

Warum sind Veränderungen so schwierig? Erklärungen aus der Sozialpsychologie

Gisela Steins & Anna Haep

1. Einleitung

Etwas zu verändern bedeutet, dass Menschen ihre Verhaltensweisen ändern müssen. Routinen werden abgewandelt, Gelerntes wird modifiziert, erweitert oder verworfen und durch Neues ersetzt.

Veränderungen auf systemischer Ebene versuchen solche Verhaltensveränderungen systematisch zu bewirken, um ein System einem Ziel näher zu bringen. Hierfür werden Instrumente der Veränderung entwickelt und eingesetzt.

Veränderungen kommen nicht alleine durch Wissen zustande. Wie die sozialpsychologische Forschung sehr deutlich zeigt, ist Lernen, die Aneignung von Wissen durch Aufmerksamkeit und Gedächtnis, wichtig, führt aber nicht dazu, dass sich Verhalten ändert (French & Marrow 1945). Hierzu müssen Menschen motiviert sein. Die Motivation zu neuem Verhalten ist jedoch nicht immer gegeben, besonders nicht in größeren Systemen.

Genau das ist das Thema des vorliegenden Beitrags: Was macht Veränderungen so schwer? Diese allgemeine Fragestellung stellt von Anfang an klar, dass ein grundsätzliches und universelles Problem des Menschen hier behandelt wird, das in der Allgemeinen Psychologie und Sozialpsychologie schon seit längerer Zeit untersucht wird (Marrow 1977). Dass Veränderungen schwierig sind, betrifft nicht nur Lehrer/innen und das System Schule.

Wir gehen folgendermaßen vor: Am Beispiel von Veränderungsinstrumenten im Schulwesen möchten wir zunächst aufzeigen, was idealerweise passieren könnte und was realerweise geschieht. Hierzu schauen wir uns näher den Umgang mit der Qualitätsanalyse und mit Lernstandserhebungen an. Weiterhin gehen wir auf die zweite Ausbildungsphase im Lehramt ein. Dann fragen wir nach den Ursachen der Schwierigkeiten von Veränderungen. Hier werden wir ausgehend von Lewins grundlegender Formel $\text{Verhalten} = f(\text{Person}, \text{Umwelt})$ zunächst Personfaktoren beleuchten, die Veränderungen hemmen können und dann auf Situationsfaktoren zu sprechen kommen. Schließlich kommen wir zu einem Fazit.

2. Veränderungsinstrumente in der Schule: Ideale Ziele – realer Umgang

2.1 Die Qualitätsanalyse

Seit längerer Zeit schon werden in NRW und anderen Bundesländern Schulen einer Qualitätsanalyse unterzogen (Müller, Dederling & Bos 2008). Im Idealfall sieht eine Schule die angekündigte Qualitätsanalyse als eine Lerngelegenheit. Da für alle Lernprozesse ein informatives und konstruktives Feedback notwendig ist, könnten Qualitätsprüfer/innen als Gesprächspartner/innen gesehen werden, die einen äußeren professionellen und systematischen Blick auf das Alltagsgeschäft einer Schule richten und Anstöße für positive Veränderungen geben. Das könnte dann als gelungene Schulentwicklung angesehen werden. Hierfür müssten die Tätigkeiten einer Schule ehrlich und transparent aufgearbeitet werden und die Qualitätsprüfer/innen willkommen geheißen werden. Dieses Verhalten erfordert eine bestimmte Einstellung: Kritik würde nicht als etwas angesehen werden, das

man auf jeden Fall abwehren müsste, sondern sie würde als Herausforderung angesehen, es einmal anders zu versuchen oder überhaupt zu versuchen.

Soweit zum Ideal. Wie sieht die Realität aus? In einer von uns im Auftrag des Schulministeriums durchgeführten unabhängigen Untersuchung haben wir 50 Schulleiter/innen aus zufällig ausgewählten Schulen, die eine repräsentative Stichprobe bilden, zu ihrer Einstellung zur QA interviewt (Haep & Steins 2011). Diese hatten noch keine Qualitätsanalyse an ihrer Schule. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und inhaltlich vollständig mit Hilfe eines softwaregestützten Analysesystems ausgewertet. Wir stellen fest, dass für die Qualitätsprüfer/innen in schwer festzustellender Häufigkeit eine künstliche Situation geschaffen wird, die analog zu den Gerüchten darüber, was diese als positiv oder negativ bewerten, konstruiert wird. So existiert zum Beispiel in NRW das Gerücht, dass die Qualitätsanalyse soziale und kooperative Unterrichtsformen bevorzugen würde; also werden an den Tagen des Besuchs der Qualitätsprüfer/innen solche Unterrichtsformen gezeigt, Tische und Stühle hierfür verschoben, Schüler/innen werden instruiert. Diese Gerüchte kommen zum großen Teil dadurch zustande, dass nur sehr wenige Schulleiter/innen sich vorab einschlägig informieren. In unserer Befragung hatten die befragten Schulleiter/innen sich nur zu einem verschwindend kleinen Anteil über das Schulministerium selber informiert, der überwiegende Anteil hatte sich sein Wissen durch Hörensagen angeeignet. Die Gesetze von Gerüchten jedoch sind in jedem Lebensbereich ähnlich: Etwas, das man gehört hat, ist in der Welt. Gerüchte halten sich hartnäckig und es gibt viele Strategien sie als wahr zu empfinden. Obwohl viele Schulleiter/innen der Qualitätsanalyse durchaus grundsätzlich positiv gegenüberstanden, sieht ein Drittel der befragten Schulleitungen der Qualitätsanalyse mit einer negativen Einstellung entgegen. Ein bestimmter Anteil der Kritik basiert auf dem Verhalten, das manche Schulleiter/innen zeigen. So wird sehr häufig kritisiert, Qualitätsanalysen wären Showveranstaltungen, somit das Ganze ungerecht. Natürlich ist diese Kritik eher eine Kritik an den eigenen Kollegen/innen, aber nicht an der Qualitätsanalyse, dennoch führt sie zu einer Abwertung dieser Lerngelegenheit. Die Qualitätsanalyse ist damit ein Veränderungsinstrument, das neben positiven Effekten zu einigen unbeabsichtigten und negativen Nebenwirkungen führt, die Veränderungen hemmen können.

2.2 Zentrale Prüfungen

Lernstandserhebungen und zentrale Prüfungen könnten idealerweise als Information im Sinne einer Rückmeldung des Standes der eigenen Schüler/innen betrachtet werden. Ein Deutschlehrer oder eine Mathematiklehrerin beispielsweise bekommen Information über den Stand ihrer Schüler/innen weit über ihre eigene Schule hinaus und kann Hypothesen aufstellen, woran dies liegen mag und versuchen Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Auch hier sehen wir Abweichungen vom Ideal, wenn wir die Realität betrachten. Es ist ein offenes Geheimnis, dass eine Nebenwirkung von Lernstandserhebungen eingetreten ist, die völlig unerwünscht war, nämlich dass die Schüler/innen, statt einem normalen produktiven Unterricht ausgesetzt zu werden, nun speziell für diese Tests vorbereitet werden. Da die Vergleichsarbeiten zum Beispiel von manchen Lehrern/innen auch als

Kontrolle empfunden werden, werden auch Kniffe angewendet, um Testergebnisse zu verbessern, die nicht unbedingt den Regeln von fair play entsprechen: Es wird den Schülern/innen mehr Zeit eingeräumt, es werden ihnen die Aufgaben vorher gesagt, es werden Lösungen an die Tafel geschrieben, es werden Ergebnisse gefälscht (zusammenfassend Steins 2009). Da dann die Rückmeldung nicht mehr informativ sein kann, kann auch nichts mehr von ihr gelernt werden.

2.3 Die zweite Ausbildungsphase

In der zweiten Ausbildungsphase werden die angehenden Lehrer/innen mit verschiedenen Formen des Feedbacks konfrontiert. Hier wäre es ideal, dies als Lerngelegenheit zu nehmen: Man lernt, sich mit seiner Arbeitsumwelt auseinanderzusetzen. Die Realität sieht ganz anders aus. Es scheint fast unmöglich zu sein, aus den Erfahrungen anderer zu lernen. Die zweite Ausbildungsphase ist für manche eine Zeit, die man irgendwie überstehen muss, um danach dann sein eigenes Ding zu machen. Wie Blumberg schon 1974 schreibt: „Teachers who are happy about their supervision seem to constitute a definitive minority“ (Blumberg 1974, S. 14). Sein Buch heißt nicht ohne Grund: „Supervision and teachers: A private cold war.“

2.4 Zusammenfassung

Wenn wir uns die Diskrepanzen zwischen den Möglichkeiten der Lerngelegenheiten durch Veränderungsinstrumente für Lehrer/innen und dem Umgang mit diesen anschauen, kommen wir zu dem Schluss, dass Veränderungsinstrumente häufig nicht als Lerngelegenheiten wahrgenommen werden, sondern als Kontrolle empfunden werden, die möglichst vermieden werden soll. Fake, Fusch und Tratsch ist die etwas polemische Zusammenfassung des Umgangs mit den hier diskutierten Lerngelegenheiten. Dass man dann hieraus nichts aus ihren Ergebnissen lernen kann, ist logisch. Lehrer/innen scheinen zu einem erheblichen Anteil Probleme damit zu haben, Feedback zu bekommen. Sie haben es nicht gerne, hören es nicht gerne und lernen nichts daraus. Die Forschung zeigt deutlich, dass dies nicht nur Lehrern/innen so geht: Wir haben es mit einem allgemein menschlichen Phänomen zu tun, welches Lehrer/innen im Übrigen durchaus auch von einem Anteil ihrer Schüler/innen kennen.

3. Warum ist das so?

In der Sozialpsychologie sieht man den Menschen als ein soziales Wesen an, das auch seinen individuellen Beitrag zur sozialen Welt hinsteuert. Will man aus sozialpsychologischer Perspektive menschliches Verhalten verstehen, dann ist sowohl die Person zu betrachten als auch die Umwelt. Verhalten ist eine Funktion aus der Interaktion zwischen Person und Umwelt. In der Sozialpsychologie versucht man diese Interaktion zu beschreiben und zu erklären. Kurt Lewin, der Großvater der gruppensystemischen Forschung hat diese Interaktion in die folgende Formel überführt: $\text{Verhalten} = f(\text{Person}, \text{Umwelt})$ (Lewin 1951). Im Gruppenkontext impliziert diese Formel, dass das Verhalten von Gruppenmitgliedern eine Funktion der Interaktionen ihrer persönlichen Charakteristika mit Umweltfaktoren E ist: Dies inkludiert Merkmale der Gruppe, Merkmale der Gruppenmitglieder, und die Situation.

3.1 Personfaktoren

Für die Frage danach, warum Veränderungen so schwierig sind, haben wir für ein Verständnis des Personfaktors zwei wichtige Faktoren ausgewählt: Das Selbstkonzept einer Person spielt eine große Rolle bei ihrem Umgang mit Veränderungen und ihre Neigung zur Reaktanz. Obwohl beides durchaus zusammenhängen kann (Merz 1983), werden diese Konzepte hier der Einfachheit halber getrennt voneinander betrachtet.

3.1.1 Das Selbstkonzept

Das Selbstkonzept einer Person umfasst alle selbstwahrgenommenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften der eigenen Person, die sowohl eine beschreibende als auch eine bewertende Komponente aufweisen. Die bewertende Komponente wird als Selbstwert bezeichnet. Teil des Selbstkonzepts ist die eigene Wahrnehmung und die wahrgenommene Wahrnehmung der anderen relevanten Personen (Higgins 1989). Der Selbstwert gilt als eine kritische Komponente des Selbstkonzepts, insofern sein Schwanken eine bestimmte Dynamik in Gang setzen kann. Menschen scheinen allgemein sehr darauf zu achten, dass ihr Selbstwert nicht sinkt, sondern zumindest stabil bleibt, wenn nicht sogar steigt (Tesser 1988). Deswegen ist es verständlich, dass Menschen positives Feedback bevorzugen und negatives Feedback vermeiden. Negatives Feedback kann als Bedrohung des Selbstwertes in einem Bereich aufgefasst werden.

Ideal wäre es natürlich, wenn Menschen nicht dazu neigen würden ihren Selbstwert an Misserfolgen oder Erfolgen festzumachen. Wenn sie jedoch dazu neigen, dann haben sie ein großes Problem mit negativem Feedback. Erhalten sie dieses oder befürchten sie dieses, haben sie verschiedene Möglichkeiten: Sie können sich mehr anstrengen, aber sie können auch das Feld, in dem negatives Feedback wahrscheinlich wird, bagatellisieren, denunzieren oder vermeiden (Duval & Wicklund 1972). Die Qualitätsanalyse, idealerweise eine Lerngelegenheit, kann durch diesen Prozess zu großem Stress und zu großer Angst führen: „Also ich glaube, das sind so die Punkte, wo jeder Kollege Angst vor hat und ich habe auch Kollegen, die sind über 60, die sagen, dass ich mir noch einmal so was antun muss, dass da irgendeiner in meinen Unterricht kommt und meint, ich wär ein schlechter Lehrer, nachdem ich 35 oder 40 Jahre den Unterricht immer zur Zufriedenheit der Eltern oder Schulleitung durchgeführt habe.“ (Zitat aus Haep & Steins 2010). Da die Qualitätsanalyse nicht zu vermeiden ist, setzt sie Personen mit dieser globalen Bewertung von Feedback unter Stress und stellt eine große Belastung dar.

3.1.2 Reaktanz

Eine reaktanztheoretische Perspektive erhellt zusätzliche Sperren gegen Veränderungen. In der Reaktanztheorie geht es um das menschliche Grundbedürfnis frei in seinen Entscheidungen und Meinungen zu sein, insbesondere wenn es sich um wichtige Gebiete, die auch in Zukunft wichtig sein werden, handelt. Reaktanz ist ein Zustand motivationaler Erregung, Hindernisse für diese Freiheiten aus dem Weg zu räumen.

Dass die Gestaltung von Schule für einen Lehrer und eine Lehrerin ein relevantes Gebiet ist, dürfte unstrittig sein. Idealerweise besitzt eine Person philosophische Freiheit: Auch wenn es Veränderungen gibt, die sie persönlich nicht gut findet und die sie individuell in ihren Freiheiten einschränken, würde sie dies einsehen und sich den Veränderungen anpassen. Es gibt viele Beispiele dafür, dass Menschen fähig sind, philosophisch frei zu sein, auch wenn es schwer ist. So kann ein Schüler durchaus verstehen, dass er, um seine Versetzung nicht zu gefährden, zunächst weniger seinen Freizeitaktivitäten nachgehen kann und sich mehr um seine schwächeren Fächer kümmern muss. Es wird ihm nicht gefallen, aber anders wird er keine Veränderung bewirken können.

Die Forschung zeigt, dass Menschen jedoch häufig von ihrer Fähigkeit rational zu denken und zu handeln, keinen Gebrauch machen, sondern lediglich über psychologische Freiheit verfügen. Es scheint Menschen leichter zu fallen irrational zu denken (Ellis 1994). Im Fall des beispielhaften Schülers wäre es für ihn zunächst viel leichter, weiterhin seinen Freizeitaktivitäten nachzugehen und sich gegen den Veränderungswunsch seiner Eltern zu stemmen, sich also nicht anzupassen, sondern Widerstand zu zeigen. Er kann dies offen tun und einfach nicht üben, nicht zur Nachhilfe gehen etc. Er kann dies versteckt machen, also zwar im Zimmer über seinen Büchern sitzen und die Nachhilfe in Anspruch nehmen, aber mit den Gedanken wo anders sein. In jedem Fall, ob er nun offenen oder latenten Widerstand zeigt, wird er den Veränderungsansprüchen mit negativen Gefühlen gegenüberstehen und seine bisherigen Freiheiten besonders attraktiv finden.

Reaktanz beschreibt und erklärt, warum Menschen häufig allergisch auf Einschränkungen ihrer Freiheit reagieren. Sie macht aber auch klar, dass Widerstand kein valides Erkennungsinstrument von Realität ist, sondern aus hoch subjektiven Wahrnehmungen resultieren kann. Ein Kollege, der große Angst vor Selbstwertverlust angesichts einer Qualitätsprüfung hat, wird große Reaktanz verspüren, denn er hat viel zu verlieren. Ein Kollege, der sich kompetent einschätzt, wird weniger Reaktanz verspüren. Ein Kollege, der Zukunftsprognosen macht und die Qualitätsanalyse als Vorbereitung für Rankings mit finanziellen Konsequenzen sieht, so wie dies beispielsweise in den USA praktiziert wird, wird sehr viel mehr Reaktanz verspüren als jemand, der dies nur als punktuelle Prüfung sieht, aus der man etwas lernen kann. Dass es aber in Hinblick auf Veränderungsinstrumente im schulischen System viele Gerüchte gibt und eine schwer zu diagnostizierende Stimmung ist aus reaktanztheoretischer Perspektive kein Indikator dafür, dass diese Veränderungsinstrumente falsch sind, sondern dass es zumindest viele Ängste, Sorgen und Unsicherheiten gibt, die diskutiert und konfrontiert werden müssen, damit überhaupt philosophische Freiheit entstehen kann. Diese wird nämlich umso wahrscheinlicher, je mehr Personen einsehen, dass die gewünschten Veränderungen vorteilhaft sind.

3.2. Situationsfaktoren

Schule kann als Gruppe oder Konstellation von Gruppen gesehen werden, die zusammen auf ein bestimmtes Ziel hin arbeiten, nämlich das Entlassen der Schüler/innen als mündige Bürger/innen in die Gesellschaft. Idealerweise arbeiten Gruppen koordiniert zusammen. Eine gute Koordination hängt

davon ab, ob es klare Ziele gibt, ob die Arbeit als sinnvoll empfunden wird, wie verantwortlich sich der/die Einzelne fühlt, ob ein offenes Klima herrscht und ob dieses Klima auch wertschätzend ist (Forsyth 2004). Sind diese Faktoren alle gegeben, dann ist die Wahrscheinlichkeit einer gelungenen koordinierten Zusammenarbeit sehr hoch. Soweit zum Idealzustand.

In der Realität erreichen nur wenige Gruppen ihr Potential, weil negative Gruppenprozesse ihre Leistung begrenzen. Gruppen werden weniger produktiv, wenn sie in ihrer Größe wachsen. Es entstehen Koordinationsverluste, vor allem soziale Faulheit ist als Phänomen zu beobachten. Soziale Faulheit wird verursacht durch Anonymität, geringe Identifizierbarkeit, geringe Befürchtung evaluiert zu werden, Trittbrettfahren, die Illusion produktiv zu sein, mangelnde Synchronisation der Abläufe. Dazu kommen Konflikte unter den Gruppenmitgliedern: Persönliche Konflikte, die durch mangelnde Sympathie zustande kommen, substantielle Konflikte, verursacht durch unterschiedliche Meinungen zu sachlichen Themen, die dann am größten werden, wenn man sich nicht leiden kann. Es kommen hinzu prozedurale Konflikte und Konflikte durch kompetitive Situationen.

In der Schule spielt wie in allen großen Gruppen Verantwortungsdiffusion eine große Rolle, d.h. das einzelne Individuum fühlt sich nicht verantwortlich, weil es denkt, dass andere die Arbeit schon machen werden.

Auch finden sich in Gruppen häufig sehr ungünstige Meinungsbildungsprozesse (Forsyth 2004). Es gibt häufig Majoritäten, die den Ton angeben, und zu Meinungspolarisationen führen und Minderheiten nicht zu Wort kommen lassen und diese zum Teil auch einschüchtern (Erb & Bohner 2002). Ungünstig für realistische und konstruktive Meinungsbildungsprozesse ist auch die Neigung von Gruppen nicht alle Informationen zu beachten, wenn es um Entscheidungen geht, sondern nur diese Informationen zu selektieren, die das eigene Meinungssystem nicht gefährden (Schultz-Hardt, Greitemeyer, Brodbeck & Frey 2002). Blumberg (1974) beschreibt in seinem Buch eine von ihm mehrfach beobachtete Szene, welche die Meinungsbildung zu einem Supervisor bei den auszubildenden Lehrer/innen abbildet: Eine Lehrkraft erzählt eine Begebenheit, die den Supervisor negativ malt, die anderen fangen an zu nicken und steuern passende Eindrücke bei. Zum Schluss ist die negative Meinung über die Person des Supervisors bzw. der Supervisorin zementiert und bei den einzelnen Mitgliedern der Gruppe noch negativer als sie zuvor war. Es wird eine soziale Realität konstruiert, die eine konstruktive Interaktion mit dem Supervisor erschwert. "As soon as they start, it becomes evident that what the discussants are saying echoes the feelings of others in the room. There is much laughter and nodding of agreement and, after the formal part of the exercise has terminated, frequent interjection of corroborative experiences. The point is that the way people behave in these situations lend credence to what they say." (Blumberg 1974, S. 25). Gibt es also eher negative Gerüchte und Einstellungen gegenüber den Qualitätsprüfern/innen vor einer Diskussion im Kollegium, dann wird die negative Einstellung nach der Diskussion umso extremer ausfallen. Soziale Realität wird in Gruppen also nicht immer hilfreich konstruiert. Es ist wichtig für die Beurteilung von

Veränderungen, diese Tatsache anzuerkennen: Dass die von uns konstruierte soziale Realität oft ein Spiegelbild unserer Motive ist und nicht identisch mit der Wirklichkeit ist.

Ein anderes Beispiel zeigt, dass Menschen Schwierigkeiten haben, alle Informationen zu nutzen. Alternative A könnte herkömmlicher Unterricht sein, Alternative B schülerorientierter Unterricht. A wird im Kollegium geteilt, B wird nicht aufgenommen, erschwerend dazu kommt, dass B scheinbar auch von der QA favorisiert wird, also zu Reaktanzeffekten führen kann. Auch normative Einflüsse spielen eine große Rolle: Ungeteilte Informationen, die auf eine richtige Lösung hinweisen, gefährden den Konsens und werden daher systematisch unterdrückt, entweder per Selbstzensur oder aber durch sozialen Druck auf solche Personen, die solche Informationen nennen.

3.3 Zusammenfassung

Aus sozialpsychologischer Sicht neigen Menschen zu irrationalen Bewertungen und Verhaltensweisen. Wir fühlen uns zum Beispiel angegriffen, auch wenn keine reale Bedrohung vorliegt. Wenn reale Bedrohungen aber vorliegen, dann können wir diese nur begreifen, wenn sie unmittelbar bevorstehen. So interpretieren wir zum Beispiel negatives Feedback als Indikator für unseren Wert, so dass wir denken unseren Selbstwert verteidigen zu müssen, sehen notwendige Einschränkungen als Gefahr an und empfinden Reaktanz. Diese irrationale Disposition des Menschen kann durch schlecht funktionierende Arbeit mit anderen Menschen erheblich verstärkt werden. Übertragen auf Schule erklären diese Prozesse, warum auch hier Veränderungen schwer fallen. Möglicherweise besonders schwer, denn Schule ist eine große Behörde, in der sehr viele Gruppen hierarchisch zusammen arbeiten müssen und deswegen nur bei äußerst guter Organisation die Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit, nämlich Kommunikation, funktionieren kann, so dass die Wahrscheinlichkeit von unzureichenden Meinungsbildungsprozessen sehr groß ist.

4. Es gibt nichts Gutes, außer man tut es

Dieses Zitat von Erich Kästner zeigt genau den wichtigsten Punkt dieses Vortrags auf: Wie bereits zu Anfang betont, reicht Wissen alleine für Veränderungen nicht aus. Auch wenn eine Person verstanden hat, warum Veränderungen schwierig sind, kommen diese erst zustande, wenn sie ihr Verhalten ändert. Auch hier hilft eine Trennung von Person und Umwelt, systematisch an Veränderungsprozesse heranzugehen.

4.1 Was kann die einzelne Person tun, damit positive Veränderungen weniger schwierig werden?

Jede einzelne Person trägt dazu bei, soziale Realität zu konstruieren. Man kann das Ziel haben, lediglich dazu zugehören, und passt sich so immer der Mehrheitsmeinung an mit allen Denkfehlern, die oben ausgeführt wurden. Oder macht pure Interessenspolitik ohne das große Ganze im Auge zu haben, was auch erhebliche Realitätsverzerrungen nach sich zieht (Talavera 2002). Möchte man jedoch möglichst nah an der Realität sein, um angemessen handeln zu können, dann ist eine wissenschaftliche Denkweise angesagt, d.h. die menschliche Neigung der Realitätsverzerrung anerkennen und durch eigenes Verhalten herausfinden, was falsch und richtig ist (Ellis 1994). In

Hinblick auf beispielsweise Gerüchte heißt dies ganz banal, dass Gerüchte zunächst nicht Realität sind, solange man keinen unstrittigen Beweis in Händen hält. „Eine rollende Kugel hört auf zu rollen, wenn sie in ein Loch fällt. Ein kursierendes Gerücht hört auf weiter zu laufen, wenn es an einen klugen Menschen gerät.“ (Xun Zi etwa 313-238 v. Chr. zitiert in von Senger 1992, S. 139.)

4.2 Wie kann die schulische Umwelt Veränderungen erleichtern?

Es gibt mindestens drei Faktoren, die Veränderungen für Menschen erleichtern. Die persönliche Involviertheit muss hoch sein, d.h. im Falle der Schule, eine Lehrkraft muss in ihrer Arbeit einen Sinn sehen können und verstehen, dass es entscheidend ist, wie gut sie ihre Arbeit verrichtet. Widerstand wird häufig auch dadurch legitimiert, dass Verantwortung auf andere abgeschoben wird. So konnte Hynds (2010) bei einer Studie zum Umgang mit Veränderungen im neuseeländischen Schulsystem, einige Glaubensgrundsätze der Lehrer/innen herausarbeiten, die eigene Verantwortlichkeit für die Umsetzung von Veränderungen schmälerten. Diese Glaubensgrundsätze lauteten:

- Die Eltern sind verantwortlich für die geringen Leistungen von Schülern/innen.
- Es ist nicht die Rolle der Lehrer Reformprojekte umzusetzen.
- Wenn Vorschläge von anderen Lehrern selber kommen, ist dies unzulässige Kritik.
- Neue Erhebungsverfahren sind eine Zumutung.

Partizipation bei Entscheidungsprozessen ist ein weiterer wichtiger Faktor. Persönliche Verantwortung wird nicht empfunden, wenn man nur Weisungsempfänger/in ist und keine Möglichkeit der Teilhabe an der Gestaltung von Weisungen hat. Verantwortlich ist dann immer derjenige, der die Weisung geliefert hat.

Und drittens ist ein wertschätzendes Klima, konstruktiv und problemorientiert, unerlässlich für eine gute Zusammenarbeit. Das ist etwas, was jede Schule sich erarbeiten kann. An dieser Stelle sei auf Arbeiten zur Implementierung von neuen Konzepten in die schulische Landschaft verwiesen durch Experimentieren mit neuen Unterrichtsmethoden (Talavera 2001), Steigerung von Teamkompetenz (Baillin & DeWitte 2009; Abbot, Chisholm & Rose 2004).

4.3 Schlussbemerkung: Um welche Veränderungen geht es?

Es ist selbstverständlich, dass es hier nur um positive Veränderungen geht. Für negative Veränderungen muss man sich nicht engagieren, sondern man sollte versuchen sie zu verhindern. Doch dieser Vortrag sollte deutlich gemacht haben, dass es nicht einfach ist zu unterscheiden zwischen negativen und positiven Veränderungen. Da Menschen eine hoch irrationale Disposition haben, bewerten sie häufig jede Veränderung zunächst als negativ. Es ist also wichtig, das eigene Denken kritisch zu hinterfragen und nicht negative Eindrücke, die aus ungenauen Quellen entstehen, als Beweis für die Negativität einer Veränderung zu interpretieren. Widerstand enthält immer eine Information, mitunter aber eine über die eigenen Ängste; aber auch diese zu verstehen, ist enorm wichtig, um Veränderungen bewirken zu können (Arkowitz 2002; Waddell & Sohal 1998). Veränderungen, die nach Prüfung der **Tatsachen**, nützlich sein könnten, und Schule verbessern, sollte man ausprobieren. Das wäre philosophische Freiheit im Sinne der nächsten Generation.

Literatur

- Abbott, J., Chisholm, L., & Rose, W. (1994). Shifting the paradigm – labor-management relations change in public school districts. *Public administration quarterly*, 18, 19-34.
- Arkowitz, H. (2002) "Toward an Integrative Perspective on Resistance to Change, JCLP/In Session: Psychotherapy in Practice" Vol. 58(2), 2002, pp.219-227
- Rogers, E. M. (1983) *Diffusion of Innovations*, 3d.ed., New York, NY, Free Press.
- Baillin, E., & DeWitte, H. (2009). Why is organizational change related to workplace bullying? Role conflict and job insecurity as mediators. *Economic and Industrial Democracy*, 30, 348-371.
- Blumberg, A. (1974). *Supervisors and teachers: A private cold war*. Berkeley, California, McCutchen Publishing Co.
- Duval, S. & Wicklund, R.A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. New York, NY: Academic Press.
- Ellis, A. (1994). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Birch Lane Press.
- Forsyth, D. (2004). *Group Dynamics*. London: Wadsworth.
- Erb, H.-P. & Bohner, G. (2002). Sozialer Einfluss durch Mehrheiten und Minderheiten. In Frey, D. & Irle, M. (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Band II* (47-61). Göttingen: Huber.
- French, J.R.P., Jr., Marrow, A.J. (1945). Changing a stereotype in industry. *Journal of Social Issues*.
- Haep, A. & Steins, G. (2010). Einstellungen der Schulleiter/innen zur QA NRW. Unveröffentlichter Bericht. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Haep, A. & Steins, G. (2011). Wenn der Qualitätsprüfer kommt... *Forum Schule*, 2, 18-19.
- Higgins, E.T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer? In Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 22. San Diego: Academic Press.
- Hynds, A. (2010). Unpacking resistance to change within-school reform programmes with a social justice orientation. *International Journal of Leadership in Education*, 13, 377–392.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Marrow, A.J. (1977). *Kurt Lewin – Leben und Werk*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Merz, J. (1983). Fragebogen zur Messung der psychologischen Reaktanz. *Diagnostica*, XXIX, 75-82.
- Müller, S., Dederich, K. & Bos, W. (2008). *Schulische Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen*. Köln: LinkLuchterhand.
- Schultz-Hardt, S., Greitemeyer, T., Brodbeck, F.E. & Frey, D. (2002). Sozialpsychologische Theorien zu Urteilen, Entscheidungen, Leistung und Lernen in Gruppen. In Frey, D. & Irle, M. (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Band II* (13-46). Göttingen: Huber.
- Steins, G. (2009). Widerstand von Lehrern gegen Evaluationen aus psychologischer Sicht. In Bohl, T. & Kiper, H. (Hrsg.), *Lernen aus Evaluationsergebnissen* (185-195). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Talavera, M.L. (2002). Innovation and resistance to change in bolivian schools. *Prospects*, XXXII, 301-309.

Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. *Advances in experimental social psychology*, 21, 181-227.

Von Senger, H. (1992). *Strategeme*. Bern: Scherz.

Waddell, D. & Sohal, A.S. (1998). Resistance: a constructive tool for change management. *Management Decision*, 36, 543–548.

Kontaktadresse:

Prof. Dr. Gisela Steins

Anna Haep

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Bildungswissenschaften

Institut für Psychologie

45117 Essen