

Wertereflexion im Kontext von pädagogischer Supervision

Elisabeth Oberreiter und Brigitte Neuhauser

Einleitung

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Bedeutung berufsbiographisch relevanter Werte für die arbeitsfeldbezogene Reflexion im Rahmen von Supervisionsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer.

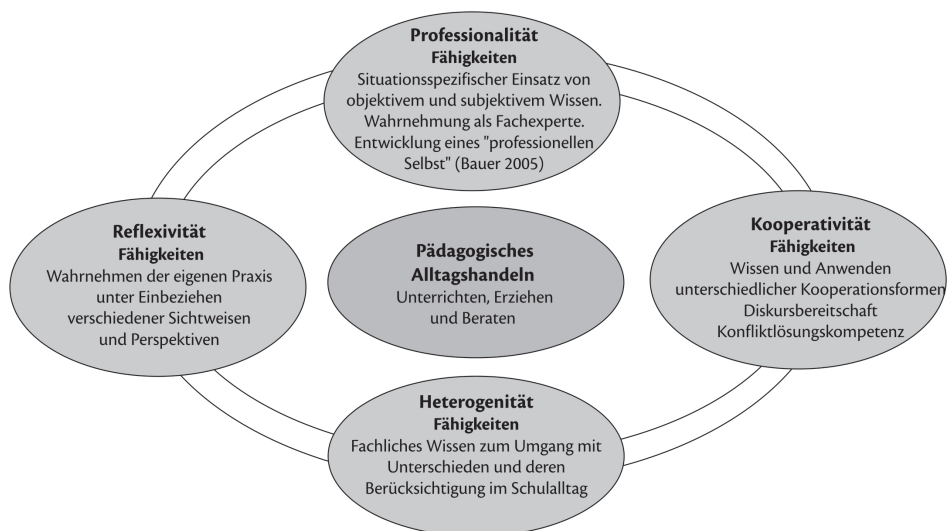
Den Ausgangspunkt dafür bildet die Frage nach dem Stellenwert von Reflexion im Kontext gegenwärtiger Anforderungen an Lehrpersonen. Anschließend wird erläutert, wie sich Reflexionsprozesse in kontinuierlicher Wechselwirkung von Denken, Fühlen und Handeln vollziehen. Basierend auf der Hypothese, dass eine Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Werten zur Weiterentwicklung der eigenen Professionalität beiträgt, gehen die Autorinnen unter Einbeziehung empirischer Daten der Frage nach, in wie weit das Beratungsformat Supervision dabei Unterstützung geben kann. Anhand von Beispielen aus der beruflichen Praxis der Autorinnen wird Wertereflexion als Wesenselement pädagogischer Supervision erläutert. Die Darstellung einer Interventionsform, die zur Vertiefung professioneller Reflexion pädagogischen Alltagshandelns beitragen kann, bildet den Abschluss der Darstellungen.

Der reflexive Blick auf pädagogisches Alltagshandeln – Motor für berufs- und persönlichkeits-bezogene Weiterentwicklung

Pädagogische Berufsfelder im Kontext komplexer Anforderungen

In der gegenwärtigen Arbeitswelt nimmt reflexives Denken und Handeln einen hohen Stellenwert ein und wird quer durch viele Professionen als Basis für berufs-feldbezogene Lernprozesse betrachtet (Büchele & Kohlhaas, 2008). Bezogen auf Lehrpersonen lässt sich diese Annahme durch den breiten Diskurs in der aktuellen Professionsforschung des deutschsprachigen Raums belegen. (Pfadenhauer & Brosziewski, 2008; Paseka, Schratz & Schrittmesser, 2011; Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014). Mit Hilfe der folgenden Abbildung sollen die hohe Komplexität und der starke Situationsbezug (Scala, 2002) pädagogischen Handelns verdeutlicht werden.

Abbildung 1: Anforderungen an Lehrpersonen im Kontext pädagogischen Alltagshandelns
(nach Paseka et al., 2011; Neuweg, 2014)



In der Abbildung werden mit Professionalität, Kooperativität, Heterogenität und Reflexivität vier Dimensionen pädagogischen Wissens und Könnens benannt. Gleichzeitig handelt es sich dabei auch um aktuelle Anforderungen an Lehrpersonen auf der Grundlage der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Entwicklungen. Schule als „Expertenorganisation“ (Scala, 2002, S. 21) ist in hohem Maße auf die angesprochene Professionalität ihrer Mitglieder (1) angewiesen, stellen diese doch mit ihrem kognitiven, sozialen und handlungsbezogenen Wissen deren wichtigste Ressource dar (Rasch, Schmid-Waldmann & Strasser, 2002). In Übereinstimmung mit Neuweg (2014, S. 584f) werden an dieser Stelle drei Bedeutungsebenen unterschieden:

- „Wissen im objektiven Sinne“:
Darunter ist das in der Aus- und Weiterbildung erworbene Professionswissen zu verstehen.
- „Wissen im subjektiven Sinne“:
Dabei handelt es sich um kognitive Strukturen, die sich aus Lernprozessen entwickeln und eine „innere Erzeugungsgrundlage“ (Neuweg 2014, S. 584) für kompetentes Lehrverhalten darstellen. Dann und Haag (2017, S. 100) erwähnen in diesem Zusammenhang das „Wissen um die eigene Person [als] Bewusstsein über die eigenen Werte und Ziele, Eigenschaften, Stärken und Schwächen in Bezug auf das Lernen und die Erziehung [...]“

- Wissen als „[v]on außen rekonstruierte Logik des Handelns“:
Lehrpersonen rekonstruieren von außen die Logik des eigenen Handelns und beforschen dadurch gewonnenes Wissen (Baumert & Kunter, 2006). „Wissen als Facette des Könnens“ (Fink-Pomberger & Volkmer, 2015, S. 73) beeinflusst und begleitet demgemäß Handlungen, die zwar in Routineform passieren, jedoch kontextsensibel und flexibel an die jeweilige Situation angepasst werden.

Unter Verwendung eines solchermaßen differenzierten Wissensbegriffes und mit Blick auf die vier genannten Dimensionen wird die Komplexität pädagogischen Alltagshandelns deutlich. Wie in Abbildung 1 angeführt, vollzieht es sich insbesondere in Tätigkeiten des Unterrichts, Erziehens und Beratens.

Angesichts der gegenwärtigen Anforderungsvielfalt wird Kooperativität (2) als besonders relevantes Verbindungselement zwischen Einzelperson und Institution Schule betrachtet (Paseka et al., 2011). Dazu zählen etwa die Implementierung effizienter Arbeitsstrukturen mit Kolleginnen und Kollegen oder eine von Respekt und Wertschätzung getragene Kommunikation mit der Elternschaft.

Heterogenität (3) bezieht sich vor allem auf die Bereiche Unterrichten und Erziehen und bezeichnet ganz allgemein gesprochen „Verhältnisse zwischen Verschiedenen, die einander nicht untergeordnet sind“ (Heinzel & Prengel, 2011). Nach Paseka et al. (2011) bezieht sich diese Verschiedenheit sowohl auf heterogene Gruppenmerkmale wie Muttersprache, Religionszugehörigkeit, Alter oder Geschlecht als auch auf die Vielfältigkeit des Individuums hinsichtlich seiner persönlichen Begabungen, Neigungen und Entwicklungsniveaus. Dabei kommt insbesondere den – von Neuweg unter „Wissen im subjektivem Sinne“ (Neuweg 2014, S. 584) subsumierten - Denkstilen, Werthaltungen und Überzeugungen eine Schlüsselfunktion zu. Arens und Mecheril (2010; zitiert nach Paseka et al., 2011) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutsamkeit reflexiven Denkens und Handelns - etwa das Hinterfragen und nötigenfalls Verändern eigener Deutungs- und Erklärungsmuster im Umgang mit Unterschieden.

In den bisher erwähnten Dimensionen als notwendige Kompetenz implizit enthalten, wird Reflexivität (4) im abgebildeten Anforderungsprofil auch als eigenständige Größe dargestellt; für die Akteure der Bildungspolitik im deutschsprachigen Raum zählt neben der Planung und der Organisation auch die Reflexion von Lehr- und Lernprozessen zu den Kernaufgaben von Lehrpersonen (Kultusministerkonferenz, 2000; Arbeitsgemeinschaft Epik, 2012). So wird die Fähigkeit, sich vom eigenen beruflichen Tun distanzieren zu können und es unter einem fachdidaktischen, pädagogischen oder soziokulturellen Aspekt zu analysieren, als wichtiges Charakteristikum von Lehrerprofessionalität betrachtet (Paseka et al., 2011).

Auf der Grundlage der geschilderten Anforderungen wird nun erläutert, wie sich Reflexionsprozesse vollziehen und auf welche Weise das Beratungsformat Supervision beim (Weiter)entwickeln einer reflexiven Haltung unterstützen kann. Angesichts einer schier unüberschaubaren Vielfalt an Reflexionskonzepten und unter Berücksichtigung des Interessensgebietes Schule wird der Fokus hier ausschließlich auf Reflexion im pädagogischen Kontext gelegt. Dazu werden drei unterschiedliche Reflexionsmodelle (Altrichter & Posch, 2007; Dewey, 1910/dt. 2002; Korthagen, 2001; Korthagen & Vasalos, 2010; Schön, 1983) in ihrem idealtypischen, zyklischen Phasenverlauf kurz erläutert. Die anschließende Übersicht (siehe Abbildung 4) stellt den Versuch dar, die Bedeutung des Reflektierens in pädagogischen Handlungsfeldern zusammenzufassen.

Reflexionsmodelle

Reflexion als Prozess des Denkens

Bis dahin vor allem in der Philosophie beheimatet, erfasst John Dewey als einer der Ersten Reflexion in seiner Bedeutung für das Lernen. Reflexion als „Denken im besten Sinn“ (Dewey 1910/dt. 2002, S.11) bezeichnet nach ihm einen bewussten, geistigen Prozess, der sich als „chain of thoughts“ (1933, S. 4) vollzieht: Gedanken werden miteinander verknüpft, aufeinander bezogen und führen in einer zielgerichteten Bewegung zu einem Ergebnis – dabei kann es sich um eine neue Erkenntnis oder eine alternative Sichtweise handeln. Eine Person wird durch einen „Zustand der Beunruhigung, des Zögerns, des Zweifelns“ (1910/dt. 2002, S. 13) zu einem Suchprozess motiviert (1), im Verlauf dessen sie in ihrer Meinung entweder bekräftigt wird oder die Ansicht wieder verwerfen muss (2). In seinen späteren Werken differenziert Dewey diese beiden Faktoren weiter aus: (Dewey, 1938; Rodgers, 2002; Weinberger & Seyfried, 2009): (1) In einer alltäglichen Handlungssituation wird etwas wahrgenommen, was interessiert, irritiert oder verunsichert. (2) Eine subjektiv relevante Problem- oder Aufgabenstellung wird formuliert und auf der Grundlage früherer Erfahrungen interpretiert. (3) Die innere Distanz zum Reflexionsgegenstand hat soweit zugenommen, dass nun eine Konkretisierung bzw. Benennung erfolgen kann. Darüber hinaus werden mögliche Erklärungen gesucht bzw. Hypothesen zur Problementstehung gebildet. (4) In dieser gedanklichen Vorwegnahme der eigentlichen Handlung werden auch die möglichen Auswirkungen der gefundenen Annahmen bedacht (Weinberger & Seyfried, 2009). (5) Die zuvor durchdachte Idee wird nun durch eine Beobachtung oder ein Experiment bestätigt oder widerlegt. Im besten Fall ist es der reflexiv denkenden Person gelungen, eine gemachte Erfahrung auf ihre Bedeutung hin zu reflektieren und auf zukünftige Situationen übertragen zu können. Dennoch können nach dem

Umsetzen einer entwickelten Idee in die Praxis neue Fragen, Problemstellungen oder Handlungsalternativen auftauchen und einen neuen Nachdenkprozess in Gang setzen.

Reflexion in Wechselwirkung zwischen Kognition und Aktion

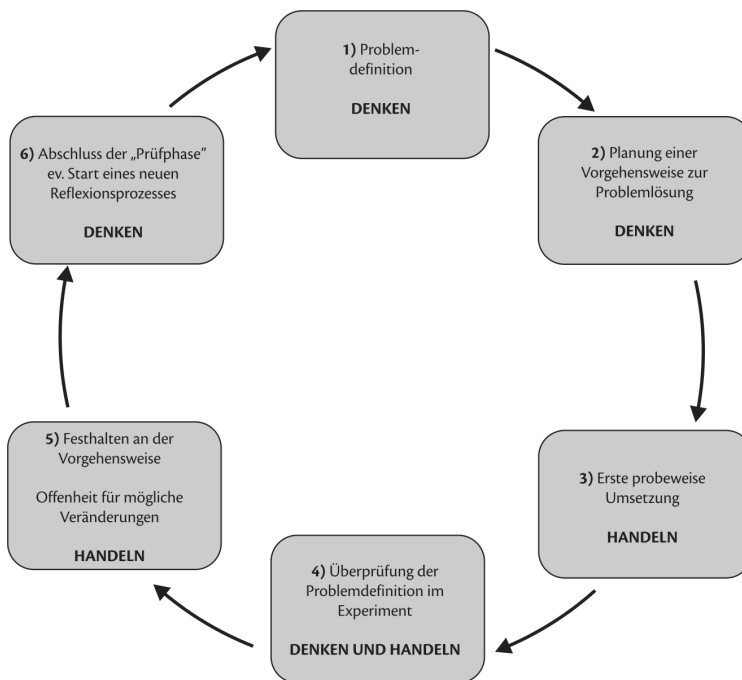
Die durch diese stark kognitiv orientierte Form des Reflektierens konstatierte Lücke zwischen Theorie und Praxis schließt Donald Schön mit seiner Vorstellung von der Lehrperson als „reflective practitioner“ (1983). Demnach können herausfordernde berufliche Situationen nicht ausschließlich durch die Anwendung theoretischen Wissens bewältigt werden. Sie zeichnen sich durch Ungewissheit, Instabilität und Einzigartigkeit aus. Zwischenmenschliche Wertekonflikte erhöhen häufig die Komplexität, sodass es als notwendig angesehen wird, berufliche Handlungssituationen unter der Einbeziehung der eigenen Gedanken, Emotionen und Motivationen zu analysieren. (Schön, 1983; Altrichter & Posch, 2007). Dies kann bereits in der laufenden Handlung oder im Nachhinein – geschehen. Charakteristisch für erstgenannte „reflection in action“ (Schön, 1983) ist die enge Vernetzung zwischen Aktion und Reflexion. Im Gegensatz zu Dewey wird hier die eigene berufliche Tätigkeit immer unter Einbeziehung konkreter Aktionen reflektiert, wobei sich aktive und reflexive Prozesselemente aufeinander beziehen. Der Handelnde greift dabei sowohl auf eigene Erfahrungen als auch auf Theorien und fachliche Expertisen zurück, entwickelt aber eigenständig neue Strategien und Lösungsideen. Diese werden zuerst probeweise umgesetzt und bei Bewährung in den vorhandenen Erfahrungsschatz aufgenommen.

Auf der Basis Schöns entwickelten Altrichter und Posch (2007) ein idealtypisch verlaufendes Reflexionsgeschehen. Wie bei Dewey bildet dabei eine konkrete Erfahrung den Ausgangspunkt: Eine Situation läuft anders ab als geplant war oder erwartet wurde. Dieser Umstand löst häufig Irritation, Unzufriedenheit oder Überraschung aus und motiviert dazu, eine Schwierigkeit zu benennen. Bilder, Handlungen und Interpretationen bisher gemachter Erfahrungen werden auf die neue Situation übertragen (1). So wird in Analogie zu Bekanntem ein Problem definiert, eine Vorgehensweise geplant (2) und in der nächsten Phase verwirklicht (3). Im Zuge dessen wird geprüft, ob sich die aufgestellte Problemdefinition als Handlungsgrundlage eignet oder ob neue Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Realität auftauchen (4). Entscheidend in diesem Abschnitt des Experimentierens ist die Haltung der handelnden Person. Sie muss von ihrer Problemdefinition überzeugt sein, um diese anwenden zu können, sollte aber auch mit Unerwartetem rechnen. Es braucht also sowohl Konsequenz und Standhaftigkeit als auch Flexibilität und Offenheit für Neues. Hat sich die auf der Problemdefinition basierende Vorgehensweise im Experiment bewährt, wird das Problem als gelöst

betrachtet (5). Tauchen neue Aspekte auf, bestehen noch Ungereimtheiten oder Zweifel, so wird an dieser Stelle ein neuer Prozess gestartet (6).

Nicht nur die Anwendung von erworbenem akademischen Wissen, sondern auch die in der Praxis fortwährende Prüfung, Evaluierung und prozessbegleitende Entwicklung desselben ist für ein erfolgreiches pädagogisches Handeln von größter Bedeutung. Hofmann spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit der „Internalisierung eines forscherschen Habitus“ (2017, S. 151). In der folgenden Graphik ist vermerkt, in welchen Phasen Denk- bzw. Handlungsschritte im Vordergrund stehen und wo nach Ansicht der Autorinnen eine Kombination von Beidem benötigt wird.

Abbildung 2. Denken und Handeln im Reflexionsprozess (nach Altrichter & Posch, 2007)



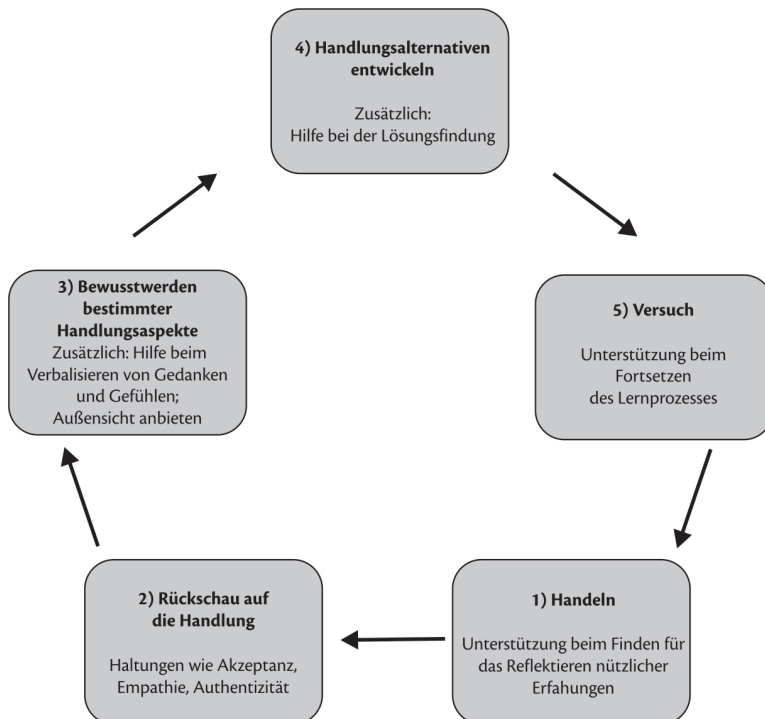
Reflexion in Wechselwirkung zwischen Aktivierung und Distanzierung

Auf der Grundlage Kolb und Frys (1974) entwickelt, wird auch im ALACT – Modell die Wechselwirkung zwischen Reflexion und Handlungspraxis stark betont (Korthagen & Vasalos, 2010). Seit den 1980er-Jahren wurde es vor allem in der Lehrer/-innenausbildung in den Niederlanden eingesetzt (Korthagen, 2014) und später auch in andere europäische Ausbildungsprogramme übernommen. Im Gegensatz zu Deweys Denkprozess und Schöns Vorstellung vom „Reflektieren in der Handlung“ (1983), ist dieses Modell also darauf ausgelegt, in einem zeitli-

chen Abstand und mit externer Begleitung auf eine Situation zurückzuschauen (2). Dabei geht es Korthagen nicht um abstrakte Nachdenkprozesse, sondern um eine Reflexion des Beziehungsgeschehens, um die Entwicklung einer „relational awareness“ (Korthagen & Vasalos, 2010, p. 531): Persönliche Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse und deren Einflussnahme auf das eigene Verhalten stehen im Mittelpunkt des reflexiven Blickes auf eine Handlungssituation. Auf diese Weise können bestimmte Aspekte des Geschehens herausgegriffen und intensiver beachtet, befühlt und behandelt werden (3). Darauf basierend werden alternative Handlungsweisen entwickelt (4) und in der Praxis umgesetzt (5). Reflexion wird gleichsam nach Innen erweitert und das eigene Erleben zum Gegenstand der Betrachtung erhoben (Mayr & Neuweg, 2006).

Besonders hingewiesen sei an dieser Stelle auf die von Korthagen angeführten Fähigkeiten der Beratungsperson, durch die Reflektierende in ihrem Denken, Fühlen und Handeln unterstützt werden sollen, unter der Prämisse, sie langfristig zur selbständigen Anwendung des Modells zu befähigen (Korthagen, 2001). Erfahrungen der Autorinnen zufolge sind die angeführten Skills auch für Supervisoren und Supervisorinnen geeignete Haltungen, um Personen bei der Weiterentwicklung individueller berufsbezogener Reflexionsgewohnheiten zu unterstützen.

Abbildung 3. Das ALACT-Modell unter Einbeziehung der „supervisory skills“ (nach Korthagen, 2001)



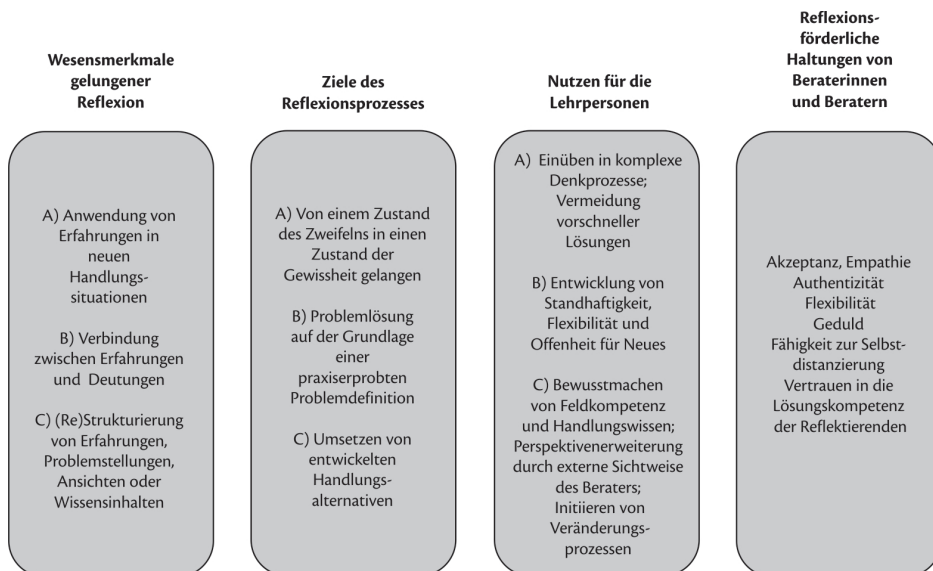
Wird im Nachhinein – mit oder ohne Begleitung – reflektiert, distanziert sich die oder der Handelnde von der Aktion, indem er das eigene Handlungswissen verbal analysiert und begründet. So kann Wissen explizit bewusstgemacht werden und die Grundlage für eine mögliche Veränderung bilden. Darüber hinaus wird es auf diese Weise anderen Personen mitteilbar.

Die folgende Abbildung beschließt den reflexiven Blick auf das Alltagshandeln von Lehrpersonen. Wie an andere Stelle erwähnt, dient sie einer Zusammenfassung von Inhalten, Zielen und Nutzen für die Reflektierenden. Die Zusammenschau erfolgt an Hand folgender Aspekte:

- Wesensmerkmale gelingender Reflexion
- Reflexionsziele
- Nutzen für die Lehrerinnen und Lehrer
- Notwendige Fähigkeiten für Beraterinnen und Berater

Darüber hinaus soll damit auch der Brückenschlag zum nächsten Abschnitt erfolgen, in dem die Reflexion als „Kerntätigkeit der Supervision“ (Tatschl, 2004, S. 28) thematisiert wird.

Abbildung 4. Reflexion in pädagogischen Handlungsfeldern – eine Zusammenschau
(nach Dewey, 1910/dt. 2002; Schön, 1983; Korthagen, 2014)



Reflexion – Dreh- und Angelpunkt in Supervisionsprozessen

Welche Beiträge kann nun das Beratungsformat Supervision für das (Weiter)entwickeln beruflicher Reflexionsgewohnheiten leisten?

Zur Beantwortung dieser Frage werden aktuelle Befunde aus der Literatur erörtert und mit Erfahrungen aus der eigenen Beratungspraxis belegt. Um dem zentralen Stellenwert von Reflexion in der Supervision aufzuzeigen, geschieht dies unter der in Abbildung 4 getroffenen Einteilung.

Wesensmerkmale gelungener Reflexion in der pädagogischen Supervision

- Kontinuierliche Erweiterung beruflicher Handlungskompetenz wird von Beraterinnen und Beratern aktuellen Befunden zufolge als einer der Indikatoren für erfolgreiche Gruppen- und Teamsupervision angesehen (Friebe, 2010; Wintersteller, 2016). Supervisandinnen und Supervisanden soll es durch professionell begleitetes Reflektieren ermöglicht werden, die eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen mit Erfahrungen aus der bisherigen Berufspraxis zu verbinden und auf diese Weise neue Herausforderungen besser bewältigen zu können.
- Um Supervision dabei nicht als „Rezeptausgabestation“ (Armbrust, 2010, Teil 8, S. 4) zu instrumentalisieren, sollen die eigenen beruflichen Erfahrungen gedeutet, interpretiert und mit den Sichtweisen anderer Gruppenmitglieder verbunden werden. Die Weisheit der Vielen kann dabei unterstützen, „das [selbst] Erlebte und Wahrgenommene auf verschiedene Verstehens- und Erklärungsmöglichkeiten hin zu überprüfen“ (Tatschl, 2004, S. 28).
- Das Bedenken und Befühlen der Rahmenbedingungen, unter denen der Beruf ausgeübt wird, findet dabei in der Supervision häufig unter einem bestimmten Aspekt statt. In Übereinstimmung mit Tatschl (2004) und Wyss (2008) haben sich dabei folgende Perspektiven als hilfreich erwiesen: (1) die eigene Persönlichkeit und ihre Entwicklungstendenzen, (2) das Team mit seinen Kooperations- und Kommunikationsmustern und (3) die Organisation oder Institution mit ihren Strukturen, Normen, Werten und Tabus.

Eingebrachte Fallbeispiele, Problemstellungen oder Wissensinhalte können so unter Einbeziehung unterschiedlicher Positionen (re)strukturiert oder neu bewertet werden.

Ziele des Reflektierens in der pädagogischen Supervision

Die bei Korthagen betonte Umsetzung bedachter und geplanter Handlungen in die Praxis (vgl. Abbildung 4/Ziele des Reflexionsprozesses) wird von Berufsverbänden im Kontext Beratung als wichtige Aufgabe professioneller Supervision betrachtet (Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching). Demnach soll es den Kundinnen und Kunden ermöglicht werden, durch Bedenken, Befühlen und Pro-

bieren verschiedener Erklärungsmodelle Herausforderungen anzusprechen und sie so in Zukunft konstruktiver bewältigen zu können (Tatschl, 2004).

In Zusammenhang damit steht die Thematisierung berufsbezogener Zukunftspläne. Nach Wintersteller (2016) soll Supervision dazu dienen, Aufgaben, Anliegen und berufliche Ziele mit externer Unterstützung zu klären und zu ordnen und mit Dewey gesprochen – von einem Zustand des Zweifelns, in einen Zustand der Gewissheit zu gelangen (vgl. Abbildung 4). Für die Reflexion „professioneller Beziehungen“ (Rappe-Giesecke, 1990, S 163) wird dabei, über die eigene Person hinaus, das engere und weitere Arbeitsfeld miteinbezogen und reflektiert. Im Lehrberuf sind dabei drei unterschiedliche Ebenen zu berücksichtigen, auf denen sich berufliches Alltagshandeln vollzieht.

- Die „Mikroebene“ (Wyss 2008, S 7): Sie umfasst alltägliche Handlungen wie die Unterrichtsplanung und sämtliche Interaktionsprozesse mit Schülerinnen und Schülern.
- Die „Mesoebene“ (Wyss 2008, S 8): Auf ihr sind alle Handlungen zu verorten, die nicht täglich ausgeführt werden, sich aber auf die Mikroebene auswirken können; dazu zählen vor allem professionelle Beziehungen - etwa mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen sowie Vorgesetzten - und daraus resultierende Kooperationsformen und Arbeitsstrukturen.
- Die „Makroebene“ (Wyss 2008, S 8): Hier spielen vor allem die Schulleitung sowie die Schulbehörden auf Bezirks- Landes- und Bundesebene eine Rolle. Laut Paseka et al. (2011) ist es für die Schulentwicklung notwendig, sich als einzelne Lehrperson seiner Rahmenbedingungen stärker bewusst zu werden und auf der Grundlage der Reflexion schulübergreifender und gesellschaftsrelevanter Gesichtspunkte Beiträge zu einer Weiterentwicklung schulischer Strukturen zu leisten.

Zur Wirkkraft von Supervision aus der Sicht von Lehrpersonen – eine qualitative Befragung

Im Rahmen der Evaluierung eines Gruppensupervisionsprozesses wurden sechs Lehrpersonen aus drei unterschiedlichen oberösterreichischen Pflichtschulen danach befragt, ob und inwiefern sich Supervision auf ihre berufsbezogenen Reflexionsgewohnheiten auswirkt (Neuhauser, 2013). Alle Teilnehmerinnen wurden vor Beginn bzw. nach dem Ende einer 5 monatigen Gruppensupervision in Form einer schriftlichen Befragung um ihre Einschätzungen zu sechs konstruierten Fallvignetten aus den pädagogischen Handlungsfeldern Unterrichten, Erziehen und Beraten gebeten. Jede Situationsbeschreibung wurde dabei mittels folgender Leitfragen reflektiert: Was denke ich? Was fühle ich? Welche Handlungsschritte setze ich?

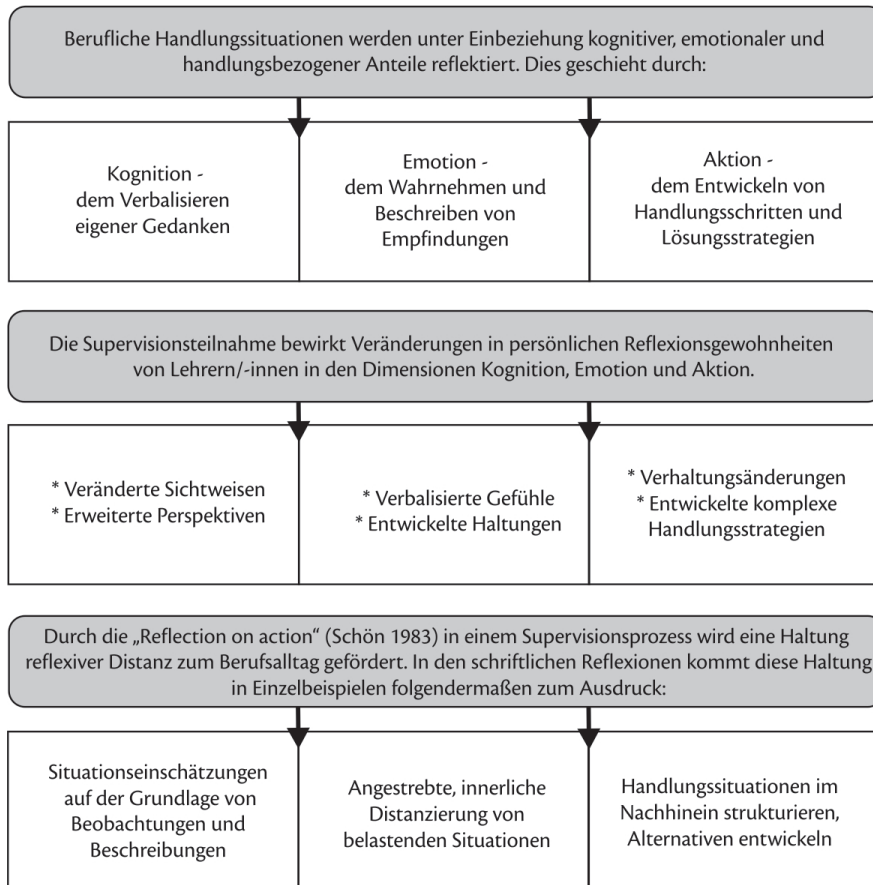
Das erstellte Erhebungsinstrument weist durch seine halbstandardisierte Struktur, des starken Realitätsbezuges und intendierte „selbstenthüllende Kommentare“ (Bortz & Döring, 2002, S. 317) Charakteristika des „fokussierten Interviews“ (Bortz & Döring, 2002, S. 315f) auf. Die Datenauswertung der beiden Befragungen erfolgte inhaltsanalytisch, basierend auf drei Oberkategorien - den „Reflexionsdimensionen Kognition, Emotion und Aktion“ (Neuhauser 2013, S 109). Zusätzlich wurde mittels eines skalierten Fragebogens etwaige Auswirkungen der Supervisionsteilnahme auf die eigenen Reflexionsgewohnheiten eruiert. Beim Erstellen der Erhebungsinstrumente dienten vorhandene empirische Studien zum Thema als Orientierungshilfe (Korthagen & Vasalos, 2010; Voß & Schemmann, o.j.; Weinberger & Seyfried, 2009).

In der Abbildung 5 (siehe folgende Seite) werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung – ausgehend von drei praxis- und theoriegeleiteten Hypothesen – im Überblick dargestellt (Neuhauser, 2013).

Mit Blick auf den Nutzen für Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Abbildung 4) werden im Folgenden einige Resultate detaillierter betrachtet:

- Einüben in komplexe Denkprozesse und Vermeiden vorschneller Lösungen:
Fünf der sechs Supervisandinnen geben an, sich im Zuge des viermonatigen Supervisionsprozesses nach eigener Einschätzung beruflich weiterentwickelt haben. Das Vorgehen der Supervisorin wird in hohem Maße als hilfreich erlebt, um den Berufsalltag als Lehrerin zu reflektieren. Von ihr gestellte Fragen unterstützen insbesondere bei der Reflexion über das eigene Verhalten im Nachhinein und bei der Zielformulierung für künftige Vorhaben. Eine hohe Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang auch der Supervisionsgruppe zu; so regen Beiträge anderer Teilnehmerinnen zum genaueren Nachdenken an.
- Entwicklung von Standhaftigkeit, Flexibilität und Offenheit für Neues
Zwei Personen thematisieren bei der zweiten Befragung das Streben nach Haltungen wie Gelassenheit, Akzeptanz und den Aufbau einer inneren Distanz in belastenden Situationen.
- Perspektivenerweiterung durch externe Sichtweise des Beraters
Alle Supervisandinnen erlebten sich durch die Gruppensupervision beim Reflektieren unterstützt: beim Verbalisieren von Problemstellungen, beim Formulieren von Handlungszielen oder bei der Entwicklung neuer Sichtweisen.
- Initiieren von Veränderungsprozessen
Die Hälfte der Probandinnen gab mit Einstellungsänderungen und Impulsen für alternative Verhaltensweisen auch Veränderungen in emotionaler und handlungsbezogener Hinsicht an.

Abbildung 5. Reflexion im Schulalltag – Ergebnisse einer qualitativen Befragung (Neuhauser, 2013)



Reflexionsförderliche Haltungen von Beraterinnen und Beratern

Das folgende Beispiel fasst eine von den Autorinnen durchgeführte Schulentwicklungsberatung unter folgenden Fragestellungen zusammen:

- Welche Interventionen setzte das Beratungsduo?
- Welche Haltungen nahm es ein?
- Welche Auswirkungen zeigten die Haltungsänderungen auf Einzelpersonen, Teile des Teams und die Institution?

In der Auftragsklärung mit der Schulleitung der betreffenden Neuen Mittelschule wurde folgendes Thema vereinbart: Verbindliches Handeln des Teams in Bezug auf inadäquate Verhaltensweisen einzelner Schüler und Schülerinnen. Ein Element der Beratung war dabei ein vom Beratungsduo moderierter Nachmittag mit dem gesamten Schulteam.

Zu Beginn wurden von den Lehrpersonen in Kleingruppen einzelne Aspekte des Themas „Disziplin von Schülern und Schülerinnen“ geortet. Das Arbeitsklima wurde in dieser Phase als konzentriert, das gesamte Lehrerteam als motiviert erlebt.

Bei der Präsentation der Ergebnisse war erstmals eine gesteigerte Anspannung im Team spürbar, insbesondere als die „Kommunikation mit den Eltern“ thematisiert wurde. Sichtbar wurde dies durch eine veränderte Gesichtsmimik und Körpergestik Einzelner. Das Verbalisieren des Wahrgenommenen in Form von Ich-Botschaften bestätigte die Hypothese, dass deutlich sichtbare Änderungen in der Körperhaltung (wie etwa vor der Brust gekreuzte Arme) mit einer veränderten emotionalen Gestimmtheit einhergingen.

In dieser Phase bedurfte es vor allem der Fähigkeit zur Selbstdistanzierung, um das Wahrgenommene nicht auf sich zu beziehen und sich weiterhin in professioneller Manier auf den Beratungsprozess einlassen zu können. Auch das Akzeptieren der Gegebenheiten und ein hohes Maß an Flexibilität war an dieser Stelle notwendig, um vom geplanten Prozessablauf abweichen zu können.

Die drei Angesprochenen schilderten daraufhin mehrere Begebenheiten zum Thema Elternkommunikation als herausfordernd, belastend und frustrierend. Diese Emotionen waren in ihrer Authentizität auch für die nicht direkt involvierten Kollegen und Kolleginnen wahrnehmbar. Durch diese Verbindung mit dem Erlebten abseits der Kognition wurde es den Beteiligten ermöglicht, mit dem Problem in einer neuen Weise in Beziehung zu treten (Korthagen & Vasalos, 2010). Darüber hinaus wurde das Geschehen auch für weniger involvierte Teammitglieder sichtbar und nachvollziehbar.

Das eigentliche Thema „Disziplin bei Schülerinnen und Schülern“ wurde dadurch auf für die beiden Beraterinnen in einer neuen Dimension sicht- und erlebbar. Der Beratungsprozess nahm daraufhin eine bedeutsame Wende: vorbereitete Prozessstrukturen konnten verlassen und ein neuer Prozess gestartet werden. Nach Ansicht der Beraterinnen trug dazu vor allem deren kontextsensible Haltung wesentlich bei.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass im angeführten Beispiel ein komplexes Thema für einen konkreten Schulstandort mit den darin agierenden Personen nicht nur kognitiv, sondern auch emotional erlebbar und erfahrbar wurde. Dies öffnete neue Handlungsspielräume und stellte somit eine konstruktive Basis für die weitere Schulentwicklung der betreffenden Institution dar.

Werthaltungen und Überzeugungen als Thema pädagogischer Supervision

Betrachtet man die oben genannten Reflexionsmodelle liegt der Verdacht nahe, sich als Lehrerin oder Lehrer in einer nie enden wollenden Schleife von Lernprozessen zu bewegen, in denen Werthaltungen und Überzeugungen für die eigene Berufsbiographie eine beachtliche Rolle einnehmen.

So wird etwa die Etablierung des „Expertenparadigmas“ [im Sinne der forschungsgeleiteten Suche nach dem] „guten Lehrer“ (Bruckmaier & Kraus, 2014), von einem vermehrten wissenschaftlichen Interesse für Werthaltungen und Überzeugungen begleitet. Diese stellen demnach wesentliche Aspekte kompetenten Verhaltens dar und beeinflussen neben weiteren Faktoren (u. a. Selbstregulation und Motivation) das professionelle Handeln von Lehrpersonen (Fink-Pomberger & Volkmer, 2015). Von der Professionsforschung solchermaßen diskutiert, stellt sich an dieser Stelle die Frage, auf welche Weise diese weitgehend implizit wirkenden Faktoren explizit bearbeitbar werden.

Zur Begriffsklärung

Ohne die Verwurzelung des Begriffes in Philosophie, Ethik und Theologie zu negieren, erfolgt die Begriffsdefinition angesichts der Ausrichtung des Artikels auf Basis der psychologischen Werteforschung. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang auch der Hinweis Harders, dass in dieser Disziplin die Termini Werte und Werthaltungen weitgehend synonym verwendet werden (2014, S. 91).

Die Präzisierung des Begriffes erfolgt dabei über die Abgrenzung zu verwandten, ebenfalls handlungsleitenden Konzepten (Frey, Henninger, Lübke, & Kluge, 2016; Peuckert, 2010).

Normen weisen im Gegensatz zum höheren Abstraktionsgehalt von Werten einen konkreten Situationsbezug auf. Es handelt sich dabei um Verhaltensregeln, die häufig Erwartungen zum Ausdruck bringen. So kann sich etwa der Wert „Verantwortung“ in der Norm „Vermeide krankheitsbedingte Arbeitsausfälle“ konkretisieren.

Motive sind im Gegensatz dazu tieferliegender, meist aber bewusst und im Gegensatz zu Werten einfacher kommunizierbar. Sie können sich laut Frey et al. in unterschiedlichen Bedürfnissen zeigen und variieren je nach Situation.

Rokeach (1973) definiert Werte als dauerhafte Überzeugungen, die sich auf wünschenswerte Verhaltensweisen beziehen oder auf existentielle Zielzustände verweisen. Er geht davon aus, dass alle Menschen über eine geringe Anzahl an gleichen Werten verfügen, diese aber unterschiedlich ausgeprägt sind - je nach kulturellen, institutionell gesellschaftlichen und persönlichen Gegebenheiten. „Instrumental values“ [die eine Vorgehensweise beschreiben, werden dabei von]

„terminal values“ (Rokeach, 1973, S.7) unterschieden; letztere bezeichnen einen angestrebten Zielzustand. Bezogen auf den Schulalltag etwa wären demnach Fleiß oder Neugier instrumentelle, Leistung oder Erfolg terminale Werte. Nicht immer müssen diese freilich explizit genannt werden. Als „internalisierte Konzeptionen“ (Harder 2014, S.91) beeinflussen sie häufig auch implizit die Wahl der Mittel zur Erreichung von gewünschten Zwecken oder Zielen und unterstützen bei der Entscheidung für ein bestimmtes Verhalten. Diese Einschätzung teilt auch Schwartz (1992), wenn er Werte als Handlungsleitlinien für die Beurteilung und Entscheidungsfindung in unterschiedlichen Lebensbereichen beschreibt. Auf der Basis einer umfangreichen Studie, im Rahmen derer Personen aus 20 Nationen zu ihren Überzeugungen befragt wurden, entstand folgende Klassifizierung in elf „motivational types of values (Schwartz, 1992, S.5; vgl. Frey et al., 2016):

1. Selbstausrichtung: Unabhängiges, kreatives und selbstbestimmtes Denken und Handeln
2. Stimulation: Abwechslung und Aktivierung im eigenen Leben
3. Hedonismus: Freude und Lust am Leben
4. Erfolg: Selbstbefähigung und Selbstrespekt
5. Macht: Soziale Anerkennung und Wohlstand
6. Sicherheit: familiäre Zugehörigkeit, Stabilität in Familie und Gesellschaft
7. Konformität: Handeln gemäß der sozialen Ordnung
8. Tradition: Respekt gegenüber Bräuchen und tradierten Überlieferungen
9. Spiritualität: Annahme einer den Menschen überschreitenden Lebensdimension
10. Güte: Blick auf das Wohlergehen Anderer
11. Universalismus: Anerkennung der Würde von Mensch und Natur

Schwartz subsumiert diese Kategorien unter zwei übergeordneten Dimensionen, welche die Bipolarität menschlicher Wertesysteme deutlich zum Ausdruck bringen:

- „Offenheit für Veränderung versus Konservierung/Bewahrung“
Darin sind einerseits Werte einzuordnen, die Personen bei der Veränderung ihrer Denk- und Handlungsweise leiten, andererseits solche, die dazu beitragen, das Bewährte und Bestehende aufrechtzuerhalten.
- Selbststeigerung versus Selbstüberschreitung“ (Frey et al., S. 10)
Alle Facetten von Macht und Erfolg, die dem eigennützigem Handeln dienen (Selbststeigerung) stehen jenen altruistischen Werten gegenüber, die tendenziell das Wohl der Mitmenschen und der Umwelt fokussieren.

Werteumsetzung vollzieht sich, wie oben bereits erwähnt, in allen Lebensbereichen, so auch in der individuellen Berufsbiographie.

In Bezug auf für den Lehrberuf relevante Werte führt Oser (1998, S. 38) Engagement, Fürsorge, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit und Verantwortung als zentrale Verpflichtungsaspekte des Handelns von Lehrpersonen an.

Bringt man nun diese Begriffe in Beziehung zu Schwartz' Dimensionierung, so fällt auf, dass sie in erster Linie zum Pol der „Selbstüberschreitung“ tendieren. Persönliches Streben nach wirtschaftlichem Erfolg und sozialem Status als Ausdruck der „Selbststeigerung“ wäre damit etwa nur schwer vereinbar.

Dies bekräftigt Harders Annahme, wonach die genannten fünf Verbindlichkeiten innerhalb des Systems Schule sehr individuell gelebt werden und in unterschiedlichem Ausmaß Handlungsorientierungen darstellen.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass sich das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern im Abgleich und Austausch von Überzeugungen und Werten vollzieht. Diese finden ihren Ausdruck sowohl in konkreten Einstellungs-, Verhaltens- und Handlungsweisen (instrumentelle Werte), als auch im Anstreben bestimmter Ziele (finale Werte).

Die handlungsleitenden Werte einer Person beruhen dabei auf Prozessen einer bewussten Internalisierung durch Herkunft und Erfahrung, im beruflichen wie im privaten Kontext (Richter, 2011, S. 172). Darüber hinaus spielt allerdings auch der Grad der Identifikation mit Werten einer Institution oder die Übernahme bestimmter Wertvorstellungen eines Berufsstandes (vgl. Verpflichtungsaspekte) eine Rolle für die Wertebasis des Berufshandelns.

Empirische Befunde

Bezugnehmend auf eine Untersuchung des Pädagogischen Institutes der PH Kärnten (Mikula, 2008) bei der im Zeitraum von September 2000 bis Oktober 2007 60 Personen und 15 Schulteams supervidiert wurden, kann konstatiert werden, dass eine Auseinandersetzung mit (berufs-)relevanten Werten für die Entwicklung der eigenen Professionalisierung positive Auswirkungen zeigt. Die Ergebnisse der Studie belegen, dass sich die Teilnehmenden auf eine tiefgehende Reflexion ihrer Ressourcen, Möglichkeiten und Grenzen im pädagogischen Wirken einließen. Thematisiert wurden insbesondere Anspruchs- und Erwartungshaltungen, eigene und fremde Werte sowie deren Auswirkungen auf das pädagogische Tun. Dabei standen neben den Reaktionen und Verhaltensmustern auf herausfordernde Situationen des Unterrichtsalltags auch die eigenen Ängste und Unsicherheiten im Zentrum der Betrachtung (Mikula, 2008). Diese Befundung wurde durch die jährlichen Interviews mit allen im Rahmen der Untersuchung tätigen Supervisorinnen und Supervisoren bestätigt: Auch sie benannten die Reflexion eigener Verhaltensweisen mit dem Ziel, die individuellen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern, als Leitthema in den von ihnen begleiteten Prozessen. Diese Einschät-

zungen stimmen mit theoretischen Befunden überein, die eine kontinuierliche berufsbezogene (Selbst)reflexion als mögliche Basis für die Erweiterung des eigenen beruflichen Handlungsspielraums betrachten (Altrichter & Bosch, 2007).

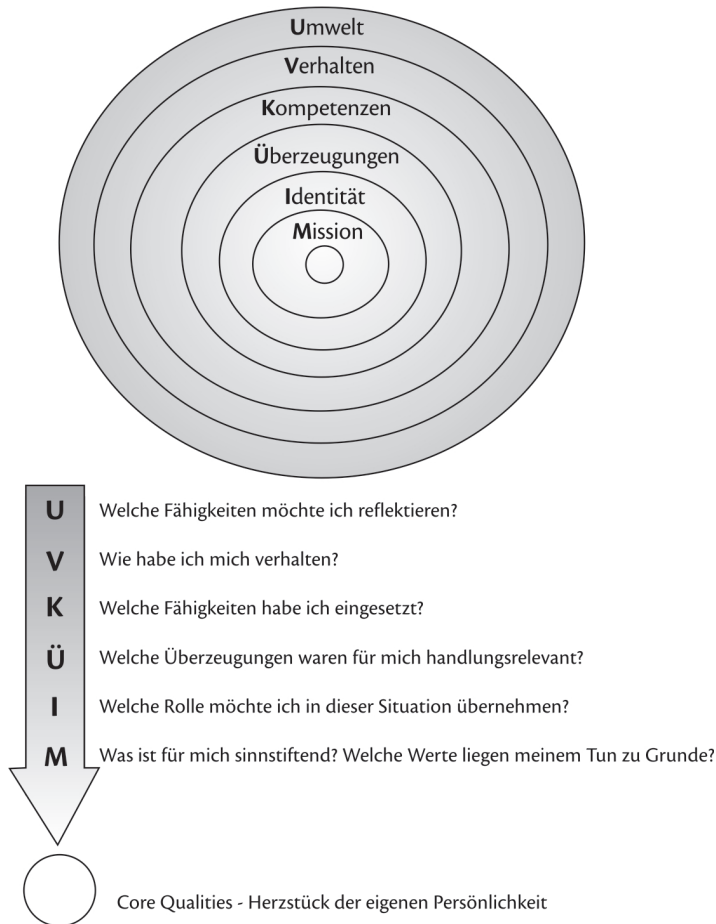
In Anbetracht der Tatsache, dass ein besonders hoher Lernzuwachs mit innerer Ergriffenheit und dem Gefühl von persönlicher Relevanz (Futter, 2012) korreliert, wird deutlich, dass sich gewinnbringendes Reflektieren nie losgelöst von eigenen Werthaltungen und Überzeugungen vollziehen kann. Zudem stellen diese wesentliche Aspekte kompetenten Lehrer/-innenverhaltens dar (Baumert und Kunter, 2006, & Paseka et al., 2011).

In Übereinstimmung mit Mikula (2008) lässt sich auch in der aktuellen Supervisionsarbeit der Autorinnen konstatieren, dass Herausforderungen meist unter Einbeziehung eigener Überzeugungen geschildert werden. Bei der Suche nach einer für allen Beteiligten guten Lösung kommen häufig eigene und fremde Werthaltungen ins Spiel. Nicht selten handelt es sich dabei um einen Konflikt, bei dem widersprüchliche oder miteinander konkurrierende Werte zu verhandeln sind. Reflexion im beschriebenen Sinne wird allerdings in der Supervision nur soweit vertieft, soweit sich die einzelne Person freiwillig und selbstbestimmt darauf einlässt. Sowohl eine vom Dienstgeber vorgeschriebene Supervision als auch eine – in der Beratungspraxis fallweise wahrnehmbare – passive, konsumorientierte Haltung wirken einer sinnvollen externen Begleitung eines Reflexionsprozesses entgegen.

Wertereflexion als Kerngeschehen in der pädagogischen Supervision

In Hinblick auf ein mögliches Inventarium für das Reflektieren berufsspezifischer Situationen in der Supervision, erfolgt an dieser Stelle ein Rückblick auf Abbildung 3. In jahrelanger Anwendung des ALACT-Modells verdichteten sich die Erfahrungen, wonach die Reflexionen der Studierenden tendenziell zu rational und oberflächlich, und häufig unter großem Widerstand erfolgten. Mit dem Ziel, eine Verbindung zwischen Person und Profession herzustellen, regt das sogenannte „Onion Model“ (Korthagen, 2004) die Reflexion auf mehreren Ebenen an und berührt dabei stärker die tieferen Seins-Schichten einer Person (siehe Abb. 6). Unter Bezugnahme auf die gegenwärtigen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer und mit Verweis auf die genannten empirischen Befunde (Mikula, 2008) erscheint den Autorinnen die Einbeziehung des eigenen Selbstkonzeptes und der sinn- und bedeutungsgebenden Ideale auch für die professionelle Reflexion in supervisorischen Settings als bedeutungsvoll.

Abbildung 6. Reflexion in der Supervision – vielschichtig und wertorientiert (nach Korthagen, 2004)



Im Zentrum dieses Modells werden die „core qualities“ (Korthagen & Vasalos, 2010) verortet - persönliche Stärken wie etwa Neugierde, Begeisterung, Engagement oder Flexibilität. Dieses „psychologische Kapital“ (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007) einer Person bildet die Grundlage für die „core reflection“ (Ofman, 2009; Korthagen, 2014), in der verstärkt die inneren Schichten des Zwiebelmodells miteinbezogen werden. Die den einzelnen Ebenen zugeordneten Fragen dienen der Strukturierung einer Fallbearbeitung in einer Beratungssituation. Sie sind für die Hand der Berater und Beraterinnen gedacht, können aber auch erfahrenen Teams bei der Identifikation ihrer Ideale, Werte und Stärken unterstützen.

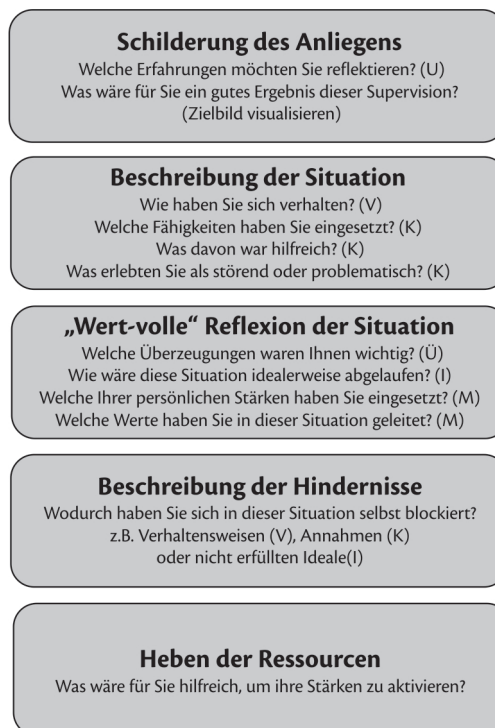
Eine solcherart vertiefte Reflexion soll nach Korthagen und Vasalos (2010) dazu beitragen

- ein Bewusstsein für die eigenen Stärken und Potentiale zu entwickeln,
- eine andere Perspektive einzunehmen – weg vom Problem hin zur Lösung,

- auf mehreren Persönlichkeitsebenen gleichzeitig (Abbildung 6) zu reflektieren,
- Berufssituationen unter emotionalen und motivationalen Gesichtspunkten zu betrachten,
- von einem Bedenken des Vergangenen zu einem ganzheitlichen Reflektieren im Hier und Jetzt zu führen,
- Hindernisse zu erkennen, die der vollen Entfaltung des psychologischen Kapitals im Wege stehen und
- einen konstruktiven Umgang mit persönlichkeithinderlichen Faktoren zu finden

Abschließend wird der Versuch unternommen, das erläuterte Phasenmodell für eine Fallbearbeitung in der Supervision zu adaptieren. Als Gesprächsleitfaden für die Supervisorin oder den Supervisor dienen dabei die angeführten Fragen; die Buchstaben beziehen sich auf die in Abbildung 5 angeführten Reflexionsebenen.

Abbildung 7. Ein „wert-volles“ Modell für die Fallbearbeitung in der Supervision



Diskussion und Ausblick

Ob implizit durch ihre Präsenz oder bewusst durch die Vermittlung von Wissens- oder Erziehungsinhalten – Schule ist nicht denkbar ohne Wertebewusstsein. Eine Kenntnis über sich selbst und seine Wertewelt ist nicht denkbar ohne Reflexion. Deshalb wurde diese in der vorliegenden Abhandlung sehr ausführlich und in zweifacher Weise thematisiert

1. als Initiator und Motor für berufsbezogene Weiterentwicklung
2. als Dreh- und Angelpunkt für den Wertediskurs im Rahmen pädagogischer Supervision

Im Gegensatz zur allgemeinen Werteforschung gibt es kaum aktuelle empirische Daten zum Thema Wertereflexion in der Beratung für Lehrpersonen. Zur Aktualisierung und Verbreiterung der Datenlage könnte nach Ansicht der Autorinnen die Implementierung und anschließende wissenschaftlich begleitete Evaluation des unter Abbildung 6 erläuterten Reflexionsmodells in Supervisionsprozessen mit Lehrpersonen beitragen.

Folgende Forschungsaspekte wären dabei denkbar:

- Die Relevanz eigener Werte und Überzeugungen für das pädagogische Alltagshandeln
- Geeignete Interventionen für das Thematisieren persönlichkeitsbezogener Inhalte
- Reflexionsförderliche Haltungen der Supervisorin oder des Supervisors
- Die Möglichkeiten und Grenzen eines Supervisionsprozesses in Hinblick auf die genannten Verpflichtungsaspekte Engagement, Fürsorge, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit und Verantwortung.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrer und Lehrerinnen erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H., Feindt, A., & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Aktionsforschung. In H. Bennewitz, M. Rothland & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl.) (S. 285–307). Münster: Waxmann.
- Andersen, T. (Hrsg.). (2011). *Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge. Band 5 Systemische Studien* (5. Aufl.). Dortmund: modernes lernen.
- AG Epik (2012). *Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. Pädagogische Professionalität*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

- Armbrust, J. (2010). Was ist gute Supervision? In A. Krenz (Hrsg.), *Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Kita und Hort, Themenschwerpunkt: Lebensort Kindertagesstätte – Herausforderungen und praxiserprobte Lösungen*, 56(8) Verfügbar unter: <https://www.punkt-genau-seminare.de/wp-content/uploads/merkmale-fachlich-gelungener-supervision-erzieherinnen.pdf>
- Bauer, K.-O. (2005). *Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training*. Weinheim: Juventa.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Auflage). Berlin: Springer.
- Bruckmaier, G. & Krauss, S. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrberuf. In H. Bennewitz, M. Rothland, & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl.) (S. 285-307). Münster: Waxmann.
- Büchle, U. & Kohlhaas, J. (2008). Reflexives Handeln – Basis für lebenslanges Lernen. Qualifizierung des Ausbildungspersonals bei der Deutschen Telekom. *BWP-Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37(1), 44–49.
- Dann H.-D. & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion, Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. überarb. Auflage) (S. 89–120). Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath Company. Deutsch: *Wie wir denken*. (2002). Verlag Pestalozzianum.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath Company.
- Friebe, J. (2010). *Reflexion im Training. Aspekte und Methoden der modernen Reflexionsarbeit*. ManagerSeminare, Bonn.
- Fink-Pomberger, S., & Volkmer, I. (2015). *Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit. Bildung braucht Persönlichkeiten mit Kopf, Herz, Hand und Humor!* Hamburg: Dr. Kovac.
- Frey, D., Henninger, M., Lübke, R., & Kluge, A. (2016). Einführung und konzeptionelle Klärung. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte* (S. 1–11). Berlin: Springer.
- Futter, K. (2012). *Reflexion im Leistungsnachweis Lehrportfolio. Eine Herausforderung mit Potential*. Verfügbar unter: http://www.kathrinfutter.ch/kf/texte/Futter_2012_Lehrportfolio.pdf
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. (Schriften aus der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg Band 12). Bamberg: University of Bamberg Press.

- Heinzel, F., & Prengel, A. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion* 2012(3). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39>
- Hofmann, F. (2017). „Wie wird man Könnner?“ Überlegungen zur Struktur von Fort- und Weiterbildung zur Entwicklung von Könnerschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7(2), 147–164.
- Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Hrsg.), *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2009). Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession. In N. Lyons, *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (S. 531–554). New York, N.Y.: Springer.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. In C. J. Craig & L. Orland-Barak (Hrsg.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies* (Part A) (S. 73-89). Bingley, UK: Emerald.
- Kultusminister Konferenz KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). Bonn. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_1y2_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541–572.
- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2006). *Der Persönlichkeitsansatz in der Lehr/innen/forschung*. Verfügbar unter: http://www.wipaed.jku.at/wpcontent/uploads/2014/10/Personlichkeitsansatz_Lehrerforschung.pdf
- Mikula, E. (2008). In W. Jansche, H. Krall, & E. Mikula (Hrsg.), *Supervision und Coaching, Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (S. 169-183). Wiesbaden: VS.
- Neuhauser, B. (2013). *Der Stellenwert von Reflexion im Lehrberuf – Reflexionsprozesse durch Supervision initiieren und begleiten* (Unveröffentlichte Masterthesis). Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In H. Bennewitz, M. Rothland, & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl.) (S. 583-614). Münster: Waxmann.

- Ofman, D. (2009). *Ofmans' Core Qualities*. iWam Institute. Verfügbar unter <http://www.iwaminstitute.com/assets/files/Professional-Development/Ofman%20Core%20Qualities-23Nov09.pdf>
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske & Budrich.
- Paseka, A., Schratz, M., & Schritteser, I. (2011). Das mehrperspektivische Konzept der fünf Domänen von Professionalität: Fünf Domänen als Bausteine einer professionellen Praxis. In M. Schratz, A. Paseka, & I. Schritteser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf* (S. 24–41). Wien: Facultas.
- Pfadenhauer, M., & Brosziewski, A. (2008). Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In S. Busse, W. Helsper, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen – Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 79–97). Wiesbaden: VS.
- Peuckert, R. (2010). Werte. In B. Schäfers & J. Kopp (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (10. Aufl.). (S. 355–357). Wiesbaden: VS.
- Rasch, J., Schmid-Waldmann, Ch., & Strasser, R. (o.J.). *Teos online – Team- und Organisationsstrukturen an Schulen erfolgreich gestalten. Auszug aus dem Skriptum zum Modul "Den Wandel gestalten"*. Verfügbar unter: http://www.blick.it/forum/forums/schule/teamleiten/uploads/skk_expertinnenorganisationen.pdf
- Rappe-Giesecke, K. (1990). *Theorie und Praxis der Gruppen- und Teamsupervision*. Berlin: Springer.
- Richter, S.D. (2011). Wertehaltungen und Wertesysteme in der Beratung. Die Themenzentrierte Interaktion als Klärungshilfe. In Ch. Schmidt-Lellek & A. Schreyögg (Hrsg.), *Philosophie, Ethik und Ideologie in Coaching und Supervision* (S. 167-188). Wiesbaden: VS.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Tatschl, S. (2004). Reflexion als Kernkompetenz von Supervision. In A. Heilinger, W. Knopf, & I. Walther (Hrsg.), *Brush up your Tools! Aus der Werkstatt von Supervision und Coaching*. Band 5. (S. 23–40). Innsbruck: StudienVerlag.
- Voß, R., & Scheemann, U. (2009). *Fragebogen zur Reflexion von Unterricht und Schule aus systemisch-konstruktivistischer Sicht*. Verfügbar unter: https://ifw-mitgliederverein.de/files/mitgliederverein/systema/2009/3_2009ZSys_3_2009_Voss_Schemmann.pdf

- Weinberger, A., & Seyfried, C. (2009). RIFE: Reflection instrument for education. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 13 (1&2), 83–94. Verfügbar unter: https://www.uni-sazlburg.at/fileadmin/oracle_file_imports/1223387.PDF
- Wintersteller, C. (2016). *Wirksamkeit von Supervision im System Schule*. In ÖVS news 2016 (2), Supervision und Schule, 5–8.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und –praxis der Lehrperson. In T. Häcker, W. Hilzensauer, & G. Reinmann (Hrsg.). Schwerpunkt „Reflexives Lernen.“ *Bildungsforschung*, 5(2). Verfügbar unter: www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lehrperson