen, welche Handlungsmöglichkeiten gibt es im Rahmen der Neuen Autorität“* (IP3, 151-155).

Abschließend lässt sich bezüglich der Dimension des fachlichen Grundwissens festhalten, dass Wissen über theoretisches Grundwissen als selbstverständliche Voraussetzung angesehen wird. Vielfach wird dem fachlichen Grundwissen

hinsichtlich Beraterwissen eine vorwiegend auf Wertschätzung basierende Haltung zugeschrieben. Reflexionsarbeit und supervisorisches Handeln stehen neben der wertschätzenden Haltung im Zentrum der Vermittlung von fachlichem Grundwissen für die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“.

7.2.2 Feldkompetenz einer Beratungsperson

In Beraterkreisen stellt sich immer wieder die Frage, wie viel Feldkompetenz bei Beratungstätigkeiten von Vorteil ist. Deshalb wurden die befragten Personen mit Themen konfrontiert wie, welches Wissen braucht es über die Institution beziehungsweise Organisation Schule, welche Schulpartner sind für die Implementierung des Konzeptes von Bedeutung, wer sind zentrale Schlüsselfiguren, welche gesellschaftlichen Erwartungen werden an die Lehrkräfte herangetragen, worauf ist beim Betriebsklima zu achten und wie lässt sich die Lehrer- oder Leiterpersönlichkeit stärken.

Hinsichtlich des **Wissens über die Institution beziehungsweise Organisation Schule** sind sich alle befragten Personen einig, dass Feldkompetenz in der Expertinnen- und Expertenorganisation Schule wichtig ist. IP3 meinte, dass es bei ungeschriebenen Gesetzen und Kulturen, die sich auf unausgesprochener Ebene abspielen, es leicht vorkommen kann, dass ein Außenstehender in eine „Falle“ tappt (vgl. IP3, 159-168). Zumal es sich laut IP1 bei der Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ an Schulen, um eine spezielle Kombination handelt, die sich mit dem Umgang unterschiedlicher Menschen- und Altersgruppen befasst (vgl. IP1, 143-144). Von IP4 kam der Vorschlag Beratungspersonen einzusetzen, die sowohl Feldkompetenz als auch Supervisionskenntnisse vorweisen können (vgl. IP4, 191-193).

In all diesen Punkten waren sich mit Ausnahme von IP1 die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner einig. Eine Beratungsperson mit Blick von außen könne für den Implementierungsprozess hilfreich sein, denn die Unbeschwertheit einer objektiven Person von außen ermögliche den Pädagoginnen und Pädagogen einen anderen Blickwinkel (vgl. IP3, 168-171; IP6, 171). Jedoch sei es für eine außenstehende Beratungsperson, so IP5, nicht einfach in der Expertinnen- und Expertenorganisation Schule Fuß zu fassen (vgl. IP5, 163-166), weil „[...] *der Prophet im eigenen Land nicht so viel zählt*“ (IP2, 288).

Bei der Thematik, welche **Schulpartnerinnen und Schulpartner** in den Implementierungsprozess einbezogen werden sollen, fand sich in der Beantwortung das Eltern-Lehrer-Schüler-Dreieck im zentralen Blickfeld (vgl. IP3, 177-178; IP4, 221; IP5, 186; IP6, 185). Als primäre Erweiterung dieses Dreiecks wurde die Schulleitung angeführt (vgl. IP1, 165; IP2, 309; IP5, 190; IP6, 210). In weiterer Folge sollten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter (vgl. IP1, 170; IP4, 231), Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer (vgl. IP1, 170; IP2, 319) aber auch Schulpartnerinnen und Schulpartner wie Gemeinde, Schulaufsicht, Schulpersonal wie Schulwarte, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Schulärztinnen und Schulärzte bis hin zur Busfahrerin und dem Busfahrer in den Implementierungsprozess einbezogen werden (vgl. IP1, 159-160; IP2, 299; IP3, 177-186; IP4, 221-226; IP5, 186; IP6, 197-195). Ein transparenter Umgang mit der Informationsweitergabe, damit das Konzept der „Neuen Autorität“ in der Schule Anwendung findet, wäre ein wesentlicher Vorteil (vgl. IP5, 174) und wurde von IP3 als zentrales Element für die Arbeit mit Schulpartnerinnen und Schulpartnern gesehen (vgl. IP3, 176).

Wer nun von all den genannten Personen als **zentrale Schlüsselperson** anzusehen ist, wurde von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern unterschiedlich gesehen, denn sie alle gewinnen an Bedeutung für den Implementierungsprozess, wenn sie in Beziehung gehen können, meinten IP3 und IP4 (vgl. IP3, 193-193; IP4, 238). Laut IP3 sind Schlüsselpersonen in Abhängigkeit von Alter und Wohnsituation auszuwählen (vgl. IP3, 200-201). Doch wurde neben den Eltern, Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler, die als wichtigste Schlüsselpersonen identifiziert wurden, Schulleitungen, Beratungslehrerpersonen und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen auch eine hohe Bedeutung zugeschrieben (vgl. IP1, 165-171; IP2, 309-319; IP3, 190; IP5, 190; IP6, 210-211).

In Bezug auf den Aspekt der **gesellschaftlichen Erwartungen an die Lehrerinnen- und Lehrerrolle** zeigte sich durch die Aussagen der befragten Personen eine Trendwende von der Lehrerinnen- und Lehrerrolle vom Wissensvermittler zum „Wunderwuzzi“ (IP4, 254) oder zu einer „Eierlegendenwollmilchsau“ (IP2, 343; IP3, 217). Dabei sollten die Lehrkräfte Aufgaben von Berufsgruppen wie Polizistinnen und Polizisten (vgl. IP3, 208), Familientherapeutinnen und -therapeuten (vgl. IP5, 201) bis hin zur Entertainerin beziehungsweise zum Entertainer und Vater-Mutter-Ersatz (vgl. IP3, 209) übernehmen. Im Grunde erwarte sich die Gesellschaft laut IP4 die Übernahme der notwendigen Beziehungsbildung für einen gelungenen

zwischenmenschlichen Umgang durch die Lehrkräfte mit den Kindern und Jugendlichen (IP4, 250-251). Lediglich sie seien ausschließlich dafür verantwortlich, dass jede Art von Beziehungsbildung auch außerhalb der Organisation Schule gelingen könne. Doch die angesprochene Überlastung könne im Wesentlichen nur durch professionelles Unterstützungspersonal wie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sowie Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer ausbalancieren werden (vgl. IP4, 271-273).

Das **Betriebsklima** betreffend, erwähnten alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner mit Ausnahme von IP3 die wertschätzende Kommunikation und die Bereitschaft zur professionellen Reflexion als tragendes Element für ein förderliches Betriebsklima hinsichtlich Implementierungsprozess (vgl. IP1, 196; IP2, 354-356; IP4, 294; IP5, 223; IP6, 237). Dazu sei es notwendig, dass das Konzept von „[...] *allen mitgetragen wird und dass alle dann einen Platz finden*“ (IP 5, 224-225). Die Platzfindung jeder einzelnen Lehrkraft könne aber deutlich erschwert werden, wenn die Schule räumlich getrennt ist (vgl. IP6, 231). Neben der räumlichen Situation bräuchten Lehrkräfte auch ein Netzwerk, wo sie geschützt und sicher wären, sie die Gewissheit hätten, nicht abgewertet zu werden, wenn sie etwas nicht richtig gemacht hätten und Personen, die sie in herausfordernden Situationen ablösen, wenn sie nicht mehr die Kraft fänden, weiter zu machen (vgl. IP2, 361-371). Diese genannten Punkte könnten das Betriebsklima für eine gelungene Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ begünstigen.

Abschließend sei noch die **Lehrer- und Leiterpersönlichkeit** als wichtiger Aspekt für den Implementierungsprozess angesprochen. Dabei erscheint es sechzig Prozent der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer von Bedeutung zu sein, dass jede Lehrkraft über ihre eigene Persönlichkeit Bescheid weiß, denn jede Pädagogin und jeder Pädagoge steht als Person permanent in Beziehung mit den Akteurinnen und Akteuren des schulischen Alltags (vgl. IP3, 236; IP4, 300-301; IP5, 231-232; IP6, 252-253). Sehr bezeichnend drückte das IP5 durch die Aussage aus „*Wichtig ist, dass Lehrer auch sehr gefestigte Persönlichkeiten sind*“ (IP5, 238). Um die Lehrerpersönlichkeit optimal stärken zu können, sollte immer wieder die Möglichkeit zur Reflexion geschaffen werden (vgl. IP1, 204-205; IP3, 232-234; IP5, 229). Der Ablauf hier sollte so sein, dass zuerst der Reflexionsbedarf wahrgenommen, dann professionell reflektiert und abschließend entsprechende Lösungsmöglichkeiten gefunden werden (vgl. IP3, 232-234).

Durch ein derartiges Vorgehen würde jeder Lehrkraft die Eigenentscheidung gegeben werden, sich persönlich zu entwickeln und frei darüber zu entscheiden, ob die Umsetzung des Konzeptes für sie als Person passend ist (vgl. IP3, 224-225; IP6, 255-256). *„Ob sie es dann leben oder nicht, das ist jedem immer noch selber überlassen“* (IP6, 255-256). Daher sei das Schaffen von Sympathieebenen die Grundlage für eine optimale Persönlichkeitsbildung (vgl. IP2, 377-388; IP4, 307-308). *„Untereinander und Miteinander Spaß haben, aber dann auch wieder ernsthaft und vernünftig miteinander reden können“* (IP4, 307-308), dies sei nach IP4 ein möglicher Weg für ein gelungenes Miteinander.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, Beratungspersonen mit Feldkompetenz wird mehr Vertrauen entgegengebracht, da ihnen bezüglich Persönlichkeitsbildung, Entwicklung des Betriebsklimas, Wissen über die Erwartungen an die Lehrerinnen- und Lehrerrolle und Umgang mit Schulpartnerinnen und Schulpartnern mehr Kompetenz zugesprochen wird.

7.2.3 Formen von Beratung: Sonderform Schulentwicklungsberatung

Im Untertitel der vorliegenden Arbeit wird Schulentwicklungsberatung als mögliche Beratungsform für die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ mit Supervision in Verbindung gebracht. Sichtweisen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner hinsichtlich unterschiedlicher Formen von Beratung, dem Verständnis von Schulentwicklungsberatung, verschiedener Rollen in der Schulentwicklungsberatung, Beratungsintensität, Beratungsverpflichtung für Pädagoginnen und Pädagogen und der Kompetenz von Beratungspersonen zeigen wie Schulentwicklungsberatung im Hinblick auf die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ als Beratungsformat wahrgenommen wird.

Grundsätzlich wurde die Frage gestellt, welche **Formen von Beratung** für die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ von Bedeutung sein können. Vier der befragten Personen (vgl. IP1, 211-124; IP2, 395; IP3, 241; IP6, 261-262) sind der Meinung, Fachexperten-Beratung sei die grundlegende Form bei der Implementierungsarbeit, denn durch die Weitergabe von Basiswissen wird grundlegendes Methodenwissen an die Pädagoginnen und Pädagogen weitergegeben. Im nächsten Schritt bedarf es Übungseinheiten (vgl. IP3, 244) in Form von Rollenspielen (vgl. IP2, 395), wo beispielsweise Deeskalationstrainings (vgl. IP3,

244) mit den Klientinnen und Klienten durchgeführt werden und die Beraterinnen und Berater die Rolle der Trainerin beziehungsweise des Trainers übernehmen. IP2 erklärte dazu, *„zuerst wird einmal die Methode vermittelt, dann im Rollenspiel geübt“* (IP2, 395). Doch sind die beiden Beratungsformen bei einem Implementierungsprozess wie beim Konzept der „Neuen Autorität“ laut vier der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner (vgl. IP1, 211-214; IP2, 400-402; IP4, 312-317; IP6, 262-264) nicht nachhaltig genug. Sie sind der Meinung, es brauche Prozessbegleiterinnen und Prozessbegleiter, die für das Konzept feiern und authentisch hinter den Inhalten stehen. Zu guter Letzt sind sich vier der Befragten (vgl. IP1, 211-212; IP2, 404, IP3 241-244; IP6, 261) einig, dass Reflexion und Supervision für die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ notwendig wären. Dazu IP1 *„[...] es geht primär um Möglichkeiten der Eigenreflexion. Das heißt es geht um Supervision“* (IP1, 211-212).

Bei der Beantwortung der Frage zum **Verständnis über Schulentwicklungsberatung** waren sich alle sechs Befragungsteilnehmerinnen und Befragungsteilnehmer (vgl. IP1, 218-220; IP2, 408-409; IP3, 252-253; IP4, 326-327; IP5, 247-250; IP6, 268-270) einig und meinten, Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberater würden lernende Schulen begleiten, um ihre gemeinsam entwickelten Ziele zu erreichen. Zudem vertritt die Hälfte der befragten Personen (vgl. IP1, 222-228; IP3, 267-270; IP6, 274-276) die Ansicht, ein Schulentwicklungsprozess erreiche seine Grenzen, wenn eigenreflexive Themen angesprochen werden müssen. Jedoch sei Schulentwicklungsberatung beim Implementierungsprozess wichtig, da es die Organisation an sich berücksichtigt, so IP3 *„[...] alles was die Organisation Schule betrifft, als lernende Organisation ist natürlich auch relevant“* (IP3, 260-261).

Hinsichtlich **Beraterinnen- und Beraterrollen zum Kompetenzerwerb der Konzeptinhalte** seien laut IP1 mehrere Beraterinnen- und Beraterrollen notwendig (vgl. IP1, 234). Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberater wären nach IP3 vor allem bei größeren Schulen gefordert, wenn es um die Organisation und Struktur gehe (vgl. IP3, 274-305). Diese gelte es im Auge zu behalten, um das gemeinsame Ganze zu entwickeln. Bei persönlichen Anliegen hingegen empfehlen IP3 und IP4 Supervision, um empathisch auf die Anliegen der Klientinnen und Klienten eingehen zu können (vgl. IP3, 279-282; IP4, 355-356). *„Schön wäre es für die Implementierung, wenn es gelingen kann beides zu haben oder eine gute Mischung zu haben“* (IP3, 285-286).

Bei der Thematik der **Beratungsintensität** vertraten fünf der Befragten (vgl. IP1, 243-244; IP2, 429; IP3, 292-295; IP5, 270; IP6, 290-291) den Standpunkt mehrere Beratungen für die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ einzuplanen, da aus deren Erfahrung gesagt werden kann, dass der Beratungsprozess auf jeden Fall über zwei Jahre gehen solle (IP2, 429). Außerdem sei je nach Schultype und nach Schulstandort ein „[...] sehr offener, flexibler und prozessorientierter Prozess [...]“ (IP1, 237-238) vorteilhaft.

Bei der Frage, ob **Lehrkräfte für den Implementierungsprozess verpflichtet** werden sollen, sind sich alle Befragten mit Ausnahme von IP4 einig, dass die Vermittlung der Basisinhalte durch eine verpflichtende schulinterne Fortbildung erfolgen sollte. Handle es sich in weiterer Folge um einen Schulentwicklungsprozess, so muss auch eine verpflichtende Teilnahme der Lehrkräfte an den Beratungssequenzen gegeben sein, welche durch „[...] ein sanftes Lenken in eine bestimmte Richtung [...]“ (IP5, 291) gesteuert werden könnte. Doch verwies IP6 auf die Schwierigkeit das Konzept der „Neue Autorität“ per Anordnung leben zu müssen (vgl. IP6, 306). In der Regel stoßen derartige Anweisungen auf inneren Widerstand (vgl. IP2, 448; IP5, 294-295).

Neben all den gefragten Aspekten dieser Dimension war auch noch von Bedeutung, welche **Kompetenzen eine Beratungsperson braucht**, um die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ bestmöglich zu vermitteln. Dabei verwiesen IP1 und IP2 auf die Beraterprofessionalität (vgl. IP1, 253-254; IP2, 460-461) wobei die „[...] Beratungsperson [...] professionell wissen [...] muss [...], wovon sie spricht und sich selber Qualitätskriterien unterziehen“ (IP2, 460-461) muss. Neben dieser Eigenschaft sollte die Beratungsperson eine Supervisionsausbildung (vgl. IP1, 253; IP2, 472; IP6, 311-312) haben. Dadurch könnte beim Implementierungsprozess die Klientinnen- und Klientenzufriedenheit steigen (vgl. IP4, 370-376; IP5, 318-321). Zudem wäre es vorteilhaft, wenn die Beratungsperson mit Widerständen professionell umgehen kann (vgl. IP3, 333-334).

Zusammenfassend lässt sich für diese Dimension festhalten, dass es unterschiedliche Formen der Beratung gibt, die für die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ eingesetzt werden können. Deshalb sind auch andere Beraterrollen als jene der Schulentwicklungsberatung notwendig. Sehr häufig wurde das Beratungsformat Supervision angesprochen. Hinsichtlich Beratungsintensität und Verpflichtung von

Beratung distanzieren sich die Befragten, denn so könnten Widerstände im Lehrpersonal entstehen. Um dies zu vermeiden sollte einerseits Abstand von einer Verpflichtung genommen werden und andererseits eine Beratungsperson gewählt werden, die persönlich fundiert mit dem Konzept arbeitet, Prozesse leiten, diese situationsadäquat steuern kann und gegebenenfalls mit Widerständen gut umzugehen weiß.

7.2.4 Anteil von Supervision beim Implementierungsprozess

Bei der Beforschung der vierten Dimension wurde der Anteil von Supervision beim Implementierungsprozess abgefragt. Es wurden das Verständnis von Supervision, die Bekanntheit und Erfahrungen von Supervision in Schulen, Aufgaben einer Supervisorin und eines Supervisors beim Implementierungsprozess, mögliche Formen von Supervision bei der Implementierungsarbeit und Rückmeldungen über Supervision ins Zentrum der Befragung gerückt.

Die befragten Personen **verstehen Supervision** einerseits als adäquates Beratungsformat für die Optimierung von psychologischen Phänomenen in Arbeitsprozessen (vgl. IP5, 324-326), andererseits als berufliche Reflexion. *„Es ist die Aufarbeitung von sämtlichen Dingen, die das Arbeitsleben mit sich bringt“* (IP5, 331-332). Diese können durch Fallbesprechungen oder Psychohygiene (vgl. IP4, 380; IP6, 323-324) in Einzel- oder Gruppensettings analysiert und prozesshaft begleitet werden (vgl. IP2, 485-488), sodass die Klientinnen und Klienten durch näheres Betrachten, Reflektieren und Finden von Lösungsmöglichkeiten berufliche Herausforderungen professionell meistern lernen (vgl. IP1, 265-278) und Themen, die das Team betreffen, gemeinsam aufarbeiten können (vgl. IP2, 485-488).

Bei der Frage nach der **Bekanntheit von Supervision** an Schulen gaben alle sechs Interviewpartnerinnen und Interviewpartner (vgl. IP1, 280; IP2, 491-494; IP3, 350-352; IP4, 382; IP5, 339; IP6, 341-342) eine grundsätzliche Bekanntheit des Beratungsformates Supervision an Schulen an, jedoch gibt es unterschiedliche Beobachtungen dazu. Während IP3 von einem vertrauten Beratungsformat sprach (vgl. IP3, 350-352), führte IP2 eine häufige Verwechslung von Supervision und Fortbildung im schulischen Bereich an und meinte: *„[...] wenn die sagen, können wir eine schulinterne Fortbildung zur ‚Neuen Autorität‘ haben, dann ist das keine Supervision“* (IP2, 491-492), denn auch wenn bei dieser schulische Situationen

besprochen werden, steht hier nicht wie bei einer Supervision immer das Team mit den Fällen im Fokus (vgl. IP2, 497-498). Zwei der befragten Personen sind jedoch der Meinung, dass Supervision an Schulen zwar bekannt ist, es aber nicht angewendet wird, weil sich Lehrkräfte gegenseitig ungern in die „Karten“ schauen lassen (vgl. IP5, 339). Es komme aber auch vor, dass vor allem ältere Pädagoginnen und Pädagogen aufgrund größerer Zeitressourcen und höherer beruflicher Belastung Supervision öfter in Anspruch nehmen (vgl. IP6, 341-342). IP1 schilderte darüber hinaus: „[...] von der Ferne ja, wirklich bekannt ist Supervision an Schulen wenig“ (IP1, 280).

Diese unterschiedlichen Angaben hinsichtlich Bekanntheit von Supervision an Schulen, stehen mitunter mit den differenten **Erfahrungen** im Zusammenhang, die mit dem Beratungsformat gemacht wurden. So sprachen drei der befragten Personen (vgl. IP3, 350-362; IP4, 382-383; 339-340) eine positiv und negativ besetzte Seite des Beratungsformates Supervision an und begründen wie nachfolgend beschrieben. Jene Schulen, die gute Erfahrungen gemacht haben, waren meist mit dem Beratungssetting vertraut, oder die Supervisorin beziehungsweise der Supervisor wurde als Person gut akzeptiert (vgl. IP3, 350-354). Schlechte Erfahrungen mit Supervision hängen oft mit der Person der Supervisorin oder des Supervisors zusammen (vgl. IP3, 355; IP4, 382-383; IP5, 339-340) oder mit der Herangehensweise wie die Supervision durchgeführt wird (vgl. IP3, 361-362; IP5, 341-343).

Neben der Bekanntheit sowie den Erfahrungen war es interessant zu erfahren, welche **Aufgaben einer Supervisorin oder einem Supervisor beim Implementierungsprozess** zukommen sollten. Dabei wurde eine Mischung von Wissensvermittlung und Prozessbegleitung als zentrale Aufgabe angegeben (vgl. IP2, 504) beziehungsweise stellte IP1 die Aufgaben von Supervisorinnen und Supervisors beim Implementierungsprozess in Form der nachfolgenden Metapher dar. „Für mich ist ‚Neue Autorität‘ und Supervision quasi wie das Paar Schi mit dem ich fahre. Ich kann natürlich mit einem fahren, werde aber schnell ins Schleudern kommen und je schwieriger der Hang wird, desto weniger wird es mit einem Bein gelingen“ (IP1, 306-308). Daher ist es wichtig, alle Inhalte des Konzeptes der „Neuen Autorität“ in Verbindung mit Supervision anzubieten, um sicher mit Herausforderungen im schulischen Alltag umgehen zu können.

Zudem brauche es in der gesamten Implementierungsphase Reflexionsschleifen (vgl. IP1, 302-305; IP3, 371-372). „Sich über Erlebtes auszutauschen ist ja das

Entscheidende, dass man das was man am eigenen Leib verspürt und erlebt hat, dass man das reflektiert und sagt, wie es einem gegangen ist“ (IP3, 375-378). Zusätzlich müsse die Beratungsperson neben einem achtsamen Agieren zwischen Wissensvermittlung, Prozessbegleitung und Reflexion die Schulgröße und den jeweiligen Anlassfall für einen Implementierungsprozess im Blick haben (IP3, 384-386). Gelingt dieser Balanceakt zwischen all den genannten Aufgaben könne laut IP4 neben einem gelungenen Implementierungsprozess Berufszufriedenheit bei den Pädagoginnen und Pädagogen erzielt werden (vgl. IP4, 410-411).

Dazu sind jedoch noch Überlegungen für geeignete **Supervisionsformen** notwendig. Laut IP1 sollte Teamsupervision anfänglich beim Implementierungsprozess Platz haben (vgl. IP1, 320), da oftmals indirekte Teamentwicklungsaufträge hinter der Implementierungsarbeit versteckt sein können und unterschiedliche Zielsetzungen bei den Pädagoginnen und Pädagogen angetroffen werden (vgl. IP3, 394-396; IP6, 352-353). Jedoch wäre empfehlenswert, von Fällen auszugehen und diese supervisorisch aufzuarbeiten (vgl. IP3, 390-391; IP5, 348-349; IP6, 352). *„Es kann durchaus eine Gruppensupervision sein. Es kann sich da auch durchaus rauskristallisieren, den oder den Prozess musst du dir alleine anschauen“ (IP2, 531-533). In Einzelsupervisionen würden sich Klientinnen und Klienten auf ihre Art und Weise öffnen und durch Psychohygiene und Selbstreflexion eine Änderung der persönlichen Sichtweise schaffen (vgl. IP4, 415; IP6, 358-359). Bei Anwendung all der genannten Supervisionsformen „[...] könnte diese ‚Neue Autorität‘, diese Idee sozusagen, das Gemeinsame werden für ein Team, an dem man sich orientiert, wo es dann vielleicht dem Team gelingt, sich nach einem Ziel auszurichten“ (IP3, 398-400).*

Rückmeldungen über die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ wurde von allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern als durchaus positiv empfunden (vgl. IP1, 324-328; IP2, 538-540; IP3, 412; IP4, 419-422; IP5, 366-367; IP6, 366). Doch bemerkten IP3 und IP4 auch kritische Stimmen. IP3 schilderte: *„[...] hab ich auch schon alles Mögliche gehört und alles Unmögliches [...] von ‚super genial‘ bis ‚so a Schab, des funktioniert sowieso nicht““ (IP3, 411-414). Die Erklärung für eine misslungene Implementierung sei laut IP2 bei einer Anwesenheit bei drei oder vier Vorträgen zum Thema „Neue Autorität“ und fehlender Prozessbegleitung zu finden (vgl. IP2, 542). Bei Schulen, die gleichzeitig mit Fällen und dem Team in Supervision gegangen sind beziehungsweise Selbstreflexionsarbeit zugelassen haben, waren die Rückmeldungen sehr positiv (vgl. IP1, 324-328; IP2, 538-540; IP5, 366-367; IP6, 372-*

383). Neben all den genannten Aspekten sei ein fortlaufendes Dranbleiben am Prozess unabdingbar (vgl. IP1, 328).

Abschließend kann festgehalten werden, dass Supervision an allen Bildungseinrichtungen in unterschiedlichen Auffassungen bekannt ist. Zudem sind unterschiedliche Erfahrungen mit Supervision gemacht worden. Für die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ sehen die befragten Personen Supervision in Form von Team-, Gruppen- und Einzelsupervision als geeignetes Beratungsformat.

7.3 Ergebnisse der Abschlussfragen

Im letzten Teil des Fragebogens wurden die Schulhauskultur, mögliche Aspekte des Scheiterns, Tipps und Empfehlungen für einen gelungenen Implementierungsprozess abgefragt. Die offene Frage am Schluss: „Gibt es etwas, dass Sie noch ansprechen möchten, oder wurde alles besprochen?“, sollte allfälligen nicht angesprochenen Themen Raum geben.

7.3.1 Schulhauskultur nach der Implementierung

Alle sechs befragten Personen berichteten von positiven Veränderungen in der Schulhauskultur (vgl. IP1, 333-338; IP2, 549; IP3, IP3, 419-421; IP4, 426-428; IP5, 387-398; IP6, 392). Es sei jedoch zu bedenken, so IP1 und IP3, dass eine nachhaltige Verbesserung der Schulhauskultur abhängig sei von der Haltung der Lehrkräfte und der jeweilige Situation (vgl. IP1, 333-338; IP3, 419-421). IP4, IP5 und IP6 bestätigten, dass sich die Schulhauskultur nach der Implementierung insbesondere in den Bereichen der Regelklarheit, dem Umgang mit Konflikten, der transparenten Informationsweitergabe und der Teamarbeit verbessert habe (vgl. IP4, 426-428; IP5, 387-398; IP6, 394-410).

7.3.2 Mögliche Aspekte des Scheiterns bei der Implementierung

Die Implementierung könnte scheitern aufgrund einer destruktiven Haltung der Lehrkräfte, bedingt durch Zeitnot, da noch viele weitere Projekte abgesehen von der Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ am Schulstandort

durchzuführen wären, oder durch eine Verpflichtung das Konzept im Schulalltag leben zu müssen (vgl. IP1, 340-349; IP4, 433-434; IP5, 401-404; IP6, 414-416). Zudem spielt die Beratungsperson für die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ eine zentrale Rolle. Findet die Beraterin oder der Berater keine Akzeptanz bei den Lehrkräften oder vermittelt sie beziehungsweise er die Inhalte missverständlich, so könnte eine Implementierung des Konzeptes laut Angaben von IP5, ebenso scheitern (vgl. IP5, 401-404). Zu den bereits angeführten Punkten ist die Ressourcenthematik noch ein nennenswerter Aspekt. IP2 formulierte diese Thematik so: *„[...] es braucht Zeit, es braucht Geld und es braucht den Willen es zu tun. Wenn alle drei Dinge nicht da sind, dann geht es nicht oder eines von denen fehlt“* (IP2, 558-559).

7.3.3 Tipps für eine gelungene Implementierung

Zu Beginn eines jeden Implementierungsprozesses sollte laut IP3 ein Auftragsklärungsgespräch geführt werden, um schulspezifische Bedürfnisse abzufragen, Ziele zu formulieren und dadurch die Weichen für ein professionelles Beraterinnen- und Beratervorgehen zu stellen (vgl. IP3, 430-436). Wichtig dabei sei es, so IP1, das Konzept nicht als „*Zauberstab*“ und als Lösung für sämtliche Probleme zu verkaufen (vgl. IP1, 351-353). IP4 und IP2 schlugen auch vor, den Implementierungsprozess mit zwei Beratungspersonen durchzuführen, wobei eine von ihnen Feldkompetenz vorweisen sollte und die beziehungsweise der andere als Supervisorin oder Supervisor fungieren könnte (vgl. IP4, 437-438; IP2, 566-573). Beide sollten in jedem Fall Expertin und Experte auf dem Gebiet der „Neuen Autorität“ sein. Als letzter Tipp wurde noch auf eine regelmäßige Evaluation hingewiesen. Diese sollte einerseits durch Gespräche (vgl. IP6, 419-422) andererseits durch Fragebögen mit dem Lehrpersonal durchgeführt werden (vgl. IP2, 562-573).

7.3.4 Empfehlungen für eine Entscheidungsfindung

Häufig gibt es Schulstandorte, die vom Konzept der „Neuen Autorität“ gehört haben, jedoch unentschlossen sind, ob und wie sie damit beginnen sollen das Konzept zu implementieren. Dazu haben vier der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner empfohlen einschlägige Literatur zu lesen (vgl. IP1, 355; IP2, 577; IP4, 440, IP6, 430). Der Besuch einer Fortbildung oder die Abhaltung einer schulinternen Fortbildung zum Thema Basiswissen „Neue Autorität“ könnte in der Entscheidungsfindung ebenso

weiterhelfen (vgl. IP1, 356; IP2, 578; IP6, 431). Eine andere Möglichkeit sich für die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ zu entscheiden erwähnte IP2. *„Durch Supervision herausfiltern was braucht es eigentlich im Vorfeld, um mit dem Implementierungsprozess beginnen zu können“* (IP2, 592-593).

Bei der Frage, ob noch etwas offengeblieben sei, wurden keine Antworten mehr gegeben, die nicht ohnehin schon beantwortet wurden oder für den Erkenntnisgewinn und mögliche weitere Forschungsfelder von Bedeutung gewesen wären.

8 Forschungsergebnisse

Die intensive theoretische Auseinandersetzung und die Aussagen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner geben einen Einblick, welche Maßnahmen für eine Konzeptimplementierung sinnvoll und welche Beraterkompetenzen vorteilhaft sein könnten.

8.1 Erkenntnisgewinn

Wie bereits in Kapitel 1.1. angesprochen, sind es oftmals herausfordernde und konfliktreiche schulische Alltagssituationen, die - so bestätigten es auch die befragten Personen - motivieren, Vorträge und Fortbildungsveranstaltungen zum Thema „Neue Autorität“ zu besuchen. Auch das Lesen facheinschlägiger Literatur lädt ein, sich mit den Konzeptinhalten vertraut zu machen. Nach und nach setzen die Ratsuchenden Konzeptinhalte in ihrem Wirkungsbereich ein beziehungsweise um und sprechen deshalb dem Konzept der „Neuen Autorität“ einen hohen Grad an Nützlichkeit zu. Dabei heben sie den positiven Effekt des gewonnenen Teamgeistes in der Lehrerschaft und den allgemein wertschätzenden zwischenmenschlichen Umgang an Schulen besonders hervor. Dieser positive Effekt leidet jedoch unter fehlenden personellen und zeitlichen Ressourcen sowie der fehlenden Verpflichtung der Lehrkräfte zu einer kontinuierlichen professionellen beruflichen Reflexion durch Supervision.

Demzufolge ist es ratsam, Beratungspersonen mit einer sensiblen und unterstützenden Haltung bei einem Implementierungsprozess einzusetzen, da sich

jede Beraterin und jeder Berater der Vielfalt der unterschiedlichen Auffassungen des Autoritätsbegriffs in der Expertinnen- und Expertenorganisation Schule bewusst sein und diese auch zulassen können muss. Handelt es sich einerseits um sehr persönliche Erfahrungen aus dem Erziehungsbereich der Lehrkräfte, so fordern andererseits unterschiedliche Schultypen und das Alter der Schülerinnen und Schüler ein angemessenes Erziehungshandeln. Geht eine Beratungsperson mit diesem grundsätzlichen Haltungswissen in den Beratungsprozess, schafft sie es im ersten Schritt Offenheit und Interesse für das Konzept der „Neuen Autorität“ zu wecken und in weiterer Folge ein Unterstützernetzwerk während der Implementierungsphase an Schulen aufzubauen. Ist diese jedoch zu wenig achtsam im Umgang mit den Klientinnen und Klienten, könnte Widerstand die Folge sein. Professionalität von Beraterinnen- oder Beraterseite ist auch bei der Auftragsübernahme durch eine klare Zielvereinbarung gefragt. Es soll die Haltungsänderung der Pädagoginnen und Pädagogen im Vordergrund stehen und nicht eine Autoritätsübernahme in kritischen Anlassfällen durch die Beratungsperson oder der Aufbau eines Haltungsimages auf der Homepage.

Neben diesen persönlichen, in der Befragung herausgearbeiteten Beraterkompetenzen, sollte eine Beratungsperson für eine nachhaltige Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ sowohl über fundiertes Fachwissen über die Konzeptinhalte als auch über Interventionswissen bezüglich Prozessbegleitung verfügen. Klar herauszulesen ist auch, dass neben fachlichen Inputs immer wieder Reflexionsarbeit über die Anwendungssituationen von Grundprinzipien des Konzeptes im schulischen Alltag erforderlich ist. Dadurch werden vertrauensbildende Maßnahmen für das Lehrerinnen- und Lehrerteam durch gemeinsame Lösungsfindung in Supervisionen geschaffen. Ein sehr nennenswerter Hinweis ist, dass bei der Implementierung mit den Grundprinzipien Wertschätzung, Transparenz und Selbstkontrolle begonnen werden sollte. Wertschätzung deckt die Grundhaltung für einen zwischenmenschlichen Umgang ab, während Transparenz einen leichteren Zugang zu den Konzeptinhalten ermöglicht, weil Menschen in erster Linie nicht über sich selbst sprechen möchten. Dennoch stoßen diese Konzepte in der Prozessphase des Implementierungsprozesses auf Eigenanteile von Klientinnen und Klienten, welche am besten auf professioneller Ebene durch Supervision begegnet wird.

Die Komplexität eines Beratungsprozesses an der Expertinnen- und Expertenorganisation Schule, wie in Abbildung 3 im theoretischen Teil dargestellt, fordert nach Aussagen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner Beratungspersonen mit Feldkompetenz. Sie haben nach Angaben der Befragten die Einzelperson im Gesamtsystem Schule sowohl im Beratungsprozess als auch im Entwicklungsprozess anders im Blick als eine Beratungsperson ohne Feldkompetenz. Dieser positiven Eigenschaft wird jedoch Betriebsblindheit entgegengehalten. Der wichtigste Aspekt für den Einsatz einer Beratungsperson ist, wie Osinger (2007) in Kapitel 3.3. anspricht und die befragten Personen klar hervorheben, die Fähigkeit zur Beziehungsbildung. Diese Fähigkeit ist vor allem bei der Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ wichtig, da, wie in Abbildung 2 ersichtlich ist und auch die befragten Personen bestätigen, die Vielfalt der Schulpartnerinnen und Schulpartner sehr groß ist. Deshalb wird Beziehungsbildung bei der Lehrerinnen- und Lehrerrolle aber auch bei den Stakeholdern als wichtiges Thema angesprochen und auf die Problematik der Übertragung der alleinigen Beziehungsbildungsverantwortung auf die Lehrkräfte hingewiesen. Aus diesem Grund soll während des Beratungsprozesses die Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit professionell durch Reflexion gestärkt werden und ein gemeinsames WIR zur Schaffung eines konstruktiven Betriebsklimas und als Basis für Netzwerke, welche in herausfordernden Situationen notwendig sind, an oberster Stelle stehen. Zu all den genannten Aspekten soll die Beratungsperson die Fähigkeit besitzen, während des Beratungsprozesses den Reflexionsbedarf wahrzunehmen und mit den Lehrkräften adäquat zu reflektieren. Dadurch bleibt die Eigenentscheidung, sich persönlich weiterzuentwickeln und mit dem Konzept zu arbeiten gewährleistet und wirkt so präventiv auf Widerstände während des Implementierungsprozesses ein. Um diesen Beratungsanforderungen gerecht werden zu können, stellten die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner als Lösungsvorschlag ein Beraterinnen- oder Beraterteam in den Raum, welches einerseits Feldkompetenz andererseits Supervisionsprofession haben sollte.

Dieser Lösungsansatz hebt das im Untertitel der Arbeit angesprochene Spannungsfeld zwischen Schulentwicklungsberatung und Supervision hervor. Effektive Schulentwicklungsberatung setzt, wie in Kapitel 4.1. erörtert wurde, Feldkompetenz voraus, um Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung betreiben zu können. In Kapitel 4.2.1 ist nachzulesen, dass Schulentwicklungsberatung eine Beratungsform mit eigenständigen Interventionsformen neben Supervision und

Trainings ist. So sehen das auch die befragten Personen. Ihrer Meinung nach fördert Fachexperten-Beratung Methodenwissen. Dieses kann durch Trainings geübt und wie im Arzt-Patienten-Modell, siehe Kapitel 4.2.1., professionalisiert werden. Jedoch reicht diese Art von Beratung für eine nachhaltige Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ nicht aus. Ohne Prozessbegleitung mit immer wiederkehrenden Reflexionsschleifen werden sich die erworbenen Methoden kaum im Schulalltag etablieren können. Diese sollten dann sowohl durch Schulentwicklungsberatung als auch durch Supervision bestmöglich unterstützt werden. Für eine nachhaltige Implementierung sind also mindestens beide Beratungsformen über eine längere Zeitspanne essentiell. Dadurch kann es gelingen den Widerstand von Seiten der Lehrkräfte möglichst gering zu halten und den Implementierungsprozess sanft zu steuern. Die Schulentwicklungsberatung übernimmt den Beratungsteil bei der Zielerreichung vorformulierter Ziele einer Schule und bindet die Schulkultur mit ein. Dabei sind die Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder durch die Schülerinnen und Schüler und ihre eigene Persönlichkeit gefordert die vorformulierten Ziele im Auge zu behalten und sich selbst und auch die Lernenden weiterzuentwickeln.

Eben deshalb ist für den Implementierungsprozess eine professionelle Prozessbegleitung durch institutionelle, soziale und psychische Reflexionsverfahren notwendig. Supervision unterstützt die Entwicklung der Berufsrolle (vgl. Pühl et al. zit. n. DGSv, 1996, S.11) und fördert den Teamgeist (Kern, 2017, Absatz 1ff). Grundsätzlich ist in vielen Schulen das Beratungsformat Supervision bekannt, jedoch existieren dazu unterschiedliche Erfahrungen, die sowohl positiv als auch negativ ausfallen. Die jeweilige Bewertung von Supervision wird zum einen auf die Person der Supervisorin oder des Supervisors zurückgeführt, zum anderen auf eine Verwechslung von Fortbildung und Supervision. Zu diesen Punkten kommen noch persönliche Einstellungen dem Beratungsformat gegenüber und fehlende Zeitressourcen hinzu. Doch ist unbedingt eine Mischung von Wissensvermittlung der Konzeptinhalte mit einer persönlichen professionellen Reflexion hinsichtlich Umsetzung der Konzeptinhalte im beruflichen Alltag nötig. Damit dieser Anspruch gewährleistet werden kann, sollten die Beratungspersonen den Balanceakt zwischen Wissensvermittlung, Prozessbegleitung und Reflexion so gestalten, dass die Konzeptinhalte einerseits von den Pädagoginnen und Pädagogen in den beruflichen Alltag aufgenommen und andererseits durch Reflektieren ihrer Haltungen und Handlungen weiterentwickelt werden (vgl. Rappe-Giesecke, 2002, S.86ff). Den

Grundstein dafür soll die Fallsupervision in Gruppensettings legen. Auch Teamsupervisionen können anfänglich von hohem Nutzen sein, da oftmals unterschiedliche persönliche Zielsetzungen und Einstellungen dem Konzept der „Neuen Autorität“ gegenüber zu finden sind. In den genannten Supervisionssettings können sich immer wieder auch Themen für eine Einzelsupervision herauskristallisieren. Es empfiehlt sich, diese jedoch nicht in Gruppensettings durchzuführen. Bei allen Schulen, die eine Prozesskoppelung von Wissensvermittlung mit Fall- und Teamsupervision zugelassen haben, gab es positive Resonanzen.

Abschließend können Schulen, die eine Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ durchgeführt haben, eine nachhaltige Verbesserung in der Schulhauskultur feststellen. Sie begründen dies durch den Willen der Lehrkräfte, sich auf die Konzeptinhalte einzulassen, geeignete Beratungspersonen für die Prozessführung ausgewählt zu haben und über die nötigen Ressourcen zu verfügen. Allem voran soll ein Auftragsklärungsgespräch stehen, wobei auch darauf aufmerksam gemacht werden muss, dass das Konzept nicht als Lösung für alle Probleme gesehen werden darf und regelmäßige Evaluationen und Reflexionen für einen nachhaltigen Implementierungserfolg essentiell sind. Eine bedeutungsvolle Empfehlung ist, durch Supervision herauszufiltern, wo der Implementierungsprozess beginnen soll und welche Zielformulierungen für das Team entscheidend sein können.

8.2 Reflexion

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, Antworten auf die Fragen *„Neue Autorität - ein supervisorisches Feld?“* und *„Welche Beratungsformate und Beraterkompetenzen braucht die Implementierung des Konzeptes der ‚Neuen Autorität‘ an Schulen?“* zu finden. Dabei wurde das Forschungsfeld auf *„Das Konzept des Gewaltlosen Widerstandes nach Haim Omer im Spannungsfeld zwischen Schulentwicklung und Supervision“* eingegrenzt.

Schon während der Literaturrecherche wurde deutlich, dass die Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ an Schulen ein komplexes Beratungsfeld darstellt, welches Schulentwicklungsberatung und Supervision als adäquate Beratungsformate suggeriert. In Abbildung 5 nach Lindau-Bank (2018) wird diese Aussage besonders

deutlich. Hier werden die verschiedenen oft ineinanderfließenden Rollen und Aufgaben von Beratungspersonen abgebildet und erläutert. In beiden Beratungsformaten ist von den Beratungspersonen fachliches, institutionelles und personales Wissen notwendig. Während sich das fachliche Know-how bei der Schulentwicklungsberatung auf die Fachexpertin oder den Fachexperten bezieht, welcher mit den Klientinnen und Klienten ein gemeinsames Ziel entwickelt, ist bei Supervision Fach- und Methodenwissen auf das Wissen von Gruppendynamiken, Phasen des Beratungsprozesses und andere mehr gerichtet.

Auch bei der institutionellen Beraterkompetenz unterscheiden sich Schulentwicklungsberaterinnen und -berater von Supervisorinnen und Supervisoren. Wird bei der Schulentwicklungsberatung vorausgesetzt, dass jede Beratungsperson mit dem Feld Schule vertraut ist, so muss sich die Supervisorin oder der Supervisor ihrer beziehungsweise seiner Feldkompetenz bewusst sein und die Aufgabenfelder der Organisation identifizieren können. Beide Formen haben, wie es bei der Befragung deutlich wurde, Vor- und Nachteile. Hinsichtlich personaler Beraterkompetenzen ist für eine Schulentwicklungsberaterin oder einen Schulentwicklungsberater Empathie, Offenheit und Akzeptanz von Eigenheiten einzelner Personen oder Gruppen wichtig. Es muss immer mit der Person die Organisation mitgedacht werden und die Betroffenen werden zu Beteiligten gemacht, um die Ziele der lernenden Organisation zu realisieren. Zudem teilen sich Beratungspersonen und Klientinnen und Klienten die Verantwortungsübernahme bei der Problemlösung. Bei Supervisionen hingegen bleibt die Verantwortungsübernahme für die Lösungsfindung bei den Klientinnen und Klienten und es wird durch non-direktive Interventionen eine Lösung herbeigeführt. Beherrscht die Beratungsperson alle genannten Eigenschaften, kann sie die alleinige Beratertätigkeit bei der Implementierung durchführen.

Zusätzlich zu den Überlegungen der Qualifikationen einer Beratungsperson kann davon ausgegangen werden, dass die beiden Beratungsformate Schulentwicklungsberatung und Supervision für den Implementierungsprozess des Konzeptes der „Neuen Autorität“ geeignet sind. Es ist jedoch ein gelungener Balanceakt beim Einsatz des geeigneten Beratungsformats im Beratungsprozess unter Berücksichtigung der jeweiligen Voraussetzungen im Beratungsfeld notwendig. Aus den Untersuchungsergebnissen ist zu erkennen, dass für die Konzeptimplementierung die Anwendung beider Beratungsformate vorteilhaft sein kann. Die Fragen nach dem Ausmaß eines jeweiligen Beratungsformats in der Praxis

und die Effektivität der Formate im Implementierungsprozess bleiben offen und bieten sich somit für weiterführende Forschung an. Ebenso interessant könnte sein, welche Kriterien im täglichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern eingehalten werden müssen, damit das Konzept der „Neuen Autorität“ an Schulen als implementiert gilt. Diese und ähnliche weitere Fragen verdeutlichen wie breit die notwendige Forschungsarbeit in diesem Feld noch ist.

8.3 Schlussfolgerung und Ausblick

Die gewonnene Kernerkenntnis der vorliegenden Arbeit stellt die von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern vorgeschlagene Vorgehensweise beim Implementierungsprozess dar. Demnach solle mit einem Basisseminar über die Konzeptinhalte der „Neuen Autorität“ zur Entscheidungsfindung in Bezug auf eine Implementierung begonnen werden. Danach erfolge die Zielformulierung. Beginnend mit einer Fallsupervision oder auch Teamsupervision lasse sich der Status-quo einfangen und die weitere Vorgehensweise kann abgeleitet werden.

Die beim Akquisegespräch besprochenen Punkte und notwendigen Evaluationsschleifen sollen in einem Kontrakt festgelegt werden, um den gewünschten IST-Zustand erreichen zu können. Je nach Zielfestlegung und persönlicher Weiterentwicklung im Umgang mit dem Konzept der „Neuen Autorität“ müsse ein geeignetes Beratungsformat wie Schulentwicklungsberatung und mitunter gleichzeitig auch Supervision zum Einsatz kommen. Empfehlenswert sei ein mindestens zweijähriger Prozess, bei dem die organisationalen Rahmenbedingungen immer wieder neben den persönlichen Entwicklungsfeldern durch Selbstreflexion der Pädagoginnen und Pädagogen im Fokus stehen.

Aus diesem Grund ist für eine nachhaltige Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ neben Selbstreflexion, Teamsupervision und Fallbesprechungen fachlicher Input, Trainings beziehungsweise Coachings, Prozessbegleitung und die Mitarbeit bei Problemlösungen notwendig. Aufgrund dieser notwendigen Beratervielfalt ist der Einsatz eines Beraterinnen- und Beraterteams durch eine Schulentwicklungsberaterin oder einen Schulentwicklungsberater sowie durch eine Supervisorin oder einen Supervisor äußerst empfehlenswert.

Bei der Auswahl der Beratungspersonen sollte darauf geachtet werden, dass diese in jedem Fall eine Beratungsausbildung haben. Vorteilhaft wäre es, wenn die Person entweder eine Schulentwicklungsberatungsausbildung oder eine Supervisionsausbildung vorweisen kann. In der Regel wird es kaum Beratungspersonen geben, die sowohl Schulentwicklungsberatung als auch Supervisionsberatung anbieten können. Daher ist von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern immer wieder der Vorschlag gekommen, sowohl eine Schulentwicklungsberaterin oder einen Schulentwicklungsberater als auch eine Supervisorin oder Supervisor mit Kenntnissen des Konzeptes der „Neuen Autorität“ einzusetzen. Dadurch kann es gelingen eine Veränderung, die von außen und von innen kommt (vgl. Schreyögg, 2000, S. 213) anzubahnen und umzusetzen.

Dieses empfohlene Beratungsformat und die Auswahlempfehlung für die Beratungspersonen lassen so eine qualitätsvolle Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ zu und ermöglichen die Schulhauskultur zu verbessern. Außerdem lassen sich die Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeiten stärken und schulspezifische Bedürfnisse zeitgerecht erkennen. Dadurch werden eine konstruktive Beziehungsbildung und ein gelungenes Miteinander im schulischen Alltag trotz zahlreicher Herausforderungen möglich.

9 Literaturverzeichnis

- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung. Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstrumentes*. München: Klinkhardt.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bässler, R. (2017). *Qualitative Forschungsmethoden. Leitfaden zur Planung und Durchführung qualitativer empirischer Forschungsarbeiten*. Horn: Ferdinand Berger & Söhne.
- Baumann-Habersack, F. H. (2017). *Mit neuer Autorität in Führung. Die Führungshaltung für das 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Belardi, N. (2013). *Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven*. München: Verlag C.H.Beck oHG.
- Beucke-Galm, M., Fatzer, G., & Rutrecht, R. (1999). *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Köln: EHP - Organisation.
- Beywl, W., & Odermatt, M. (4 2016). Luise - Lehrkräfte untersuchen und reflektieren ihren eigenen Unterricht. *Journal für Schulentwicklung*, S. 33-39.
- Böckelmann, C. (2002). *Beratung - Supervision - Supervision im Schulfeld. eine theoretische Verankerung des Beratungshandelns*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung. Wie Schule gelingen kann*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Buchinger, K., & Klinkhammer, M. (2007). *Beratungskompetenz. Supervision, Coaching, Organisationsberatung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buhren, C., & Rolff, H.-G. (2012). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bundesministerium für Bildung, W. u. (2019). *Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch*. Wien.

- Buttinger, A. (2017). Neue Autorität und Schulhauskultur. In W. Schönangerer, & H. Steinkellner, *Neue Autorität macht Schule* (S. 135 - 178). Horn/Wien: Berger Verlag.
- Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung - Begriff, Konzept und Forschungsstand. In V. Manitius, & P. Dobbstein, *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 160-175). Göttingen: Waxmann.
- Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung - empirisch betrachtet*. Wiesbaden: Springer.
- Dierke, K., & Houben, A. (2006). Grenzen der klassischen Fachberatung. In R. Königswieser, E. Sonuc, J. Gebhardt, & M. Hillebrand, *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozeß-Know-how* (S. 43-48). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Dornes, M. (2012). *Die Modernisierung der Seele. Kind - Familie - Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Ebbecke-Nohlen, A. (2015). *Einführung in die systemische Supervision*. Heidelberg: Auer Verlag.
- Ehinger, W., & Hennig, C. (1994). *Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fatzer, G. (2002). Qualität und Leistung von Beratung. In G. Fatzer, K. Rappe-Giesecke, & W. Looss, *Qualität und Leistung von Beratung. Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung* (S. 7-26). Köln: EHP- Verlag Andreas Kohlhage.
- Fatzer, G. (1999). Zur Einleitung: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Auf dem Weg zur guten Schule. In M. Beucke-Galm, G. Fatzer, & R. Rutrecht, *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (S. 11-43). Köln: EPH-Organisation.
- Fischer, S. (2016). *Schulentwicklung. Bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität?* Bern: Peter Lang.

- Fleig, J. (15. 03 2016). *Steakholder üben auf Unternehmen Einfluss aus*. Von <https://www.business-wissen.de/hb/was-sind-stakeholder-und-was-bedeutet-der-stakeholder-ansatz/> (2020-01-25) abgerufen
- Gahleitner, S. B., Reichel, R., Schigl, B., & Leitner, A. (2014). *Wann sind wir gut genug? Selbstreflexion, Selbsterfahrung und Selbstsorge in Psychotherapie, Beratung und Supervision*. Weinheim und Basel: BELTZ JUVENTA.
- Geisbauer, W. (2018). *Führen mit Neuer Autorität. Stärke entwickeln für sich und das Team*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Grossmann, R. (1997). *Besser, Billiger, Mehr: Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität*. Wien-New York: Springer Verlag.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzog, B. (2019). Wie kommt Neue Autorität in die Schule. *Erziehung und Unterricht. Innovieren in Schule und Unterricht - wie geht das?*, S. 236 -244: 3-4.
- Heuras, J. (2019). "Klimawandel". *zukunft:bildung. Journal der Bildungsdirektion für Niederösterreich*. 2/19, 4 - 5.
- Holtappels, H. G. (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels, & K. Höhmann, *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. (S. 27 - 47). Weinheim und München: JUVENTA.
- Kern, W. (18.. März 2017). *Was ist Supervision?* Von <https://www.was-ist-supervision.at/supervision/was-ist-supervision> (2020-04-05) abgerufen
- Ketter, F. D., & Benczak, S. (2016). *Supervision im pädagogischen Kontext. Gelingensbedingungen in der Supervision - das Geheimnis von glücklichen Lehrpersonen (und deren Schulkindern!?)*. Aachen: Shaker Verlag.

- Königswieser, R., Sonuc, E., & Gebhardt, J. (2008). *Komplimentärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozeß-Know-how*. Stuttgart: Schäffer-Poeschl Verlag für Wirtschaft - Steuer - Recht GmbH.
- Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., Seefeldt, C., Recke, T., & Thelen, H. (2019). Das Konzept der Neuen Autorität oder: "Stärke statt (Ohn-)Macht". In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, C. Seefeldt, T. v. Recke, & H. Thelen, *Neue Autorität. Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Krainz-Dürr, M. (1999). *Wie kommt Lernen in die Schule? Zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Innsbruck-Wien: Studienverlag.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Lemme, M., & Körner, B. (2016). *Neue Autorität in der Schule. Präsenz und Beziehung im Alltag*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Lemme, M., & Körner, B. (2018). *Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Lemme, S. (2019). Weiterbildung "Coach für Neue Autorität". In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. Recke, C. Seefeldt, & H. Thelen, *Neue Autorität. Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete* (S. 556 - 566). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lindau-Bank, D. (2018). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C. G. Buhren, & H.-G. Rolff, *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 40-70). Weinheim und Basel: Beltz.
- Lindemann, H. (2013). *Wie Schulentwicklung gelingt*. Weinheim Basel: Juventa Verlag.
- Looney, J., & Kudelova, D. (2019). *Stakeholder Engagement in Quality Assurance Processes. Interim Report by the Education and Training 2020 Working Group Schools*. Zagreb: EIESP.
- Losek, F. u. (2006). *Stowasser*. Oldenburg: Hölder-Pichler-Tempsky.

- Lukow, R. (2019). Neue Autorität in der Führung und ihre Bedeutung/Chance in der Supervision. Heft 3. *övs news*, S. 20.
- Mayer, H. O. (2009). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. München: Oldenburg: Wissenschaftsverlag GmbH.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: BELTZ Verlag.
- Mietz, J. (1999). Schule in Bewegung - Beiträge von Supervision und Organisationsentwicklung. In H. Pühl , N. Belardi, F. Buer, G. Fatzer, & J. Fengler, *Supervision und Organisationsentwicklung. Handbuch 3* (S. 429 -451). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Mittermayr , B. (2017). Neue Autorität - ein idealer Rahmen für Lehrersupervisionen. In W. Schönangerer , & H. Steinkellner, *Neue Autorität macht Schule* (S. 316-238). Horn/Wien: Berger Verlag.
- Neill, A. S. (1969). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Hamburg: Rororo.
- Omer, H. (2015). *Wachsame Sorge. Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & Schlippe, A. (2010). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & Schlippe, A. (2013). *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Osinger, D. (2007). Schulentwicklung braucht Beratung. Neue Anforderungen brauchen neue Wege. In E. Christof, E. Ribolits, & J. Zuber, *Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co. - die postmodernen Instrumente der Gouvernamentalität*. (S. 103 - 119). Innsbruck - Wien - Bozen: Studien Verlag.
- Pühl , H. (2009). Supervision und Organisationsentwicklung - Beratung im Wandel. In H. Pühl , A. Borning, F. Buer, A. Gotthardt-Lorenz, P. Heintel, R. Heltzel, & G.

- Junkers, *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung* (S. 15-28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pühl, H. (1999). Organisationsentwicklung und Supervision: Konkurrenten oder zwei Seiten einer Medaille? In H. Pühl, N. Belardi, F. Buer, G. Fatzer, J. Fengler, & T. Floeth, *Supervision und Organisationsentwicklung* (S. 13-19). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Rappe-Giesecke, K. (1996). Der Abschied von den eindimensionalen Methoden - über das Verhältnis von Supervision und Organisationsentwicklung. In G. Fatzer, W. Looss, & S. Sackmann, *Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen* (S. 45-75). Köln: EHP-Organisation.
- Rappe-Giesecke, K. (2002). Supervision. Veränderung durch soziale Selbstreflexion. In G. Fatzer, K. Rappe-Giesecke, & W. Loos, *Qualität und Leistung von Beratung. Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung* (S. 27-104). Köln: Verlag Andreas Kohlhaage.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinbacher, P. (2016). Ein theoretischer Bezugsrahmen für "Schulentwicklung". *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 38, 295-318.
- Rolff, H.-G. (2018). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. Buhren, & H.-G. Rolff, *Handbuch: Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12 - 39). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rolff, H.-G., Buhren, C., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (1999). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rosenberg, M. B. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann.
- Rutrecht, R. (1999). Die Schulentwicklungslandschaft in Österreich. In M. Beucke-Galm, G. Fatzer, & R. Rutrecht, *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (S. 384 - 386). Köln: EHP- Edition Humanistische Psychologie.

- Scala, K., & Grossmann, R. (2002). *Supervision in Organisationen. Veränderungen bewältigen - Qualität sichern - Entwicklung fördern*. Weinheim und München: Juventa.
- Scala, K., & Grossmann, R. (1997). *Supervision in Organisationen. Veränderungen bewältigen - Qualität sichern - Entwicklung fördern*. Weinheim und München: Juventa.
- Schlee, J. (2011). Kann Beratung der Schulentwicklung Nutzen stiften? In K. Popp, C. Melzer, & A. Methner, *Kooperative Beratung* (S. 233-252). Weinheim-Basel: Beltz.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim Basel: BELZ Verlag.
- Schreyögg, A. (2000). Coaching für die Schulentwicklung. *Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management. Heft 3*, S. 213-324.
- Schwarz, A. (kein Datum). *Vorlesung "Soziologischer Grundbegriffe" SoSe 09 - 7. Veranstaltung. Institutionen und Organisationen*. Von https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/polsoz/Lehre-Archiv/lehre-ss09/Soziologische_Grundbegriffe/vorlesung7_SW.pdf (26.07.2019) abgerufen
- Seefeldt, C. (2019). Neue Autorität in der Schule. In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. Recke, C. Seefeldt, & H. Thelen, *Neue Autorität. Das Handbuch*. (S. 233 - 264). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stangl. (kein Datum). *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Von Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik: <https://lexikon.stangl.eu/2863/organisation/> (2019-07-25) abgerufen
- Stangl, W. (25. 07 2019). *Stichwort: "Organisation"*. *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Von WWW: <https://lexikon.stangl.eu/2863/organisation/> (2019-07-25) abgerufen
- Steinkellner, H., & Ofner, S. (2017). Die sieben Säulen der "Neuen Autorität". In W. Schönangerer, & H. Steinkellner, *NEUE AUTORITÄT MACHT SCHULE* (S. 47 - 66). Horn/Wien: Verlag Berger.

- Stowasser, J. M., Petschnig, M., & Skutsch, F. (2006). *Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Thomann, G. (2004). Beratung in pädagogischen Arbeitsfeldern: Ambivalenzen und Paradoxien - eine kritische Analyse. In E. Fröhlich Luini, & G. Thomann, *Supervision und Organisationsberatung im Bildungsbereich* (S. 28 - 40). Bern/Schweiz: Der Schweizer Lernmedien- und Bildungsverlag.
- Valentin, K. (1882-1948). *Zitat zum Thema: Erziehung*. Von <https://www.aphorismen.de/zitat/52049> [28.12.2019] abgerufen
- Weilharter, F. (kein Datum). *Dynamiken in einem Beratungsprozess*. Pädagogische Hochschule Linz, Linz.
- Winckelmann, J. (1964). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Wirtschaftslexikon, G. (19. 02 2018). *Autorität*. Von Ausführliche Definition im Online-Lexikon: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/autoritaet-31414/version-254971> (2019-07-24) abgerufen
- Wirtschaftslexikon, G. (19. 02 2018). *Institution*. Von Definition: Was ist "Institution?": <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/institution-37388/version-260824> (2019-07-25) abgerufen

10 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Steuerung im Schulsystem (Bildungsministerium für Bildung, 2019, S. 11) – im Anhang ist das Organigramm in A4 Größe dargestellt.....	19
Abb. 2: Mögliche Stakeholder der Organisation Schule	20
Abb. 3: Dynamiken in einem Beratungsprozess (Weilharter, 2019, Flipchartbild im Seminar Organisationstheorie)	22
Abb. 4: <i>Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolf, 2012, S.25)</i>	29
Abb. 5: <i>„Verschiedene Beraterrollen (Grafik IFS nach Kubr, 1986, S. 46)“ (zit.n.Lindau-Bank, 2018, S. 47)</i>	35
Abb. 6: <i>„Neue Autorität und komplementäre Beratungsprozesse“ (Herzog, 2019, S. 242)</i>	37

11 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: „Unterschied Institution und Organisation“ (Schwarz, o.J. S.8)	18
Tab. 2: Übersicht der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner	50

Interviewfragen zur Masterarbeit: „Neue Autorität – ein supervisorisches Feld?“

Allgemeine Fragen:

1. Seit wann interessieren Sie sich schon für das Konzept der „Neuen Autorität“ und was war der Grund für Ihr Interesse?
2. In welcher Rolle wenden Sie das Konzept der „Neuen Autorität“ in Ihrem beruflichen Kontext an?
3. Wie würden Sie auf einer Skala von 0 bis 10 den Nutzen des Konzeptes der „Neuen Autorität“ einstufen? Können Sie ihre Einstufung begründen?
4. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie bei der Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ im schulischen Alltag?

Themenfragen:

1. Welches Autoritätsverständnis muss eine Schulleitung (eine Beratungsperson) haben und wie muss dieses Verständnis weitergegeben werden, damit die Umsetzung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ an Schulen stattfinden kann?
 - a. Welche Autoritätsformen finden sich an Schulen?

Welche Autoritätsform ist an Ihrer Schule vorhanden? Wodurch lässt sich das begründen?

In welcher Intensität ist das Verständnis der „Neuen Autorität“ an Ihrer Schule/an Schulen verankert, wenn Sie es auf einer Skala von 0 bis 10 bewerten müssen und wie ist es dazu gekommen?
 - b. Welche Maßnahmen braucht es Ihrer Meinung nach, damit es zu einem Wandel von traditioneller Autorität zum neuen Autoritätsverständnis kommt?
 - c. Welche konkreten Handlungen haben Sie als Beraterin/Berater (Schulleiterin/Schulleiter) gesetzt, damit das Konzept der NA in (der) Schule(n) umgesetzt werden kann?
 - d. Mit welchen Grundprinzipien der „Neuen Autorität“ müssen Lehrkräfte einer Schule vertraut sein, damit die Umsetzung im Schulalltag möglich wird?

2. Wenn eine externe Beraterin/ein externer Berater in die Schule kommt und das Konzept der Neuen Autorität implementieren soll, was soll diese/dieser über die Organisation beziehungsweise Institution Schule wissen, um als kompetente Beraterin/kompetenter Berater zu wirken?

- a. Es gibt jede Menge Schulpartner. Wer von den Schulpartnern sollte informiert sein, wenn das Konzept der „Neuen Autorität“ implementiert wird und warum sollen sie informiert sein?
- b. Wer sind die Zentralfiguren im schulischen Kontext bei der Umsetzung des Konzeptes und warum gerade diese Zentralfiguren?
- c. Welche gesellschaftlichen Erwartungen müssen Lehrkräfte in ihrer beruflichen Rolle erfüllen?
- d. Was soll in Bezug auf das Betriebsklima berücksichtigt werden, damit das Konzept der „Neuen Autorität“ Anwendung finden kann?
- e. Was soll bei der Leiter- oder Lehrerpersönlichkeit berücksichtigt werden, damit das Konzept an der Schule Anwendung finden kann?

3. Welche Formen von Beratung braucht es, um die notwendigen Kompetenzen für die Umsetzung der „Neuen Autorität“ zu entwickeln?

- a. Was verstehen Sie unter Schulentwicklungsberatung und wäre Schulentwicklungsberatung eine mögliche ausreichende Beratungsform, um das Konzept zu implementieren?
- b. Welche Beraterrollen sind für einen Kompetenzerwerb der Konzeptinhalte hilfreich? Welche sind weniger hilfreich?
- c. Wie viele Beratungen (Schulungen) sind Ihrer Meinung nach notwendig, damit das Konzept im pädagogischen Alltag Anwendung finden kann? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?
- d. Sollen Beratungen (Schulungen) verpflichtend für das gesamte Lehrpersonal einer Schule stattfinden? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- e. Welche Kompetenzen braucht eine Beratungsperson, die in die Schule kommt, damit das Konzept der Neuen Autorität umgesetzt werden kann? Was muss die/der können?

4. Welchen Anteil hat Supervision als Beratungsformat für die Implementierung des Konzepts?

- a. Was verstehen Sie unter Supervision?
- b. Ist Supervision an Ihrer Schule (an Schulen mit Implementierungswunsch) als Beratungsform bekannt?

Wenn ja, welche Erfahrungen haben Sie mit Supervision gemacht?

Wenn nein, können Sie sich vorstellen, dass für die Implementierung des Konzepts Supervision hilfreich sein könnte und warum?

- c. Welche Aufgaben kommen der Supervisorin/dem Supervisor zu, wenn es um den Implementierungsprozess geht?
- d. Wenn Supervision als Instrument beruflicher Reflexion in Form von Fallbesprechungen, Teamentwicklung, Psychohygiene beim Implementierungsprozess eingesetzt wird, was ist dabei hilfreich? Was ist weniger hilfreich?
- f. Welche Rückmeldungen bezüglich Implementierung der „Neuen Autorität“ in Verbindung mit Supervision wie das im Lehrkörper angenommen wurde gibt es?

Fragen zum Ausblick und Abschluss:

1. Wie erleben Sie nach der Implementierung des Konzeptes der „Neuen Autorität“ die Schulhauskultur?
2. Woran könnte eine qualitätsvolle Implementierung des Konzepts der „Neuen Autorität“ scheitern?
3. Was bräuchte eine abermalige Implementierung des Konzepts der „Neuen Autorität“? Worauf würden Sie besonders achten?
4. Gibt es Empfehlungen Ihrerseits für Schulen, die zukünftig damit arbeiten möchten?
5. Gibt es etwas, dass Sie noch ansprechen möchten, oder wurde alles besprochen?

Transkripte

1 Interviewpartner 2 (IP2)

2 weiblich

3 56 Jahre

4 Mitarbeiterin im Institut für Neue Autorität

5 Fachärztin für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychotherapeutin, Supervisorin

6 Allgemeine Fragen

7 1. Seit wann interessierst Du dich schon für das Konzept der Neuen Autorität und was war der Grund für dein
8 Interesse?

9 Ich glaube seit 2010 interessiere ich mich dafür, vielleicht ist es 2011, aber ich glaube es ist 2010. Grund
10 ist das Interesse. Eigentlich habe ich mich zuerst überhaupt nicht dafür interessiert. Eine Kollegin,
11 Psychotherapeutin und Allgemeinmedizinerin ist, hat gesagt, gehen wir zum Haim Omer, der redet da
12 in Wien im großen Hörsaal im AKH oder so oder sonst wo, keine Ahnung mehr und hat mir geschildert
13 was der macht. Da habe ich gesagt, du das ist ja für Lehrer und Erzieher. Ich bin Ärztin, was brauche
14 ich das und bin hingegangen. Ich kann mich noch erinnern, ich habe mich irrsinnig geärgert über den
15 Haim Omer und habe mir gedacht, der hat ja keine Ahnung was Kinderpsychiatrie ist und wie wir da
16 arbeiten und wie das für mich ist, wenn ich ein Kind fixieren muss und da kommt der mit der Neuen
17 Autorität. Das mag vielleicht etwas für Schulen sein, aber für Kinderpsychiaterinnen, ich tue nicht
18 gendern, ist das sicher nix und die Fälle die wir haben. Ich habe mich sehr geärgert. Ich habe aber schon
19 als Psychotherapeutin gearbeitet. Das heißt mit analytischem Background und bin nach Hause
20 gekommen und habe mir gedacht, was ärgerst du dich so und weil ich mich so geärgert habe, habe ich
21 mir gedacht, da musst du eben noch mal hinschauen. Da habe ich gemerkt, eigentlich hat er mich in
22 meiner Ehre gekränkt, in meiner sehr autoritären Ehre gekränkt. Ich habe dann gemerkt, wenn ich
23 Neue Autorität mögen würde, dann müsste ich mich zuerst mal ganz schön ändern. Das war eine
24 Herausforderung, die ich letztlich sehr gerne angenommen habe, weil es Not tut. Dann habe ich
25 gemerkt, dass ich so, wie ich jetzt im Krankenhaus war, zu dem Zeitpunkt, nicht mehr sein will. Ich
26 möchte da eine völlig andere Beziehung, sowohl zu meinen Kindern, die bei mir im Spital sind als auch
27 zu deren Eltern, aber auch zu dem Pflegepersonal kommen. Letztlich auch zu denen, die mir zur
28 Ausbildung anvertraut wurden, also die Kolleginnen und Kollegen, die jünger waren. Ich sage immer
29 zum Spaß halber die Unterärzte, Mittelärzte und Oberärzte. Ich war damals Oberärztin. Letztlich habe
30 ich mir immer mit meinem Chef Schreituelle geliefert, weil es sehr sportlich war. Wir haben uns dabei
31 gar nichts gedacht. Aber da hab ich mir dann gedacht, um Haim Omer zu zitieren „Das muss aufhören!“.
32 Das hat dann alles aufgehört. Ich habe mir viel in meiner eigenen Therapie angeschaut. Damals war es
33 noch Therapie und nicht Supervision. Dann habe ich gesehen, ich war selber natürlich aus einem sehr
34 autoritären Background kommend, dass das eigentlich die Form ist, wie ich leben will und leben muss,
35 um mit mir selber ins Reine zu kommen.

36 2. In welcher Rolle wendest Du das Konzept der Neuen Autorität in deinem beruflichen Kontext an?

37 In meinem beruflichen Kontext einerseits mit Gesprächen mit dem Team. Das heißt mit meinen
38 Sozialpädagoginnen, mit meinen Kolleginnen in der Psychologie in der Fallführung, mit meiner
39 kollegialen Führung, aber vor allem auch in Form eines Elterncoachings bei meinen Klienten und nicht
40 zuletzt bei mir.

41 Wenn ich gefragt werde, ob ich Supervisionen geben kann, dann kommt da immer auch die Neue
42 Autorität drinnen vor, aber nicht nur. |

43 Wenn ich angefragt werde für schulinterne oder schulübergreifende Fortbildungen, dann mache ich
44 das auch. In letzter Zeit aber eher weniger aus Zeitgründen, aber vor allem auch im Gazastreifen.

45 3. Wie würdest du auf einer Skala von 0 bis 10 den Nutzen des Konzepts der Neuen Autorität einstufen? Kannst
46 du dann deine Einstufung begründen?

47 Dort wo es eskaliert, habe ich nicht viele andere Möglichkeiten, als die Neue Autorität. Dort ist dann
48 der Nutzen sicherlich bei acht bis neun bis zehn, also irgendwo zwischen acht und zehn. Ich arbeite nie
49 nur mit Neuer Autorität, sondern ich bringe mich als GANZES ein, das heißt auch das Wissen als
50 Psychotherapeut analytischer Herkunft, in letzter Zeit auch systemischer Herkunft. Es geht nicht nur
51 mit der Neuen Autorität, aber es geht sicher nicht mehr ohne. Ich schaue mir auch psychodynamisch
52 an, was gerade basiert und überlege mir auch was ich in der Gegenübertragung spüre. Manchmal,
53 wenn ein Patient offensichtlich traumatisiert ist, dann kann ich nicht mit Neuer Autorität kommen.
54 Denn ich muss ihn dort abholen, wo er steht, schauen was geht und dann wenn ich merke, dass er
55 immer wieder eskaliert, weil er aufgrund seiner Trigger Momente derartige Dinge zum Eskalieren
56 bringt, dann werde ich zuerst mit Möglichkeiten arbeiten, dass er sich selber beruhigen kann, dass er
57 sehen kann, das schon wieder und dann werde ich mit ihm überlegen, ob wir auch vielleicht was mit
58 Neuer Autorität machen kann. Ich kann einem Menschen nicht mit einer wahren Erkrankung, dem
59 kann ich keine Ankündigung schreiben. Einem Menschen mit einer Psychose eine Ankündigung zu
60 schreiben kann einmal funktionieren, aber es darf nicht das Einzige sein. Im psychiatrischen
61 Gedankengut kannst du sicher nicht nur mit Neuer Autorität arbeiten. Das geht nicht, aber du kannst
62 auch ohne sie nicht mehr. Davon bin ich überzeugt. Du kannst es anders nennen. Na ja das ist ja
63 systemische Therapie. Aber ich glaube, dass der Haim Omer mit seiner Neuen Autorität immer in der
64 familiensystemischen Therapie einen Platz mit diesen neuen Formen gefunden hat, sogar beim
65 Elterncoaching.

66 4. Welche Vor- und Nachteile siehst du bei der Umsetzung des Konzepts der Neuen Autorität im schulischen Alltag?

67 Vorteile definitiv im Konzept der Neuen Autorität, wo es darum geht das Lehrer gut verankert sein
68 sollen. Dieses Netzwerken mit anderen Lehrern und Eltern, dieses Bündnisse schließen, diese um den
69 Schüler und nicht gegen den Schüler, dieses wir machen dich nicht klein, aber wir bieten Widerstand
70 gegen dein Verhalten aber nicht gegen dich. Es gibt Lehrer, die sehr schnell sadistisch reagieren, weil
71 sie sich so ihres nicht anschauen und dann den Schüler klein machen. Ich glaube, das ist mit der Neuen
72 Autorität ganz gut zu lösen, das Problem ohne den Lehrer jetzt gleich zu beschämen. Dann dadurch
73 einen anderen Weg einschlagen, wie man das anders machen kann. Lehrer sind auch nur Menschen
74 und haben ganz schön viel zu tun als Lehrpersonen. Die haben wirklich meinen Respekt. Ich arbeite
75 sehr gern mit Lehrern, aber ich denke, sie sind halt auch nicht gefeit davor, dass ihre Gefühle manchmal
76 mit ihnen durchgehen und deshalb auch manchmal sadistisch und gemein werden. Genauso wie das
77 Kinderpsychiater tun können und alle Ärzte und Schwestern. Jeder Mensch kann sadistisch sein. Ich
78 glaube, die Neue Autorität weißt da ganz gute Wege ohne den zu beschämen. Das spricht auf jeden
79 Fall für die Neue Autorität, auch dieses Bündnisnetzwerk Eltern nicht zu beschämen.

80 Was gegen die Neue Autorität in der Schule spricht, ist meines Erachtens vor allem, wenn wir glauben,
81 wir geben einen Vortrag und das war es dann. Jeder kann es jetzt. Das heißt, wenn wir Neue Autorität
82 in der Schule machen, muss die Verpflichtung bestehen, dass wir auch dran bleiben, durch ganz
83 regelmäßige Supervisionen, Fallsupervisionen, Einzelgespräche und so weiter. Wenn wir glauben, wir
84 gehen da hin und machen einen Vortrag, dann jetzt macht's das, dann das ein Strohfeuer entzünden.
85 Das halte ich mitunter für sehr gefährlich, weil dann kommt da einer und sagt, er macht jetzt Neue
86 Autorität und macht es nicht, weil er es noch gar nicht verstanden hat. Es war zu kurzfristig. So geht es
87 nicht. Auf jeden Fall sollen die Lehrkräfte zwei Jahre begleitet werden und auch einzeln soll mit den

88 Leuten gearbeitet werden. Die sollen im Team üben und auch einzeln mit den Leuten arbeiten. Die
89 sollen ein Sit-in üben. Die sollen einzeln. Jeder soll im Sit-in einmal Schüler gewesen sein, Eltern
90 gewesen sein, Lehrer gewesen sein. Ich glaube, sie müssen wirklich die Ausbildung machen. Vielleicht
91 nicht die Ausbildung zum Coach. Sie müssen, ganz viel davon lernen. Einfach nur hingehen, einen
92 Vortrag halten und dann noch zweimal kommen, wird definitiv zu wenig sein. Dann kann man nicht
93 sagen, die Schule macht jetzt Neue Autorität. Man kann nur sagen, die Schule interessiert sich dafür.
94 Man braucht eben Supervisionen, Coachings für die Lehrkräfte und Schulleiter.

95 Themenfragen

96 1. Welches Autoritätsverständnis muss eine Beratungsperson haben und wie muss dieses Verständnis
97 weitergegeben werden, damit die Umsetzung des Konzepts der Neuen Autorität an Schulen stattfinden kann?

98 Ich beantworte die Frage indem ich sage was es nicht sein soll. Also wenn ich zum Beispiel in einer
99 Krisensituation als Ersthelfer hinkomme, dann ist klar, dass ich die Autorität habe und sage, das und
100 das basiert und du schreibst das Protokoll wann und um wie viel Uhr haben wir was gemacht. Da habe
101 ich Autorität wie ein Kapitän auf dem Schiff. Sowas brauche ich in einem Krieg und so etwas brauche
102 ich in einem Notfall. Also wenn es zum Beispiel einen schlimmen Unfall mit Opfern zu beklagen ist. Da
103 geht es nicht ohne Autorität. In der Schule braucht es natürlich auch eine Autorität. Ganz klar, es muss
104 die Schulleiterin/der Schulleiter, der Klassenvorstand/die Klassenvorständin, es ist der Lehrer, der
105 unterrichten will und da braucht's eine Autorität. Das nennen wir übrigens in Österreich, mehr als im
106 angloamerikanischen Raum NEW AUTHORITY. Im anderen heißt es ja NON VIOLENT RESISTENC
107 SITOLACY. Aber bei uns in Österreich oder so, da reden wir von der NEUEN Autorität. Die Neue
108 Autorität ist wichtig und die braucht's. Kinder brauchen das Gefühl, aha das ist jetzt mein Lehrer und
109 der wird da jetzt unterrichten und es ist auch der, der in der Pause schaut und was tut, wenn ich dem
110 anderen Kind eine runter hau oder mobbe. Es braucht eine Form von Autorität in der Schule und das
111 ist eben was Haim mit Neuer Autorität bezeichnet.

112 Wie muss ich das vermitteln, dass das glaubhaft so ankommt und sympathisch ankommt. Jetzt
113 kommen so Begriffe rein, wie Haltung, Vorbild, Humor, Mitgefühl, Feingefühl, ein Stück weit
114 Verständnis und manches einfach grad stehen lassen. Wenn ich das vermittele, dann kommt es leichter
115 an. Wenn ich dem anderen zuhören und nicht vorgebe, dass ich die Weisheit mit dem Löffel gefressen
116 habe, wird das auch gut sein. Aber es gehört auch ein großes Stück zu sagen, ja, ich bin wie ich bin. Ich
117 versuche sensibel zuzuhören und trotzdem verbiege ich mich nicht, sondern ich bin halt auch wie ich
118 bin mit allen Kanten und Ecken und Fehler und ich bin ein ganz ein großer Freund von
119 Wiedergutmachung. Das kann ich auch in einem Seminar. Es kann sein, dass ich etwas wieder gut
120 machen muss, sei es, dass ich einmal zu spät komme, was ich tunlichst nicht tue bei Seminaren. Es ist
121 was anderes, wenn sich das Mostviertel Team trifft, da kann das schon basieren. Aber ich schaue
122 schon, wenn ich ein Coaching an einer Schule gebe, dann bin ich schon einige Zeit vorher dort und
123 gehe im Schulgebäude spazieren und atme auch die Atmosphäre ein bevor ich anfangen. Es hängt mit
124 vielen zusammen. Letztlich geht es darum authentisch zu sein und doch verlässlich und
125 Handschlagqualität zu haben. Das braucht's und die mögen mich auch, dann werden sie mir schon
126 zuhören und mir auch glauben. Wenn ich ihnen dann erzähle, dass es für mich auch nicht immer leicht
127 war und das Fehler machen erlaubt ist, dann glaube ich könnte es klappen.

128 a. Welche Autoritätsformen finden sich an Schulen?

129 Da finde ich alle. Da finde ich die Leute, die nicht spürbar sind. Die Leute, die lieber nicht was sagen
130 wollen, weil da kriegt man nur Schwierigkeiten bis hin zu denen, die sagen, es war schon immer so und
131 das wird so bleiben, Punkt. In between alles. Das ist eine Melange wie man in Österreich sagt und auch
132 ganz tolle. Wirklich!

133 Die traditionelle Form ist ja auch historisch gewachsen. Wir sind alle, also ich zumindest sicher, ich bin
134 nach einem altautoritären Stil erzogen worden bin. Also ich wirklich noch genau gewusst, wer der Vater
135 im Haus ist. Die Stile waren, ich bin 1963 geboren, wie es halt der Zeit entsprochen hat. Meine Eltern
136 sind sicherlich noch belehrt worden. Also es gab auch, wer sein Kind liebt, schlägt es und solche Sachen.
137 Oder Strafen, die man heute nicht mehr geben würde. Das gleiche war in der Schule. Ich kann mich
138 noch erinnern, dass wir in der Schule, die Buben haben Ohrfeigen bekommen und Kopfnüsse und die
139 Schlüssel sind hingeschmissen worden, wenn einer laut war. Die Kreide ist geflogen. Die Mädchen
140 haben das nicht bekommen. Ich habe mich immer Leid gesehen. Aber ich habe Gott sein Dank auch
141 Kopfnüsse bekommen und Ohrfeigen und war sehr stolz darauf, dass sie mich behandeln wie die
142 Buben, in der Unterstufe. In der Oberstufe war das halt nicht mehr so. Da hat man Sie zu uns gesagt.
143 Das war dann das Gymnasium. Dass was Unterstufe ist, war so wie die Hauptschulklassen. Da ist es
144 ganz klar gewesen, wenn man schlimm war, dass man eine Ohrfeige bekommen hat oder solche
145 Sachen und auch gedemütigt ist vor den anderen. Aber ich muss auch sagen, ich habe damals schon
146 Lehrer gehabt, die waren, die haben von Neuer Autorität noch nie was gehört und waren von Herzen
147 her einfach gut, Vorbilder und gute Lehrer. Das hat es immer schon gegeben.

148 Dieses Bild wurde zum Teil tradiert. Wenn du als Kind solche Lehrer erlebt hast, sagst du dir, ich will
149 nie so werden. Aber in dem Moment, wo du überfordert bist, da machst du genau das, wo du gedacht
150 hast, nie wollte ich das tun. Also wenn du überfordert bist, dann fängst du halt mal an zum Schreien.
151 Dann gibst du als erstes Mal eine Strafe. Aber ich glaube, das hat zu tun mit Überforderung. Also, wenn
152 du da niemand hast, der hinter dir steht und sagt, dreimal durchatmen und fünf Schritte zurück, wir
153 kommen später darauf zurück. Da brauchst du wen, der dir hilft. Wenn es eng wird, dann reagierst du
154 eher damit, so jetzt muss ich was tun, jetzt muss ich den wegsperren. Jetzt muss ich den raus tragen
155 aus der Klasse. Jetzt muss ich unter Anführungszeichen Gewalt anwenden, damit der Störenfried
156 ruhiggestellt wird. Ich habe das bei uns auf der Psychiatrie erlebt. Wir haben früher fixiert. Jetzt bin ich
157 in einem Heilpädagogischen Zentrum. Wenn einer einen Raptus hat, dann machen wir die Türen weit
158 auf, damit der mal raus rennt. Ich glaube fixieren, macht das Problem größer. Das ist so, wenn du
159 Mauern um Gaza baust. Das ist eine große Fixierung, dann wird das Problem größer werden. Genauso
160 ist es in Schulen. Wenn du schreist, wenn du den festhältst, wenn du ihm drohst und sagst, du wirst
161 rausfliegen, du darfst nicht mitfahren auf dem Klassenschikurs, wenn du nicht weißt wie du dich zu
162 benehmen hast, dann mache ich das Problem größer. Das ist, glaube ich, ein Ausdruck unserer Not,
163 wenn wir zu wenig sind, um ruhig nachzudenken. Dann kommen wir schnell in eine Not. Das ist das
164 Problem.

165 *In welcher Intensität ist das Verständnis der Neuen Autorität an Schule verankert, wenn Du es auf einer Skala von*
166 *0 bis 10 bewerten müsstest und wie es dazu gekommen?*

167

168 *b. Welche Maßnahmen braucht es deiner Meinung nach, damit es zu einem Wandel vom traditionellen zum neuen*
169 *Autoritätsverständnis kommt?*

170 Wir brauchen eine gute gegenseitige Unterstützung und ein gutes Netzwerk. Ein sich darauf verlassen
171 können. Ich bin nicht allein. Ich habe Zeit zum Besonnen reagieren, anstatt aus der Hüfte zu schießen.
172 Es wird auch letztlich eine personelle Debatte geben müssen. Ich glaube, dass die Lehrer mehr
173 Begleitung brauchen werden, Unterstützung brauchen werden. Also wenn ich drei so Kinder in einer
174 Klasse habe, die sehr expansives Verhalten haben, dann kann ich mir entweder überlegen die Kinder
175 zusammensperren in einem Gefängnis vielleicht oder so, oder ich kann sie in der Klasse lassen, dann
176 brauche ich mehr Personen, die mich unterstützen. Das ist halt das Problem, dass da gespart wird bis
177 zum geht nicht mehr. Es ist ein Ressourcenthema. Auch ein personelles Ressourcenthema. Also wenn

178 da mehr, wenn ich sage, ich habe da mehr Geld dafür, dass ich sage, dass mehr Leute in der Klasse
179 sind, dann würde da was gehen. Es ist halt nur die Frage, ob da dann genug Personal da ist. Gut
180 ausgebildetes Personal, vielleicht wäre auch ein gut ausgebildetes Personal ein gut ausgebildeter
181 Elternteil, der Neue Autorität gelernt hat, oder ein Großelternteil, der Neue Autorität gelernt hat.
182 Vielleicht brauche ich ja gar keinen Lehrer oder einen Psychologen und keinen Doktor. Vielleicht langet
183 das, wenn ich ein paar Eltern hab, denen ich Neue Autorität beibringe, diese eine Zeitlang supervidiere.
184 Die dann sagen in der Pension, ja ich traue mir das zu. Da muss aber die Schule auch umdenken und
185 nicht sagen, solche Leute dürfen in meine Klasse rein und nicht ich fühle mich beobachtet. Was tut der
186 da? Da gibt es natürlich unterschiedliche Lehrkräfte und unterschiedliche Eltern. Wenn wir ein
187 bisschen mehr so denken, dass wir nicht nur Experten brauchen, sondern auch Leute, die das Neue
188 Autoritäts-Ass sind. Eltern haben oft unglaublich viel Erfahrung. Wenn ihre eigenen Kinder dann schon
189 groß sind, da könnte ich mir vorstellen, dass da ganz brauchbare Leute da wären. Nicht alle, sicher
190 nicht, aber manche. Ich brauche nicht gleich, den Doktor Med oder den Doktor Phil oder der Doktor
191 Psy oder was immer. In so einer Klasse müsste nicht einmal ein Lehrer sein. Dürfte auch ein Lehrer
192 sein. Es dürfte auch ein pensionierter Lehrer sein, wenn er mag. Wichtig wäre, dass er dieses NON
193 VIOLENCE RESISTRNC Ding gelernt hat und sich seins gut angeschaut hat. Sich selber durch
194 Selbstreflexion und dass er selber in Supervision war, damit er gut in seiner Selbstkontrolle ist.

195 c. Welche konkreten Handlungen hast du gesetzt, damit das Konzept der Neuen Autorität auch in der Schule
196 umgesetzt werden kann als Berater und auch als Beratungslehrerin?

197 Meist war es anfangs so, dass ich hingegangen bin und einen Tag oder vier Stunden über Neue
198 Autorität gesprochen hab, oder zwei mal vier Stunden oder zwei Tage, oder drei Tage. Da haben wir
199 alles einmal durchgekocht. Zuerst einmal die Theorie. Dann haben wir Ankündigungen geschrieben.
200 Dann haben wir Sit ins gemacht. Dann haben sie Fälle gebracht und ich habe sie gemeinsam mit ihnen
201 angeschaut die Fälle, Rollenspiele vielleicht auch dazu. Manchmal haben wir auch Eltern eingeladen.
202 Da haben sie von vornherein gesagt, wenn ihr die zur Schule herbringt die Eltern und habe dann mit
203 den Familien und mit den Lehrern gearbeitet. Die anderen sind draußen gesessen und haben ein
204 Reflecting Team gebildet. Nicht draußen im Sinne von einem Glas dazwischen, sondern im gleichen
205 Raum. Bei manchen Schulen war es so, dass ich den Prozess über zwei Jahre begleitet habe. Aber bei
206 den wenigsten. Deshalb bin ich ja dann zu unserer Geschäftsleitung gegangen und habe gesagt, ich
207 glaube, dass ich schulinterne Fortbildungen nur mehr geben werde, wenn die Schule sagt, ich möchte
208 mal hören, was Neue Autorität ist. Vielleicht halt nur mehr so ein oberflächliches, aha interessant und
209 die, die dran bleiben wollen, müssen dann weitermachen.

210 Ich war eine der ersten die in Schulen gegangen ist. Da ist der Gedanke entstanden, wenn die Schule
211 sich entscheidet das machen zu wollen, dann muss es weitergehen und das finde ich auch gut. Wobei
212 ich dann beim Weitergehen dann fast nimmer dabei war, weil ich mit meiner Kinder- und
213 Jugendpsychiatrischen Tätigkeit gar nicht die Zeit hatte. Am Anfang war ich dabei, weil ich noch in
214 einem leitenden Verhältnis war und nicht im angestellten Verhältnis. Ich war privat in meiner Praxis.
215 Da war es ganz lustig und auch von der Zeit her interessant Schulen zu begleiten. Ohne dem geht es
216 sicher nicht. Die Begleitung braucht's zusätzlich zu den Basics der Neuen Autorität, denn man lernt
217 auch in einem Reflecting Team zu arbeiten. Man muss einerseits regelmäßig Supervision machen in
218 der Form, dass man das Team im Prozess begleitet. Aber es gehört auch dazu für mich, dass die Leute
219 einzeln kommen und dass man sich zum Beispiel anschaut, wenn manche kommen und sagen, ja da
220 machen wir Neue Autorität und der und der Lehrer tut nicht mit oder so. Manchmal sagen auch
221 welche: „Wieso machen die das immer so?“, dass man da einmal hinschaut, was hat das mit mir
222 persönlich zu tun. Da kommt mir eben wieder meine psychotherapeutische Ausbildung zu Gute. Weil
223 ich dann schon einmal ganz klar die Frage stelle: „Erinnert sie das an etwas?“ Vielleicht an ihren Papa

224 oder so. Wieso geht ihnen die Mutter so am Keks? An wen erinnert sie denn die Mutter? Da sind wir
225 ganz schnell in tief privaten Geschichten.

226 *d. Mit welchen Grundprinzipien müssen die Lehrkräfte vertraut sein, damit die Umsetzung im Schulalltag möglich wird?*

227 Ich bin mit den sieben Säulen groß geworden, weil ahm – stimmt eigentlich auch nicht, denn in Israel
228 haben wir nie von sieben Säulen gesprochen als ich die Ausbildung beim Haim gemacht habe. Es ist
229 erst hier in Österreich gekommen bei INA. Da waren es halt die sieben Säulen, die mir sehr kompakt
230 und gut vorkommen in der Art zu unterrichten. Zum Beispiel PINA, das sind die Vorarlberger, die haben
231 keine Säulen, die haben eher Blumen. SYNA und die Schweizer haben auch irgendetwas anderes. Aber
232 ich glaube es wirklich um Präsenz. Wobei Präsenz hat viel mit Haltung zu tun. Es geht um
233 Selbstkontrolle. Das ist wichtig für Lehrer. Aber Selbstkontrolle hat ja auch wieder viel mit Abwehr,
234 Gegenübertragung und solchen Sachen zu tun. Übertragung natürlich auch. Das zu spüren und ups, wo
235 befinde ich mich gerade, ist das seins oder schon meins. Wieso triggert mich das so an? Das gehört ja
236 auch zur Selbstkontrolle. Da würde uns der Haim Omer nie Recht geben. Er würde sagen: „So viel
237 Geschwafel.“ Das ist ganz uninteressant. Wichtig ist: „Wir klären das später!“, „Wir kommen darauf
238 zurück!“. Ich glaube auch, dass es gut ist darauf zurück zu kommen. Manchmal geht es gar nicht, weil
239 ich selber schon explodiere. Da muss ich dann schnell schauen, schnell raus aus dem Kampfring. Keiner
240 soll sehen, wie ich jetzt explodiere, oder ja sie sollen es sehen, aber nur ein Stück weit. Selbstkontrolle
241 gehört dazu. Netzwerk sowieso, weil ohne Bündnis geht es nicht. Wiedergutmachung geht nicht ohne
242 Beziehungsgesten. Gewaltloser Widerstand heißt eigentlich in die Hände spuken und wir bleiben dran
243 und wir sagen nicht zu allen ja oder so. Für mich ist die Säule Widerstand, Widerstand und Ausdauer,
244 Beharrlichkeit. Dranbleiben, dranbleiben, dranbleiben. Die Säule Transparenz wird schon auch wichtig
245 sein. Auf die kann man auch nicht verzichten. My Favorit ist sowieso die Wiedergutmachung. Die
246 Dinger braucht's. Ob die jetzt Säulen oder Blütenblätter sagst und dass eine geht ohne dem anderen
247 geht nicht. Es sind ja keine Einzeldarstellungen. Es sind Säulen, so wie der Tempel in Griechenland. Das
248 eine geht nicht ohne das andere. Ich kann ja nicht wertschätzend sein oder ein Netzwerk hinter mir
249 haben, dass mich durchträgt, damit ich wertschätzend sein kann. Wenn ich 24 Stunden gearbeitet
250 habe, dann muss ich irgendwann auch einmal schlafen. Da kann ich eben nicht gerade wertschätzend
251 sein, wenn ich gerade schlafe. Ich kann auch nicht wertschätzend sein, wenn ich Angst hab vor dir.

252 Ich habe einmal einen Patienten gehabt in meiner Ordination, der mir gesagt hat, dass er mich jetzt
253 umbringen will, weil er Lust hat Fleisch zu sehen und blutend. Ich denke mir, da muss ich schon vorher
254 abklären, wie tun wir jetzt weiter. Deshalb heißt es für mich, es wird alle Säulen oder Blütenblätter
255 brauchen, denn Neue Autorität ist ein Gesamtkonzept.

256

257 *2. Wenn eine externe Beraterin/ein externer Berater kommt und das Konzept der Neuen Autorität implementieren*
258 *soll, wie viel soll diese/dieser über die Organisation beziehungsweise Institution Schule wissen, um als kompetenter*
259 *Berater zu wirken?*

260 Das Wichtigste das ich wissen muss ist trägt es der Chef mit. Wenn einige Lehrer sagen, wir wollen jetzt
261 Neue Autorität machen und es wird nicht von oben mitgetragen, wird es nicht gehen. Es muss die
262 Leitung das wollen. Es muss auch freigestellt sein, wer tut mit und wer nicht. Ich glaube nicht, dass alle
263 Lehrer jetzt Neue Autorität machen müssen. Es darf sehr wohl Lehrer geben, ich bin in 2 Jahren in
264 Pension, ich glaube ich komme ganz gut mit meinen Kids klar oder was auch immer, aber ich rufe, wenn
265 ich euch brauche oder ihr könnt auch kommen und schauen, ob ich euch brauche. So etwas muss es
266 geben dürfen. Es muss einzelne Lehrer geben dürfen, die sagen, also ich unterrichte Mathe und bei mir
267 geht das ziemlich gut, weil es wiegt das hat es oder so. Keine Ahnung es ist wahrscheinlich ein Vorurteil

268 von mir, aber ich muss wissen, wer möchte mittun. Wer hat nichts dagegen und wer will nicht mittun.
269 Das sollte ich wissen.

270 Das zweite ich sollte wissen, gibt es eine Elternvertretung, die eingebaut wird oder nicht. Haben wir so
271 etwas wie einen Elternrat, der mittut oder nicht. Aber das allerwichtigste ist, wird es von oben getragen
272 oder nicht. Das ist das um und auf, sonst kann man gar nichts machen. Das andere entsteht so im
273 miteinander tun. Das sind die Dinge, die ich von vornherein wissen möchte, strukturell. Das andere
274 möchte ich im Laufe der Fälle und Probleme, die mir vorgestellt werden, möchte ich schon auch noch
275 etwas über die Personen erfahren oder so. Ich möchte ein Bild haben zu den Leuten, mit denen ich
276 arbeite. Ah du bist der, der in den Ferien immer dort hinfährt. Du bist der, der gern mit den Kindern
277 rausgeht. Was auch immer, aber das sind die Dinge, die ich wissen muss.

278 Die Struktur muss sein, die ist von oben hergegeben. Wer tut mit? Wer möchte gern ein bisschen
279 unterstützen. Wer möchte es gern zulassen, aber will selber nichts tun? Das möchte ich im Vorfeld
280 wissen.

281 Von der Organisation ist mir wichtig zu wissen, gibt es Unterstützer. Wie geht das? Wie gehen die
282 Netzwerke bei euch? Gehen die, oder müssen wir das erst aufbauen? Das ist auch wichtig natürlich.
283 Alles andere findet sich.

284 *Wäre es sinnvoll, wenn du eine pädagogische Ausbildung hättest?*

285 Ich glaube schon, dass das gut wäre. Ich denke mir manchmal, mir müssen sie ganz schön viel erklären
286 wie das so ist als Lehrer. Ich glaube schon, dass es kein Fehler ist, wenn einer der weiß wie die Arbeit
287 der Pädagogen geht, das macht. Ist schon brauchbar, weil der Dinge weiß, die man mir erst erklären
288 muss. Auf der anderen Seite ist es so, dass der Prophet im eigenen Land nicht so viel zählt. Man muss
289 sich das gut anschauen. Wenn der dann redet und die sagen, wieso glaubt der, er weiß das besser als
290 wir. Da muss man gut hinschauen in welcher Rolle der rein kommt. Wenn ich als Arzt reinkomme, dann
291 habe ich oft den Vorteil, heute kommt der Psychiater zu uns. Das haben wir auch noch nie gehabt. So
292 viele Ärzte gehen jetzt nicht in Schulen. Auf der anderen Seite auch den Nachteil, was will die wissen
293 wie es bei uns zugeht.

294 Es hat alles zwei Seiten. Ich glaube, dass es vorteilhaft, wenn es ein Pädagoge macht.

295

296 *Es gibt jede Menge Schulpartner. Wer von den Schulpartnern sollte informiert sein, wenn das Konzept der Neuen
297 Autorität implementiert wird und warum sollen sie informiert sein?*

298 Möglicherweise ist er im Netzwerk ganz wichtig. Vielleicht kann er uns unterstützen der Schulpartner.
299 Ich denke an den Schulpsychologen, den Beratungslehrer und einen Schularzt unter Umständen.
300 Vielleicht gibt es eine Begleitung zu den Koryphäen mit ins Boot. Natürlich muss man auch die Eltern
301 fragen, ob das ok ist. Außerdem muss man sie sowieso dauernd fragen, ob das in Ordnung ist, ob wir
302 uns austauschen. Das ist auch vor allem am Anfang und dann geht viel. Jeder der mittun will ist
303 willkommen. Jeder der nützlich erscheint wird eingeladen. Ich glaube, das ist ganz wichtig. Mehrere
304 Köche verderben nicht den Brei, sondern machen ihn gut, wenn man miteinander spricht.

305

306 a. *Wer sind die Zentralfiguren im schulschen Kontext bei der Umsetzung des Konzepts und warum gerade
307 diese Zentralfiguren?*

308 Also ich habe die Erfahrung gemacht, zentral ist, dass die Erlaubnis gegeben wird, dass sie es machen.
309 Da sind wir wieder beim Chef. Wobei der nicht unbedingt alles machen muss. Sondern meistens |

310 | kristallisieren sich mehrere Leute raus, einzelne Lehrer raus, die sich dafür annehmen und dafür
311 | brennen. Mit denen zu arbeiten ist dann einfach gut. Ich lass das nicht stehen. Ich sage, wenn ich wo
312 | hingehge, ich erwarte mir nicht von euch, dass jeder schreit, wow so toll. Üblicherweise sind es zehn
313 | Prozent. Dann freue ich mich, wenn es dreißig sind. Die sind dann sicherlich auch geeignet und lass sie
314 | kommen. Ich glaube nicht, dass man jemand dazu verdonnern kann „Du machst jetzt Neue Autorität“.
315 | Ich kann nur sagen, du machst jetzt den Schüler nicht nieder. Das Gegenteil kann ich sehr wohl. Ich
316 | kann ihm nicht sagen, du machst das jetzt. Sondern das müssen die machen, die im Herzen spüren, die
317 | das wollen. Dann geht am meisten weiter. Ich kann Neue Autorität nicht verordnen. Was ich verordnen
318 | kann, ist, dass wir unsere Kinder nicht sadistisch behandeln.

319 | Ich habe auch schon erlebt, dass sich die Beratungslehrer gemeldet haben, sie will das machen. Es ist
320 | dann aber nicht so gut gelaufen in den Fall, den ich kenne. Ich will nicht sagen, dass es Beratungslehrer
321 | nicht machen dürfen, sondern mit der Person hat es eben nicht so gut funktioniert. Ich möchte aber
322 | auch nicht sagen, nur Lehrer dürfen es machen und wer anderer nicht. Ich würde sagen, der, der es
323 | machen will, setzt sich mit den anderen zusammen und überlegt sich „Was machen wir wann und
324 | wie?“. Da sollte es wohl keine Hierarchie geben. Es heißt nicht, dass der Direktor das leiten muss. Ich
325 | glaube, das kann man sich gut ausmachen. Wer tut was und wie machen wir es. Das kristallisiert sich
326 | eh raus nach den ersten vier Mal und hat meistens dann Bestand.

327 | Es ist ja auch ein Unterschied ob du es im Gymnasium machst oder in einer ASO, weil es andere
328 | Unterrichtseinheiten, andere Gegebenheiten hast. Es ist einfach was anderes. Ich habe die Erfahrung
329 | gemacht, dass alle in der ASO gern mitgemacht haben. Während in der Unterstufe des Gymnasiums
330 | hat es vielleicht sechs oder sieben Lehrer gegeben, die total gut mitgemacht haben und das gern
331 | gemacht haben und das war halt dann der Neue Autoritätskern in der Schule. Wo die anderen dann
332 | hingegangen sind und gesagt haben, hey könnt ihr zu uns kommen, denn wir haben da ein Gfrast in
333 | der Klasse. Dann haben eh schon alle gelacht und haben gemeint: „An der Diktion werden wir noch
334 | arbeiten.“

335

336 | *b. Welche gesellschaftlichen Erwartungen müssen Lehrkräfte in ihrer beruflichen Rolle erfüllen?*

337 | Das ist eine schwierige Frage, denn die müssen ja wirklich der liebe Gott sein. Sie müssen gut
338 | unterrichten können, sie müssen den Lehrstoff gut vermitteln können. Sie müssen dem Schüler die
339 | Schule so schmackhaft machen, dass der Schüler gern in die Schule geht. Sie müssen stets gerecht sein,
340 | aber gleichzeitig auch mitfühlend, wenn es zu Hause gerade schlecht läuft. Sie müssen was, was sie
341 | eigentlich nicht können. Sie nicht die Quattros in Kreisen machen. Sie müssen der liebe Gott persönlich
342 | sein und das geht nicht. Das ist, weil sie nach einer Zeit auch dann wieder so dastehen. Sie sollen eine
343 | Eierlegendewollmilchsau sein und sie gleichzeitig das ganze schaffen. Wir sagen immer ein Kind kommt
344 | nie allein in die Klasse. Es bringt immer die ganze Familie mit. Das sollten sie am besten auch noch
345 | checken, neben dem Lernen. Vor allem bei den Kindern, die vor ihnen sitzen. Also das wird nicht gehen.
346 | Auf der anderen Seite nur Wissen vermitteln wird auch nicht gehen. Das Wissen allein wird nicht
347 | vermittelbar sein, weil eben das Kind mit einem Limbischen System ankommt und eigentlich nur lernen
348 | kann, wenn es ihm halbwegs gut geht. Es ist einmal so. Zuerst muss einmal Beziehungsbildung
349 | stattfinden.

350

351 | *c. Was soll in Bezug auf das Betriebsklima berücksichtigt werden, damit das Konzept der Neuen Autorität*
352 | *Anwendung finden kann?*

353 Zuerst einmal brauchen wir eine gute Kaffeemaschine. Ohne die geht gar nichts. Zweitens einmal einen
354 Raum für Lehrer. Ein sicherer Ort für Lehrer. Ich habe jetzt mal Schulen kennen gelernt, wo sich im
355 Konferenzzimmer die Lehrer stapeln. Die haben nicht einmal einen eigenen Schreibtisch. Es gibt keinen
356 Raum wo Lehrer sich in Ruhe absprechen können, sich beratschlagen können, weil es den Raum nicht
357 gibt. Es braucht tatsächlich den Raum. Die vier Wände wo du einen sicheren Ort hast, wo du
358 runterkommen kannst. Wo du dich einmal hinsetzen kannst und verschrauben kannst. Wo du zu zweit
359 ein Vieraugengespräch führen kannst, zwei Kollegen oder so.

360 Dann brauchen Lehrer die Möglichkeit eines Schulterchlusses im positiven Sinn des Wortes. Also auch
361 ein Netzwerk wo ich mich geschützt und sicher fühle. Wo ich auch bei geschlossener Tür auch mal über
362 einen Schüler schimpfen darf und sagen kann, den seine Eltern gehen mir aber so was von am Nerv.
363 Gleichzeitig muss ich aber dann wieder rausgehen und sagen, ich bin so professionell, dass ich mir
364 angeschaut habe, woher der kommt, aber ich kann das es gar nicht adäquat ausdrücken oder ich muss
365 es jetzt gar nicht mehr ausdrücken, weil ich muss es jetzt nicht mehr, weil ich habe mir eh schon Luft
366 gemacht.

367 Lehrer brauchen die Gewissheit, dass sie nicht niedergemacht werden dafür, wenn was nicht so klappt.
368 Also den Schulterchluss und die Hand am Rücken. Ich weiß, dass du das gut machen willst. Sie
369 brauchen aber auch einen der hingeht und sagt: „Du, das war nicht gut“, „Das müssen wir anders
370 machen“. Sie brauchen jemand, der sie kritisiert ohne, dass sie gleich ihr Gesicht verlieren. Dinge
371 müssen angesprochen werden. Sie brauchen genauso Wohlwollen von den Kollegen und von der
372 Leitung wie das Schüler brauchen. Wie das wohl jeder Mensch braucht. Vielleicht brauchen sie auch
373 hin und wieder jemand einen, der sagt, komm ich übernehme für dich.

374

375 *d. Was soll bei der Leiter- oder Lehrerpersönlichkeit berücksichtigt werden, damit das Konzept an der Schule*
376 *Anwendung finden kann?*

377 Ich mache mir relativ schnell ein Bild. Da gibt es welche, die sind mir gleich sympathisch. Da denke ich
378 mir, super die haben wir. Dann gibt es welche, da kenn ich mich nicht so aus und dann gibt es welche,
379 wo du dir denkst, mh, ob da Sand zwischen uns zwei im Getriebe ist. In jedem Fall bleibe ich
380 wertschätzend. In jedem Fall, wenn ich merke, da gibt es Sand im Getriebe, dann sage ich sofort, ich
381 unterstelle dir Gutes. Ich unterstelle dir, dass du deinen Job genauso gern machen willst, wie ich
382 meinen. Du bist jetzt nicht da um mir zu zeigen, du bist die einzige Koryphäe auf dem Gebiet oder mir
383 zu zeigen ich bin es nicht. Darum geht es nicht. Ich unterstelle dir, dass du hier bist, weil du deinen Job
384 großartig machen willst. Wenn ich so komm, wird die Reibung immer geringer und ist eigentlich
385 meistens gar nicht mehr zu spüren. Es geht in erster Linie um Wertschätzung und um gut Hinhören,
386 „Was willst du mir sagen?“, „Wer bist denn du?“, „Was willst du denn jetzt?“. Dann kommen wir schon
387 zusammen. Was muss ich einem Lehrer oder einer Leitung entgegenbringen, das klingt jetzt so banal,
388 aber ich meine es nicht so, Wertschätzung muss ich ihnen entgegenbringen und gut hinhorchen,
389 zuhören.

390

391 *3. Welche Formen von Beratung braucht es, um die notwendigen Kompetenzen für die Umsetzung der*
392 *Neuen Autontät zu entwickeln?*

393 Es braucht eine Gruppe, Einzel und ein Auditorium. Alle drei und dann noch Rollenspiel, Rollenspiel.
394 Ich arbeite am liebsten mit Beispielen, die es bringen.

395 Zuerst wird einmal die Methode vermittelt, dann wird im Rollenspiel geübt. Wie ist es für mich? Ich
396 lass alle gern in die Rolle eines schlimmen Kindes, eines renitenten Kindes, eines verweigernden
397 Kindes, eines Lehrers oder einer Lehrerin, eines Direktors oder vielleicht sogar eines Schulwartes, wenn
398 es einen gibt. Ich spiele Situationen in Pausen oder im Unterricht wo es zu Hause furchtbar kriselt und
399 das Kind kommt in die Schule und muss funktionieren. Ich spiele das, was das Leben so bringt. Meistens
400 anhand von Beispielen, die sie selber bringen, Fallbeispiele und Rollenbeispiele. Vermittelt wird
401 einerseits an Fallbeispielen in Rollenspielen am Konzept der Neuen Autorität. Systemisch und dann in
402 Gruppen gemeinsam. Dann glaube ich, wird vermittelt indem sie was lesen müssen oder schreiben
403 müssen oder selber was bringen müssen, einen Fall.

404 Auf jeden Fall gehört einzeln was gemacht im Vieraugengespräch und im Kleingruppengespräch.

405

406 a. Was verstehst du unter Schulentwicklungsberatung und wäre Schulentwicklungsberatung eine mögliche
407 ausreichende Beratungsform, um das Konzept zu implementieren?

408 Nichts, aber ich bin auch kein Lehrer muss ich sagen. Es tut mir leid, dass kenn ich nicht. Das sind
409 wahrscheinlich die, die mithelfen, dass sich Schule günstig entwickelt. Aber ich kenne das nicht.

410 Sollte ich das Konzept im Sinne der Schulentwicklung an der Schule implementieren, würde ich mir
411 jemanden suchen, der mir hilft. Jemanden von der Schule. Da bräuchte ich einen Co, der die Schule
412 irrsinnig gut kennt und der mir sagt, was für diese Schule gebraucht wird und dann würde ich mit ihm
413 beraten was zu tun ist wie es geht. Aber ich glaube, ich würde das jemand anderen machen lassen, der
414 sich mit Schule besser auskennt als ich. Ich als Kinderpsychiater würde es nicht machen, glaube ich.
415 Nein, ich würde jemanden holen, der sich mit Schule gut auskennt. Das gebe ich jemand, der genau
416 weiß, was Schulentwicklungsberatung bedeutet.

417 Vielleicht würde er mir sagen, da oder da hängt es und da würde ich ihm dann wieder Tipps geben.
418 Das sind so die Sachen wo ich lieber einen Pädagogen hinschicken würde als mich. Einen der weiß wie
419 Schule tickt. Es wäre hilfreich, wenn ich da nicht zum Wort käme.

420

421 b. Welche Beraterrollen sind für einen Kompetenzerwerb der Konzeptinhalte hilfreich? Welche
422 sind weniger hilfreich?

423

424

425 c. Wie viel Beratungen (Schulungen) sind deiner Meinung nach notwendig, damit das Konzept im
426 pädagogischen Alltag Anwendung finden kann? Welche Erfahrungen hast du damit gemacht?

427 Die Schule sagt zu mir, wir möchten gerne mit Neuer Autorität arbeiten. Sie möchten in ihrer Schule
428 Neue Autorität drinnen haben. So würde ich denen empfehlen, wie ich vorhin schon gesagt habe, es
429 soll auf jeden Fall über 2 Jahre gehen.

430 Ich habe zwar nie das Wort Schulentwicklungsberatung nie gehört, aber im Grunde haben wir es
431 gemacht.

432

433 d. Sollen Beratungen (Schulungen) verpflichtend für das gesamte Lehrpersonal einer Schule stattfinden?
434 Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

435 Nein, nur die die mittun wollen. Du kannst einen Menschen nicht zu etwas zwingen, was er nicht will,
436 glaube ich.

437 Wenn es sich um eine Fortbildung handelt, würde ich sagen, dass alle an der Fortbildung teilnehmen
438 und alle müssen wissen worum es geht und was das ist. Alle sind verpflichtet, wenn es Probleme gibt,
439 die vor diesen Teil der Schule, der dann sagt, wir wollen uns dieser Sache annehmen. Wir wollen so
440 was wie, Haim Omer hat das ganz gut beschrieben in seinen Büchern. Da gibt es einen Teil des
441 Lehrerkollegiums, wir möchten in so einem Fall gerufen werden und wir möchten gerne etwas
442 unternehmen und vermitteln und so weiter. Das heißt die Lehrer, die Probleme haben, müssen das
443 dorthin melden. Das müssen sie, dazu sind sie verpflichtet. Wenn die dann kommen und denen helfen,
444 dann müssen sie ihren Teil mit dazu beitragen. Wenn sie von Haus aus sagen, das ist meines nicht und
445 das mache ich nicht, dann würde ich sie auch nicht verpflichten. Das ist meine Meinung. Ich glaube
446 nicht, dass es gut ist zu sagen, wir machen jetzt alle Neue Autorität. Weil dann habe ich ein paar, die
447 das sicher boykottieren werden automatisch. Oder sie sagen ich mache Neue Autorität, aber es ist weit
448 weg davon. Man stößt garantiert auf Widerstände. Da ist es mir lieber, dass die sagen ihr macht Neue
449 Autorität, aber ich habe ein Problem damit. Könnt ihr mir da helfen. Oft habe ich schon erlebt, die
450 kommen eh dann wieder dazu. Das ist meine Meinung. Ich mache schon lange nichts mehr in Schulen
451 stelle ich gerade fest. Ich habe am Anfang als noch keine Leute da waren, da bin ich in die Schulen
452 gegangen. Es gibt schon so viele, die das machen, sodass ich mehr in den Wohngruppen und in den
453 Heimen, Spitälern, Kindergärten arbeite, denn witziger Weise gehören die ja noch nicht zu dem
454 Bildungssystem, dass ich viel mehr dort bin. Ich bin auch total froh, dass sich das die Lehrer ein Stück
455 weit selber machen und nicht der Kinderpsychiater gerufen wird. Weil die ja von der Schule auch viel
456 mehr letztlich verstehen.

457

458 e. Welche Kompetenzen braucht eine Beratungsperson, die in die Schule kommt, damit das Konzept der
459 Neuen Autorität umgesetzt werden kann? Was muss die/der können?

460 Sie muss professionell wissen wovon sie spricht. Dass was sie tut, muss sie wirklich gut können, gelernt
461 haben, sich fortgebildet haben. Sich selber Qualitätskriterien unterziehen. Sie muss auch auf einer
462 psychodynamischen Ebene die Prozesse angeschaut haben. Weil du kannst jetzt nicht deinen Ehekrieg
463 mitbringen und deshalb Männer für ungeeignet finden. Du musst schon eine persönliche
464 psychodynamische Reife mitbringen. Ich persönlich finde es gut, wenn du eine psychotherapeutische
465 Grundausbildung hast oder zumindest gut supervidiert bist, dass du deins draußen lassen kannst. Ich
466 finde auch, man muss Humor haben. Es muss die Herzmuschel für die Sache auch brennen aber nicht
467 zu sehr. Sicher ist gut, wenn man weiß wie Schule funktioniert. Ein Lehrer ist nicht schlecht, aber ich
468 kann mir auch vorstellen, dass das ein Sozialarbeiter das großartig macht. Ich kann mir auch
469 grundsätzlich einen Psychiater vorstellen, wenn er sich gut beschäftigt hat mit dem. Psychologen klar!

470 Jeder, auch eine Krankenschwester, die Neue Autorität gelernt hat und eine Psychotherapeutische
471 bzw. supervisorische Schulung oder Kurse hat ist gut. Jetzt kommen wir zu der Frage, was der dann
472 dort macht, wenn er Supervision macht, muss der dann eingetragener Supervisor sein oder nicht. Wir
473 haben es bis jetzt so gemacht, dass viele von uns eingetragene Supervisoren waren und manche waren
474 es nicht. Ich war es nicht. Ich mache jetzt gerade die Ausbildung. Ich habe aber als Psychiater bis jetzt
475 immer das Glück gehabt, wenn ich es kann, dann darf ich es tun. Vor allem wenn ich Psychotherapeut
476 auch noch bin und Traumatherapeut. Die Frage kann ich sehr schwer beantworten. Wahrscheinlich
477 wird es in Zukunft so ein, dass die Leute Supervision brauchen. In die Schule zu kommen und Neue
478 Autorität zu trainieren, ob das schon Supervision ist. Aber ich glaube auch, dass es ohne eine

479 supervidierenden Prozess nicht gehen wird und dass man wahrscheinlich Supervisionsausbildung
480 haben wird müssen in Zukunft. Vor zehn Jahren hat da noch keiner so genau geschaut.

481

482 4. Welchen Anteil hat Supervision als Beratungsformat für die Implementierung des Konzepts?

483

484 a. Was verstehst du unter Supervision?

485 Das ich die Fähigkeit besitze einen Teamprozess zu begleiten, auf die einzelnen Personen zu schauen,
486 aber auch auf das Zusammenspiel im Team. Dass ich dabei einen systemischen Blick habe auf jeden
487 Fall, also systemisch denke. Ein Vorteil wäre es für mich auch, wenn ich ein bisschen psychodynamisch,
488 analytisch denke und dann einen Prozess begleite. Das verstehe ich unter Supervision.

489

490 b. Ist Supervision im Allgemeinen an Schulen mit Implementierungswunsch als Beratungsformat bekannt

491 Die Schulen haben verschiedene Arten von Anfragen. Wenn die sagen können wir eine schulinterne
492 Fortbildung zur Neuen Autorität haben, dann ist das keine Supervision. Das kann jeder machen, der es
493 kann. Dann sagen sie, können wir eine Fallsupervision haben, dann soll derjenige sich zumindest mit
494 dem Fall und der Lösung des Falles gut auskennen. Das würde aber noch nicht bedeuten eine
495 Teamsupervision. Meistens ist es ja beides. Wenn einer kommt und sagt wir machen nur
496 Fallsupervision, dann ist eh etwas nicht kosher. Dann heißt es, wir lassen das Team draußen. Wir
497 wollen, dass du uns den Fall löst. Ich sag immer zu den Leuten, nur Fallsupervision geht nicht, weil die
498 Menschen, die da drinnen sitzen sind ein Team. Du kannst es nicht trennen. Es ist immer beides und
499 dann wäre es schon gut, wenn du ein bisschen eine systemische Sichtweise auch hast. Du musst ja das
500 Team auch sehen. Du kannst ja nicht nur die bösen Eltern und das schlimme Kind sehen und denen
501 sagen, das musst so oder so machen. So kann es ja nicht gehen. Wer denkt, dass es so geht, der blendet
502 irgendetwas aus. Ich persönlich glaube nicht, dass es eine Fallsupervision gibt, ohne dass man schaut
503 wie ist das Team gestrickt, wie tun wir miteinander.

504 Eine Mischung aus sich zurückhalten und sich einbringen und die soll am besten gut sein. Also sich nur
505 zurückzuhalten ist meine Art nicht. Es ist zwar sehr systemisch. Ich sag nichts außer Wiederholung und
506 des oder des, Verstärkung, Hemmung, Auslöschung irgendwas. Ich glaube, es ist auf der einen Seite
507 eine Supervision kein analytisches Setting, wo der Analytiker sitzt und schweigt und die sollen nur
508 machen. Es ist auch nicht nur ein systemisches Ding wo die das machen müssen und ich nur ein
509 bisschen lenk, sondern ich glaube schon, dass es gut ist auf der einen Seite sie machen zu lassen und
510 zu sagen schau da seid ihr wieder in dem oder in dem, aber ich darf als Supervisor sehr wohl auch
511 einmal mein Wissen einbringen. Zum Beispiel zu sagen, es könnte auch sein, dass das Kind auch von
512 einem Ritalin profitieren würde als Kinderarzt oder als Kinderpsychiater. Oder ich kann auch sagen,
513 dass der Papa schon ganz schön traumatisierend ist. Ich auch einmal Position für den schlimmen
514 Schüler ergreife oder für die Mutter, die so schwierig ist, oder so.

515

516 c. Wenn Supervision als Instrument beruflicher Reflexion in Form von Fallbesprechungen, Teamentwicklung,
517 Psychohygiene beim Implementierungsprozess eingesetzt wird, was ist dabei hilfreich? Was ist weniger
518 hilfreich?

519 Es ist notwendig, dass Supervision eingesetzt wird. Ich glaube, dass Lehrer sowieso Supervision haben
520 sollten. Ich weiß nicht, ob ich damit etwas ganz neuartig Böses sage, aber ... Schau ich arbeite als

521 Kinderpsychiater und ich gehe im Monat vier Stunden in Supervision. Meistens mache ich eine
522 Doppelstunde und das noch dazu beim Analytiker. Das heißt ich liege sogar auf der Couch. Wir
523 besprechen da schon lange nicht mehr meine Kindheit und meine Eltern, sondern da geht es schon
524 seit vielen, vielen Jahren nur mehr um meinen Job. Ich habe das genauso nötig wie bei der Frage sollte
525 man bei 25 Grad oder bei 30 Grad Hitze einmal am Tag duschen. Ja sollte man!

526 Ich glaube, dass Supervision Seelenhygiene ist und nichts damit zu tun hat, dass einer ein Weichei ist
527 oder irgendetwas nicht kann und er muss da jemand anderen fragen. Es gehört zur professionellen
528 Grundausstattung eines Menschen, der mit anderen arbeitet, die aus schwierigen Familien kommen,
529 die Kinder sind, die auszubilden sind, die aus einem psychosozialen Kontext kommen, der nicht immer
530 einfach ist. Das wir uns da Supervision nehmen. Ich würde das vertreten, dass nicht nur Psychologen
531 und Psychotherapeuten, sondern auch Lehrer regelmäßig Supervision nehmen sollten. Es kann
532 durchaus eine Gruppensupervision sein. Es kann sich da auch durchaus rauskristallisieren, den oder
533 den Prozess musst du dir alleine anschauen. Es ist dann keine Schande, sondern es müsste früher oder
534 später mal kommen.

535

536 *d. Welche Rückmeldungen bezüglich Implementierung der Neuen Autorität in Verbindung mit Supervision*
537 *wie das im Lehrkörper angenommen wurde gibt es?*

538 Ich habe sehr positive Rückmeldungen bekommen und alle haben gesagt, das hätten wir nie können,
539 wenn wir nicht gleichzeitig mit Fällen und mit dem Team in Supervision gegangen wären. Also sehr
540 positive Rückmeldungen.

541 Implementiert haben es nur die, die dafür waren und die, die es machen wollten. Da ist es wirklich
542 angekommen. Die, die es nicht gemacht haben und nur drei oder vier Vorträge konsumiert haben und
543 keine Supervision gemacht haben, da hat es dann eh Brösel gegeben. Es hat nicht funktioniert.

544 Da glauben zwei sie machen Autorität, das geht nicht. Es braucht ein ganzes Team und das geht nur
545 mit Supervision.

546

547 **Fragen zum Ausblick und Abschluss:**

548 *1. Wie erlebst du nach der Implementierung des Konzepts der Neuen Autorität die Schulhauskultur?*

549 Es verändert sich die Schulhauskultur absolut und es sagen sie auch und das merke ich auch.

550 Sie werden offener, freundlicher. Man redet auf Augenhöhe miteinander. Man lacht über Fehler, die
551 man gemacht hat und sagt ha, ha, gut, dass man das reparieren kann. Man sagt, dass man mit Eltern
552 besser klar kommt. Die Leute sagen einfach, es ist nicht mehr so, wie es vorher war. Es hat ganz viel
553 Wirkung.

554

555 *2. Woran könnte eine qualitätsvolle Implementierung des Konzepts der NA scheitern?*

556 Erstens kostet es Geld, zweitens kostet es Zeit und drittens kostet es Ehrlichkeit und sehr viel Präsenz.
557 Wenn eines davon fehlt, dann scheitert es. Wenn nur eins fehlt geht es eh, nein, es braucht alle drei.
558 Es braucht Zeit, es braucht Geld und es braucht den Willen es auch zu tun. Wenn alle drei Dinge nicht
559 da sind, dann geht es nicht oder eines von denen fehlt. Sonst geht es.

560

561 3. Was braucht eine Implementierung des Konzeptes der MA? Worauf würdest du besonders achten?

562 Ich würde regelmäßig evaluieren. Ich würde schauen, dass sich der Prozess über zwei Jahre erstreckt
563 und man sich regelmäßig trifft. Ich würde es auf keine Fall mehr alleine implementieren, so wie ich das
564 früher gemacht habe. Es ist die Frage, ob ich es überhaupt noch machen würde zurzeit. Nicht, weil es
565 nicht gut geht, sondern, weil ich gerade andere Dinge tu. Wenn dann würde ich es mit einem
566 Pädagogen oder mit jemand der sich in Schulen gut auskennt machen. Ich würde auch sowohl mit
567 einzelnen Lehrern immer wieder reden, mit dem Direktor immer wieder reden und wahrscheinlich
568 auch mit Eltern. Ich würde Fragebögen rausgeben. Evaluation wäre mir ganz ganz wichtig. Wenn man
569 sich mit denen trifft und sich auch die Fälle anschaut, dann spürt man ja auch sehr viel. Daran würde
570 ich auch viel erkennen. Ich würde schon auch sagen, Leute ich habe das Gefühl wir entwickeln uns
571 nicht weiter. Dann machen wir jetzt einmal vier Stunden wo wir uns zusammentreffen und wir schauen
572 wo stehen wir eigentlich gerade und warum geht es nicht weiter. Wo ist denn gerade der Hemmschuh.
573 Wo ist denn gerade der blinde Fleck, den wir da alle haben oder den ihr habt, oder so. Aber Evaluation
574 halte ich für etwas ganz Wichtiges.

575

576 4. Gibt es deinerseits Empfehlungen für Schulen, die zukünftig damit arbeiten möchten?

577 Im Vorfeld würde ich denen die Literatur von Haim empfehlen. Das er sich das anschaut und dass er
578 sich damit beschäftigt. Dann, dass ich einmal komm und etwas erzähl. Dann würde ich sagen, jeder
579 soll für sich einmal schauen, wo fühlst du dich im Stich gelassen oder unterstützt, wo hast du das Gefühl
580 wir sind noch gar kein Netzwerk. Ich bin völlig überfordert. Ich mag nicht mehr unterrichten. Wo fühlst
581 du dich nicht gut verankert. Wo fühlst du dich eigentlich gar nicht präsent. Wo fühlst du dich an die
582 Wand gespielt. Hübsch das Gleiche wie ich es im Elterncoaching mache. Ich frage die Eltern, warum
583 kommen sie zu mir. Die sagen dann sehr schnell, wir sind in Enge. Wir wissen nicht mehr weiter oder
584 so. Das würde ich den Lehrern auch sagen. Das ist das erste was sie sich überlegen sollen und das
585 zweite ist dann schon die Wunderfrage. Was wäre, wenn alles gut wäre. Dann sind wir eh schon bei
586 ich hätte Leute mit Unterstützung, ich hätte Leute mit denen ich mich austauschen kann, ich hätte gern
587 beim Elterngespräch ein anderes Format. Ich wäre nicht so hilflos und, und, und. Im Grunde geht es
588 genauso wie bei Lehrern als auch Eltern darum. Haim hat ja mit einem Elterncoaching angefangen und
589 ist dann erst in Schulen gegangen. Weil Lehrer brauchen das Gleiche wie Eltern nur noch viel mehr. Es
590 geht um die gute Verankerung. Aber die gute Verankerung hängt eben nicht nur von mir und meiner
591 Person ab, sondern letztlich auch von meinem Team. Und da würde ich anfangen.

592 Durch Supervision herausfiltert was braucht es eigentlich im Vorfeld, um mit dem
593 Implementierungsprozess beginnen zu können. Vielleicht braucht es eine Teamentwicklung im Vorfeld
594 oder Psychohygiene bei dem einen oder anderen.

595

596 5. Offene Frage – gibt es noch etwas, dass du ansprechen möchtest?

597 Ich glaube, ich habe schon alles gesagt.

1 **Interviewpartner 3 (IP3)**

2 *männlich*

3 *48 Jahre*

4 *Mitarbeiter des Beratungszentrums der PH Linz*

5 *Supervisor, Mediator, AHS-Professor*

6 **Allgemeine Fragen**

7 1. *Seit wann interessierst Du dich schon für das Konzept der Neuen Autorität und was war der Grund für dein*
8 *Interesse?*

9 Der Grund, den kann ich sofort sagen. Das war ein Auftritt von Haim Omer in Schloss Puchberg in Wels.
10 Da war ich dabei mit dem Beratungszentrum. Da sind wir dort gewesen und haben dort teilgenommen.
11 Der hat mich irgendwie fasziniert. Nicht so vom Vortrag her, weil den Vortrag habe ich für
12 durchschnittlich gut gehalten, aber von den Inhalten her. Darum hat mich das wirklich beeindruckt. Da
13 habe ich mir gedacht, da muss ich lesen. Da muss ich mich informieren und da muss ich nachforschen
14 und das habe ich getan. So bin ich auf den Haim Omer gekommen. So hat sich das bei uns am
15 Beratungszentrum auch entwickelt. Da war ich mit Kolleginnen und Kollegen dabei. Die Idee wurde
16 von Haim Omer aufgenommen und aufgebaut. Das hat sich aufgrund dieses Vortrages ergeben. Das
17 alles ist ungefähr 2008 entstanden. Also schon etliche Jahre her.

18 2. *In welcher Rolle wendest Du das Konzept der Neuen Autorität in deinem beruflichen Kontext an?*

19 Natürlich am Beratungszentrum. Wir haben die Spate Neue Autorität. Wir versuchen Schulen dabei zu
20 unterstützen. Da bin ich dabei und war auch maßgeblich dabei bei der Entwicklung des Ganzen und
21 habe meinen Kollegen immer tatkräftig dabei geholfen. Da habe ich auch schon in vielerlei Hinsicht
22 mitgewirkt mit ihm. Der Kollege ist ja mittlerweile in Pension. Wir haben eine Publikation veröffentlicht
23 – Neue Autorität macht Schule. Da gibt es sehr viele interessante Inhalte auch in Bezug auf Supervision.
24 So unterstütze ich Schulen in Schulentwicklungsprozessen mit der Ausrichtung Neue Autorität. Ich
25 lasse die Neue Autorität auch in Supervisionen einfließen. Das immer wieder, weil ja sehr viel
26 Inhaltliches an mich herangetragen wird, wo man dieses Wissen anwenden kann, oder einfließen
27 lassen kann. Ich halte keine Vorträge natürlich und ich halte keine Inputs, aber es ist immer wieder im
28 Hintergrund vorhanden und es fließt ein. So würde ich das sagen, auch bei Coachings. Das ist es in
29 etwa. So in etwa auf der Beraterischen Ebene in unterschiedlichen Beraterischen Settings.

30 3. *Wie würdest du auf einer Skala von 0 bis 10 den Nutzen des Konzepts der Neuen Autorität einstufen? Kannst*
31 *du dann deine Einstufung begründen?*

32 Das ist eine ganz eine schwierige Frage, weil ich das sehr unterschiedlich erlebe. Also das ist ja von
33 Schule zu Schule, von Mensch zu Mensch, von Schüler zu Schüler total unterschiedlich. Für manche
34 Schüler ist es sehr gut geeignet, für andere weniger. Auch für Lehrer ist es sehr gut geeignet und für
35 andere weniger. Ich halte es nicht für ein Allheilmittel und ich habe aber auch nicht die Intention es als
36 Allheilmittel zu verkaufen. Ich hüte mich auch davor es anzupreisen, oder missionarisch aufzutreten
37 und zu sagen, das ist es. Das ist die Lösung für alle eure Probleme. Da bin ich ganz ganz vorsichtig. Ich
38 trete sehr devot auf und versuche sehr bescheiden da diese Inhalte einzubringen. Mit einer Skala von
39 0 bis 10 tue ich mir jetzt sehr schwer. Darf ich diesbezüglich passen?

40 Ich versuche natürlich, wenn wir einen Auftrag am Beratungszentrum haben, wo es heißt eine Schule
41 soll schulentwicklerisch begleitet werden im Sinne von Neuer Autorität, dann habe ich einen
42 dezidierten Auftrag das zu tun und im Rahmen der Neuen Autorität zu arbeiten. Dort werde ich es

43 natürlich auch machen. Sonst versuche ich es eher Personenadäquat und Situationsadäquat
44 einzusetzen. Also wenn ich bei meinem Gesprächspartner das Gefühl habe, da passt das gut, dann
45 fließt das ein. Wenn ich das Gefühl habe, so gewisse Persönlichkeitsmerkmale passen nicht so gut,
46 dann würde ich es eher nicht einfließen lassen. Das heißt, ich versuche da zu differenzieren.

47 4. Welche Vor- und Nachteile siehst du bei der Umsetzung des Konzepts der Neuen Autorität im schulischen Alltag?

48 Das eine ist wie man es sagt, das andere ist, wie es gehört wird. Das dritte ist, wie es in die Tat
49 umgesetzt wird. Bei jeder Ebene, die ich jetzt genannt habe, gibt es natürlich gewisse Verluste und
50 Defizite. Da geht immer auch ein bisschen etwas verloren. Deshalb kann man nie sagen, dass das eins
51 zu eins in die Tat umgesetzt wird. Das ist von irrsinnig vielen Faktoren abhängig wie erfolgreich das
52 Ganze ist. Auch da würde ich sagen, gibt es einfach Schulen, Situationen, Personen, Schüler, bei denen
53 es besser passt und andere Situationen und Kontexte, wo es schlechter passt. Wo es wie zwei
54 Puzzleteile ineinander geht und dann flutscht das Ganze. Wenn die zwei Puzzleteile nicht ineinander
55 gehen, dann würde ich es auch nicht erzwingen wollen. Ich versuche dann nicht mit Gewalt in
56 irgendwelchen Schulen das aufzukloyieren. Nur weil ich das Gefühl habe, ich bin so gescheit und ich
57 halte das für etwas besonders Schlaues. Das würde ich niemanden aufzwingen wollen. Das ist mir
58 immer sehr wichtig. Man stößt dann immer gleich auf Widerstände. Man weckt dann immer sehr gerne
59 Widerstände, wenn Menschen das Gefühl haben, man will ihnen eine pädagogische Haltung
60 aufzwingen, die nicht zu ihnen passt.

61 Themenfragen

62 1. Welches Autoritätsverständnis muss eine Beratungsperson haben und wie muss dieses Verständnis
63 weitergegeben werden, damit die Umsetzung des Konzepts der Neuen Autorität an Schulen stattfinden kann?

64 Bei mir selber wäre es natürlich vorteilhaft, wenn ich es für sinnvoll halte, was ich erzähle. Das heißt,
65 ich werde eher das Verständnis der Neuen Autorität haben. Bei meinem Gegenüber ist es eben die
66 Frage. Das ist, was ich vorher gemeint habe. Wenn ich sehe, das das Autoritätsverständnis völlig
67 konträr ist, dann wird es wahrscheinlich schwierig werden in der Beratungssituation es sozusagen
68 einfließen zu lassen. Wenn es aber so eine gewisse Andockmöglichkeit gibt, dann werde ich versuchen
69 es zu nützen. Denke ich mir. Bei ganz stark autoritär auftretenden Menschen wird es wahrscheinlich
70 Passungsschwierigkeiten geben. Das heißt nicht, dass es auch hier keine Veränderungsmöglichkeiten
71 oder Entwicklungsmöglichkeiten gäbe, aber es natürlich entsprechend schwieriger dann. Also eine
72 gewisse Prädisposition bezüglich dieser Haltung ist von Vorteil.

73 a. Welche Autoritätsformen finden sich an Schulen?

74 Von bis, also die ganze Bandbreite. Das ist ein ganz großes Thema unseres Wirkens. Viele Konflikte,
75 viele Teamentwicklungsthemen, viele supervisorische Themen haben mit pädagogischen Haltungen zu
76 tun, mit unterschiedlichen Haltungen, die es zu verhandeln gilt. Das ist ein ganz wesentlicher Teil
77 meiner Arbeit. Da gibt es die ganze Bandbreite von Ultraautoritär und streng, fast so mit Drill und
78 höchstem Maß an Disziplin bis zu sehr Laissez-faire, sehr beziehungsorientiert, sehr liberal, sehr
79 gefühlorientiert. Also da ist in der Schulszene alles vorhanden. Wir haben eine ganz große Bandbreite
80 an Schultypen. Was man gerne übersieht. Ich bin ja auch als Supervisor und als Schulentwickler in ganz
81 unterschiedlichen Schultypen drinnen. Was ja auch sehr spannend macht. Da treffe ich eigentlich alle.
82 Wir haben sehr viele freie Schulen. Da wird eine ganz andere pädagogische Haltung gelebt, als in
83 öffentlichen Schulen. Neben den Schultypen lässt sich die Autoritätsform aufgrund von Personen
84 festmachen. Aufgrund des Alters, auf Grund des Know-how, was die für eigene Einstellung mitbringen,
85 aber auch was die Schule vorgibt. Was die Schule an Schulprofil vorgibt, Zielen und auch religiöser
86 Ausrichtung zum Beispiel. Also da spielen viele Faktoren mit.

87 *In welcher Intensität ist das Verständnis der Neuen Autorität an Schule verankert, wenn Du es auf einer Skala von*
88 *0 bis 10 bewerten müsstest und wie es dazu gekommen?*

89 Ich bin ein notorischer Differenzierer und ich hoffe, du gibst mir die Möglichkeit in der Mitte zu
90 differenzieren. Ich glaube nämlich wirklich, dass das im höchsten Maß unterschiedlich ist, wie sehr das
91 verankert ist. Es hängt nämlich von allen Faktoren ab, die ich schon gestreift habe jetzt in diesem
92 Interview.

93 Was ist die eigene Auffassung von pädagogischer Haltung. Was ist der Auftrag. Wie sind die Schüler
94 und Schülerinnen. Wie sind die anderen Kollegen. Wie groß ist die Bereitschaft des Kollegiums. Es ist
95 ja ein Unterschied sozusagen, ob das eine Einzelperson wünscht und für sich selber erlernen möchte,
96 oder ob es ein ganzes Kollegium wünscht und als Schulentwicklungsidee sozusagen implementiert, wie
97 man sozusagen schön sagt. Das sind ja alles unterschiedliche Rahmenbedingungen. Deshalb lässt sich
98 die Frage ganz schwer beantworten. Ich habe auch schon alles Mögliche erlebt, von Schulen kurz nach
99 unserem Prozess drinnen war und mir gedacht habe: „Ah, die haben mit uns Neue Autorität gemacht?
100 Da merke ich jetzt aber nichts“. Ich habe eben schon Schulen erlebt, wo ich gefragt habe, haben die
101 das richtig verstanden und leben es so, dass man das Gefühl hat, sie haben es nicht richtig verstanden.
102 Oder es hat jemand Neue Autorität ganz anders vermittelt als ich das kenne. Es gibt ja auch so Neue
103 Autoritäts-inhärente Schwierigkeiten, die dazu verleiten, dass es Missverständnisse gibt. Beispiel das
104 Sit-in. Das wird ja oft sehr autoritär gelebt. Nicht neue autoritätsmäßig, sondern im Sinne, der alten
105 Autorität. Da brauchen wir jetzt nicht auf Details eingehen. Ich glaube, du weißt, was ich meine und da
106 hat man auch oft das Gefühl, entweder die haben das jetzt ganz falsch verstanden, oder derjenige, der
107 das präsentiert hat, hat das ganz schlecht vermittelt, oder was ist da jetzt los. Leben, tun die das nicht.
108 Da habe ich schon Schulen erlebt, da habe ich mir schon gedacht, da trage ich allen nach Ideen, die
109 wissen die ohnehin schon. Aber die leben das ja auch schon. Was soll ich da jetzt noch tun. Die haben
110 das schon in Fleisch und Blut, ohne dass ich ein Wort gesagt habe. Das gibt es ja auch.

111 *b. Welche Maßnahmen braucht es deiner Meinung nach, damit es zu einem Wandel vom traditionellen zum neuen*
112 *Autoritätsverständnis kommt?*

113 Ich möchte mit Gelingens-Faktoren antworten. Ein Gelingens-Faktor wäre Neugierde und Interesse
114 seitens der Pädagoginnen und Pädagogen. Das ist ein hoher Gelingens-Faktor. Das muss noch gar nicht
115 seine Begeisterung sein, sondern es geht einmal um eine gewisse Offenheit. Konterindikator,
116 Gegenbeispiel wäre, wenn es Widerstände gibt. Gegen Widerstände zu arbeiten ist da ganz besonders
117 schwierig, weil das Konzept ja sehr viel mit Haltung zu tun hat. Es hat sehr viel damit zu tun, mit etwas,
118 dass intrinsisch als Motivation da sein sollte. Das ist ja nicht etwas wo ich eine Grammatik habe und
119 die dekliniere ich einfach durch, sondern das muss ich ja leben und dem Kind spüren lassen. Wenn mir
120 das nicht gelingt, da innere Widerstände da sind, dann wird es schwierig.

121 Ein weiterer Gelingens-Faktor ist auch eine gute Zielsetzung. Was will man denn eigentlich erreichen?
122 Macht man das nur um sich jetzt ein Mascherl umbinden zu können. Dass man irgendetwas auf die
123 Homepage schreibt. Wir sind eine Neue Autoritäts-Schule oder Ähnliches. Macht man es, weil man
124 tatsächlich etwas an der Beziehung zu den Schülern ändern möchte. Sehr häufig ist es, weil es ganz
125 kritische Anlassfälle gibt, wo der Hut brennt. Dann versucht man eine Feuerwehr zu holen, die den
126 Brand löscht. Das ist aus meiner Sicht auch eine ganz schlechte Voraussetzung. Du siehst, ich sehe eher
127 Gelingens-Faktoren. Wenn die gegeben sind, dann lässt es sich leichter erwirken, denke ich. Dann kann
128 man die Schritte setzen, die ein Schulentwicklungsprozess braucht. Das wären dann die Maßnahmen.
129 Wenn die Gelingens-Faktoren da sind und wenn das ganze ins Rollen kommt, dann werden die
130 Maßnahmen der Reihe nach gesetzt. Im Sinne von, die Inhalte vermitteln. Im Sinne von Säulen
131 vermitteln. Dann von gewissen Workshop artigen Settings vertiefen, spürbar zu machen, lebendig zu

132 machen, zu reflektieren. Wir haben, du kennst ja unser Angebot, das besteht aus verschiedenen
133 Ebenen und da ist auch eine Reflexionsschleife immer wieder dabei. Das wären dann die einzelnen
134 Maßnahmen, die man immer wieder setzt, um erfolgreich zu sein.

135 c. Welche konkreten Handlungen hast du gesetzt, damit das Konzept der Neuen Autorität auch in der Schule
136 umgesetzt werden kann als Berater und auch als Beratungslehrern?

137 Das heißt, die vorhin genannten Handlungen habe ich als Berater, wenn ich in Schulen gegangen bin,
138 bereits gesetzt. Ich habe das im Vorfeld schon mit den Schulleiterinnen und Schulleitern und den
139 Lehrkräften abgesprochen, um dann in einen Schulentwicklungsprozess gehen zu können. Nach der
140 Vereinbarung haben wir dann die gemeinsame Umsetzungsphase durchlaufen.

141 d. Mit welchen Grundprinzipien müssen die Lehrkräfte vertraut sein, damit die Umsetzung im Schulalltag möglich wird?

142 Mit allen am besten. Doch fällt den Lehrkräften der Umgang mit manchen leichter und mit anderen
143 nicht so leicht. Zum Beispiel Transparenz – es gelingt einem nach meiner Meinung nach eher, etwas
144 vor der Klasse zu sagen. Eventuelle gelingt es einem auch mal es den Eltern mitzuteilen, dass man
145 vielleicht einmal bei einer Schulveranstaltung erwähnt, dass man nach Neuer Autorität arbeitet. Da im
146 Sinne der Transparenz etwas zu tun, das gelingt wahrscheinlich vielen. Also das ist nicht so schwer,
147 aber da gibt es ja viele Dinge, die schwieriger sind. Die einem selbst betreffen, wo man sich selber
148 regulieren muss. Wo man eine Deeskalation betreiben muss. Wo man an seiner eigenen Persönlichkeit
149 arbeiten muss. Wo man sehr viel Selbstreflexion braucht. Das glaube ich, fällt den Leuten viel schwerer
150 und da habe ich oft das Gefühl, dass das die Krux ist. Dabei brauchen die Leute dabei Beratung und
151 manches Mal wird das auch gewünscht. Die erkennen das dann auch. Wenn man so ins Arbeiten
152 kommt und gewisse Situationen supervisorisch auch durchspielt, da merken sie dann: „Hoppala, da
153 haben wir einen großen Nachholbedarf“. Dann kann man das vertiefen. Da kann man dann den Hebel
154 ansetzen. Indem wir da Übungen machen zum Beispiel, oder indem wir uns supervisorisch
155 austauschen, welche Handlungsmöglichkeiten gibt es. Im Rahmen der Neuen Autorität.

156 2. Wenn eine externe BeraterIn/ein externer Berater kommt und das Konzept der Neuen Autorität implementieren
157 soll, wie viel soll diese/dieser über die Organisation beziehungsweise Institution Schule wissen, um als kompetenter
158 Berater zu wirken?

159 Ich halte es schon für vorteilhaft Feldkompetenz zu haben. Das halte ich in meinem Beruf schon für
160 einen Vorteil. Was ich konkret wissen muss, sind so gewisse Kulturen, die es gibt in Schulen. Wissen ist
161 vielleicht das falsche Wort, aber es kann helfen. Was kann noch helfen. Zu wissen, die man in keiner
162 Literatur findet. Die man nicht nachlesen oder studieren kann, aber kennt, wenn man eine
163 Feldkompetenz hat, weil man selber schon viele Jahre in dem Feld tätig war. So ungeschriebene
164 Gesetze und auch Kulturen, die sich oft unbewusst abspielen, Gepflogenheiten, Konfliktlinien, die es
165 gibt, da hat man dann schon ein Gespür dafür, wenn man im Feld kompetent ist. Da weiß man schon,
166 das könnte jetzt knifflig werden, weil man das schon oft erlebt hat, weil man selber Lehrer war, weil
167 man Supervisor war und viele Gespräche auch schon gehabt hat, zu diesem Thema. Da wird man
168 wahrscheinlich als Außenstehender in eine Falle tappen. Könnte ich mir vorstellen. Wobei das
169 Außenstehende auch so seine Vorteile hat. Das wissen wir. Das kann ja auch für Supervisoren, für
170 Teamentwickler, für Schulentwickler von Vorteil sein. Man weißt eine gewisse Unbeschwertheit auf,
171 auch der Blick von außen, dass nicht selber involviert sein. Das nicht mit den eigenen Ängsten,
172 Problemen, die man selber erlebt hat verwechselt. Dadurch kann man schneller in Eigenkonflikt
173 geraten. Das kann durchaus auch basieren.

174 a. Es gibt jede Menge Schulpartner. Wer von den Schulpartnern sollte informiert sein, wenn das Konzept der
175 Neuen Autorität implementiert wird und warum sollen sie informiert sein?

176 Weil es das Prinzip der Transparenz gibt und weil es grundsätzlich von Vorteil ist, wenn man da sehr
177 offen mit den Karten spielt. Ich würde sehr viele informieren. Das klassische Dreieck mit Lehrer, Eltern,
178 Schüler, sämtliches andere Schulpersonal, sollte zumindest informiert sein, wenn nicht auch
179 teilnehmen aus meiner Sicht. Vom Schulwart über die Küche, wenn es eine gibt, über das Internat, den
180 Busfahrer, der die Kinder abholt im Hof und irgendwelche andere Betreuungspersonen wie zum
181 Beispiel Hort- und Nachmittagsbetreuer, Kindergärten, die Kindergartenassistentinnen. Ich glaube, je
182 größer der Kreis der Mitwirkenden ist, desto besser ist es für diese pädagogische Idee. Hinsichtlich
183 Schulaufsicht müsste ich jetzt nachdenken, inwiefern man diese Personen informieren soll. Aber es
184 wäre sicher gut, wenn auch auf dieser Ebene ein gewisses Wissen vorhanden ist, dass das eine
185 Haltungsänderung oder eine Haltungserweiterung möglich ist. Es gibt ja auch viele Vereine, wo man
186 sagt, da holt man sich Unterstützung. Es gibt ja auch den Schulerhalter, die Gemeinde. Alle
187 Mitwirkenden am System Schule. Wenn die in einem Boot sitzen. Je mehr umso besser.

188 *b. Wer sind die Zentralfiguren im schulschen Kontext bei der Umsetzung des Konzepts und warum gerade*
189 *diese Zentralfiguren?*

190 Eltern, Lehrer, Schüler fällt mir immer als erstes ein. Alle, die mit dem Kind im engeren oder im
191 weiteren Sinne wirksam sein können oder in Beziehung gehen können. Letztendlich ist es ja Autorität
192 durch Beziehung. Allen, denen es gelingen kann in Beziehung gehen zu können, oder eher zu
193 unterstützen, die in Beziehung gehen können. Die sind für mich zentrale Figuren. Ich denke aber auch
194 an höhere Ebenen wie die Gemeinde, die Schulerhalter. Die sind zwar nicht unmittelbar mit dem Kind
195 in Beziehung, aber die unterstützen regelmäßig. So sehe ich das jetzt gerade im Augenblick. Insofern
196 ist das auch gut, die im Boot zu haben. Mein erster Gedanke war der, dass alle Menschen, die mit dem
197 Kind in irgendeiner Form eine Beziehung eingehen können, zentral sind. Vom Lehrer über die Eltern
198 bis hin zum Judotrainer, Jungscharführer oder den Buschauffeur, der die Kinder in die Schule führt. Die
199 sind für mich alle zentral. Wenn man jetzt an die Bindungstheorie denkt, da ist es ja auch so, dass es
200 unterschiedliche Bindungspersonen geben kann. Je nach Altersstufe der Kinder auch. Als erstes ist es
201 natürlich Vater und Mutter, aber dann wird das erweitert und dann kann das die berühmte Peergroup
202 sein, oder andere Menschen im Umfeld des Kindes. Da gibt es ja viele Möglichkeiten. Ich arbeite auch
203 viel in Jugendwohnheimen, da ist die Situation eine ganz andere. Da gibt es oft keine Eltern. Da sind
204 tragische Lebensumstände dann. Da gibt es den Sozialpädagogen. Das ist eine ganz zentrale Figur.
205 Dann gibt es den Hausleiter, der dort eine Art Autorität darstellt. Am besten von der Neuen Autorität.
206 Dann ist das eine ganz zentrale Person. Also das hängt immer von der Situation ab und vom Kontext.

207 *c. Welche gesellschaftlichen Erwartungen müssen Lehrkräfte in ihrer beruflichen Rolle erfüllen?*

208 Alle möglichen Erwartungen werden an die Lehrkräfte herangetragen. Vom Polizisten bis hin zum
209 Entertainer und zum Vater-Mutter-Ersatz alles was es gibt, glaube ich. Das wissen wir, dass Lehrkräfte
210 da alles möglich erleben, denke ich mir. Das ist, was die Lehrer erleben. Nämlich das sich die
211 Gesellschaft fast alles von ihnen erwartet. Je nachdem wie sie sich das gerade wünscht, oder wie die
212 Situation gerade ist, erwarten sie sich einmal, dass man ganz streng ist und dann ist man der Bad-Cop.
213 Dann muss man wieder der Good-Cop sein oder die tröstende Mutter oder der strenge Vater, dann
214 muss man der Clown sein, der lustig ist und dann muss man wieder Traumasituationen bewältigen, wo
215 man einfühlsam und empathisch ist. Dann muss man ein guter Musiker sein, weil die Kinder auch Feste
216 feiern wollen, dann muss man ein Supersportler sein, weil die wollen ja auch Wandertage machen und
217 Schi fahren. Ich glaube, dass sich die Gesellschaft die „Eierlegendewollmilchsau“ erwarten.

218 *d. Was soll in Bezug auf das Betriebsklima berücksichtigt werden, damit das Konzept der Neuen Autorität*
219 *Anwendung finden kann?*

220 Es ist eine Haltung, die man als Lehrerin/Lehrer lebt und wenn man dieses Konzept lebt, dann
221 verändert sich etwas bei den Erwachsenen.

222 e. Was soll bei der Leiter- oder Lehrerpersönlichkeit berücksichtigt werden, damit das Konzept an der Schule
223 Anwendung finden kann?

224 Das wichtigste ist, dass man daran glaubt und dass man es lebt und in seinen eigenen Alltag aufnimmt,
225 denn sonst ist es nur Proforma. Sonst ist es etwas, das man in eine Worddatei schiebt. Ich denke mir,
226 es ist beim Leiter wichtig, es ist beim Lehrer wichtig, es ist bei der Mutter wichtig, es ist beim
227 Kindergartenpädagogen wichtig.

228 Grundsätzlich bin ich offen für alle Persönlichkeiten. Ich versuche nicht manche mehr und manche
229 weniger zu berücksichtigen. Ich nehme was kommt auf gut Deutsch. Aber dann gibt es natürlich auch
230 gewisse Affinitäten und da gibt es Persönlichkeiten, die weniger affin sind. Das wird mir natürlich in
231 der Beratungssituation auffallen, wenn ich achtsam bin. Auf das werde ich versuchen adäquat zu
232 reagieren. Ich würde aber niemanden ausschließen. Das wäre eine falsche Schlussfolgerung. Natürlich
233 ist es relevant, für die Coachingsituation ist es relevant für die Schulentwicklungssituation, dass man
234 das a auch wahrnimmt, das man es b reflektiert und c dann entsprechend damit umgeht. Man muss ja
235 sich selber auch dabei berücksichtigen, weil womöglich reagiert man auf bestimmte Persönlichkeiten
236 auf eine gewisse Art und Weise, weil man selber die Persönlichkeit mitbringt, die man mitbringt. Also
237 auch das muss man berücksichtigen.

238 3. Welche Formen von Beratung braucht es, um die notwendigen Kompetenzen für die Umsetzung der
239 Neuen Autorität zu entwickeln?

240 Da denke ich an unser Konzept im Beratungszentrum. Das ist ja sehr schlau und wohl überlegt und vom
241 Kollegen im Beratungszentrum entwickelt worden. Da sind Elemente dabei von Input, wo man gewisse
242 Inhalte einfach vermittelt, sieben Säuen. Dann sind Elemente dabei von Übung, wo man zum Beispiel
243 Achtsamkeitstraining macht, wo man Deeskalationstraining macht. Es sind Elemente dabei von
244 Reflexion, wo man eben diese relevanten Fragen bei sich selber überlegt und für andere oder für
245 gewisse Situationen Fragen stellt und diese reflektiert. Das sind alles Dinge, die man da berücksichtigen
246 könnte und Berücksichtigung finden. Ich denke mir, je vielfältiger das Puzzle ist, desto besser kann es
247 auch greifen. Also ich halte da von einem Mix recht viel. Natürlich kann man da auch nur aus einem
248 Blickwinkel arbeiten und sagen, wir machen jetzt nur eine Supervision. Aber wenn man das ergänzt
249 mit anderen Puzzleteilchen, dann glaube ich, kann das ein größeres Ganzes ergeben.

250 a. Was verstehst du unter Schulentwicklungsberatung und wäre Schulentwicklungsberatung eine mögliche
251 ausreichende Beratungsform, um das Konzept zu implementieren?

252 Unter Schulentwicklungsberatung verstehe ich eine lernende Schule dabei zu unterstützen Ziele, die
253 ich mit ihnen gemeinsam entwickle, zu erreichen.

254 Das kann sehr wohl eine mögliche Form der Beratung sein, weil da die Komponente der Organisation
255 dazu kommt. Es ist ja ein Unterschied, ob ich auf einer persönlichen Ebene arbeite, oder ob ich die
256 Organisation Schule mit berücksichtige. Da gibt es gewisse Mechanismen, die da eine Rolle spielen. Die
257 da auch sehr wohl relevant sind, wenn man ein Konzept wie die Neue Autorität oder wie eine Idee
258 implementiert. Es kann mit gewissen Strukturen zu tun haben, es kann mit der Geschichte der Schule
259 zu tun haben, es kann mit dem kulturellen Umfeld zu tun haben, es kann mit der Größe der Schule zu
260 tun haben, es kann mit dem Profil der Schule zu tun haben. Also alles was die Organisation Schule
261 betrifft, als lernende Organisation ist natürlich auch relevant. Dann wird es natürlich sehr groß. Es ist
262 überschaubarer, wenn ich mit einer Volksschule beziehungsweise mit Volksschullehrern arbeite, die in
263 einer Klasse unterrichten. Ich versuche mit denen sozusagen die Ideen der Neuen Autorität zu

264 erarbeiten und dann zu leben. Es wird komplexer, logischerweise, wenn ich die Organisation Schule
265 mitberücksichtigen muss. Aber sie spielt natürlich eine wichtige Rolle, logischerweise. Diese Dinge
266 kann man ja nicht ignorieren. Die tragen eher bei zur Wirklichkeit. Insofern ist es sehr bedeutsam
267 meiner Meinung nach, aber natürlich entsprechend komplex. Es braucht auch besondere Maßnahmen
268 der Schulentwicklung, die wir am Beratungszentrum auch versuchen anzuwenden. Von
269 Einzelgesprächen über arbeiten mit Steuergruppen bis hin zu Arbeitsgruppen. Wir arbeiten mit dem
270 Plenum. Unterschiedliche Arbeitssituationen, die man miteinander verschränkt.

271 *b. Welche Beraterrollen sind für einen Kompetenzerwerb der Konzeptinhalte hilfreich? Welche*
272 *sind weniger hilfreich?*

273 Um ein Beispiel zu haben, sprechen wir von einem mehrjährigen, großen Schulentwicklungsprozess.
274 Wenn wir von einem Schulentwicklungsauftrag sprechen mit einer mehrjährigen Dimension, dann bin
275 ich Schulentwickler. Da versuche ich meine Rolle so auszulegen, dass ich Schulentwickler bin. Da achte
276 ich sehr auf Struktur. Da achte ich sehr auf Organisation. Da achte ich sehr auf Zielsetzungen, auf
277 SWOT-Analysen, auf Evaluierung des IST-Stands. Da ist es tatsächlich wichtig, dass man sehr
278 professionell arbeitet, sonst rennt einem das davon. Das entgleitet einem.

279 Wenn ich mit einer kleinen Gruppe Lehrer als Supervisor arbeite, dann lege ich meine Rolle ganz anders
280 aus. Dann bin ich Supervisor. Dann bin ich empathisch, dann höre ich zu. Dann versuche ich auf der
281 menschlichen Ebene anzudocken. Versuche die menschlichen Bedürfnisse und Gefühle und so weiter
282 zu hören und ihnen auf dieser Ebene zu begegnen. Diese Dinge kann ich als Schulentwickler weniger
283 machen, weil ich viel weniger auf der persönlichen Ebene arbeiten kann. Was es mit den Dingen, die
284 ich vorhin erwähnt habe und einfach auch damit, dass das eine ganz andere Dimension ist. Dass da viel
285 mehr Menschen damit verbunden sind und verwickelt sind. Schön wäre es für die Implementierung,
286 wenn es gelingen kann beides zu haben oder eine gute Mischung zu haben. Natürlich wäre es super,
287 wenn man das eine mit dem anderen verbinden könnte. Aber ich habe ehrlich gesagt schon
288 Schulentwicklungsprozesse erlebt, wo das nicht mehr so leicht möglich war. Wenn man mit einem
289 Kollegium von sechzig Personen arbeitet, wo wirklich Emotionen im Spiel sind, wo es um Widerstände
290 und Befindlichkeiten geht, dann ist es schwierig sozusagen auf jeden einzelnen menschlich einzugehen
291 und empathisch zu sein. Dann muss man „das Heft in der Hand haben“, „das Steuer in der Hand haben“
292 und eine Struktur vorgeben. Da muss man schon auf der Schulentwicklungsebene bleiben, weil dann
293 kann man sich sehr schwer auf die supervisorische Ebene begeben. Es ist bei einem
294 Schulentwicklungsprozess nicht die Zeit und nicht der Ort es zu tun. Es sei denn, es ergeben sich
295 innerhalb dieses Prozesses wieder Subgruppen oder Subarbeitssituationen, wo das möglich ist. Dann
296 kann man wieder versuchen das eine mit dem anderen zu verbinden. Das wäre womöglich eine
297 Chance. Das versuche ich manchmal. Beispiel wären Steuergruppen. Wenn man über einen längeren
298 Zeitraum in einer Steuergruppe arbeitet, wo, wir arbeiten selber immer wieder mit roten
299 Schergestalten, das heißt es darf auch immer wieder dazukommen aus dem Kollegium, wenn er das
300 Gefühl hat, er möchte mitarbeiten. Aber trotzdem ergibt sich da ein gewisses Kontinuum. Es sind über
301 einen längeren Zeitraum eine gewisse Zusammensetzung an Lehrern da, bei denen man menschlich
302 auch wieder andocken kann. Die lernt man dann kennen. Man kann auf die dann eingehen. Man kann
303 versuchen wieder Ideen, Bedürfnisse, Befindlichkeiten, persönliche Ziele mit zu berücksichtigen.
304 Allerdings nur zum Wohle der Schule. Was wieder ein großer Unterschied ist zu einer Supervision, wo
305 wir auf einer persönlichen Ebene auf die Menschen eingehen können. Da sind es ja immer wieder nur
306 Repräsentanten der Schule bei einer Steuergruppe. Da muss ich immer das im Auge behalten, dass ich
307 nur auf sie eingehen darf, insofern, als sie die Lehrerschaft vertreten. Also wenn ich das Gefühl habe,
308 die vertreten nur ihre eigenen Interessen, muss ich als Schulentwickler wieder vorsichtig sein. Weil das
309 nicht unsere Aufgabe ist, in einem Schulentwicklungsprozess Partikularinteressen zu vertreten, von

310 sag ich jetzt einmal den Anglisten in einem Gymnasium. Sondern da muss man das größere Ganze im
311 Auge behalten. Es hängt auch da wieder ganz stark von der Situation ab.

312 c. *Wie viel Beratungen (Schulungen) sind deiner Meinung nach notwendig, damit das Konzept im*
313 *pädagogischen Alltag Anwendung finden kann? Welche Erfahrungen hast du damit gemacht?*

314 Diese Frage wurde durch die vorherige 3b und mit der Aussage des Schulentwicklungsprozesses bereits
315 beantwortet.

316 d. *Sollen Beratungen (Schulungen) verpflichtend für das gesamte Lehrpersonal einer Schule stattfinden?*
317 *Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?*

318 Natürlich wäre es schön, wenn es freiwillig wäre. Es wird aber in der Realität so sein, dass man 100%
319 der Lehrerschaft eines Kollegiums hat, das es freiwillig bei solchen Dingen mitmacht. Die Realität ist
320 vielmehr die, dass es von jemanden ausgeht, der da einen gewissen Impuls gibt. Das ist in den meisten
321 Fällen die Direktorin oder der Direktor, oder aktive engagierte Lehrer. Dann versucht man das
322 Kollegium mitzunehmen. So gut das möglich ist. Ich glaube nicht, dass es sehr viele Schulen gibt, vor
323 allem wenn es größere Schulen sind, wo man mit einer 100%igen Freiwilligkeit rechnen kann. Dann
324 sollte es man verpflichten. Vor allem, wenn man von Schulentwicklung redet, dann sollte man alle
325 verpflichten. Denn sonst sind wir wieder bei etwas anderem. Dann sind wir wieder bei der Supervision
326 in Form einer „Critical Mass“ Einfluss nehmen kann, Impulse geben kann, vielleicht auch Menschen
327 dazu bringen kann, was anzustoßen oder sich anstoßen zu lassen. Aber das ist eine andere
328 Herangehensweise als bei der Schulentwicklung, so ich mit dem ganzen Kollegium arbeite und das ist
329 auf verpflichtender Basis. Da kommt es nämlich zu Widerständen oder eventuell Gruppen zustande,
330 die kontraproduktiv arbeiten.

331 e. *Welche Kompetenzen braucht eine Beratungsperson, die in die Schule kommt, damit das Konzept der*
332 *Neuen Autorität umgesetzt werden kann? Was muss die/der können?*

333 Widerstand ist aber das tägliche Brot eines Schulentwicklers. Widerstand beschäftigt uns jeden Tag
334 und das in vielerlei Hinsicht auch. Es kann etwas sehr Produktives in einem Widerstand stecken. Es
335 kann aber auch etwas sehr Schwieriges in einem Widerstand stecken. Es können Ideen in einem
336 Widerstand stecken. Widerstand kann ganz vieles sein und sich mit dem auseinanderzusetzen ist ganz
337 essentiell. Das machen wir eigentlich regelmäßig. In unseren internen Gesprächen, wenn es nur in der
338 Küche ist, oder in einer Reflexionsgruppe, in einer Intervention, oder in einer Supervision. Also ständig,
339 wir berichten uns ständig von Widerstandserfahrungen, was man dabei lernen kann. Was man sich
340 mitnehmen kann fürs nächste Mal. Was auch Produktives drinnen stecken kann. Hilfreiches drinnen
341 stecken kann. Wie man Widerstand auch verwenden kann, um Schulentwicklungstechnisch etwas zu
342 bewirken. Wie man umgeht, wie man ihn auffängt. Wie man ihn möglicherweise auch ignoriert. Wie
343 man mit Humor damit umgeht, oder manchmal auch Gefühle zeigt und sagt: „Hey, das ist jetzt aber
344 echt arg.“ Es gibt ja tausend Formen mit Widerstand umzugehen. Das alleine ist eine Masterarbeit.

345 4. Welchen Anteil hat Supervision als Beratungsformat für die Implementierung des Konzepts?

346

347 a. *Was verstehst du unter Supervision?*

348 Der Interviewpartner ist Supervisor. Daher wurde ihm diese Frage nicht gestellt.

349 b. *Ist Supervision im Allgemeinen an Schulen mit Implementierungswunsch als Beratungsformat bekannt*

350 Meistens haben die Schulen oft gute Erfahrungen. Wir werden da oft angefragt von Schulen, von
351 Menschen, die schon gute Erfahrungen mit Supervision gemacht haben. Die vertraut sind mit solchen
352 Beratungssettings. Es kann durchaus auch sein, dass es mal schlechte Erfahrungen gegeben hat. Man

353 traut sich dann doch noch einmal darüber. Man versucht es noch einmal. Das ist auch schon
354 dagewesen.

355 Schlechte Erfahrungen hängen oft mit der Person des Supervisors zusammen. Das kann manchmal
356 vorkommen. Da hat zum Beispiel die Chemie nicht gestimmt. Es kann auch schlechte Erfahrung
357 gewesen sein mit der Idee von Supervision. Weniger personenbezogen, sondern eher die
358 Herangehensweise. Wenn jemand sehr psychotherapeutisch vorgeht in einer Supervision. Das ist
359 etwas. Das habe ich schon öfter gehört. Da gibt es so Wörter wie Seelenstrip. Mit dem kann ich nicht.
360 Es kann aber manche sehr zufriedenstellen. Andere wieder auch nicht. Das ist ja nur ein Beispiel. Da
361 könnte es zwicken. Dass die Herangehensweise des Supervisors etwas ist, was den Menschen nicht so
362 taugt.

363 Es gibt ja auch Lehrerinnen/Lehrer aber auch andere Berufen, Sozialarbeiter oder Sozialpädagogen,
364 die sind Fans ihrer Supervisoren. Die lassen sich Jahre lang begleiten. Für die ist, das gibt es auch, für
365 die ist es so eine Art Inspiration, eine monatliche Bereicherung ihres Berufes. Also ich habe Leute
366 erlebt, die sind 10 Jahre lang von einem und denselben Supervisor begleitet worden. Davon wird
367 eigentlich immer abgeraten. Eigentlich gibt es so diese Faustregel, nach drei Jahren sollte man diese
368 Verbindung lösen, aber ich habe Leute erlebt, die sind zehn Jahre von jemanden begleitet worden, weil
369 ihnen das so getaugt hat und ihnen so viel gebracht hat. Das gibt es auch.

370 Das kann bei Neuer Autorität ähnlich sein. Wenn da Menschen aneinandergeraten, die eine gute
371 Passfähigkeit haben, dann kann das sehr gut funktionieren. Für die Implementierung sind
372 Reflexionsschleifen unabdingbar. Aber dann geht es um die Frage, wie kann man das einziehen. Also
373 wenn es jetzt diese berühmte HTL mit 500 Lehrern ist, wo die eine Abteilung die andere gar nicht
374 kennt, ist es natürlich schwierig eine Reflexion zu machen. Da müsste man sich wieder überlegen, wie
375 kann man Subgruppen finden. Kann eine ARGE in Supervision gehen, um sich über Erlebtes
376 auszutauschen. Sich über Erlebtes auszutauschen ist ja das entscheidende, dass man das, was man am
377 eigenen Leib verspürt und erlebt hat, dass man das dann reflektiert und sagt auch, wie es einem
378 gegangen ist. Was man bei der Neuen Autorität im schönen Konzept gelesen hat, wie hat sich das dann
379 angefühlt im eigenen Tun. Wie war das wie man da Neue Autorität versucht hat auch einmal
380 anzuwenden. An welche Grenzen ist man da gestoßen. Was hat gut gewirkt, was hat weniger gut
381 gepasst. Also das ist das was ich unter Reflexion verstehe. Was hat das mit mir selber zu tun. Das ist
382 auch ein breites Feld. Je größer und komplexer der Auftrag, umso schwieriger ist die Reflexionsschleife.
383 Es kommt natürlich auch an auf das Team. Wenn man von einer Volksschule spricht, dann ist es
384 natürlich einfacher, logischerweise. Ich würde trotzdem irgendwie danach trachten, es zu tun. Dass ich
385 so kurze Reflexionsschleifen, oder so kurze Reflexionssequenzen und wenn es nur eine Murmelgruppe
386 ist, einbau. In größerer oder geringerer Intensität. Je nach Anlassfall oder nach Rahmen der Schule.

387 c. *Wenn Supervision als Instrument beruflicher Reflexion in Form von Fallbesprechungen, Teamentwicklung,*
388 *Psychohygiene beim Implementierungsprozess eingesetzt wird, was ist dabei hilfreich? Was ist weniger*
389 *hilfreich?*

390 Das sind ganz unterschiedliche Dinge. Fallbesprechungen sehr wohl. Man geht ja meistens von Fällen
391 aus. Die haben ja etwas erlebt mit Schülern und das haben sie so und so empfunden. Da möchten sie
392 jetzt eine neue Idee dazu haben, nämlich die Neue Autorität. Damit sie dann mit dieser neuen Situation
393 besser umgehen können. Das ist ja auch sehr oft der Anlassfall. Fallbeispiele auf jeden Fall.

394 Teamentwicklung ist ein bisschen schwieriger zu beantworten, weil es hat oft indirekt damit zu tun,
395 denn es kann manchmal, zwar nicht oft, es kann manchmal auch mit unterschiedlichen Auffassungen
396 im Team oder mit unterschiedlichen Zielen, die im Team vorherrschen zu tun haben, dass es in der
397 Schule nicht gut läuft. Dann hat es auch einen teamentwicklerischen Aspekt Neue Autorität zu

398 implementieren. Denn wann könnte diese Neue Autorität, diese Idee, sozusagen das Gemeinsame
399 werden für ein Team, indem man sich orientiert, wo es dann vielleicht dem Team gelingt, sich nach
400 einem Ziel auszurichten. Ich glaube aber nicht, dass das sehr viele Schulen bewusstmachen würden.
401 Das ist etwas, was unbewusst stattfindet. Was ich mir auch vorstellen könnte, dass jemand anruft und
402 sagt, wir möchten jetzt Neue Autorität implementieren und eigentlich ausgeht von einer schwierigen
403 Situation im Team, das aber nicht so sagt, sondern sozusagen eine andere Geschichte angeht, um
404 unbewusst das Team zu entwickeln oder zu verbessern oder zueinander zu führen. Das erleben wir
405 übrigens auch bei der Lehrerinnengesundheit erhalten. Wir haben das ja auch bei Lehreraktionen. Das
406 wird sehr häufig angefragt, wo es scheinbar um gesundheitliche Themen geht und wir kommen dann
407 aber drauf, dass es eigentlich wo anders liegt. Eigentlich bei der teamentwicklerischen Gnatsch.

408 Psychohygiene siehe Grundprinzipien 1d.

409 *d. Welche Rückmeldungen bezüglich Implementierung der Neuen Autorität in Verbindung mit Supervision*
410 *wie das im Lehrkörper angenommen wurde gibt es?*

411 Es gibt jede Menge Rückmeldungen. Da wieder von bis. Habe ich auch schon alles Mögliche gehört und
412 alles Unmögliches. Von pow, das ist ja super genial und jetzt haben wir endlich das gefunden was wir
413 schon immer gesucht haben bis hin zu: „Du hast uns jetzt aber nichts Neues erzählt, das haben wir
414 alles schon gewusst“, bis hin zu „So ah Schiß, das funktioniert sowieso nicht!“. Alles was Gott verboten
415 hat, ist da schon an Rückmeldungen gekommen.

416

417 **Fragen zum Ausblick und Abschluss:**

418 *1. Wie erlebst du nach der Implementierung des Konzepts der Neuen Autorität die Schulhauskultur?*

419 Ich kann nicht sagen, ob die Implementierung des Konzepts die Schulhauskultur verbessert. Es hängt
420 immer ab, von der jeweiligen Schule, vom jeweiligen Auftrag und von der jeweiligen Situation und von
421 den jeweiligen Menschen, die da mitarbeiten. Ich kann mir vorstellen, dass das in Schulen auch schon
422 sehr viel zum Positiven verändert hat und das bekommen wir auch als Rückmeldung. Es gibt sehr wohl
423 positive Rückmeldungen. Das nicht nur in Schulen, denn Neue Autorität wird ja in vielen Bereichen
424 eingesetzt.

425 *2. Woran könnte eine qualitätsvolle Implementierung des Konzepts der NA scheitern?*

426 Ich habe kürzlich mit jemanden gearbeitet, der mit Vereinen arbeitet. Das ist ein anderer Kontext und
427 der macht da auch ganz gute Erfahrungen. Wenn ich dem so zuhöre. Es kann natürlich scheitern. Es
428 kann sehr stark Schiffbruch erleiden.

429 *3. Was braucht eine Implementierung des Konzeptes der NA? Worauf würdest du besonders achten?*

430 Das erste was ich dafür empfehle ist ein ganz, ganz gutes Auftragsklärungsgespräch. Bei uns im
431 Beratungszentrum müssen die Personen, die die Neue Autorität haben wollen, machen. Wenn hier
432 keine Bereitschaft dafür da ist, dann gibt es uns nicht als Begleiter. Wir legen da sehr viel Wert darauf
433 und wir wollen nicht blind in etwas hineinstolpern wollen. Da würden wir wirklich gleich von
434 vornherein Schiffbruch erleiden. Weil wir auch überzeugt sind, das ist für uns ganz, ganz wesentlich,
435 dass es ein gutes Auftragsklärungsgespräch geben muss, um erstens einmal gewisse Dinge zu erfragen,
436 zweitens gewisse Weichen zu stellen und drittens gewisse Ziele zu klären. Also ohne Auftragsklärung
437 geht gar nichts.

438 *4. Gibt es deinerseits Empfehlungen für Schulen, die zukünftig damit arbeiten möchten?*

439 Sie brauchen unbedingt ein Auftragsklärungsgespräch und wenn sie das nicht wollen, dann müssen sie
440 zum Schmiedl gehen. Wollen sie aber den Schmied haben, dann braucht es ein
441 Auftragsklärungsgespräch.

442 5. Offene Frage – gibt es noch etwas, dass du ansprechen möchtest?

443 Nein. Mir kommt vor, es waren sehr viele Fragen und es hat sehr vieles abgedeckt. Mir fällt jetzt nichts
444 ein, was mir noch fehlt. |

1 **Interviewpartner 6 (IP6) – Datum: 31.08.2020**

2 weiblich

3 54 Jahre

4 Direktorin der ASO Langenlois

5

6 **Allgemeine Fragen**

7 1. Seit wann interessierst Du dich schon für das Konzept der Neuen Autorität und was war der Grund für dein
8 Interesse?

9 Der Grund für das Interesse war sicher der Katalog von der KPH. Lies einmal Neue Autorität und hab
10 da ein bisschen darin geschmökert und mit dem Konzept wie wir groß geworden sind oder wie ich als
11 Lehrer am Anfang agiert habe nicht zufrieden war oder ich gemerkt habe ich reibe mich bei manchen
12 Dingen zu sehr auf und ich möchte es einfach anders gestalten, ist mir eure Fortbildung in die Hände
13 gekommen, die meisten Fortbildungen habe ich ohnedies bei dir gemacht, oder annähernd bei jemand
14 der diese Thematik auch eben anbietet.

15

16 2. In welcher Rolle wendest Du das Konzept der Neuen Autorität in deinem beruflichen Kontext an?

17 Jetzt als Schulleiterin seit zwei Jahren und vorher in der Klasse, wenn es Probleme gegeben hat. Ich
18 war sicher eine, die Früher sofort agiert hat, wenn Probleme aufgetreten sind oder wenn sich eine
19 Situation aufgetreten ist, die nicht passend war. Dann habe ich gelernt diese Situationen einmal hinten
20 anzustellen und darüber zu schlafen. Sie erst, nicht anbrennen lassen, aber nicht sofort zu agieren,
21 sondern die Emotionen mal herunter kommen zu lassen und erst am nächsten Tag einmal eine Klärung
22 oder an einem späteren Tag, aber nicht sofort agieren zu müssen.

23 Also als Schulleiterin, als Lehrerin oder jetzt auch als Supplieereserve. Ich komme da so in Klassen wo
24 ich die Kinder nicht so gut kenne und umgekehrt. Da ist es wichtig, glaube ich, dass ich ein Handwerk
25 dabei habe, wo ich mich rüsten kann.

26

27 3. Wie würdest du auf einer Skala von 0 bis 10 den Nutzen des Konzepts der Neuen Autorität einstufen? Kannst
28 du dann deine Einstufung begründen?

29 Ich schwanke zwischen 7 und 8 und zwar deshalb, weil ich noch zu wenig sattelfest bin. Also ich bin
30 total begeistert von der Idee, die auch dahinter ist. Ich lese mich jetzt auch intensiver ein, aber ich kann
31 es wahrscheinlich noch zu wenig nutzen, weil mir noch das Know-How ein bisschen fehlt. Aber ich bin
32 schwer begeistert. Mein Verständnis, dass es nützt ist generell sehr hoch.

33 Für das Team generell ist das auch sehr passend. Also jetzt nicht nur in der Hierarchie Lehrer und
34 Schüler, sondern auch zwischen Lehrer Eltern oder wie auch immer. Das soll sowieso auf einer
35 Augenhöhe sein. Es macht etwas mit dem Team. Man geht einfach sorgsamer um. Man überlegt sich
36 vielleicht Dinge, die man formuliert oder vielleicht, dass man die Emotionen auch hinten anstellt,
37 vielleicht einmal schluckt, Wasser trinken geht, einmal runterkommen lässt. Es bewirkt etwas.

38

39 4. Welche Vor- und Nachteile siehst du bei der Umsetzung des Konzepts der Neuen Autorität im schulischen Alltag?

40 Ich sehe bei Weitem mehr Vorteile, weil ich mehr bei mir selber bleiben kann und weil ich ruhiger bin,
41 weil ich meine Emotionen hinten anstellen kann. So kann ich vielleicht rationeller agieren. Einen
42 Nachteil würde ich sehen, wenn ich ein Team habe, das nicht bereit ist wirklich mitzuarbeiten, sodass
43 ich alle mit ins Boot nehmen kann. Ein riesiger Vorteil für mich im Kollektiv auftreten zu können. Ich
44 bin nämlich kein Einzelkämpfer. Ich hole mir bei Entscheidungen auch immer Feedbacks ein. Wenn es
45 jetzt einmal auch nicht um Probleme geht. Egal was ich mache, ich bin sicher ein Teamplayer und das
46 ist vielleicht nicht für jeden so geschaffen.

47 Das ist vielleicht auch ein Nachteil, weil sich manche nicht so gern in die Karten schauen lassen. Die
48 lösen sich manche Unstimmigkeiten auch lieber alleine, als dass sie sich helfen lassen und dass sie sich
49 sagen, man tritt einfach in der Mehrheit auf. Das lässt sich vielleicht daraus erklären, dass sie mehr
50 Einzelkämpfer sind.

51

52 Themenfragen

53 1. Welches Autoritätsverständnis muss du als Schulleiterin haben und wie muss dieses Verständnis weitergegeben
54 werden, damit die Umsetzung des Konzepts der Neuen Autorität an Schulen stattfinden kann?

55 Ich gehe mal von den Werten und der Wertschätzung aus und von einer Werthaltung. Für mich ist
56 Transparenz total wichtig. Wenn ich gut bei mir bin, dann kann ich das auch so weitergeben. Für mich
57 ist auch wichtig, dass eine gute Kommunikation stattfindet. Dass ich nicht mit einzelnen Leuten
58 bespreche und der andere Teil weiß das nicht, sondern, dass man wirklich auch sagt, Dinge, die
59 anfallen, das ist für alle zu bestimmen. Da gibt es eben Personen, denen fühlt man sich eher zugeneigt
60 und bespricht es mit denen. Vielleicht intensiver, aber manche Themen sind einfach mit allen zu
61 besprechen und das sollen auch alle wissen.

62 Respektvoller Umgang ist für mich total wichtig. Dass man egal, was einem jetzt irgendwie beschäftigt,
63 oder wo man Magenschmerzen bekommt davon, dass man vergisst wen man gegenüber hat. Ob das
64 jetzt ein Junglehrer ist, der vielleicht vieles noch nicht weiß, oder ein besonders emotionsgeladener
65 Lehrer. Wir haben es mit so viel verschiedenen Leuten zu tun. Aber es ist mir wirklich wichtig,
66 respektvoll mit denen umzugehen aber ich erwarte es mir auch umgekehrt. Das sage ich ganz ehrlich.
67 Das ist auch etwas, was manche noch lernen müssen, oder ich selber wahrscheinlich auch noch, in
68 Situationen ruhiger zu bleiben, abzuwarten, einmal runter zu kommen und dann erst wirklich zu
69 agieren.

70 Selbstreflektieren ist etwas was ganz ganz notwendig ist. Das fordere ich oder erwarte ich mir von
71 meinen Lehrpersonen, von meinem Team. Was mir so wichtig ist auch, generell Haltung in der Schule,
72 dass man das Kind so im Mittelpunkt sieht auch mit seinen Schwächen, seiner Geschichte, mit seinen
73 Vorzügen, die es hat, aber dass man vielleicht mehr Verständnis bekommt für ein Kind, wenn es so
74 agiert, wie es agiert und vielleicht auch nicht passend ist, aber, dass man immer im Hintergrund hat,
75 da gibt es ganz ganz viele Faktoren, die mitspielen, warum ein Kind jetzt so handelt, wenn es auch nicht
76 immer passend ist. Der Mensch ist im Mittelpunkt.

77

78 a. Welche Autoritätsformen finden sich an Schulen?

79 Ich würde es mir wünschen, dass es nur die Neue Autorität wäre. Aber leider ist ganz sicher so nicht.
80 Leider gar nicht. Es kommt sicher immer auf das Alter des Kollegiums an. Mittlerweile sind wir schon
81 ein bisschen mehr durchmischt. Wir haben jetzt auch junges Blut dazu bekommen. Es waren doch viele

82 von einem Schlag, die Autorität ganz anders erlebt haben. Diese Hierarchie, dieser Machtanspruch
83 und mit Druck irgendetwas zu erreichen, oder mit Zucker etwas anzubieten, dass jemand so tut wie er
84 es möchte. Es ist wahrscheinlich auch noch drinnen bei manchen Schulassistenten, sag ich jetzt einmal,
85 die vielleicht so viele Fortbildungen noch nicht erlebt haben. Wo sie das Gefühl haben, sie sind uns
86 nicht gleichgestellt und für mich ist einfach schon ein Unterschied zwischen Lehrerdasein und
87 Schulassistenten. Ich bin ganz ehrlich. Auch im Hinblick auf Information. Ich möchte nach wie vor nicht
88 die Schulassistenten bei Konferenzen dabei haben, obwohl immer wieder der Wunsch kommt. Manche
89 Dinge ist mir aber wichtig im Kollektiv Lehrer besprechen zu können. Da tun sich schon immer wieder
90 Unstimmigkeiten auf. Das macht es oft recht schwierig, um bei der Neuen Autorität zu bleiben. So dass
91 irgendwann sagt, du, das musst auch du behirnen. Nimm es an wie es ist. Das hat sicher nicht immer
92 mit der neuen Autorität zu tun.

93 Es ist auch wichtig Grenzen zu setzen, den Rahmen zu setzten, das ist mir total wichtig. Wenn ich
94 Rahmen setze, dass der wirklich für alle gilt. Dass der für alle gilt und dass nicht wieder versucht wird,
95 irgendein Hintertürl zu finden. Weder bei den Kindern, noch bei den Kollegen, noch sonst irgendwo.
96 Dafür braucht es Beharrlichkeit, dass man da dran bleibt und nicht aufgibt und es ist manchmal sehr
97 Nervenaufreibend. Vor allem dann, wenn man erfährt, dass es nicht so passiert ist, wie man es gerne
98 gehabt hätte.

99 Man muss aber auch noch ergänzen, wenn man die traditionelle Autorität in der Kindheit erfahren hat,
100 dass man sich schwer tut sich wo anders zu finden und sie haben ja doch die meiste Zeit zu Hause
101 gelebt. Wenn man denkt, ein Kollegium ist zwischen 25 und 30 Jahren, dann sind die, die wenigste Zeit
102 noch selbständig gewesen oder haben sich auf Familie und Kinder konzentriert und so weiter und so
103 fort. Traditionell waren sie einfach im Familienverband und wenn da ein jeder so aufgewachsen ist,
104 dann wird er sich schwer lösen können davon. Es ist ein Prozess, der einfach dauert. Da macht man
105 nicht Schnipp und es geht von heute auf morgen, es ist wirklich Knochenarbeit finde ich. Man muss
106 sich immer wieder auch daran erinnern. Deswegen besuche ich nach wie vor viele Vorträge, weil mir
107 das so wichtig ist. Je öfter man es hört, umso besser kann man es verinnerlichen.

108

109 *In welcher Intensität ist das Verständnis der Neuen Autorität an Schule verankert, wenn Du es auf einer Skala von*
110 *0 bis 10 bewerten müsstest und wie es dazu gekommen?*

111 Ich glaube wir sind im guten Mittelfeld. Wir tentieren eher so in Richtung 6 bis 7 würde ich sagen. Die
112 Bereitschaft ist da, denn es hat sich niemand aufgeregt, wenn eine SCHILF für die Neue Autorität
113 angesetzt ist. Es ist auch die Veranstaltung in den Ferien von ihnen besucht. Das Interesse ist einfach
114 da und auch das Feedback. Es war total interessant und kurzweilig. Ich habe wirklich das Gefühl diese
115 Art der Autorität kommt bei dem Kollegium gut an.

116

117 *b. Welche Maßnahmen braucht es deiner Meinung nach, damit es zu einem Wandel vom traditionellen zum neuen*
118 *Autoritätsverständnis kommt?*

119 Es ist wichtig immer wieder Hilfestellungen zu geben. Auch da zu sein für das Kollegium. Also wenn
120 wirklich der Hut brennt, dass man auch gegenwärtig ist. Also wenn man nicht gerade da ist, dass man
121 trotzdem den Lehrer oder das Kollegium gerade unterstützt im Kollektiv aufzutreten. Das ist für mich
122 eine ganz wichtige Maßnahme. Wenn es wirklich, denke ich mir, ins kriminelle geht, dass man sich
123 auch Hilfe von außen holt. Wenn ich das Gefühl habe, man verliert das Gesicht, weil man es nicht
124 alleine lösen kann. Ich denke einfach, dass man gut vernetzt ist mit miteinander. Dass man ein

125 gemeinsames Team ist und dass sich das nicht nur auf Schule beschränkt, sondern, dass sich die Fäden
126 auch über Polizei, Feuerwehr, also die Blaulichtorganisationen aber auch Sozialhilfe holt.

127 Vielleicht sind zusätzliche Maßnahmen auch noch zusätzliche Fortbildungen für manche, für manche
128 ist es doch ziemlich neu. Wir haben bis jetzt erst die zweite Fortbildung besucht. Damit sie die Chance
129 sehen, im Kollektiv kann man sich ein bisschen zurücknehmen. Ich kann mit meinen Emotionen ein
130 bisschen runterfahren. Es fällt mir jetzt nicht wirklich mehr passendes ein.

131

132 c. Welche konkreten Handlungen hast du gesetzt, damit das Konzept der Neuen Autorität auch in der Schule
133 umgesetzt werden kann als Berater und auch als Beratungslehrerin?

134 Über die Kommunikationsebene, sodass man sich einzelne Leute holt und mit ihnen vielleicht einmal
135 die Problematik anspricht und durchgeht. Mitarbeitergespräche sind für mich immer total wichtig, weil
136 man im Gegenüber, denke ich mir, in einer halbwegs harmonischen Umgebung, gut miteinander reden
137 kann und Dinge und umdenken kann. Vor allem auch emotionsfrei ist. Für diese Zeit nehme ich mir
138 nichts vor. Da bin ich entlastend. Da darf man auch was sagen, was mich stört. Was man als gut
139 befindet. Wenn ich etwas sehen würde, ich würde mir die Person auf alle Fälle holen und versuchen
140 im Gespräch zu sein. Vielleicht noch transparenter zu sein. Manches Mal scheitert es an der
141 Kommunikation, dass Dinge einfach falsch verstanden werden. Aber auch in der Wahrnehmung vom
142 anderen, dass manche Aussagen vom anderen ganz anders rüberkommen. Ganz anders ankommen
143 wie ich es eigentlich möchte. Also einfach im Gespräch bleiben mit den anderen. Wenn mir etwas zu
144 Ohren kommt, schon im Vorfeld auszuräumen, oder vielleicht auch manches ganz bewusst zu
145 überhören.

146

147 d. Mit welchen Grundprinzipien müssen die Lehrkräfte vertraut sein, damit die Umsetzung im Schulalltag möglich wird?

148 Also eine gute Selbstreflexion und ein bei sich sein auf alle Fälle. Das nächste ist wertschätzende
149 Haltung oder WERTE leben. Werte leben, Werte vermitteln, Wertschätzung und dann wird sich die
150 Neue Autorität in vielerlei Hinsicht selber irgendwie ergeben. Auch im Gespräch mit den Kindern, bei
151 Konflikten. Die Neue Autorität brauche ich ja nicht nur bei Konflikten anwenden. Das ist ja genauso im
152 normalen Gespräch, dass man auf Augenhöhe mit den Kindern kommuniziert. Dass sie einfach das
153 Vertrauen schaffen, dass wir das Vertrauen schaffen zu den Kindern. Damit sie sich auch kommen
154 trauen und dass sie sich nicht denken, eigentlich belastet mich etwas und ich traue es mir irgendwie
155 nicht sagen. Dass man mit den Kindern auf gleicher Augenhöhe kommuniziert.

156

157 2. Wenn eine externe Beraterin/ein externer Berater kommt und das Konzept der Neuen Autorität implementieren
158 soll, wie viel soll diese/dieser über die Organisation beziehungsweise Institution Schule wissen, um als kompetenter
159 Berater zu wirken?

160 Ich habe es schon sehr angenehm gefunden, jemanden zu haben, der selber aus der Institution kommt,
161 weil man so manche Dinge nicht erklären muss. Weil man auch nicht erklären muss, wie die Kinder
162 auch sein können. Ihr habt genauso Kinder, die aus einem Milieu kommen, die viel Unterstützung
163 brauchen oder wo man auch immer dahinter sein muss, sodass man sie erreichen kann. Wo vielleicht
164 das Elternhaus nicht so mitarbeitet. So wie man es vielleicht gewöhnt ist in der Volksschule. Das was
165 wir oft sehr stark mittragen, dass wir eine Institution sind, wo die Kinder abgegeben werden, aber dass
166 halt alles so gut funktioniert. Das wird das Kind auch wieder abgeholt, aber dass Eltern auch manches
167 Mal nur Eltern sind auf dem Papier und sich nicht so stark machen für die Kinder. So gesehen ist es

168 schon angenehm jemanden als Berater zu haben, der das auch nachvollziehen kann und auch unsere
169 Handlungen oder unsere Handlungsweise, die wir setzen auch nachvollziehen kann. Ich finde es
170 angenehmer, weil man viel weniger erklären muss.

171 Andererseits bekommt man halt einen anderen Blickwinkel. Das ist halt die andere Seite, denn man
172 wird dann eher betriebsblind, wenn man immer nur jemand von der eigenen oder ähnlichen Institution
173 oder schulischen Organisation hat. Perspektivenwechsel ist auch oft sehr gut. Es braucht beides. Es ist
174 beides sehr interessant. Ich habe bis jetzt halt mal nur Berater erlebt, die mit der Institution Schule
175 vertraut waren.

176

177 a. *Es gibt jede Menge Schulpartner. Wer von den Schulpartnern sollte informiert sein, wenn das Konzept der*
178 *Neuen Autorität implementiert wird und warum sollen sie informiert sein?*

179 Ich denke der Schulerhalter ist für mich sehr, sehr wichtig. Weil wir ja auch unsere Schule zweigeteilt
180 haben. Der andere Teil der Schule ist im Rathaus untergebracht, wo die Kinder durch das
181 Gemeindehaus gehen und natürlich nicht immer sehr positiv auffallen. Sie auch nicht immer so
182 reagieren, wenn wir nicht reagieren, wie sie eben glauben. Aber auch zu wissen, dass unsere Kinder
183 eben anders sind, dass wir da eben Unterstützer haben. Das ist die andere Seite. Also Gemeinde finde
184 ich wirklich total wichtig.

185 Eltern auf alle Fälle. Das ist das UM und AUF. Die habe ich bis jetzt überhaupt nicht erwähnt. Aber ohne
186 Eltern kann man ja auch die Neue Autorität nicht leben. Daher ist es auf alle Fälle wichtig, dass man
187 die Eltern mit ins Boot holt und sie auch aufklärt, warum man so agiert. Für viele Eltern wird die Neue
188 Autorität ohnedies eine neue Einstellung sein. Wen nehmen wir noch ins Boot.

189 Sozialarbeiter auf alle Fälle. Wir können sie anfordern. Wir haben auch immer wieder Familien, die von
190 Sozialarbeitern betreut werden.

191 Es gibt auch Vereine, die man da ins Boot holen könnte.

192 Lesepaten haben wir jetzt zum Beispiel auch. Also da ist es, glaube ich, ganz ganz wichtig, dass sie auch
193 merken, wie wir mit den Kindern umgehen. Die haben eh eher eins zu eins Betreuung und lieben es
194 da, zu kommen und umgekehrt genau so. Also die sind so wertvoll für unser Schule.

195 Schularzt, den haben wir jetzt erst neu. Wir hatten letztes Jahr keinen und es wird jetzt spannend wie
196 der mit uns umgeht. Wir haben einen Zahnarzt über Apollonia, der gern kommt. Wo ich mittlerweile
197 echt Vertrauen habe, denn der macht seine Arbeit so gut. Die Kinder hätten so eine Scheu ins
198 Ordinationszimmer zu gehen und den Geruch auszuhalten. Ich glaube, da haben wir uns ein ganz gutes
199 Netzwerk geschaffen.

200 Direkt angesprochen habe ich die Schulaufsicht nicht, aber die sehen es ja aufgrund der Fortbildungen,
201 die ich laufen habe, dass es die Neue Autorität bei uns gibt. Ah ich muss sagen, die Außenstelle habe
202 ich eigentlich nicht darüber informiert. Bei den SQM habe ich das bei der Umstellung der Lehrpläne
203 schon oft erwähnt, dass man sagt ja, wir leben und versuchen Neue Autorität umzusetzen. An unserem
204 Schulstandort leben wir Neue Autorität und wir haben es im SQA – Plan. Es ist auch drinnen, aber
205 unsere SQM ist neu und wir hatten noch kein Gespräch.

206

207

208 b. *Wer sind die Zentralfiguren im schulschen Kontext bei der Umsetzung des Konzepts und warum gerade*
209 *diese Zentralfiguren?*

210 In erster Linie sicher die Lehrer. Muss ich ganz ehrlich sagen, weil die an vorderster Front sind und mit
211 den Kindern Tag täglich arbeiten. Ich als Schulleiterin als Unterstützer. Es ist auch ein Schulfahrer oft
212 eine sehr große Hilfe. Es sind Personen wichtig, mit denen die Kinder oft nicht unbedingt zu tun haben,
213 weil da die Empathiefähigkeit eine andere ist, oder die Emotionen auf einer anderen Schiene laufen.

214 Also da kann das Netzwerk wie ich es in der vorigen Frage beantwortet habe sehr hilfreich sein. Aber
215 ich glaube in erster Linie sind es schon die Lehrer.

216

217 c. *Welche gesellschaftlichen Erwartungen müssen Lehrkräfte in ihrer beruflichen Rolle erfüllen?*

218 Erziehungsaufgabe habe ich in vielerlei Hinsicht. Natürlich vermitteln von Wissen.

219 Die Gesellschaft glaubt von uns, dass wir gut ausgebildet sind und dass wir alles können. Dass wir bereit
220 sind, sehr viel Zeit in der Schule zu verbringen. Dass wir mehr arbeiten wie es uns die 22-Stunden-
221 Woche uns vorgibt. Dass wir auch bereit sind, am Wochenende da zu sein. Dass man immer erreichbar
222 ist. Das wir Vieles, was eigentlich Elternaufgabe wäre, jetzt übernimmt, aber nicht nur im
223 erzieherischen Bereich. Man soll so ein bisschen die Eierlegende – Wollmilchsau sein.

224

225 d. *Was soll in Bezug auf das Betriebsklima berücksichtigt werden, damit das Konzept der Neuen Autorität*
226 *Anwendung finden kann?*

227 Manches Mal macht es ein bisschen schwierig die zwei Standorte. Sage ich ganz ehrlich, denn dadurch
228 ist ja auch oft die Transparenz so schwer gegeben. Ich versuche immer in einem Wochenend-Mail alle
229 wichtigen Termine hineinzunehmen und trotzdem kommen dann wieder Anrufe, die Informationen
230 beinhalten, die für beide Standorte wichtig sind, aber wo ich dann einfach einzelne vergesse. Es wäre
231 leichter, wenn wir alle in einem Haus untergebracht wären. Wenn der Weg nicht so weit ist von einem
232 Standort zum anderen, aber es gibt ja auch Leiter, die haben zwei drei Schulen und müssen das auch
233 irgendwie schaffen.

234 Es ist mir auch wichtig, dass man Schulassistenten gleichwertig ins Boot nimmt. Obwohl das hat für
235 mich nichts mit Hierarchie zu tun, aber ich denke mir, Schulassistenten haben einen anderen Bereich
236 als es Lehrer haben und trotzdem, dass man da sehr respektvoll mit ihnen umgeht.

237 Reden auf Augenhöhe und diese Wertschätzung auf allen Ebenen ist sehr wichtig. Es sollte gegeben
238 sein, den Respekt der Kommunikationsbereitschaft, dass man wirklich im Team alle mit ins Boot nimmt
239 und dass niemand verloren geht oder vergessen wird, weil das Gefühl haben oft die Schulassistenten.

240 Auch die Thematik der zwei Standorte ist beeinflussend, denn an dem einen Standort gibt es Kinder
241 mit erhöhtem Förderbedarf und am anderen Standort gibt es Kinder mit Verhaltensoriginalität. Das
242 alleine ist schon wie Tag und Nacht. Da merkt man schon, wenn man da nicht transparent ist, dass es
243 Eifersüchteleien gibt. Es hat sich im Gegensatz zu Früher eh schon sehr viel gebessert, aber es war
244 anfangs schon sehr, sehr krass, dass man Früher das Gefühl gehabt hat, man hat Informationen nie
245 bekommen, während das andere Haus schon voll informiert war. Deshalb ist für mich Transparenz und
246 die Informationsquelle wichtig. Deshalb habe ich auch eine Whatsapp-Gruppe eingerichtet, dass ich in
247 kurzer Zeit alle erreichen kann. Das ist mir total wichtig und nicht nur Mail. Wenn es schnell gehen
248 muss, dann ist mir die Whatsapp-Gruppe am Wichtigsten.

249 e. Was soll bei der Leiter- oder Lehrerpersönlichkeit berücksichtigt werden, damit das Konzept an der Schule
250 Anwendung finden kann?

251 Ausgehend davon wäre es sehr dienlich, wenn jeder Lehrer ein bis zwei Kinder hätte. Das ist für mich
252 die Grundeinstellung. Denn dann kann man vielleicht auch manche Werte, die man hat und es gibt
253 Kinder, die halt nicht so reagieren, wie man es gerne hätte, vielleicht besser verstehen lernen.

254 Für die Ausbildung, finde ich gehört die Neue Autorität mit in den Lehrgang genommen, sodass die als
255 junge Lehrkräfte schon das nötigste Rüstzeug mithaben. Ob sie es dann leben oder nicht, das ist jedem
256 immer noch selber überlassen. Es wäre für mich ein ganz wichtiges Prinzip.

257 Auch Fort- und Weiterbildungen in diese Richtung. Das wäre es für mich eigentlich.

258

259 3. Welche Formen von Beratung braucht es, um die notwendigen Kompetenzen für die Umsetzung der
260 Neuen Autorität zu entwickeln?

261 Der Berater muss selber ident sein. Er muss selber bereit sein für die Selbstreflexion. Er muss die
262 grundlegende Einstellung der Neuen Autorität mitbringen und vermitteln können. Er muss sicher
263 hinter einer Sache selber sehr, sehr stehen und dafür fiebern. Dann denke ich mir, kann er es auch
264 umsetzen.

265

266 a. Was verstehst du unter Schulentwicklungsberatung und wäre Schulentwicklungsberatung eine mögliche
267 ausreichende Beratungsform, um das Konzept zu implementieren?

268 Das sind die Motoren eigentlich für die Schule, die einfach Schule auch in eine Richtung bringen
269 können, die nicht nur leistungsorientiert ist, sondern auch wegweisend ist, die sehr offen ist für viele
270 Zugänge und für Neuerungen, die einfach auf uns zukommen. Jetzt nicht nur in Richtung Neue
271 Autorität, sondern auch in Richtung Digitalisierung. Sie sind eigentlich der Motor. Der Motor, der ohne
272 richtigem Feuer, kann er auch nicht gelingen und auch nicht so funktionieren. Dass die halt auch Leute
273 mit ins Boot nehmen können und begeistern können.

274 Die Schulentwicklungsberatung wäre eine geeignete Beratungsform, um das Konzept der Neuen
275 Autorität implementieren zu können. Wäre eine Möglichkeit auch, ja! Alleine für die Umsetzung
276 erscheint es mir jedoch zu wenig. Es würde in jedem Fall eine Vernetzung brauchen mit allen, die im
277 Team arbeiten. Deshalb ist für mich Schulentwicklung so wichtig, dass ich ein Thema finde, dass für
278 alle passt, sodass sich jeder findet in irgendeiner Art und Weise und in irgendeiner Form. Wo alle
279 Lehrkräfte der Meinung sind, es bringt uns weiter. Das können wir gut umsetzen und es ist brauchbar
280 für beide Standorte. Doch alleine die Schulentwicklungsberatung wäre aus meiner Sicht zu wenig.

281 Vielleicht braucht es auch Juristen, sodass man auch einmal die Grenzen absteckt.

282

283 b. Welche Beraterrollen sind für einen Kompetenzerwerb der Konzeptinhalte hilfreich? Welche
284 sind weniger hilfreich?

285

286

287

288 c. *Wie viel Beratungen (Schulungen) sind deiner Meinung nach notwendig, damit das Konzept im*
289 *pädagogischen Alltag Anwendung finden kann? Welche Erfahrungen hast du damit gemacht?*

290 Ich würde gerne ein bis zwei Beratungen pro Semester haben. Es wäre total hilfreich. Das würde ich
291 länger als ein Schuljahr machen und vor allem prozessorientiert mit Supervision. Das wäre etwas, was
292 man bei uns über viele Jahre machen kann. Die Kinder verändern sich, das Klientel verändert sich. Wir
293 werden älter. Man hat nicht mehr dieses Nervenkostüm. Ich würde mir wirklich wünschen, dass die
294 Beratung in Form von Supervision wie Religion ein Fixum wird im Team und automatisiert wird. Ich will
295 jetzt nicht sagen über Jahre, aber doch über einen längeren Prozess, einfach begleitend. Je nachdem
296 wie viele Fälle es gibt. Wenn es wieder so Jahrgänge gibt, wo man es hinten anstellt, aber wenn es
297 Jahrgänge gibt, wo man sagt, jetzt gibt es wieder Schüler, die einem ganz besonders fordern, dass man
298 echt die Möglichkeit hat, das wieder jederzeit einzusetzen. Vielleicht auch bei Bedarf.

299

300 d. *Sollen Beratungen (Schulungen) verpflichtend für das gesamte Lehrpersonal einer Schule stattfinden?*
301 *Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?*

302 Eine schulinterne Fortbildung ist auch eher eine verpflichtende Fortbildung, aber damit habe ich alle
303 erreicht. Das war für mich das Leichteste, aber jetzt hoffe, ich trotzdem, dass sich das Kollegium in
304 diese weiterhin einlesen wird und auch fortbilden wird, ohne dass ich sage, so das ist jetzt darauf
305 bezogen, dass wir diese schulinterne Veranstaltung haben.

306 Im Alltag die Neue Autorität zu leben, dazu kann ich niemanden bemüßigen. Wenn dann möchte ich
307 sagen, dass sie das freiwillig annehmen, aber verpflichten dahinter stehe ich nicht. Das wäre nicht ich.

308

309 e. *Welche Kompetenzen braucht eine Beratungsperson, die in die Schule kommt, damit das Konzept der*
310 *Neuen Autorität umgesetzt werden kann? Was muss die/der können?*

311 Da bin ich überfragt. Ich weiß es nicht. Ich glaube, dass es supervisorische Fähigkeiten braucht. Also
312 das hoffe ich halt. Davon gehe ich aus, wenn ich jemand einlade.

313

314 4. Welchen Anteil hat Supervision als Beratungsformat für die Implementierung des Konzepts?

315 Wir hatten Supervision schon am Standort. Ich würde es total gerne umsetzen, weil ich der Meinung
316 bin gerade in der Sonderschule ist es was von wichtig, weil doch mit sehr viel Befindlichkeiten
317 konfrontiert ist. Auch mit Kindern, die wirklich saugen an einem. Wo wenig Energie als Rückhand
318 Kinder nehmen. Thema war es auch voriges Jahr. Aber wenn es darum geht, man muss Geld in die
319 Hand nehmen, das sind 50€ pro Semester, da sind die meisten dann abgesprungen. Das finde ich sehr,
320 sehr schade. Ich habe zwar jetzt eine Kollegin, die kommt von einem anderen Kollegium von einer
321 anderen Schule, die wirklich kundgetan hat, wir haben die 50 € bezahlt, aber es gab 2 Beratungen pro
322 Semester und das war super. Ich selber habe es damals auch so dienlich gefunden, vor allem weil ich
323 wirklich Fälle besprechen konnte, die momentan pressieren. Die einfach brennen, wo ich mir Hilfe von
324 außen erwarte, die das einfach im Neutralen sieht, sowie informationslos und die ganz ganz wertvolle
325 Tipps geben kann. Man wird nämlich, auch wenn man es mit den Kolleginnen bespricht, trotzdem ein
326 bisschen betriebsblind. Also finde ich total wichtig.

327 Schulpsychologin habe ich vorhin auch nicht erwähnt. Sie hatte Supervision bei uns am Standort
328 gehalten und das war ganz wertvoll. Das würde ich gerne wieder haben.

329 a. *Was verstehst du unter Supervision?*

330 Ich sehe Supervision als eine totale Chance zur Selbstreflexion und Reflexion für ein Team. Es schweißt
331 ein Team sicher noch mehr zusammen. Auch in Bezug auf die Implementierung der Neuen Autorität
332 sehe ich es als totale Chance. Das wäre noch ein Punkt zum Nachjustieren. Das habe ich so im
333 Hinterkopf, weil dann alle viel besser erreichen kann. Je öfter wir da zusammenkommen und im Team
334 arbeiten, umso besser wird dann auch die Umsetzung gelingen. Weil man mehr weiß, weil man besser
335 reflektieren kann, weil man vielleicht behutsamer miteinander agieren kann, weil man vielleicht
336 Emotionen ein bisschen hinten anstellt, weil man vielleicht sich einmal zurück nimmt ohne zu schauen,
337 was macht der andere, was sagt der oder mal Tipps bekommt, ah ja so habe ich das überhaupt noch
338 nie gesehen. Das macht, glaube ich schon, etwas aus einem Team.

339

340 *b. Ist Supervision im Allgemeinen an Schulen mit Implementierungswunsch als Beratungsformat bekannt*

341 Die älteren Kolleginnen haben Supervision auch schon erlebt. Die Jüngeren haben eher die Kinder zu
342 Hause und da geht es eben darum, so schnell wie möglich nach der Schule nach Hause zu kommen.
343 Das ist halt wieder zusätzlich ein Termin. Diese Kolleginnen haben noch keine Erfahrungen gemacht
344 mit Supervision und sie sehen auch noch nicht die Notwendigkeit. Sie sind ja auch nur Teilzeitkräfte
345 und nur mit elf Stunden eingesetzt werden können. Je mehr und je länger man in der Schule und mit
346 mehr Stunden steht, umso anstrengender wird es. Bei der Konferenz möchte ich die Supervision
347 wieder angreifen. Für die eigene Psychohygiene nämlich.

348

349 *c. Wenn Supervision als Instrument beruflicher Reflexion in Form von Fallbesprechungen, Teamentwicklung,
350 Psychohygiene beim Implementierungsprozess eingesetzt wird, was ist dabei hilfreich? Was ist weniger
351 hilfreich?*

352 Es wäre gut, wenn man die Möglichkeit hat Fallbeispiele zu bringen, wo man im Team irgendwo
353 ansteht. Wenn man durch Supervision konkrete Hinweise bekommt. Der emotionslos da ist. Der von
354 oben herab anschauen kann. Wo man wertvolle Tipps bekommt die Seite mal von einer anderen
355 Perspektive zu betrachten. Wo der Ideenpool irgendwie erweitert wird. Wo vielleicht die Kreativität
356 wieder mehr zum Anzünden kommt. Möglichkeiten angeboten zu bekommen, wie man eine Sache
357 wirklich anders angehen kann. Nämlich unparteiisch und emotionslos aus seiner Draufsicht.

358 Psychohygiene ist das um und auf und auch eine gute Selbstreflexion würde ich sagen braucht es für
359 einen Implementierungsprozess. Sowohl über Fälle als auch über sich selber. Ich denke mir je nachdem
360 was anfällt. Wir haben damals hauptsächlich Fälle besprochen. Da war es hilfreich eine Hilfestellung
361 von außen zu bekommen. Tipps von außen zu kriegen und eine Sache von einer anderen Perspektive
362 zu betrachten.

363 *d. Welche Rückmeldungen bezüglich Implementierung der Neuen Autorität in Verbindung mit Supervision
364 wie das im Lehrkörper angenommen wurde gibt es?*

365 Da war ich selber noch mitten drinnen im Lehrkörper. Da war ich noch nicht Leiterin. Die
366 Rückmeldungen waren durchwegs positiv. Die Lehrkräfte würden es sich zum Teil wünschen. Das
367 Problem ist sicher auch das Geld. Die Größe war es damals nicht. Wir hätten uns damals gewünscht,
368 dass auch die Leitung mit ins Boot genommen wird. Die hat aber abgeblockt. Sie war der Meinung sie
369 gehört nicht zum Team. Sie steht halt drüber und wir wollten es hauptsächlich wegen dem Team
370 haben, weil wir gemerkt haben, wir rennen irgendwie herum. Am Anfang ist es nicht so sehr um die
371 Kinder gegangen, sondern um das Team selber. Eher um die Hierarchie zwischen Leitung und
372 Lehrerkollegium. Wir haben es zu Beginn als Teamentwicklungsthematik gesehen zwischen Leitung
373 und Kollegium. Leider hat es nicht funktioniert, weil große Angst zur Selbstreflexion bestanden hat. Die

374 Angst vor dem Gesichtsverlust, was es ja nicht ist. Vor allem bei der Schulleiterin selber. Sie hat diese
375 alte Autorität so sehr gelebt. Hat Grüppchenbildung forciert. Ich habe immer gesagt, gleich ist nicht
376 gleich. Auch die Intransparenz in der Kommunikation. Es hat da nicht funktioniert von vorne bis hinten.
377 Es wäre einfach eine Chance gewesen sie wieder mehr ins Team hineinzubringen und ihr zu zeigen,
378 schau das hat mit dir selber einfach nichts zu tun, sondern es ist der Unmut von uns auch noch, warum
379 das so entstanden ist. Aber da hat sie sich ausgeklinkt. Sie hat damit überhaupt nicht gekonnt.

380 Das war dann auch der Grund dafür, dass wir begonnen haben in der Supervision mehr Fallbeispiele
381 von den Kindern zu besprechen. Wenn sie nicht da war und es hat nichts an Fallbeispielen gegeben,
382 dann gab es die Frage wie geht es euch selber. Da hat die Supervisorin dann schon in Richtung
383 Selbstreflexion agiert. Da hätte die Schulleiterin dabei sein können. Ich denke, es wäre auch wichtig,
384 weil dadurch viel mehr in Erfahrung bringt. Es wäre sehr wichtig gewesen, dass die Schulleiterin dabei
385 ist, weil man informiert ist und auf dem neuesten Stand ist. Es braucht halt viel Zeit und Bereitschaft.
386 Das kann halt nicht jeder, wo ich mir aber denke, das ist auch wichtig. Vielleicht ist es aber auch wichtig
387 als Schulleiter, dass man bei einem Termin mal nicht dabei ist, damit alle reden können, ohne dass die
388 Leiterin dabei ist. Das wäre auch eine Chance.

389

390 **Fragen zum Ausblick und Abschluss:**

391 *1. Wie erlebst du nach der Implementierung des Konzepts der Neuen Autontät die Schulhauskultur?*

392 Die Schulhauskultur hat sich wirklich verändert. Ich habe einfach das Gefühl, es rennt mehr der
393 Schmä. Es ist ein bisschen lockerer geworden. Die Kinder behandeln uns sehr wohl mit Respekt. Es
394 haben sich auch zwischenmenschlich viel, viel mehr Gespräche ergeben mit anderen Lehrern, also
395 klassenübergreifenden Situationen. Ich selber bin vor Covid durchgegangen und habe jeden in der Früh
396 die Hand geschüttelt. Jetzt mache ich es mit Ellbogen, weil ich gemerkt habe, nur beim Türrahmen zu
397 stehen und zu winken ist einfach zu wenig. Also ich verliere den persönlichen Kontakt und man kann
398 so ein bisschen die Kinder auf die Schaufel nehmen und die machen mit. Das finde ich irrsinnig schön.
399 Was ich jetzt so merke, es kommen ungleich mehr Kinder in die Direktion. Ich habe auch eigens einen
400 Sessel hingestellt, dass sie dort einen Platz finden. Also nicht so diesen Auszeitsessel, darauf wäre ich
401 noch nicht gekommen, aber das ist der Kindersessel für Besuche, die sie während des Unterrichts,
402 wenn sie aufs Klo gehen, sodass sie in der Direktion vorbei schauen. Das finde ich irrsinnig schön.

403 Wir hatten auch einmal gemeinsame Jause. Im Rathaus haben wir es immer gemacht, aber auch im
404 Haupthaus, wo alle Kinder zusammen kommen können in Klassen. Wo wir auch gemerkt haben, das
405 ist irrsinnig schön. Einerseits werden viele Spielsachen von unseren autistischen Kindern ausgeräumt.
406 und irgendwo verstreut, aber andererseits wo die Kinder, die sonst nie die Möglichkeit hätten
407 zueinander zu gehen, weil die Stockwerke unterschiedlich sind, oder die Kinder von der Lernstruktur
408 her unterschiedlich sind, aber wo sie diese Pause irrsinnig geschätzt haben und sich gefreut haben und
409 es echt genossen haben. Wir auch untereinander hat es einen Austausch gegeben, den man
410 wahrscheinlich so nicht finden würde. Einmal nicht von Schule zu reden. Leider hat uns aber Covid
411 einen Strich durch die Rechnung gemacht.

412

413 *2. Woran könnte eine qualitätsvolle Implementierung des Konzepts der NA scheitern?*

414 Wegen der Lehrer! Weniger Bereitschaft der Eltern, obwohl man kann es trotzdem leben. Es hat nicht
415 unbedingt etwas mit Schule zu tun. Der Leiter muss sicher 100%ig dahinter stehen und auch das
416 Kollegium mit ins Boot nehmen. Ja, es könnte eher an der Leitung scheitern.

417

418 3. Was braucht eine Implementierung des Konzeptes der NA? Worauf würdest du besonders achten?

419 Interne Konferenzen zum Beispiel oder Kurzgespräche, wie auch immer. Einzelgespräche oder einmal
420 Gruppengespräche um manche Dinge einfach einmal anzusprechen. Ich täte keinen einzelnen Lehrer
421 irgendwie bloß stellen. Auf gar keinen Fall, das widerstrebt mir auf jeden Fall. Vielleicht brauchen sie
422 nur ab und zu einen Anstoß von anderen, um die Sichtweise einfach zu ändern. Wenn das zu wenig
423 sein sollte, dann vielleicht trotzde|n wieder einmal eine Möglichkeit Fortbildungen zu besuchen. Dass
424 man vielleicht einmal eine Empfehlung ausspricht, oder es gäbe was. Magst du dir das vielleicht
425 anschauen.

426

427 4. Gibt es deinerseits Empfehlungen für Schulen, die zukünftig damit arbeiten möchten?

428 Sich einmal die Haltung zu den Kindern ändern. Aber das haben sowieso viele Lehrer eine
429 wertschätzende Haltung. Aber dass man es sich vielleicht einfach noch einmal bewusster macht.

430 Auch, dass er Fortbildungen besucht oder Literatur anbietet. Sich da einmal einliest. Oder auch einmal
431 eine Möglichkeit hat zur Hospitation. Ist eher wahrscheinlich schwierig, aber es gibt es.

432

433 5. Offene Frage – gibt es noch etwas, dass du ansprechen möchtest?

434 Was mir einfach irrsinnig taugt an der Neuen Autorität, diese Erkenntnis, die ich gewonnen habe, dass
435 ich da einfach, leider gelingt es mir im Privaten noch nicht so gut, aber im schulischen Kontext, dass
436 ich wirklich eine andere Einstellung bekommen habe. Dass ich mehr bei mir selber sein kann, dass ich
437 mich selber viel besser kennen lerne. Ich bin mir selber wichtig. Das ist ja auch etwas womit ich ganz
438 schwer umgehen kann, weil man eher auf die anderen schaut und sich selber vergisst, aber sich selber
439 einfach viel besser kennen lernt und seine Schwächen einfach annehmen lernt, mit dem ich zeitweise
440 auch sehr zum Kämpfen habe. Dass man mehr bei sich selber einfach bleibt und dass man mehr sich
441 selber wertschätzt und sich selber mehr Wert ist und diese Kommunikation auf Augenhöhe und mit
442 den Kindern einmal einen Schmah machen können, oder dass sie den Mut haben sich etwas mehr zu
443 trauen, ohne dass man gleich dagegen presst oder prescht. Es hat einfach meine Sichtweise verändert,
444 finde ich.

Reduktionen „Allgemeine Fragen“

„Gründe für das Interesse am Konzept“

Grund für das Interesse am Konzept	herausfordernde Situationen	Veränderungswunsch	Fortbildungsangebote/ Vorträge
IP 1	„für sehr schwierige Situationen“ (11-12)		
IP 2	„...wie wir da arbeiten und wie das für mich ist, wenn ich ein Kind fixieren muss und dann kommt der mit der Neuen Autorität“ (15-17)	„Da habe ich gemerkt, eigentlich hat er mich in meiner Ehre gekränkt, in meiner sehr autoritären Ehre gekränkt. Ich habe dann gemerkt, wenn ich Neue Autorität mögen würde, dann müsste ich mich zuerst mal ganz schön ändern.“ (21-23)	„[...] Haim Omer, der redet da in Wien im großen Hörsaal im AKH [...]“ (11-12)
IP 3			„Das war ein Auftritt von Haim Omer in Schloss Puchberg in Wels.“ (9)
IP 4	„wenn Dinge im Konfliktbereich liegen“ (13)		„Neue Autorität“ habe ich dann kennen gelernt bei einer Leiterfortbildung.“ (15-16)
IP 5	„große Schwierigkeiten im Lehrkörper“ (9)	„Das war so eine Vielfalt von verschiedenen Dingen, dass es für mich wichtig war, irgendetwas zu finden, wo man das sozusagen kanalisieren kann und wo das ein Gemeinsames wird. Deswegen war ich auf der Suche nach irgendetwas.“ (11-12)	
IP 6	„ich reibe mich bei manchen Dingen zu sehr auf“ (11-12)	„[...] am Anfang agiert habe nicht zufrieden war oder ich gemerkt habe ich reibe mich bei manchen Dingen zu sehr auf und ich möchte es einfach anders gestalten [...]“ (11-12).	„Der Grund für das Interesse war sicher der Katalog der KPH.“ (9)

Reduktionen „Allgemeine Fragen“

„Rollenanwendung“

Rolle	Berufliche Ebene	Wie und wann	
IP 1	Beratungslehrerin (14) Supervisorin und Fachfrau für Gewaltprävention (20)	Bei Kindern mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten Lehrerinnenfort- und Weiterbildung	
IP 2	Gespräche mit dem Team (37) bei Elterncoachings (39) „Wenn ich gefragt werde, ob ich Supervisionen geben kann, dann kommt da immer auch die Neue Autorität drinnen vor, aber nicht nur.“ (41-42) Schulische Fortbildungen (43)	als Führungskraft in der Elternberatung Lehrerinnenfort- und Weiterbildung	
IP 3	Bei Schulentwicklungsprozessen „Ich lasse die ‚Neue Autorität‘ auch in Supervisionen einfließen.“ (25) Bei Coachings	Als Schulentwicklungsberater Als Supervisor	
IP 4	Bei Schülergesprächen (22)	Als Schulleiter, um die Schüler in die Selbstverantwortung zu bringen	
IP 5	„In allen Rollen.“ (19) „[...] als Direktorin hat man viele unterschiedliche Rollen [...]“	Als Schulleiterin Als Lehrkraft „Ganz einfach in der Menschenführung allgemein“ (23)	
IP 6	Bei Problemen am Schulstandort (17)	Als Schulleiterin	

Reduktionen „Allgemeine Fragen“

„Nutzen des Konzepts“

Rolle	Skalierung	Begründung	
IP 1	9	Geeignet für schwierige Erziehungssituationen (25)	
IP 2	Zwischen 8 und 10	„Dort wo es eskaliert, habe ich nicht viele andere Möglichkeiten, als „Neue Autorität“. (47) Beim Elterncoaching, welches auf Basis der familiensystemischen Therapie gemacht wird. (63-65)	
IP 3	---	möglicher Ansatz Probleme zu lösen (37)	
IP 4	8	als Problemlösestrategie, um Personen mit Fehlverhalten in die Eigenverantwortung zu bringen.	
IP 5	10	Es hat hohen Nutzen, da es Lösungsansätze für alle menschlichen Probleme im menschlichen Zusammenleben hat (30-32)	
IP 6	7	„Es macht etwas mit dem Team. Man geht einfach sorgsamer um.“ (35)	

Reduktionen „Allgemeine Fragen“

„Vor- und Nachteile“

Rolle	Vorteile	Nachteile	
IP 1	Wenn es eine Moderatorin oder einen Moderator für einen längerfristigen Prozess gibt, der begleitet wird. (52 - 56)	Es braucht jemand, der den Implementierungsprozess fortlaufend begleitet. Leider fehlen diese Personen oft. Schulsozialarbeiter wären prädestiniert solche Prozesse gut zu begleiten. (44-49) „[...] da ist immer wieder die Frage Ressourcen und Zeit“ (49)	
IP 2	Lehrer werden in ihrer Rolle gut verankert (67) Finden von Lösungswegen ohne Beschämung (71-73/78)	Fehlende Verpflichtung an der Umsetzung des Konzepts durch regelmäßige Supervision, Fallsupervision, Einzelgespräche dran zu bleiben. (82-83)	
IP 3	Wo Situationen und Kontexte gut passen, da „flutscht“ das Ganze. (53-54)	Man stößt immer gleich auf Widerstände, wenn Menschen das Gefühl haben, man will ihnen eine pädagogische Haltung aufzwingen. (58-60)	
IP 4	Wenn Schulleiterin oder Schulleiter die Moderationsrolle beim Implementierungsprozess einnimmt. (65-66)	„[...] keine Ressourcen da sind für diese Arbeit, die ja adhoc sehr wichtig ist.“ (55-56)	
IP 5	Die Implementierung bzw. Umsetzung ist abhängig von einer Person, die Dinge klar ansprechen kann, gut strukturiert und organisiert ist. (37)	„Der Zeitfaktor ist eben ein ganz wesentlicher Punkt, der manches Mal trügerisch ist.“ (52)	
IP 6	„Ein riesiger Vorteil für mich im Kollektiv auftreten zu können.“ (43)	Als Einzelkämpfer muss ich mir in die Karten schauen lassen und das mögen nicht alle. (47-50)	

Reduktionen Themenfragen

Neue Autorität - ein supervisorisches Feld? Supervision als Qualitätssicherungsmaßnahme bei Schulentwicklungsprozessen Analyse-Matrix

Dimension	Kategorie	Findings	IP 1		IP 2		IP 3		IP 4		
			Paraphrase	Fundstelle	Paraphrase	Fundstelle	Paraphrase	Fundstelle	Paraphrase	Fundstelle	
Fachwissen hinsichtlich Wandel des Autoritätsverständnisses	Autoritätsverständnis für die Weitergabe	supervisorische Haltung, braucht sensiblen Umgang mit Menschen, Einzelcoachings bzw. Austausch über Anlassfälle helfen bei Veränderungen, Mensch ist im Mittelpunkt	Berater/Beraterin soll eine supervisorische Haltung haben. Fragend, zuhörend und begleitend bzw. anleitend	IP1, 62-64	In Krisensituationen muss man Haltgebend sein durch Vorgaben. "Ich versuche sensibel zuzuhören und trotzdem verbeie ich mich nicht [...]". (117-118)	IP2, 99 u. 108-111; 117-118	Bei konträrem Autoritätsverständnis im Prozess braucht es Andockmöglichkeiten, die genützt werden.	IP3, 66-69	Es braucht die Haltung der NA. Eingespielte Haltungsmuster werden in Form von Einzelcoachings, Interventionen und Austausch über Anlassfälle verändert	IP4, 10-11; 88; 95-96; 99-101	
	Autoritätsformen	Es findet sich unterschiedliche Autoritätsformen. Das lässt sich auf die Historie zurückführen. In Krisen handeln die Akteurinnen und Akteure nach den erlernten Mustern der Kindheit. Die Autoritätsform ist auch Schultypen abhängig	Schulen haben sich kaum Gedanken gemacht zum Autoritätsverständnis. In Krisen fällt man in traditionell autoritäre Muster und zieht sich auf die bekannten Hierarchiestufen zurück mangels fehlender Alternativen	IP1, 75-70; 81-82; 89-90	"Da finde ich alle." Die traditionelle Autoritätsform lässt sich auf die Historie zurückführen. In Krisen handle ich dann wie ich es gelernt habe. Autoritätsform ist auch Schultypen abhängig.	IP2, 129; 133-142; 150; 143;	"Von bis, also die ganze Bandbreite." Daraus ergeben sich unterschiedliche Haltungen, die Teamentwicklung, Supervision und Schulung der pädagogischen Haltung braucht. Es ist auch Schultypen abhängig	IP3, 74; 75-76; 83	traditionelles Autoritätsverständnis findet sich in der Regel bei älteren Kolleginnen und Kollegen. "Es geht immer darum, was man in der eigenen Erziehung erlebt hat."	IP4, 155 - 121; 128-129	
	Verankerung von NA, Skala	Die Bewertung liegt im guten Mittelfeld zwischen 5 und 7. Es kommt auf den persönlichen Zugang darauf an.						In der Mitte, denn es ist im höchsten Maße unterschiedlich. Es kommt auf die eigene Auffassung von pädagogischer Haltung an. Autoritätsinhärente Schwierigkeiten können zu Missverständnissen führen	IP3, 89-90; 93; 103	"Ich würde ungefähr sagen fifty fifty." Es kommt auf den persönlichen Zugang an.	IP4, 135; 139
	Maßnahmen für den Wandel des Autoritätsverständnisses	Reflexion (Selbstreflexion, Reflexion durch Feedbackschleifen, Teamzufriedenheit, Elternreflexion) Gelingensfaktoren: Zeit, gut ausgebildetes Personal, gute gegenseitige Unterstützung, Offenheit und Interesse für das Konzept NA, gute Vorbilder, Vielfalt) Misslingensfaktoren: Zwang löst Widerstand aus, kritische Anlassfälle, Homepageimage, fehlendes gemeinsames Auftreten Fortbildungen	Selbstreflexion in den Themenbereichen Eigenverständnis von Autorität, Konfliktbearbeitung und Kommunikation	IP1, 93-97	gute gegenseitige Unterstützung und ein gutes Netzwerk, braucht Zeit zum Besonnen reagieren, gut ausgebildetes Personal "[...] Selbstreflexion und dass er selber in Supervision war, damit er gut in seiner Selbstkontrolle ist."	IP2, 170; 171; 179; 193-194	Es braucht Gelingensfaktoren wie Neugierde und Interesse bzw. Offenheit, gute Zielsetzungen Misslingensfaktoren sind Widerstände, oder ich möchte etwas für die Homepage machen, oder kritische Anlassfälle es braucht workshopartige Settings in denen die Inhalte vermittelt werden Reflexionsschleifen, um erfolgreich zu sein.	IP3, 113-121; 116-125; 130-131; 133-134	Zwang löst Widerstand aus es braucht Vorbilder Offenheit für NA "Die Vielfalt ist ja auch ein guter Berater" (153) Zustimmung durch wenig Elternrufe, Zufriedenheit im Team, möglichst wenig Konflikte und keine Gewalt	IP4, 146-147; 147-148; 153; 158-160	
Handlungen beim Implementierungsprozess	Zuerst Vermittlung der Theorie Im zweiten Schritt braucht es ein Clearinggespräch über das gemeinsame Ziel Der Lehrkörper muss offen sein für eine Prozessbegleitung Es müssen vertrauensbildende Maßnahmen für die Implementierungsarbeit gesetzt werden (Transparenz, wertschätzende Kommunikation, gemeinsame Lösungswege, Supervision)	WIR-Gefühl im Lehrkörper stärken WIE wollen wir gemeinsam arbeiten vertrauensbildende Maßnahmen wie kreative Erarbeitungswege beschreiben "[...] wir gemeinsam für das Kind" (118)	IP1, 104; 105, 108-115, 118	Zuerst Vermittlung der Theorie Fallanalyse - "Die anderen sind draußen gesessen und haben ein Reflecting Team gebildet." (203-204) Prozessbegleitung über 2 Jahre, SCHILF nur für Inhaltsinformation zum Konzept "Die Begleitung braucht zusätzlich zu den Basics der NA, denn man lernt auch in einem Reflecting Team zu arbeiten. Man muss einerseits regelmäßig Supervision machen in der Form, dass man das Team im Prozess begleitet." (216-218)	IP2, 199; 203-204; 205; 216-218	Alle Gelingens- und Misslingensfaktoren müssen in einem Clearinggespräch mit der Schulleitung und den Lehrkräften abgesprochen sein, dann kann erst der Schulentwicklungsprozess in die Umsetzungsphase gehen.	IP3, 137-140	Hat mit SCHILF's begonnen danach soll möglichst viel an die Theorie angebunden werden	IP4, 166-171		
Grundprinzipien der NA	Selbstkontrolle durch professionelle Selbstreflexion und professionelle Beratung Wertschätzung "Neue Autorität ist ein Gesamtkonzept" (IP2, 255) Prozessbegleitung vor allem bei Transparenz vs Selbstkontrolle (siehe IP3)	"Meiner Meinung nach gar nicht viel" (123) Möglichkeiten die Grundprinzipien ins System zu bekommen: ausgehen von der Erfahrungswelt der Pädagoginnen und Pädagogen - Schulleitung leiert den Prozess an	IP1, 123; 124-128; 129-130	Mit den Tugenden der Präsenz, Selbstkontrolle, Netzwerk, Wiedergutmachung und den dazugehörigen Beziehungsgesten, Gewaltloser Widerstand im Sinne von Beharrlichkeit, Wertschätzung Transparenz, "Neue Autorität ist ein Gesamtkonzept." (255)	IP2, 232-248; 255	"Mit allen am besten." (142) Transparenz ist für viele leicht Selbstkontrolle braucht Selbstreflexion durch professionelle Beratung "Wenn man so ins Arbeiten kommt und gewisse Situationen supervisorisch auch durchspielt, da merken sie dann: 'Hoppala, da haben wir Nachholbedarf.' [...] Da kann man dann den Hebel ansetzen. Indem wir da Übungen machen zum Beispiel, oder indem wir uns supervisorisch austauschen, welche Handlungsmöglichkeiten gibt es im Rahmen der Neuen Autorität." (151-155)	IP3, 142; 143-146; 147-149; 151-155	Wertschätzung, Wiedergutmachung, gegenseitige Unterstützung, "[...] mit den verschiedenen Methoden der Neuen Autorität schaffen wir es insgesamt sehr gut, einen vernünftigen Schulalltag gut zu gestalten." (179-180)	IP4, 175-176;		

IP 3		IP 4		IP 5		IP 6	
Paraphrase	Fundstelle	Paraphrase	Fundstelle	Paraphrase	Fundstelle	Paraphrase	Fundstelle
Bei konträrem Autoritätsverständnis im Prozess braucht es Andockmöglichkeiten, die genützt werden.	IP3, 66-69	Es braucht die Haltung der NA. Eingespielte Haltungsmuster werden in Form von Einzelcoachings, Interventionen und Austausch über Anlässfälle verändert	IP4, 10-11; 88; 95-96; 99-101	"Da merkt man das schon sehr wie unterschiedlich Menschen sind und ich glaube, das Wichtige ist, diese Vielfalt gut zu einen." "[...] jedes Kind angstreig hereingehen kann und jedes Kind wieder angstfrei hinausgehen kann."	IP5, 67-68; 70-71	Wichtig ist eine Grundhaltung, die geprägt ist von Transparenz, guter Kommunikation mit allen Beteiligten, respektvoller Umgang und Verständnis. "Wir haben es mit so viel verschiedenen Leuten zu tun." "Der Mensch ist im Mittelpunkt"	IP6, 55-73; 65; 76
"Von bis, also die ganze Bandbreite." Daraus ergeben sich unterschiedliche Haltungen, die Teamentwicklung, Supervision und Schulung der pädagogischen Haltung braucht. Es ist auch Schultypen abhängig	IP3, 74; 75-76; 83-84	traditionelles Autoritätsverständnis findet sich in der Regel bei älteren Kolleginnen und Kollegen "Es geht immer darum, was man in der eigenen Erziehung erlebt hat."	IP4, 155 - 121; 128-129	ältere Kolleginnen und Kollegen lebten traditionelle Autorität persönliche Haltung bringt unterschiedliches Autoritätsverständnis	IP5, 75-77; 81-82	"Es kommt sicher immer auf das Alter des Kollegiums an." Die persönliche Haltung wird mit hierarchischem Denken in Verbindung gebracht. In Krisensituationen fällt man in die Haltung der traditionellen Autorität, wenn man sie in der Kindheit erfahren hat.	IP6, 80; 85-86; 99-104
In der Mitte, denn es ist im höchsten Maße unterschiedlich. Es kommt auf die eigene Auffassung von pädagogischer Haltung an. Autoritätsinhärente Schwierigkeiten können zu Missverständnissen führen	IP3, 89-90; 93; 103	"Ich würde ungefähr sagen fifty fifty." Es kommt auf den persönlichen Zugang an.	IP4, 135; 139	Die Verankerung des Konzepts liegt bei 7. Vormittag und Nachmittagsbetreuung leben die Autorität anders.	IP5, 88; 88-89	Im guten Mittelfeld bei 6 bis 7. Die Bereitschaft und das Interesse ist da.	IP6, 111; 112-113
Es braucht Gelingensfaktoren wie Neugierde und Interesse bzw. Offenheit, gute Zielsetzungen Misslingensfaktoren sind Widerstände, oder ich möchte etwas für die Homepage machen, oder kritische Anlässfälle es braucht workshopartige Settings in denen die Inhalte vermittelt werden Reflexionsschleifen, um erfolgreich zu sein.	IP3, 113-121; 116-125; 130-131; 133-134	Zwang löst Widerstand aus es braucht Vorbilder Offenheit für NA "Die Vielfalt ist ja auch ein guter Berater" (153) Zustimmung durch wenig Elternrufe, Zufriedenheit im Team, möglichst wenig Konflikte und keine Gewalt	IP4, 146-147; 147-148; 153; 158-160	"Es braucht immer wieder Fortbildungen." (100) Offenheit für Veränderung gemeinsamen Austausch hinsichtlich des gemeinsamen Entwicklungsprozesses	IP5, 100; 101-102; 104-109	"Es ist wichtig immer wieder Hilfestellungen zu geben." (119) gute Vernetzung und gemeinsamer Austausch Fortbildungen	IP6, 119; 124; 127
Alle Gelingens- und Misslingensfaktoren müssen in einem Clearinggespräch mit der Schulleitung und den Lehrkräften abgesprochen sein, dann kann erst der Schulentwicklungsprozess in die Umsetzungsphase gehen.	IP3; 137-140	Hat mit SCHILF's begonnen danach soll möglichst viel an die Theorie angebunden werden	IP4, 166-171	Am Anfang braucht es eine Fortbildung, die den Input für das Konzept bringt. Im zweiten Schritt braucht es ein Konzept, was brauchen wir an Inhalten für den Schulalltag. Die Beratungsperson muss empathisch auf die Kolleginnen und Kollegen reagieren können und die Inhalte so bringen, dass sie für die jeweilige Schultype und die jeweiligen Umstände passt.	IP5, 114; 124; 145-150	Die wichtigste Handlung ist emotionsfreie und transparente Kommunikation und der Versuch auf einer gemeinsamen Gesprächsebene zu arbeiten.	IP6, 134-145
"Mit allen am besten." (142) Transparenz ist für viele leicht Selbstkontrolle braucht Selbstreflexion durch professionelle Beratung "Wenn man so ins Arbeiten kommt und gewisse Situationen supervisorisch auch durchspielt, da merken sie dann: 'Hoppala, da haben wir Nachholbedarf.' [...] Da kann man dann den Hebel ansetzen. Indem wir da Übungen machen zum Beispiel, oder indem wir uns supervisorisch austauschen, welche Handlungsmöglichkeiten gibt es im Rahmen der Neuen Autorität." (151-155)	IP3, 142; 143-146; 147-149; 151-155	Wertschätzung, Wiedergutmachung, gegenseitige Unterstützung, "[...] mit den verschiedenen Methoden der Neuen Autorität schaffen wir es insgesamt sehr gut, einen vernünftigen Schulalltag gut zu gestalten." (179-180)	IP4, 175-176;	Mit allen	IP5, 153	gute Selbstreflexion wertschätzende Haltung, um auf Augenhöhe kommunizieren zu können	IP6, 148; 149-155

Feldkompetenz einer Beratungsperson	Wissen über Institution bzw. Organisation Schule	Feldkompetenz in der Expertenorganisation Schule ist unbedingt wichtig Der Blick von außen kann einen neuen Blickwinkel ermöglichen.	[...] das Konzept 'Neue Autorität' und Schule schon eine spezielle Kombination ist und [...] das Feldkompetenz sehr wichtig ist."	IP1, 143-144	"Es muss die Leitung das wollen." (261-262) "[...] ich muss wissen, wer möchte mittun. Wer hat nichts dagegen und wer will nicht mittun." (268) "Von der Organisation ist mir wichtig zu wissen, gibt es Unterstützer. [...] Wie gehen die Netzwerke bei euch? [...] Alles andere findet sich." (281-283) "Ich glaube schon, dass das kein Fehler ist, wenn einer der weiß wie die Arbeit der Pädagogen geht, das macht. [...] Auf der anderen Seite ist es so, dass der Prophet im eigenen Land nicht so viel zählt. Man muss sich das gut anschauen." (286-289)	IP2, 261-262 268 281-283 286-289	"Ich halte es schon für vorteilhaft Feldkompetenz zu haben." (159) "So ungeschriebene Gesetze und auch Kulturen, die sich oft unbewusst abspielen, Gepflogenheiten, Konfliktlinien, die es gibt, da hat man dann schon ein Gespür dafür, wenn man im Feld kompetent ist." (163-165) "Da wird man wahrscheinlich als Außenstehender in eine Falle tappen." (167-168) "Wobei das Außenstehende auch so seine Vorteile hat. [...] Man weißt eine gewisse Unbeschwertheit auf, auch der Blick von außen, das nicht selber involviert sein." (168-171)
Schulpartner - welche und warum	Transparenter Umgang mit der Information, dass das Konzept verwendet wird. Wichtig ist das Dreieck Lehrer-Eltern-Schüler. Es sollen möglichst alle Schulpartner im nahen Umfeld der Kinder informiert werden. Gemeinde, Schulerhalter und Schulaufsicht nur bei Eigeninteresse Es sollten so viele wie möglich informiert werden	Eltern sollen einbezogen werden, weil sich das Konzept an Erwachsene richtet und einen präventiven Charakter hat. Schulaufsicht, weil an sie immer wieder Fragestellungen diesbezüglich gerichtet werden. "Ansonsten so viele Menschen als möglich." (159-160)	IP1, 150-154; 157-159	Schulpsychologe, Beratungslehrer, Schularzt Eltern fragen, ob das ok ist. "Jeder, der mittun will ist willkommen." (302-303) "Mehrere Köche verderben nicht den Brei, sondern machen ihn gut, wenn man miteinander spricht." (303-304)	IP2, 299 300-301 302-303	IP3 sieht beim Thema Schulpartner das Thema Transparenz als zentrales Tool. "Das klassische Dreieck mit Lehrer, Eltern, Schüler, sämtliches Schulpersonal sollte zumindest informiert sein [...]" (177-178) Schulwart, Busfahrer, Hort- und Nachmittagsbetreuer, Schulaufsicht, Schulerhalter sprich Gemeinde "Ich glaube, je größer der Kreis der Mitwirkenden ist, desto besser ist es für diese pädagogische Idee." (181-182)	
Zentrale Schlüsselfiguren für die Implementierung	Eltern, Lehrer, Schüler sind die zentralen Figuren bei der Implementierung Beratungslehrer*innen und Sozialpädagog*innen können sehr hilfreich sein beim Implementierungsprozess Je nach Alter und Wohnsituation sind Schlüsselfiguren besonders wichtig für den Implementierungsprozess "Alle, die in Beziehung gehen können, sind für mich zentrale Figuren." (192-193)	Wichtigste Schlüsselfigur ist die Schulleitung. Parallel dazu braucht es mindestens eine Person, die mit dem Konzept arbeiten möchte. Das kann die Beratungslehrerin, die Schulsozialarbeiterin oder eine Lehrkraft aus dem Team sein.	IP1, 165; 169-170; 171	"Da sind wir wieder beim Chef. Wobei der nicht unbedingt alles machen muss. Sondern meistens kristallisieren sich mehrer Leute raus, einzelne Lehrer raus, die sich dafür annehmen und dafür brennen." (309) Beratungslehrer	IP2, 309; 319	"Eltern, Lehrer, Schüler [...]. Alle, die mit dem Kind im engeren oder im weiteren Sinn wirksam sein können oder in Beziehung gehen können." (190-191) "Alle, die in Beziehung gehen können, sind für mich zentrale Figuren." (192-193) Je nach Alter und Wohnsituation ändern sich die zentralen Schlüsselfiguren. In Jugendwohnheimen sind oft tragische Umstände. Da ist der Sozialpädagoge oft eine ganz zentrale Figur.	
gesellschaftliche Erwartungen an die Lehrerinnen- und Lehrerrolle	Schule hat den Auftrag Wissen zu vermitteln und erzieherisch auf die Kinder einzuwirken. Die Gesellschaft erwartet von den Lehrkräften unsagbare Leistungen, die nur ein Wunderwuzzi oder eine Eierlegendewollmilchsau erfüllen kann. Viele Berufsgruppen sollen die Lehrkräfte abdecken wie Polizisten, Vertrauenspersonen, Erziehungsberater, Familientherapeuten, Psychologen Lehrkräfte sollen die eigentliche Beziehungsarbeit leisten Als Lösungsansatz wird Unterstützungspersonal durch Schulsozialarbeit und Beratungslehrerin angesprochen.	Schule hat einen massiv stärkeren Erziehungsauftrag als vor vielen Jahren.	IP1, 182-183	Lehrkräfte sollten eigentlich eine Eierlegende Wollmilchsau sein. "Zuerst muss einmal Beziehungsbildung stattfinden." (348-349)	IP2, 342-343; 348-349	"Vom Polizisten bis hin zum Entertainer und zum Vater-Mutter-Ersatz alles was es gibt, glaube ich. [...] Nämlich das sich die Gesellschaft fast alles von ihnen erwartet." (208-211) "Ich glaube, dass sich die Gesellschaft die 'Eierlegendewollmilchsau' erwartet." (217)	
Betriebsklima	Ein nennenswerter Faktor für ein gutes Betriebsklima ist eine wertschätzende Kommunikation auf Augenhöhe. Professionelles Reflektieren bietet den Lehrkräften Sicherheit im Umgang mit dem Konzept. Freiheit, ob die Lehrperson das Konzept umsetzt, fördert die nötige Haltung. Räumlichkeiten und transparente Kommunikationsquellen sind von großer Bedeutung.	Schulleitung und Lehrkräfte müssen die Bereitschaft zur Reflexion haben. Bei Verordnung können vorhandene traditionelle autoritäre Muster verstärkt werden.	IP1, 196; 199-200	Lehrkräfte brauchen einen Raum, wo sie in Ruhe sprechen können. Lehrkräfte brauchen ein Netzwerk wo sie sich geschützt und sicher fühlen. Lehrkräfte brauchen die Gewissheit, dass sie nicht abgewertet werden, wenn sie nicht alles richtig gemacht haben. Lehrkräfte brauchen jemand, der für sie übernimmt, wenn es nicht mehr geht.	IP2, 354-356; 361; 367; 373	"Es ist eine Haltung, die man als Lehrerin/Lehrer lebt und wenn man dieses Konzept lebt, dann verändert sich etwas bei den Erwachsenen."	
Leiter- oder Lehrerpersönlichkeit	Reflexion ist ein wichtiges Instrument, um die Lehrerpersönlichkeit zu stärken. Die eigene Persönlichkeit muss bekannt sein und Berücksichtigung im Umgang mit den Mitmenschen finden. Die Eigenentscheidung das Konzept zu leben muss gegeben sein. Sympathieebenen für einen wertschätzenden Umgang müssen geschaffen werden. Dabei darf der Humor nicht fehlen. Persönlichkeitsunterstützende Maßnahmen sind für die Implementierung sehr wichtig	Reflexion bezüglich des eigenen Autoritätsverständnisses ist wichtig. "[...] persönlichkeitsunterstützende Maßnahmen, wie Selbsterfahrung, wie Supervision, wie Austausch, auch kollegiale Beratung [...]" (206-208) braucht es, um mit dem Konzept dauerhaft und ehrlich zu arbeiten.	IP1, 204-205; 206-208	Es muss eine Sympathieebene geschaffen werden durch Wertschätzung und anhören und zuhören.	IP2, 377-388	"Das Wichtigste ist, dass man daran glaubt und dass man es lebt und in seinen eigenen Alltag aufnimmt, denn sonst ist es nur Proforma." (224-225) Für die Coaching- oder Schulentwicklungssituation ist es wichtig, dass man wahrnimmt, dann reflektiert und dann dementsprechend damit umgeht. Die eigene Persönlichkeit muss Berücksichtigung finden.	

<p>"Kompetent ist ein Berater [...], wenn er einmal in dem Bereich gearbeitet hat." (185) Kombination von Beratungsperson mit Feldkompetenz und Supervisionskenntnissen. (191-193) "Ich sage ja auch nicht, dass wer "Nicht-schulischer absolut gar nichts verloren hat, die Kombination macht es aus. [...] Daher sollte das eine zweite Beratungsperson mitsteuern, der aus der Schule kommt." (203-209)</p>	<p>IP4 siehe Quellenangaben im Text</p>	<p>"Es erleichtert auf jeden Fall vieles, weil man sehr viel Fachwissen hat. Wenn man den Kontext Schule so überhaupt nicht kenn, dann sind Schwierigkeiten vorprogrammiert, weil natürlich im Detail das Problem liegt." (158-160) "[...] es ist der Blick von außen, aber ohne das System Schule wirklich zu kennen, glaube ich, ist es ganz schwer, da wirklich Fuß fassen zu können. Weil es doch eine ganz eigene Form von Organisation ist. So eigen ist selten etwas, weil darin nur Experten arbeiten und man hat in keiner Organisation "nur" Experten." (163-166)</p>	<p>IP5 siehe Quellenangaben im Text</p>	<p>Beraterinnen und Berater, die mit dem Feld vertraut sind, können Handlungen und Handlungsweisen der Lehrkräfte besser nachvollziehen. "Andererseits bekommt man halt einen anderen Blickwinkel." (171) "Perspektivenwechsel ist auch oft sehr gut. Es braucht beides." (173)</p>	<p>IP6, 160-169</p>
<p>Es sollten das Lehrerinnen- und Lehrerteam, die Eltern und die Schüler davon informiert sein. Gemeinde, Schulerhalter und Schulaufsicht werden bei Interesse informiert.</p>	<p>IP4, 221-226</p>	<p>"Ich bin ein Fan von Transparenz." (174) "Also Partner wie Eltern, Gemeinde, Schulaufsicht, Vereine sind da wichtig." (186)</p>	<p>IP5, 175; 186</p>	<p>Schulerhalter "Eltern auf alle Fälle." (185) Sozialarbeiter, Vereine, Lesepaten, Schularzt, Zahnarzt Schulaufsicht eher nicht</p>	<p>IP6, 179; 185 189, 191, 192, 195, 196, 200</p>
<p>Eltern können zu Hause schon sehr viel abfedern. Wichtig sind Personen, die in Beziehung gehen können. "Daher ist für mich der wichtigste Part das Team" (239) "Wenn ich eine Schulsozialarbeiterin jeden Tag sechs Stunden da habe, dann kann man ganz anders arbeiten und Konflikte lösen, als wenn ich diese Personen zwei Mal in der Woche für jeweils 2 Stunden am Standort habe. Genau darum geht es." (267-269)</p>	<p>IP4, 231; 238; 239 267-269</p>	<p>Lehrer, Schüler, Schulleitung und alle die im Schulhaus tätig sind und das Konzept mittragen.</p>	<p>IP5, 190-195</p>	<p>Lehrer, Schüler, Schulleitung und Schularzt sind wichtig. Ein Netzwerk kann sehr hilfreich sein.</p>	<p>IP6, 210-211; 214</p>
<p>"Die Gesellschaft erwartet heute, dass die Lehrer alle Defizite, die durch nicht in Beziehung treten mit den Kindern passieren, sich auflösen." (250-251) "Der Erwartungsdruck an die Lehrkräfte ist enorm hoch, weil sich Vorgesetzte, Politik, Religionen alles Mögliche wünschen und man muss fast schon ein Wunderwuzzi sein." (252-254) "Da brauche ich jemand, der nicht Lehrerin/Lehrer ist, aber ausgebildet dafür ist, mit Jugendlichen und Kindern zu arbeiten, zu reden und Lösungen herbeizuführen." (271-273)</p>	<p>IP4, 250-251; 252-254; 271-273</p>	<p>"Also was Lehrerinnen im Moment für Erwartungen erfüllen müssen, ist unvorstellbar und hat sich sehr gewandelt. Sie sind weit weg von dem, dass sie Bildung vermittelt." (198-199) Lehrerinnen müssen mehrere wichtige Rollen erfüllen wie Familientherapeuten, Erziehungsberater, Vertrauensperson und Psychologen. "Es geht von bis, es ist wirklich unsagbar." (202)</p>	<p>IP5, 198-199; 201-202; 202;</p>	<p>Lehrer haben eigentlich Erziehungsaufgaben und die Aufgabe der Wissensvermittlung. "Die Gesellschaft glaubt von uns, dass wir gut ausgebildet sind und dass wir alles können." (219) "Das man immer erreichbar ist." (221-222)</p>	<p>IP6, 218; 219; 221-222</p>
<p>Es braucht Freiheit das Konzept anzuwenden und nicht angeordnet werden. Teamentwicklung soll den Modus haben, dass man über alles reden kann.</p>	<p>IP4, 270-280; 294</p>	<p>Das Konzept muss von vielen getragen werden. Es muss Gespräche, Diskussionen und Reflexionen in der Gruppe geben. "Es ist ganz wichtig, dass man möglichst von allen mitgetragen wird und dass alle darin einen Platz finden." (224-225)</p>	<p>IP5, 222; 223; 224-225</p>	<p>Das Betriebsklima leidet unter der Zweiteiligkeit des Schulstandortes. "Reden auf Augenhöhe und diese Wertschätzung auf allen Ebenen ist sehr wichtig." (237) Transparenz und gemeinsame schnelle Informationsquellen können sehr hilfreich sein.</p>	<p>IP6, 231; 237; 245-246</p>
<p>"Egal ob Mann oder Frau, es kommt am Typ darauf an, wie jeder und jede mit Problemen umgeht." (300-301) "Untereinander und Miteinander Spaß haben, aber dann auch wieder ernsthaft und vernünftig miteinander reden können." (307-308)</p>	<p>IP4, 300-301; 307-308</p>	<p>Das Allerwichtigste ist Reflexion. ist auch sehr wichtig, zu wissen, wie bin ich immer gelaunt." (231-232) "Wichtig ist, dass Lehrer auch sehr gefestigte Persönlichkeiten sind." (238)</p>	<p>"Es IP5, 229</p>	<p>Die Grundeinstellung jeder Lehrkraft den Kindern gegenüber und das sensible Wahrnehmen, wie ein Kind reagieren kann, beeinflussen die Umsetzung des Konzepts hinsichtlich Lehrerpersönlichkeit. " Ob sie es dann leben oder nicht, das ist jedem immer noch selber überlassen." (255-256)</p>	<p>IP6, 252 - 253</p>

Formen von Beratung im Speziellen der Schulentwicklungsberatung	Formen von Beratung	In erster Linie braucht es eine Fachexperten-Beratung durch Weitergabe von Fachinhalten Trainer und Coaches, die in Form von Übungseinheiten und Rollenspielen mit den Klientinnen und Klienten arbeiten. Prozessbegleiter, die für das Konzept fiebern und es können auch Personen wie die Schulsozialarbeiterin sein Reflexion beziehungsweise Supervision ist eine wichtige Beraterform	"[...] es geht primär um Möglichkeiten der Eigenreflexion. Das heißt es geht um Supervision. Es geht um Selbsterfahrung, möglicher Weise auch um Wissen von therapeutischen Inhalten wie zum Beispiel Thema Trauma, aber auch um Wissen zum Thema Kommunikation und Konflikt." (211-214)	IP1, 211-214	"Zuerst wird einmal die Methode vermittelt, dann im Rollenspiel geübt." (395) "Vermittelt wird einerseits an Fallbeispielen in Rollenspielen das Konzept der Neuen Autorität. Systemisch und dann in Gruppen gemeinsam." (400-402) "Auf jeden Fall gehört einzeln was gemacht im Vieraugengespräch und im Kleingruppengespräch." (404)	IP2, 395; 400-402; 404	Es braucht mehrere Formen von Beratung, die sich zusammensetzen aus Inputvermittlung, Übungseinheiten durch zum Beispiel Deeskalationstraining und Reflexion. "Natürlich kann man da auch nur aus einem Blickwinkel arbeiten und sagen, wir machen jetzt nur Supervision. Aber wenn man das ergänzt mit anderen Puzzleteilen, dann glaube ich, kann das ein größeres Ganzes ergeben." (247-249)	IP3, 241-244; 247-249
	Verständnis von Schulentwicklungsberatung	Bei Schulentwicklungsberatung begleitet Schulen bei der Erreichung ihrer Zielsetzung. Die Implementierung ist solange ein Schulentwicklungsprozess, solange keine eigenreflexiven Themen auftreten. Schulentwicklungsberatung leistet einen wesentlichen Beitrag bei der Implementierung, weil es die Organisation mit berücksichtigt. Für die Umsetzung alleine braucht es aber mehr als nur Schulentwicklungsberatung.	Bei Schulentwicklungsberatung begleitet man eine Schule nach Zielvereinbarung einen Zeitraum und überprüft dann ob das Ziel erreicht wurde. Die Implementierung des Konzepts ist solange ein Schulentwicklungsprozess, solange keine eigenreflexiven Themen zu Tage treten. "Ich denke mir, Schulentwicklungsberatung kann einen Beitrag leisten, kann aber niemals ein ganzes Implementierungskonzept "Neue Autorität" sozusagen linear begleiten, weil das mit diesem Konzept nicht geht." (230-232)	IP1, 218-220; 222-228; 230-232	"Das sind wahrscheinlich die, die mithilfe, dass sich die Schule günstig entwickelt." (408-409) "Da bräuchte ich eine Co, der die Schule irrsinnig gut kennt und der mir sagt, was für diese Schule gebraucht wird und dann würde ich mit ihm beraten was zu tun ist wie es geht." (411-413)	IP2, 408-409; 411-413	"Unter Schulentwicklungsberatung verstehe ich eine lernende Schule dabei zu unterstützen Ziele, die ich mit ihnen gemeinsam entwickle, zu erreichen." (252-253) Bei der Implementierung des Konzeptes braucht es Schulentwicklungsberatung, wenn man die Organisation mit berücksichtigt. "Also alles was die Organisation Schule betrifft, als lernende Organisation ist natürlich auch relevant." (260-261) Es braucht Maßnahmen wie Einzelgespräche, Steuer- und Arbeitsgruppen, die miteinander verschränkt zu einem gelungenen Schulentwicklungsprozess beitragen können. (267-270)	IP3, 252-253; 260-262; 267-270
	Beraterrollen für Kompetenzerwerb	Schulentwicklungsberater sind vor allem bei größeren Schulen gefordert, wenn es um persönliche Befindlichkeiten geht. Da ist es wichtig, die Organisation und die Struktur im Auge zu behalten. Bei persönlichen Anliegen ist eine Beraterrolle auf empathischer Ebene von Bedeutung, auf die durch eine Supervision eingegangen werden kann. Schön wäre eine Verknüpfung von Schulentwicklungsberatung und Supervision.	Es braucht in jedem Fall mehrere Beraterrollen	IP1, 234			Es braucht sowohl Schulentwicklungsberatung, wenn es sich um einen mehrjährigen Prozess handelt, der zum Wohle der Schule und des gesamten Teams bzw. Schulpartnerschaft handelt. Da muss ich das gemeinsame Ganze entwickeln. (274-275; 292-295; 302-305) Arbeitet man mit einer kleineren Gruppe von Pädagoginnen und Pädagogen, dann kann ich als Supervisorin und Supervisor agieren und auf ihre persönlichen Bedürfnisse eingehen. (279-282) "Schön wäre es für die Implementierung, wenn es gelingen kann beides zu haben oder eine gute Mischung zu haben." (285-286)	
	Beratungsintensität	Es braucht mehr als einen Nachmittag. In jedem Fall einen Prozess über einen längeren Zeitraum. Die Beratungsintensität ist von der Schultypen abhängig.	Je nach Schultypen und nach Schulstandort ist es ein "..." sehr offener, flexibler und prozessorientierter Prozess [...]" (237-238) Der Prozessbegleiter soll supervisorisch Handeln können. (242-243) "Es braucht auf jeden Fall mehr als einen Nachmittag an Beratung." (243-244)		"Es soll auf jeden Fall über 2 Jahre gehen." (429)		In der Regel erstreckt sich ein Implementierungsprozess über einen längeren Zeitraum. (292-295)	
	Beratungsverpflichtung	Schulinterne Fortbildungen, Schulentwicklungsprozesse und bei der Vermittlung von Basics ist eine verpflichtende Teilnahme gegeben und auch sinnvoll. In der Regel lassen sich keine Fortbildungen und Schulentwicklungsprozesse so verordnen, dass größtmögliche Effizienz in der Umsetzung gegeben ist. Anordnungen stoßen auf Widerstand.	Ein Teil sollte verpflichtend sein. Der andere Teil soll die Möglichkeit zur Vertiefung bieten. (247-250)		"Nein, nur die mittun wollen. Du kannst einen Menschen nicht zu etwas zwingen, was er nicht will, glaube ich." (435-436) Bei der Vermittlung der Basics für Neue Autorität durch Fortbildungen sollen die Lehrkräfte verpflichtet werden, um sich eine Meinung zu bilden. (437-438) "Ich glaube nicht, dass es gut ist zu sagen, wir machen jetzt alle Neue Autorität." (445-446) "Man stößt garantiert auf Widerstand." (448)		Es wäre schön, wenn alle freiwillig mitmachen würden. In der Realität ist das nicht so. (318) Handelt es sich um einen Schulentwicklungsprozess, dann wird verpflichtet. (323-325) Möchte man impulsgebend agieren den Implementierungsprozess anzustoßen, ist eine Supervision in Form einer "Critical Mass" das geeignete Beratungsformat. 325-327)	
	Beraterinnen- und Beraterkompetenzen	Die Beratungsperson muss professionell wissen, wovon sie spricht Eine Ausbildung in Supervision, Mediation oder Psychotherapie sollte sie haben. Die Beratungsperson muss mit Widerständen gut umgehen können. eine wichtige Beraterkompetenz liegt in der Schaffung von Kundenzufriedenheit	Die Beratungsperson soll ein fundiertes Wissen über das Konzept der Neuen Autorität besitzen und eine Ausbildung in Richtung Supervision, Mediation oder Psychotherapie haben. (253-256)		Die Beratungsperson muss professionell wissen, wovon sie spricht und sich selber Qualitätskriterien unterziehen. (460-461) "Jeder, [...] der Neue Autorität gelernt hat und eine psychotherapeutische bzw. supervisorische Schulung oder Kurse hat, ist gut." (470-471) Es wird "..." in Zukunft so sein, dass die Leute Supervision brauchen." (477)		Wenn die Beratungsperson vor allem mit Widerstand gut umgehen kann. (333-344)	

Die Schulsozialarbeiterin soll den Beratungsprozess begleiten.	IP4, 312-317	IP5 hat die Frage nicht beantwortet.		"Der Berater muss ident sein. Er muss selber bereit sein für die Selbstreflexion. Er muss die grundlegende Einstellung der "Neuen Autorität" mitbringen und vermitteln können. Er muss sicher hinter einer Sache selber sehr, sehr stehen und dafür feiern. Dann denke ich mir, kann er es auch umsetzen." (261-264)	IP6, 261-264
Schulentwicklungsberatung wird durch eine geschulte Person, die von außen kommt, übernommen.(344) "Diese Person sollte geschult sein, damit sie die Fäden zieht, damit wir dorthin kommen, wo wir hinkommen sollen." (326-327)	IP4, 344; 326-327	"Schulentwicklungsberatung heißt, dass von außen jemand kommt. Sich das anschaut, wie es in der Schule läuft. Feststellt, dass Dinge wo und wie verändert werden können. Wo man einen gemeinsamen Konsens finden kann, dass Veränderung auch gut stattfinden kann. Dass der dann den Weg auch mitgeht." (247-250)	IP5, 247-250	Schulentwicklungsberatung ist nicht nur leistungsorientiert, sondern auch wegweisend. Sie eröffnet viele Zugänge und begleitet bei Neuerungen, die immer wieder auf uns zukommen. "Die Schulentwicklungsberatung wäre eine geeignete Beratungsform, um das Konzept der Neuen Autorität implementieren zu können. [...] Alleine für die Umsetzung erscheint es mir jedoch zu wenig." (274-276)	IP6, 268-270) 274-276
"Es braucht eine permanente Ansprechpartnerin [...] für die Schulleitung." (349-351) "Für Lehrerinnen und Lehrer wäre es sehr sinnvoll das Zauberwort Supervision." (351-352) "Wenn ich sage Supervision, dann muss auch mal eine Einzelsupervision ermöglicht werden. Eine Person nur! Dann ist es eben mal eine Gruppe. Eine Fachgruppe kann es auch sein." (355-356)		Wünschenswert ist eine Beraterin oder ein Berater mit Theoriewissen und Praxiserfahrung. Zudem soll es jemand sein, mit Empathie.	IP5, 260-266		
Je nach Schultype und Themen wird die Beratungsintensität variabel sein. (360-364)		"Sicher mehrere!" (270) Es sind für den Implementierungsprozess Beratungen von außen, aber auch von innen wichtig. Berater von außen geben Sicherheit, dass man auf dem richtigen Weg ist und Personen, die im fortlaufenden Handeln innen zur Beratung zur Verfügung stehen. (275-277)		"Ich würde gerne ein bis zwei Beratungen pro Semester haben. [...] Das würde ich länger als ein Schuljahr machen und vor allem prozessorientiert mit Supervision." (290-291) "Ich würde mir wirklich wünschen, dass die Beratung in Form von Supervision wie eine Religion ein Fixum wird im Team und automatisiert wird."	
		Bei klar ausgesprochenen Verpflichtungen gibt es unausgesprochene Ausweichmöglichkeiten durch einen Krankenstand zum Beispiel. (287-289) "Ich glaube, es braucht ein sanftes Lenken in eine bestimmte Richtung." (291) "Wenn man verpflichtet, glaube ich, ist der Erfolg nicht so groß und es kommen Widerstände auf." (294-295)		"Eine schulinterne Fortbildung ist auch eher eine verpflichtende Fortbildung, aber damit habe ich alle erreicht." (302-303) "Im Alltag die Neue Autorität zu leben, dazu kann ich niemanden bemüßigen." (306)	
Eine Beratungsperson muss die Kompetenz besitzen die Klientinnen und Klienten zufrieden zu stellen. (370-376)		Es ist eine intuitive Entscheidung bei der Wahl der Beraterin oder des Beraters. Sie/Er muss für den Standort passen. (318-321)		Für die Implementierung des Konzepts braucht er supervisorische Fähigkeiten. (311-312)	

Anteil von Supervision beim Implementierungsprozess	Verständnis von Supervision	Supervision kann als adäquates Beratungsformat für den Implementierungsprozess gesehen werden, da es einerseits zur Optimierung von Arbeitsprozessen beitragen kann und andererseits das Team durch Selbstreflexion und Gruppenreflexion intensiver eint. Supervision wird als berufliche Reflexion für Fallbesprechungen und Psychohygiene für Einzelpersonen und Gruppen gesehen. Fallbesprechungen sollen systemisch und analytisch durchdacht und prozesshaft begleitet werden, sodass durch Hinschauen und Reflektieren neue Lösungsmöglichkeiten besprochen werden können.	Supervision kann als adäquates Beratungsformat für den Implementierungsprozess gesehen werden. Die/der Supervisorin/Supervisor begleitet Menschen in Gruppen oder im Einzelsetting und bearbeitet dabei berufliche Herausforderungen durch ein Hinschauen, Reflektieren und Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten.	IP1, 260-261 265-278	Es ist die Fähigkeit Teamprozesse zu begleiten und dabei auf einzelne Personen zu schauen, aber auch auf das Zusammenspiel im Team. Fälle sollen systemisch und analytisch durchdacht werden und prozesshaft begleitet.	IP2, 485-488		
	Bekanntheit von Supervision an Schulen	Das Beratungsformat Supervision ist im Großen und Ganzen bekannt. Die Zuordnung zu Konfliktlösung ist häufig gegeben und nicht für professionelles Handeln. Es ergeben sich Verwechslungen von Fortbildungen und Fallbesprechung. Supervision hat das ganze System im Blick und soll neben Fallbesprechung mit Teamsupervision einhergehen.	"Von der Ferne ja, wirklich bekannt ist Supervision nach wie vor an Schulen wenig." Es wird eher in den Bereich der Konfliktlösung eingeordnet und leider nicht für präventives, professionelles Handeln und zur Stärkung der Lehrer*innenprofessionalität.	IP1, 280; 281-285	Wenn Schulen eine Fortbildung zur "Neuen Autorität" wünschen, dann ist das keine Supervision und eine einzelne Fallbesprechung ist auch keine Supervision. Man muss das ganze System im Auge haben. Verwechslungen von Fortbildung und Supervision ist immer wieder Thema.	IP2, 491-494	Supervision ist an vielen Schulstandorten bekannt und ein vertrautes Beratungssetting.	IP3, 350-352
	Erfahrungen mit Supervision	Erziehungs- und Lehraufgaben haben sich verändert. Deshalb wäre Supervision gut für die Lehrer*innenprofessionalisierung. Es gibt zwei Seiten von Supervision - positiv und negativ. -> die Farbtöne der IPs beachten. Eine gelungene Supervision hat es gegeben, wenn sie für die/den Klient*in positiv empfunden wird. Supervision wird mit zunehmendem Alter und zunehmender Arbeitsbelastung wichtiger. Vor allem Psychohygiene wird in Anspruch genommen.	Erziehungs- und Lehraufgaben haben sich verändert. Deshalb wäre Supervision gut für die Lehrer*innenprofessionalisierung. Doch braucht es ein klares Bekenntnis dazu.	IP1, 289-296			Es gibt beide Seiten, gute und schlechte Erfahrungen. Jene Schulen, die gute Erfahrungen haben, waren meist mit dem Beratungssetting vertraut, oder die/der Supervisor*in wurden von der Person her gut akzeptiert. "Schlechte Erfahrungen hängen oft mit der Person des Supervisors zusammen. [...] Es kann auch schlechte Erfahrungen gewesen sein mit der Idee von Supervision. Weniger personenbezogen, sondern eher die Herangehensweise. [...] Herangehensweise des Supervisors etwas ist, was den Menschen nicht so taugt." (355-362)	IP3, 350-352 350-352 355-357; 361-362
	Aufgaben einer Supervisorin/eines Supervisors beim Implementierungsprozess	"Für die Implementierung sind Reflexionsschleifen unabdingbar." (IP3, 371-372) Diese sollen Eigenreflexion und Persönlichkeitsentwicklung in den Fokus rücken, um persönliche Haltungsmuster zu erkennen und nachhaltig abzuändern. Im Implementierungsprozess ist es die Aufgabe einer/eines Supervisor*in zu begleiten und professionell zu unterstützen. Die/der Supervisor*in muss die Schulgröße und den jeweiligen Anlassfall beim Implementierungsprozess im Fokus haben. Die Berufszufriedenheit sollte das konstruktive Ergebnis des Supervisionsprozesses sein.	Die/der Supervisor*in sollte bei schwierigen Situationen, wo eigene Muster wieder zum Vorschein kommen, mit Eigenreflexion und Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. "Für mich ist Neue Autorität und Supervision quasi wie das Paar Schi mit dem ich fahre. Ich kann natürlich mit einem fahren, werde aber sehr schnell ins Schleudern kommen und je schwieriger der Hang wird, desto weniger wird es mir mit einem Bein gelingen. Ich brauche das Zweite dazu und so ist es für mich mit Neuer Autorität und Supervision." (306-309)	IP1, 302-305; 306-309	"Eine Mischung aus sich zurückziehen und sich einbringen und die soll am besten gut sein." (504) "Ich glaube schon, dass es gut ist auf der einen Seite sie machen zu lassen und zu sagen da seid ihr wieder in dem oder in dem, aber ich darf als Supervisor sehr wohl auch einmal mein Wissen einbringen." (509-511)	IP2, 504; 509-511	"Für die Implementierung sind Reflexionsschleifen unabdingbar." (371-372) "Sich über Erlebtes auszutauschen ist ja das Entscheidende, dass man das, was man am eigenen Leib verspürt und erlebt hat, dass man das dann reflektiert und sagt auch, wie es einem gegangen ist." (375-378) "Je größer und komplexer der Auftrag, umso schwieriger ist die Reflexionsschleife." (382) "Das ist so kurze Reflexionsschleifen, oder so kurze Reflexionssequenzen und wenn es nur eine Murregruppe ist, einbau. In größerer oder geringerer Intensität, je nach Anlassfall oder nach Rahmen der Schule." (384-386)	
	Supervisionsformen beim Implementierungsprozess	Es sollen nach Möglichkeit so viel wie möglich und notwendig an Supervisionsformaten eingesetzt werden. (siehe IP4) Teamsupervision sollte anfänglich im Implementierungsprozess Platz haben, da oftmals indirekte Teamentwicklungsaufträge hinter der Implementierungsarbeit verstecken können. Hilfreich sind die Formate Team-, Gruppen-, Einzelsupervision. Psychohygiene kann für die Selbstreflexion sehr hilfreich sein. Das Konzept der Neuen Autorität könnte so zum gemeinsamen Ziel für ein Lehrer*innenteam werden.	"Alles was an kollegialer Beratung stattfindet, was an verschiedensten Supervisionsformaten stattfindet ist gut." (315-316) Teamsupervision, Gruppensupervision und Einzelsupervision in unterschiedlicher Anwendung, je nach Bedarf sollte beim Implementierungsprozess Platz haben. (316-319) Teamsupervision sollte zu Beginn der Implementierung stehen. (320)		"Es ist notwendig, dass Supervision eingesetzt wird." (519) "Es kann durchaus eine Gruppensupervision sein. Es kann sich da auch durchaus rauskristallisieren, den oder den Prozess muss du dir alleine anschauen." (531-533)		Fallsupervisionen in jedem Fall, da man in der Regel von Fallbesprechungen ausgeht. (390-391) Teamentwicklung ist vielfach ein indirektes Thema, weil im Team oft unterschiedliche Zielsetzungen angetroffen werden. Das Konzept der Neuen Autorität könnte so das gemeinsame Ziel werden. 394-400)	
	Rückmeldungen bezüglich Supervision	Grundsätzlich sind sehr positive Rückmeldungen zu verzeichnen. Mit Teamarbeit wurde begonnen, dann mit Fallbesprechungen und Selbstreflexion. Es gab durchaus negative Rückmeldungen. Bei all jenen, die gedacht haben, es ist mit drei Fortbildungsnachmittagen abgetan. Wichtig ist dran bleiben und die Unterstützung von Seiten der Schulleitung.	Grundsätzlich kommen alle Supervisionsformate gut an. Wichtig ist ein Dranbleiben und dass die Schulleitung den Implementierungsprozess mitträgt. (324-328)		"Ich habe sehr positive Rückmeldungen bekommen und alle haben gesagt, das hätten wir nie können, wenn wir nicht gleichzeitig mit Fällen und mit dem Team in Supervision gegangen wären. Also sehr positive Rückmeldungen." (538-540) "Implementiert haben es nur die, die dafür waren und die, die es machen wollten." (541-542) Alle, die nur zwei drei Vorträge gemacht haben, haben eher Konflikte hervorgerufen.		"Es gibt jede Menge Rückmeldungen. Da wieder von bis. Hab ich auch schon alles mögliche gehört und alles unmögliche." (411-412) Von "super genial" bis "So a Schaf, des funktioniert sowieso nicht!" (412-414)	

Berufliche Reflexion für Fallbesprechungen und Psychohygiene.	IP4, 380	Supervision kann zur Optimierung von psychologischen Phänomenen im Arbeitsfeld beitragen. "Es ist die Aufarbeitung von sämtlichen Dingen, die das Arbeitsleben mit sich bringt."	IP5, 324-326; 331-332	Die Chance zur Selbstreflexion und Reflexion für das Team beim Implementierungsprozess kann das Kollegium mehr zusammenschweißen. Es können Fälle besprochen werden, die im Moment pressieren und durch Hilfe von außen einer anderen Sichtweise zugeführt werden.	IP6, 330-332; 323-324
Natürlich!	IP4, 382	Bekannt ja, aber es wird nicht angewendet.	IP5, 339	Die älteren Lehrerkolleg*innen waren mit dem Beratungsformat bekannt, die jüngeren haben wegen der Kinder kaum Zeit dafür.	IP6, 341-342
"Es ist schon oft genug danach gefragt worden." (382) Der erste Versuch mit Supervision ist gescheitert, daher ist es negativ besetzt. (382-383) "Eine Supervision hat dann einen Sinn, wenn sie wirklich qualitativ hochwertig ist." (389) Wenn Lehrkräfte nach der Supervision sagen, dass war es wert, dass ich da war und nicht ich melde mich beim nächsten Mal ab. (390-393)		"Einzelne Lehrkräfte haben Erfahrungen mit Supervision gemacht, sehr unterschiedliche, auch sehr positive, aber auch dann welche, die nicht so positiv waren." (339-340) Die Gruppensupervisionen wurden nicht als geeignetes Instrument für Reflexion wahrgenommen. (341-343)		Jüngere Kolleginnen stehen noch nicht so lange im Beruf, daher ist die Notwendigkeit einer Supervision hier noch nicht so gegeben. (342-345) "Je mehr und je länger man in der Schule und mit mehr Stunden steht, umso anstrengender wird es. [...] Für die eigene Psychohygiene nämlich." (346-347)	
Lehrkräfte sollten bei Fallbesprechungen die Möglichkeit zur Supervision haben. (400-401) "Es bräuchte auch vor Ort für die Implementierung einen Supervisor." (402.403) Die/der Supervisor*in sollte dabei immer auf die Berufszufriedenheit Bedacht nehmen. (410-411)					
"Psychohygiene gefällt mir sehr gut. Auch so, dass man bei der/dem Supervisor*in hinsichtlich Themen bezüglich der Neuen Autorität nachfragen kann. Das wäre das Optimum." (415-416)		Es ist hilfreich Fallsupervisionen in Anspruch nehmen zu können. (348-349)		Es wäre gut Fallbeispiele supervisorisch aufzuarbeiten. (352) Teamsupervision hat einen indirekten Charakter (352-353) "Psychohygiene ist das um und auf und auch eine gute Selbstreflexion würde ich sagen braucht es für den Implementierungsprozess." (358-359)	
"Wahnsinn wie unser Team gearbeitet hat, mit wie viel Einsatz, mit welcher Einstellung und so weiter. Da sag ich viel gelungen, nicht alles gelungen, aber viel gelunge." (419-422)		"Das Eis ist gebrochen und es wäre durchaus möglich mit mehr Supervision zu arbeiten." (366-367) "Das WIR ist gestärkt. Das war vorherr überhaupt nicht. Es gab kein WIR." (383)		"Die Rückmeldungen waren durchaus positiv." (366) "Am Anfang ist es nicht so sehr um die Kinder gegangen, sondern um das Team selber." (370-371) Zu Beginn war es Teamentwicklung, dann Fallbesprechung und auch Selbstreflexionsarbeit. (372-383)	

Reduktion - Abschluss und Ausblick

Abschlussfragen und Ausblick	Schulhauskultur nach der Implementierung	"Es hängt immer ab, von der jeweiligen Schule, vom jeweiligen Auftrag und von der jeweiligen Situation und den jeweiligen Menschen, die da mitarbeiten." (419-421) Die Schulhauskultur hat sich zum Positiven verändert bei Regelklarheit, im Umgang mit Konflikten, hinsichtlich transparenter Informationsweitergabe und gemeinsamer Teamarbeit.	Dort wo eine grundsätzlich eine positive Haltung an Schulen zu finden ist, fällt das Konzept auf fruchtbaren Boden. Wenn unangesprochene Konfliktherde in Schulen durch Fortbildungsveranstaltungen mit Neuer Autorität gelöst werden sollen, bleibt eine gelungne Implementierung eher ein Wunsch.	IP1, 333-338	Die Schulhauskultur hat sich zum Positiven verändert. "Es hat ganz viel Wirkung." (552-553)	IP2, 549	"Es hängt immer ab, von der jeweiligen Schule, vom jeweiligen Auftrag und von der jeweiligen Situation und den jeweiligen Menschen, die da mitarbeiten." (419-421)	IP3, 419-421
	Mögliche Aspekte des Scheiterns	Es kann an fehlenden Ressourcen wie Zeit und Geld scheitern. Der Wille der Lehrkräfte das Konzept leben zu wollen ist ein wesentlicher Punkt. Die Beratungsperson kann motivierend, aber auch demotivierend wirken bzw. das Konzept unmissverständlich vermitteln.	Wenn das Konzept der 'Neuen Autorität' als zusätzliches Projekt gemacht wird und die Lehrkräfte kaum Möglichkeit haben sich intensiv damit auseinander zu setzen.	IP1, 340-349	"Es braucht Zeit, es braucht Geld und es braucht den Willen es zu tun. Wenn alle drei Dinge nicht da sind, dann geht es nicht oder eines von denen fehlt. Sonst geht es." (558-559)	IP2, 558-559	Es kann scheitern, muss aber nicht scheitern.	IP3, 426-428
	Tipps für eine gelungene Implementierung	Evaluationen durch Gespräche und Fragebögen sind für eine Weiterentwicklung wichtig. Es sollte ein Berater*in und Supervisor*in mit Know-how über Neue Autorität geben. Es braucht ein gutes Auftragsklärungsgespräch, damit kein Missverständnis hinsichtlich Implementierung gegeben ist.	Wertschätzender und beziehungsorientierter Umgang mit den Pädagoginnen und Pädagogen ist sehr hilfreich. Das Konzept darf nicht als Zauberstab und Lösung aller Probleme gesehen werden.	IP1, 351-353	Regelmäßige Evaluationen durch Treffen und Fragebögen wären sehr sinnvoll. Ein Berater*in aus einem Pädagogen und Supervisor wäre von Vorteil, um auch auf die blinden Flecken zu schauen.	IP2, 562-573	Es braucht ein Auftragsklärungsgespräch, um erstens gewisse Dinge zu erfragen, zweitens gewisse Weichen zu stellen und drittens gewisse Ziele zu klären.	IP3, 430-436
	Empfehlungen für Schulen, wenn sie mit dem Konzept arbeiten möchten	Zuerst einlesen Besuch einer Fortbildung, um das Basiswissen zu erlangen Auftragsklärung, wenn man sich für einen Implementierungsprozess entscheidet sich Zeit nehmen "Durch Supervision herausfiltern was braucht es eigentlich im Vorfeld, um mit dem Implementierungsprozess beginnen zu können."	Es macht Sinn sich verschiedene Referent*innen einzuladen. Literatur lesen. Einen Hochschullehrgang besuchen.	IP1, 355-356	Zuerst sollen die Lehrkräfte Literatur lesen. Im nächsten Schritt kommt eine Beratungsperson und legt die Basisinhalte des Konzepts dar. "Durch Supervision herausfiltern was braucht es eigentlich im Vorfeld, um mit dem Implementierungsprozess beginnen zu können."	IP2, 577-593	Es braucht ein Auftragsklärungsgespräch	IP3, 439
	Was ist noch offen geblieben?		Es ist immer wichtig sich die Frage zu stellen, mit welcher Brille wollen wir auf allfällige Schwierigkeiten schauen.	IP1, 366	Es wurde alles gesagt		Nein	

"Ich sage schon, verschiedene Bereiche verbessern sich, wenn die Methoden der "Neuen Autorität" gut und häufiger angewendet werden, wie die Konflikte zurückgehen."	IP4, 426-428	Es gibt jetzt mehr Regelklarheit. Das Team arbeitet miteinander und das entspannt manche herausfordernde Situationen. Es werden alle informiert.	IP5, 387-398	"Die Schulhauskultur hat sich wirklich verändert." (392) Das Team arbeitet miteinander und in einer entspannten Atmosphäre. Der Austausch untereinander funktioniert gut.	IP6, 392; 394-410
Die Implementierung scheitert, wenn kontraproduktive Kritik geübt wird und es den Lehrkräften "aufgesetzt" wird.	IP4, 433-434	Die Implementierung kann an der Destruktion Haltung der Schulaufsicht oder der Lehrkräfte am Standort scheitern. Es ist auch eine Kostenfrage. Die Beratungsperson muss von den Lehrkräften akzeptiert sein bzw. das Konzept dementsprechend vermitteln.	IP5, 401-404	Personen, die das Konzept zum Scheitern bringen könnten sind die Lehrkräfte, die Eltern und die Schulleiterin oder der Schulleiter.	IP6, 414-416
Es braucht zwei Beratungspersonen. Eine schulische Person und eine Supervisorin bzw. Supervisor, die Fachleute für Neue Autorität sind.	IP4, 437-438			Evaluationen durch Kurzgespräche oder interne Konferenzen. Daraus resultierend einen Anstoß für eine andere Sichtweise geben.	IP6, 419-422
Der wichtigste Punkt ist sich mit dem Konzept zu befassen durch lesen. Sich Zeit geben, denn das Konzept ist sehr umfassend.	IP4, 440-452	Mut machen, den Implementierungsprozess zuzulassen.	IP5, 409-410	Sich einlesen und fortbilden, eventuell hospitieren.	IP6, 430-431
Ressourcen wären sehr wünschenswert		Nein, es war umfangreich		Es konnte sich durch das Konzept die persönliche Sichtweise ändern.	

Prüfung durch SimCheck (Plagiatserkennungssoftware)



Letzversion1.docx
Jan 24, 2021
24675 Wörter/170608 Zeichen

Christine Schmutz

Masterthese.docx

Quellenübersicht

7%

ÄHNLICHKEIT INSGESAMT

1	docplayer.org INTERNET	<1%
2	link.springer.com INTERNET	<1%
3	www.newauthority.net INTERNET	<1%
4	phdI on 2019-10-17 ÜBERMITTELTE ARBEITEN	<1%
5	www.schreyoegg.de INTERNET	<1%
6	edoc.unibas.ch INTERNET	<1%
7	Private Padagogische Hochschule der Diözese Linz on 2020-11-12 ÜBERMITTELTE ARBEITEN	<1%
8	www.springerprofessional.de INTERNET	<1%
9	www.mediation-berlin-blog.com INTERNET	<1%
10	phdI on 2019-10-17 ÜBERMITTELTE ARBEITEN	<1%
11	wirtschaftslexikon.gabler.de INTERNET	<1%
12	www.bildungsmanagement.ac.at INTERNET	<1%
13	www.grin.com INTERNET	<1%
14	www.schooleducationgateway.eu INTERNET	<1%
15	www.dgsv.de INTERNET	<1%
16	es.scribd.com INTERNET	<1%
17	www.orgentwickler.de INTERNET	<1%
18	www.yumpu.com INTERNET	<1%

19	www.bmbwf.gv.at INTERNET	<1%
20	paedagogische-horizonte.at INTERNET	<1%
21	michaelmnz.tripod.com INTERNET	<1%
22	pedagogical-horizons.org INTERNET	<1%
23	www.uni-magdeburg.de INTERNET	<1%
24	bidok.uibk.ac.at INTERNET	<1%
25	d-nb.info INTERNET	<1%
26	www.phdl.at INTERNET	<1%
27	www.phsz.ch INTERNET	<1%
28	www.donau-uni.ac.at INTERNET	<1%
29	baumann-habersack.de INTERNET	<1%
30	www.stefangreuter.at INTERNET	<1%
31	www.business-wissen.de INTERNET	<1%
32	phdl on 2019-10-17 ÜBERMITTELTE ARBEITEN	<1%
33	www.trias.ch INTERNET	<1%
34	www.zielcoaching.at INTERNET	<1%
35	leilaslittlesoziologieworld.blogspot.com INTERNET	<1%
36	www.docme.ru INTERNET	<1%
37	dochero.tips INTERNET	<1%
38	mattes.de INTERNET	<1%
39	www.schornsteinfeger-innung.de INTERNET	<1%
40	www.soziales-training.de INTERNET	<1%
41	phdl on 2020-08-03 ÜBERMITTELTE ARBEITEN	<1%
42	site-474786.mozfiles.com INTERNET	<1%

43	econtent.hogrefe.com	INTERNET	<1%
44	kriegsursachen.blogspot.com	INTERNET	<1%
45	de.wikipedia.org	INTERNET	<1%
46	kom-neun.de	INTERNET	<1%
47	konferens.ht.lu.se	INTERNET	<1%
48	kups.ub.uni-koeln.de	INTERNET	<1%
49	dx.doi.org	INTERNET	<1%
50	tel.archives-ouvertes.fr	INTERNET	<1%
51	www.hepvs.ch	INTERNET	<1%
52	epubs.surrey.ac.uk	INTERNET	<1%
53	othes.univie.ac.at	INTERNET	<1%
54	ph-ooe.at	INTERNET	<1%
55	psyndex.zpid.de	INTERNET	<1%
56	www.was-ist-supervision.at	INTERNET	<1%
57	edoc.ub.uni-muenchen.de	INTERNET	<1%
58	epdf.pub	INTERNET	<1%
59	kobra.uni-kassel.de	INTERNET	<1%
60	openknowledge.worldbank.org	INTERNET	<1%
61	www.sgab-srfp.ch	INTERNET	<1%
62	www.smb-smba.de	INTERNET	<1%
63	phd on 2020-08-03	ÜBERMITTELTE ARBEITEN	<1%
64	www.adeweb.de	INTERNET	<1%
65	www.netz-kasten.de	INTERNET	<1%
66	www.pgu.de	INTERNET	<1%
67	phd on 2019-10-17	ÜBERMITTELTE ARBEITEN	<1%
68	www.diplomarbeiten24.de	INTERNET	<1%

69	www.spd-dithmarschen.de INTERNET	<1%
70	epdf.tips INTERNET	<1%
71	phdl on 2019-10-17 ÜBERMITTELTE ARBEITEN	<1%
72	phdl on 2020-08-03 ÜBERMITTELTE ARBEITEN	<1%
73	www.fhnw.ch INTERNET	<1%
74	www.ksbr.ch INTERNET	<1%
75	www.nbog.cstrike.de INTERNET	<1%
76	www.sdc-learningandnetworking-blog.admin.ch INTERNET	<1%

Aus Such-Repositories ausgeschlossen:

- Keine

Aus Ähnlichkeitsbericht ausgeschlossen:

- Keine

Ausgeschlossene Quellen:

- Keine

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt. Die vorliegende Arbeit in PDF-Format wurde von SimCheck (Plagiatserkennungssoftware) überprüft.“

Amstetten, am 24.01.2021



Christine Schmutz MA, BEd