

Ressourcenorientierte und reflexive Beratung – Erfurter ModerationsModell –

Prozess eines Curriculums zur systemisch – konstruktivistischen Beratung und Moderation

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

der

Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Universität Erfurt

vorgelegt von: Birgit Jäpelt

Erfurt 2004

urn:nbn:de:gbv:547-200400116

<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=nbn%3Ade%3Agbv%3A547-200400116>

Gutachter:

Erstes Gutachten: Prof. Dr. Winfried Palmowski, Universität Erfurt

Zweites Gutachten: Prof. Dr. Walter Spiess, Universität Kiel

Drittes Gutachten: Prof. Dr. Manfred Eckert, Universität Erfurt

eingereicht: 13.07.04

Tag der Disputation: 18.11.04

Datum der Promotion:

Danksagung

Ich bedanke mich an erster Stelle bei all denjenigen, die den hier beschriebenen Fortbildungskurs ins Leben gerufen haben: Winfried Palmowski von der Universität Erfurt, Volker Mensch vom Thüringer Kultusministerium und Heike Amlacher vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) Bad Berka. Erst damit eröffnete sich für mich die Möglichkeit dieser begleitenden Forschung. Außerdem soll all denen gedankt sein, die darüber hinaus dazu beigetragen haben, dass der Prozess so erfolgreich sein konnte: den 23 Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kurses.

Bei Henriette Schildberg bedanke ich mich im Besonderen für die vielen und langen Gedankenaustausche in Bad Berka, Jena, Erfurt, Sophienhof und Butterhorst. Außerdem habe ich viel aus den Nachfragen in unseren Doktorandenkolloquien von Kristin Anhut, Nina Winkler, Gisela Weißer, Silke Palmowski, Peter Peikert, Reinhard Slotta und Tina Pabst gelernt.

Meinem Mann Thomas danke ich für seine Geduld und seine Anregungen zum Text und zu den Grafiken, unseren Söhnen Paul und Robert für ihre zunehmende Selbstständigkeit und Robert im Besonderen für die aufwändige Nachformatierung des Literaturverzeichnisses.

Ebenso hilfreich waren mir Anmerkungen von meinem Bruder Uwe sowie die Ideen zur grafischen Umsetzung von meinem langjährigen Freund Dirk und dessen Freundin Druschka.

0	EINLEITUNG	5
1	STANDORTBESTIMMUNG: LEHREN & LERNEN & FORSCHEN IM LICHT DER POSTMODERNE	10
1.1	Postmoderne	12
1.2	Postmoderne Pädagogik	19
1.3	Grundannahmen dieser Arbeit.....	29
1.3.1	Systemtheoretische Prämissen.....	30
1.3.2	Radikal - konstruktivistische Prämissen.....	32
1.3.3	Sozial - konstruktionistische Prämissen	34
2	FRAGESTELLUNG	37
3	WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE GRUNDLEGUNG	45
1.1	Gegenstandskonstruktion.....	50
3.2	Explication des eigenen Vorverständnisses	58
3.3	Konstruktion eines Forschungsdesigns	61
3.3.1	Teilnehmende Beobachtung	63
3.3.1	Befragung.....	66
3.3.2	Qualitatives Interview	66
3.4	Evaluation.....	69
3.5	Konkretes methodisches Vorgehen.....	72
3.5.1	Teilnehmende Beobachtung / Prozessuale Kommentare	74
3.5.2	Schriftliche Befragungen.....	74
3.5.2.1	Zum Verständnis von Beratung/Moderation	75
3.5.2.2	Zur Implementation von Beratung/Moderation.....	76
3.5.3	Qualitatives Interview / Reflektierende Kommentare	78
3.6	Dokumentationszeitraum	80
4	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	82

Inhaltsverzeichnis

4.1 Prozessuale Kommentare / Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung	84
4.2 Reflektierende Kommentare der TeilnehmerInnen / Ergebnisse der Gruppen - Interviews	105
4.3 Vergleichende Ergebnisse / Ergebnisse der Befragungen.....	121
4.4 Zusammenfassende Kommentare aus der Sicht der Interviewerin / der Forscherin.....	127
4.4.1 Teilnehmende Beobachtung	128
4.4.2 Befragung	129
4.4.3 Interview.....	130
5 VORBEMERKUNGEN ZUM CURRICULUM.....	134
5.1 Begründungszusammenhang für ein inhaltlich strukturiertes Angebot	143
5.2 Begründungszusammenhang für die Konstruktion von Möglichkeitsräumen.....	144
5.3 Begründungszusammenhang für systemisch - konstruktivistische Methodenvielfalt.....	150
5.4 Zwei Beispiele für didaktisch - methodische Konzeptionen eines Curriculums (CAMPBELL 1998, SANDERS & RATZKE 1999).....	152
6 DOKUMENTATION DES CURRICULUMS	161
6.1 Systemtheoretische Grundlagen: Bedeutung der systemischen Perspektive für Beratung und Moderation (Systemische Gesprächsführungsmethoden)	163
6.1.1 Theoretischer Rahmen in Schlüsselwörtern	165
6.1.2 Kursbeschreibung: Block I.....	171
6.1.3 Pädagogische Konsequenzen.....	175
6.2 Konstruktivistische Grundlagen (radikaler Konstruktivismus und sozialer Konstruktivismus) / Bedeutung der konstruktivistischen Perspektive für Beratung und Moderation / Das Reflektierende Team	177
6.2.1 Theoretischer Rahmen in Schlüsselwörtern	179
6.2.2 Kursbeschreibung - Block II.....	187
6.2.3 Pädagogische Konsequenzen.....	191
6.3 Narrative, hermeneutische und sprachphilosophische Grundlagen / Bedeutung der narrativen und der hermeneutischen Perspektive für Beratung und Moderation / Angemessen ungewöhnliche Fragen / Prozessfragen	195

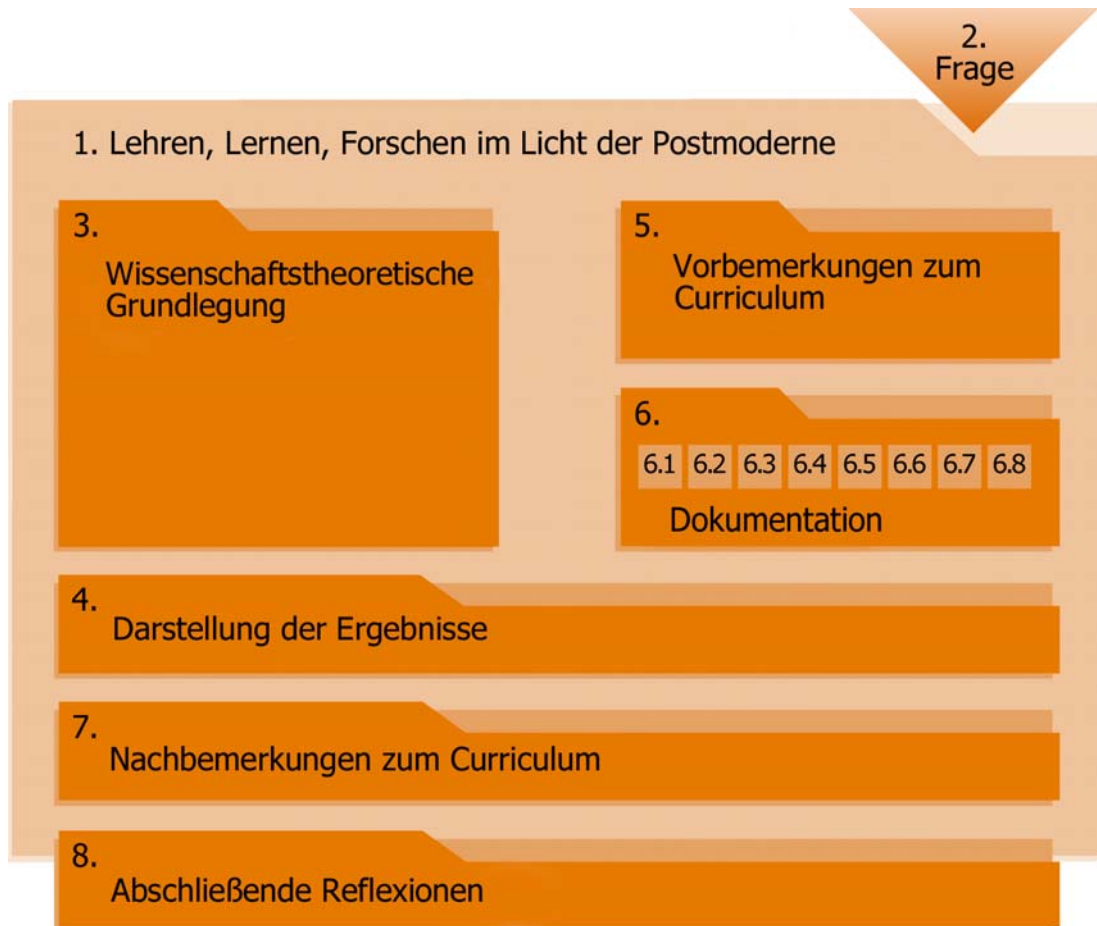
Inhaltsverzeichnis

6.3.1 Theoretischer Rahmen in Schlüsselwörtern	198
6.3.2 Kursbeschreibung – Block III.....	206
6.3.3 Pädagogische Konsequenzen.....	211
6.4 Systemisch – konstruktivistische Selbstreflexion I (persönliche Themen)	213
6.4.1 Theoretischer Rahmen.....	214
6.4.2 Kursbeschreibung – Block IV	215
6.4.3 Pädagogische Konsequenzen.....	219
6.5 Systemisch - konstruktivistische Arbeitsformen im schulischen (insbesondere sonderpädagogischen) Kontext / Die Voreingenommenheit des Beraters und ihre Nutzung für den Moderationsprozess	220
6.5.1 Theoretischer Rahmen in Schlüsselwörtern	226
6.5.2 Kursbeschreibung – Block V.....	231
6.5.3 Pädagogische Konsequenzen.....	236
6.6 Prinzipien und Arbeitsweisen der lösungsorientierten Kurzzeittherapie / Ihre Übertragung und Nutzung für Beratung und Moderation.....	238
6.6.1 Theoretischer Rahmen in Schlüsselwörtern	241
6.6.2 Kursbeschreibung – Block VI	246
6.6.3 Pädagogische Konsequenzen.....	251
6.7 Systemisch - konstruktivistische Selbstreflexion II (beruflicher Kontext)	252
6.7.1 Theoretischer Rahmen.....	253
6.7.2 Kursbeschreibung – Block VII.....	254
6.7.3 Pädagogische Konsequenzen.....	256
6.8 Kontextdekonstruktion unter besonderer Berücksichtigung des eigenen Arbeitskontextes / Möglichkeiten der Kooperation	257
6.8.1 Theoretischer Rahmen in Schlüsselwörtern	258
6.8.2 Kursbeschreibung – Block VIII.....	261
6.8.3 Pädagogische Konsequenzen.....	265
6.9 Abschließende Überlegungen / Gedanken zur weiteren Begleitung der Lernprozesse im eigenen Arbeitskontext	265
7 NACHBEMERKUNGEN ZUM CURRICULUM	268
7.1 Zum inhaltlichen Angebot.....	269

Inhaltsverzeichnis

7.2 Zum methodischen Angebot.....	280
7.3 Zur Relevanz der theoretischen Grundannahmen für spezifische curriculare Konsequenzen	284
8 ABSCHLIEßENDE REFLEXIONEN.....	288
LITERATURVERZEICHNIS.....	292
ANLAGENVERZEICHNIS.....	317
ERKLÄRUNG.....	320

*Der Konstruktivismus ist ein Beitrag zu einem Paradigmenwechsel,
zu einer Wende von einer normativen zu einer interpretativen
Weltanschauung.
(SIEBERT 1999, 15)*



0 Einleitung

Verunsicherungen innerhalb der Institution Schule befördern die Suche nach neuen Anregungen. Neue Ideen erfordern wiederum ein Experimentierfeld, das die dafür notwendige Sicherheit gewährleistet. In dieser Arbeit soll ein Versuch unternommen werden, systemisch – konstruktivistische Theorien zum Ausgangspunkt für Veränderungen vertrauter Konzepte vom Lehren,

Lernen, Beraten und Forschen¹ zu nehmen. Damit soll ein Fortbildungskonzept in ressourcenorientierter und reflexiver Beratung und Moderation begründet werden. Der hier dokumentierte Kurs nimmt eine Fortbildung von (Sonder-)PädagogInnen in systemisch – konstruktivistischer Beratung und Moderation (8 x 3 Tage) zum Ausgangspunkt für die Erarbeitung eines Ausbildungscurriculums².

In Übereinstimmung mit den postmodernen Herausforderungen von Pluralisierung und Ästhetisierung für die Pädagogik, z. B. im Zusammenhang mit Konzepten für den Gemeinsamen Unterricht und des veränderten Selbstverständnisses von Fördereinrichtungen als Kompetenz- und Beratungszentren, kann dem Bereich der Kooperation innerhalb von Beratung eine zentrale Rolle für gelingenden Unterricht beigemessen werden³. WERNING (2003, 118) sieht den entscheidenden Aspekt für die Umsetzung von Integration in der „Gestaltung der kommunikativen Prozesse in den verschiedenen Interaktionssystemen der Schule: [...]“.

Hier sehe ich auch die Schnittstellen von Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik, so dass sich die Sonderpädagogik als innovativer Teil einer Allgemeinen Pädagogik beweisen kann. Dementsprechend möchte ich die von mir gewählte Schreibweise:

„(sonder-)pädagogisch“ bzw. „(Förder-)Schule“ verstanden wissen. Die hiermit verbundenen Bedeutungen sind aus meiner Sicht mehr oder weniger

¹ Diesem Thema widmet sich bereits die Dissertation von ZIRKLER (2001). Dabei betrachtet ZIRKLER zunächst Theorien lebender Systeme und des Radikalen Konstruktivismus der letzten Jahre, um Erklärungszusammenhänge zwischen Wissen einerseits und Konzeptualisierungen von Wirklichkeit andererseits herzustellen. Daraus leitet er praktische Hinweise für den Aufbau und die Erzeugung von Wissen (Lehren und Lernen) sowie dessen Veränderung (Lernen und Beratung) ab.

² Im fortlaufenden Prozess der Gestaltung von Fortbildungen hat sich eine konkrete Benennung dieses Modells als hilfreich heraus gestellt. So entstand die Idee der Namensgebung als „Ressourcenorientierte und reflexive Beratung - Erfurter ModerationsModell“.

³ vgl. dazu die Ausführungen zur Bilanz: Zehn Jahre KMK – Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung (ZfH 3 / 2004). In den Beiträgen wird immer wieder auf die Bedeutung von Teamarbeit, Beratung und Supervision hingewiesen.

gleichbedeutend für die Kontexte von Sonderpädagogik wie auch für die Kontexte von Allgemeiner Pädagogik. Das System Schule in seiner Komplexität zu erfassen, erfordert eine Herangehensweise, die mehr als bisher diese Schnittstellen berücksichtigt.

Damit werden Forderungen nach Fortbildungsangeboten laut, die den Paradigmenwechsel berücksichtigen.

In dieser Richtung sind bislang nur wenige Arbeiten veröffentlicht. Indem pädagogische Beratung zunehmend Bedeutung erlangt, haben sich zunächst vorrangig personorientierte Beratungskonzepte (vgl. PALLASCH 1992) mit eigenen Ausbildungslehrgängen etabliert. Auch in letzter Zeit sind nur unerhebliche Entwicklungen zu verzeichnen. Sie sollen hier nicht im Einzelnen genannt werden.

Darüber hinaus können in Bezug auf eine systemische und/oder konstruktivistische Orientierung folgende Ausbildungskonzepte für Beratung in pädagogischen Kontext genannt werden:

- „Systemische Konsultation“ (CAMPBELL 1998)

Hier wird ein Lernprozess dokumentiert, der dazu beitragen konnte, Konsultationen im öffentlichen Sektor zu entwickeln. Dabei sind die AdressatInnen auch in Kontexten tätig, die nicht in direktem Bezug zur Institution Schule stehen (vgl. Kapitel 5.4).

- „ModeratorInnentraining – Kompetenzen für systemische Fallberatung“ (SANDERS & RATZKE 1999) für LehrerInnen und ErzieherInnen

(vgl. Kapitel 5.4)

- „Systemisches Entlastungstraining und Konfliktberatung“ (HUSCHKE – RHEIN 1998) für Lehrerinnen und Lehrer

Dazu ist ein Konzept und Seminarprogramm für einen Fortbildungskurs entstanden. Dabei geht es um ein präventives Programm im Sinne von Gesundheit bei Belastungen (Psychohygiene durch Selbstberatung und Perspektivenwechsel) und weniger um Kompetenzen für explizite Beratungsprozesse.

- „Entwicklungsorientierte Beratung“ (SPIESS 2000) von Fachpersonen für die Beratung und Zusammenarbeit mit PädagogInnen verschiedener Ausbildungen, Funktionen und Handlungsfelder

Das dazu konzipierte modularisierte Ausbildungsprogramm (3 x 3 Tage) liegt zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer zugrunde und wird derzeit evaluiert.⁴ Es ist darüber hinaus Teil der Lehre des Lehramtsstudienganges Sonderpädagogik.

- „Systemische Beratung im (sonder-) pädagogischen Kontext“ (unveröffentlichtes Ausbildungscurriculum der Abteilung Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen des Instituts für Sonderpädagogik der Universität Hannover, 1998)

Das entsprechende Ausbildungsprogramm wird im Rahmen des „Studienschwerpunktes Beratung“ für Studierende des Hauptstudiums in der Lehre des Instituts für Sonderpädagogik der Universität Hannover im Umfang von 8 SWS umgesetzt, ist bislang jedoch nicht als eigenständiges Curriculum veröffentlicht. Die Studierenden können zwischen den Verfahren der themenzentrierten Interaktion, des Psychodramas sowie der systemischen Beratung wählen.

- „Systemische Beratung im schulischen Kontext“ (PALMOWSKI 1995, veränderte Neuauflage 2003)

Das entsprechende Beratungs- und Ausbildungskonzept liegt einer Vielzahl von Fortbildungskursen zugrunde und bildet darüber hinaus einen Teil der Lehre des Fachgebiets Sonder- und Sozialpädagogik der Universität Erfurt (in einem derzeitigen Umfang von 4 SWS). Die grundlegenden Ideen werden in zahlreichen Aufsätzen der Zeitschrift „System Schule“ weiter entwickelt und ausdifferenziert. Den theoretischen Begründungszusammenhang liefert die Dissertation von Henriette SCHILDBERG, Universität Erfurt (voraussichtlich 2005). Ein evaluiertes Modell der Ausbildung im Sinne eines Curriculums für die Ausbildung soll mit dieser Arbeit gelingen.

Dazu werden einleitend Überlegungen für den pädagogischen Kontext zusammengetragen, die sich vor dem Hintergrund einer als postmodern zu beschreibenden Gesellschaft ergeben. Damit wird der Rahmen gezeichnet für die theoretischen Grundannahmen der hier vorliegenden Arbeit. Dabei sollen diese Grundannahmen auf Veränderungen auf drei Ebenen hinweisen:

Erstens betrifft das Überlegungen auf der Ebene der Lehr- und Lernprozesse innerhalb der Institution Schule: LehrerInnen können vor dem Hintergrund systemisch – konstruktivistischer Erklärungs- und Handlungsansätze professionelle Gestaltungsideen entwickeln und umsetzen,

⁴ Die Evaluationsstudie erfolgt im Rahmen der Dissertation von Nina Friederica WINKLER (Universität Flensburg, geplante Fertigstellung 2006).

die der Dynamik derzeitiger Lebensformen entsprechen. Sie können sich in ihrer beruflichen Rolle immer wieder neu erfinden.

Zweitens betrifft das Überlegungen auf der Ebene der Lehr- und Lernprozesse innerhalb berufsbegleitender Fortbildungen: Lernen stellt sich mit der Fähigkeit ein, sich selbst immer wieder neu zu organisieren. Auch hier eröffnet sich ein weites Experimentierfeld.

Und **drittens** betrifft es die Ebene eines entsprechend modifizierten systemisch – konstruktivistischen Forschungsdesigns, das dazu geeignet ist, Veränderungs- / Lernprozesse zu dokumentieren, indem es verschiedenste Perspektiven als Ressourcen für vielfältige Wirklichkeitskonstruktionen eröffnet.

Der akademischen Trennung von Lehren, Lernen, Beraten und Forschen steht eine Perspektive gegenüber, darin vergleichbare Phänomene in ihren jeweiligen Sprachspielen zu erkennen.

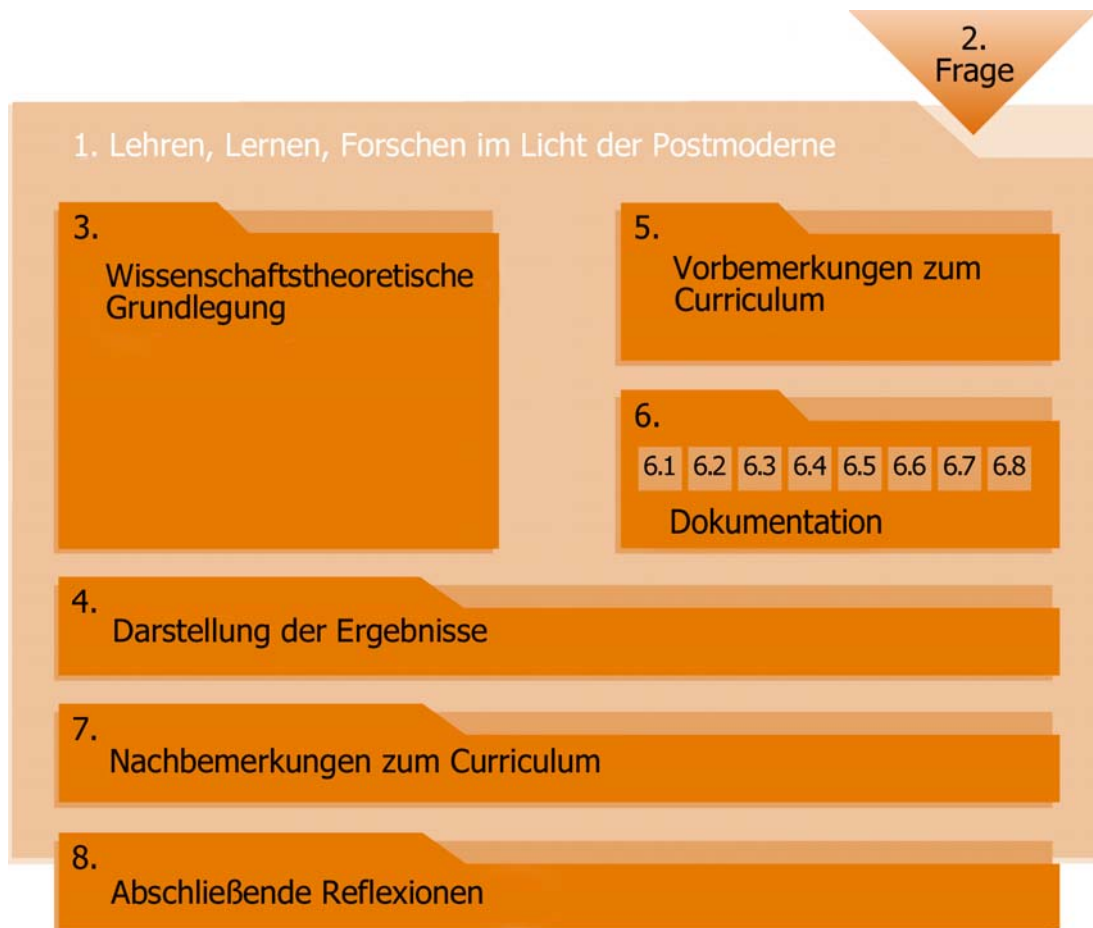
Im ersten Kapitel werden dazu entsprechende Positionen erarbeitet. Im zweiten Kapitel soll die Fragestellung geklärt werden bevor im dritten Kapitel der Versuch unternommen wird, für die vorliegende Arbeit ein systemisch – konstruktivistisches Forschungsdesign durch Modifizierung bekannter forschungsmethodischer Programme zu entwerfen.

Im Ergebnis der Dokumentation zum Forschungsprozess wird im vierten Kapitel den vielfältigen Meinungen zur Fragestellung ein entsprechend umfassender Raum gegeben. Der ExpertInnenstatus der FortbildungsteilnehmerInnen für die Beurteilung ihrer eigenen Lern- und Veränderungsprozesse wird zur wichtigsten Quelle der Erkenntnis.

Die Kapitel fünf, sechs und sieben wenden sich anschließend direkt der inhaltlichen und methodischen Konzeptionalisierung der Fortbildung zu. Dabei werden immer wieder Rückbindungen zu den Ergebnissen ermöglicht.

In den abschließenden Reflexionen (achtes Kapitel) wird der gesamte Prozess noch einmal einer weiter führenden Betrachtung unterzogen.

*„Postmodern“ ist, wer sich jenseits von Einheitsobsessionen der irreduziblen Vielfalt der Sprach-, Denk- und Lebensformen bewußt ist und damit umzugehen weiß.
(WELSCH 1993, 35)*



1 Standortbestimmung: Lehren & Lernen & Forschen im Licht der Postmoderne⁵

Einleitend betrachte ich postmoderne Veränderungen in ihren möglichen Wirkungen auf ausgewählte Bereiche, die sich in Prozessen des Lehrens, des

⁵ Dazu WELSCH (1993, 4): "Zu ihrer Anerkennung kommt es auf Grund einer relativ einfachen Schlüsselerfahrung: dass ein und derselbe Sachverhalt in einer anderen Sichtweise doch ihrerseits keineswegs weniger ‚Licht‘ besitzt als die erstere- nur ein anderes. Licht, so erfährt man dabei, ist immer Eigenlicht".

Lernens und des Forschens darstellen. Dabei erhält die sprachliche Unterscheidung dieser drei Tätigkeiten eine Bedeutung, die sich in der zukünftigen Praxis kaum wird halten lassen. Hier ergibt sich vielmehr ein komplexer Prozess, der gleichermaßen bzw. wechselseitig durch Lehren, Lernen und Forschen getragen wird. Lehrende werden zu Lernenden, Lernende zu Forschenden, Forschende zu Lehrenden usw., Tätigkeiten des Lehrens, Lernens und Forschens greifen ineinander.

Meine Aufmerksamkeit richte ich auf gegenwärtige Bedingungen von Schule und Ausbildung in ihrer Dynamik von Veränderung, Wandel und Anpassung durch Lernen. Wie es uns gelingen kann, die Schule zu einer lernenden Organisation zu machen, fokussiert FULLAN (1999). Er leitet veränderte Aufgaben für die GestalterInnen von Schule ab, die konkret im Zusammenhang mit der dynamischen Komplexität des LehrerInnen-Berufs stehen. Professionalität in diesem Kontext zeigt sich für ihn in einer Grundhaltung lebenslangen Nachforschens und Fragens. LehrerInnen werden zu „Change Agents“ (ebd. 53) und arbeiten an der eigenen Wandlungsfähigkeit in unterschiedlichen sozialen Gruppen. Riskante Entscheidungen werden mitgedacht. Dabei sind „Probleme [sind] unsere Freunde. Probleme sind unvermeidlich, und ohne sie gibt es kein Lernen“ (ebd. 54). Dieses „bewusst machen“ setzt er in einen engen Zusammenhang mit der ethischen Verantwortung der Lehrenden im fachkundigen Umgang mit Veränderungen: „Die Welt der Zukunft ist eine Welt des Lernens“ (ebd., 9).

Postmoderne Gemeinschaften ergeben sich im Kontext von Bezogenheit lernender Subjekte. Die Art und Weise der Bezogenheit erhält zunehmende Bedeutung und zeigt sich in einer Ästhetisierung von Sprachspielen und einer Sensibilisierung für Unterschiede. Für FISCHER (1992) steht heute ein Übergang zu einem ästhetischen Paradigma an. WELSCH (1998) geht davon aus, dass die globalen Herausforderungen nur durch ein neues Design gelöst

werden können. Dieses zeigt sich in einem Übergang vom Objekt - Design zum Rahmen – Design.

Eine mögliche Thematisierung für die vorliegende Arbeit ergibt sich für mich darin, diese postmodernen Veränderungen allgemein und in Bezug auf die Gestaltung von (schulischen) Bedingungen für Lehr- und Lernprozesse zu skizzieren. Dabei setze ich den Begriff der Postmoderne so, dass er anschließend Perspektiven für pädagogische Kontexte erlaubt ohne die breit geführte Debatte um diesen Begriff in den einzelnen Disziplinen widerspiegeln zu können. Vor allem in den Betrachtungen zu einer postmodernen Pädagogik vernachlässige ich die kritischen Stimmen weitestgehend, da sie für diese Standortbestimmung kaum relevante Ideen liefern.⁶ Meine Gedanken entwickle ich im Zusammenhang mit folgenden Fragen:

- Welche Chancen (und Risiken) gehen mit pluralem Denken einher?
- Welche Chancen (und Risiken) ergeben sich aus einer Ästhetisierung des Denkens?

1.1 Postmoderne

Der Begriff „Postmoderne“ findet bereits im 19. Jahrhundert Erwähnung. Ursprünglich ein Begriff der Literaturwissenschaften hält er Einzug in die verschiedenen Disziplinen: die Kunst, die Soziologie, die Philosophie, die Pädagogik⁷ und wird bedeutungsvoll im täglichen Sprachgebrauch. Er setzt

⁶ Ausführlich dazu RAPP WAGNER (1997): Sie widmet sich in ihrer Dissertation in Form einer kritischen Analyse dem postmodernen Denken in der Pädagogik und bezieht sich dabei in einem Kapitel auf die die jeweiligen VertreterInnen v. a. der deutschen Erziehungswissenschaften: OELKERS (1987), GARZ (1989), MERTENS (1990), GÖSTEMEYER (1993), LADENTHIN (1993) (ebd. 315ff). Außerdem verfolgt MERTZ (1997) in Bezug auf die Postmoderne-Rezeption die Debatte um den Begriff der „Bildung“.

⁷ Hier Mitte der 80er Jahre. Ich verweise an dieser Stelle auf die ausführliche Darstellung von BECK (1993): „Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik“. Dabei geht es ihm nicht nur um die Begriffsbestimmung sondern darum, wie in der Pädagogik über Postmoderne gesprochen wird. Seine zentralen Bezugspunkte sind Pluralismus und Ästhetisierung (des Denkens).

sich allgemein jedoch erst in den 70er Jahren zunächst in der Architektur durch.

In der Soziologie spricht man weniger von der postmodernen als vielmehr von der postindustriellen Gesellschaft (vgl. BECK 1992). Insgesamt jedoch ist ein Konsens⁸ zum Begriffsverständnis bislang nicht zu erkennen. Stellvertretend seien folgende Zitate angeführt:

- "Wir leben noch in der Moderne, aber wir tun es genau in dem Maße in dem wir `Postmodernes` realisieren. [...] Sie [die Postmoderne, Anm. B.J.] führt die Moderne fort, aber sie verabschiedet den Modernismus" (WELSCH 1993, 4).
- "Die Postmoderne beginnt dort, wo das Ganze aufhört" (ebd., 39).
- "[...] die Postmoderne ist eher pro-modern als anti-modern" (ebd., 43).
- „Sie ist die exoterische Alltagsform der einst esoterischen Moderne“ (ebd. 83).
- „Auf dem Weg in eine andere Moderne [...] eine reflexive Modernisierung der Industriegesellschaft“ BECK (1986, Titel, 17).
- „Die Postmoderne ist eine gegenüber ihrer Vereinseitigungen erweiterte Moderne“ (WELSCH 1998, 203).
- "So gesehen müssen weder die romantischen noch die modernen Traditionen aus der Kultur verschwinden" (GERGEN 1996, 385).
- „Ein Werk ist nur modern, wenn es zuvor postmodern war. [...] *Postmodern* wäre also das Paradox der Vorzukunft [*post-modo*] zu denken. [...] nicht das Ende des Modernismus, sondern dessen Geburt, dessen permanente Geburt“ (LYOTARD 1987, 26ff, Hervorh. i. Orig.).

Als Schlüsseltext (für die Postmoderne-Diskussion in Deutschland) wird der in Frankreich 1979 erschiene Zeitschriftenartikel von LYOTARD: „Das postmoderne Wissen“⁹ verstanden. LYOTARD geht davon aus, dass wir die aktuellen Entwicklungen mit unseren traditionellen Theorien nicht mehr adäquat erfassen können. Er spricht vom Ende der großen Erzählungen der

⁸ Konsens wäre eine eher moderne Forderung, diese wird in der Postmoderne durch die Bereitschaft zum Dissens überboten. Das bedeutet auch für die Wissenschaft eine Hinwendung zu einem veränderten Design: „vielfältig, dissensbereit, zwischen Stabilität und Ordnung“ (vgl. WELSCH 1998, 213f).

⁹ In deutscher Übersetzung erschienen: 1986

Moderne.¹⁰ Der universale Anspruch wissenschaftlichen Wissens schwindet im postmodernen Zeitalter und die radikale Pluralität wird zur Grundverfassung der Gesellschaften.

Zum Umgang mit Pluralität setzen sich zwei Überzeugungen durch:

- ein Postmodernismus ganzheitlicher Option, der auf neue Integration setzt (z.B. HABERMAS¹¹, SPAEMANN) bzw. auf ein Denken in größeren Zusammenhängen (z.B. BATESON, SERRES, CAPRA) und
- ein Postmodernismus differenzieller Option, der auf gesteigerte Pluralität setzt (z.B. LYOTARD, DERRIDA)¹².

DERRIDA gilt als besonderer Vertreter der Differenz und entwickelt die Praxis der Dekonstruktion als kritische Haltung gegenüber herrschenden Diskursen. LYOTARD ist derjenige Vertreter der den Gedanken der Pluralität vertritt und präzisiert: dass es "nicht so sehr um neue Inhalte als vielmehr um eine andere Grundhaltung" (1986, 94) geht, eine Grundhaltung, die sich vor allem im Umgang mit Pluralität hilfreich erweist. Der postmoderne Mensch stellt nur noch die Anordnung von Daten in neue Verknüpfungen. „Man kann diese Fähigkeit, zusammen zu artikulieren, was nicht zusammen war, als Phantasie (*imagination*) bezeichnen“ (LYOTARD 1986, 151).

Damit erhält das Ästhetische, das Imaginäre, und die damit verbundenen Ausdrucksmöglichkeiten (Stil- und Formfragen) besondere Bedeutung.¹³

¹⁰ Zu den großen Erzählungen der Moderne zählt LYOTARD (1986) diejenigen der Dialektik des Geistes (Idealismus), der Hermeneutik des Sinns (Historismus) und der Emanzipation des vernünftigen oder arbeitenden Subjekts (Aufklärung, Marxismus).

¹¹ In Deutschland hat HABERMAS die Postmoderne-Diskussion in die Philosophie transportiert und damit v. a. eine kontroverse Diskussion angeregt. Der Postmodernismus in Deutschland ergeht sich eher in emphatischen Oppositionen und kann kaum auf eine eigene Entwicklung in der Philosophie zurück blicken.

¹² Vgl. ausführlicher dazu: WELSCH 1993. Darüber hinaus unterscheidet er in präzisen Postmodernismus (LYOTARD) und anonymen Postmodernismus (v. a. WITTGENSTEIN; KUHN; FEYERABEND; GADAMER; DERRIDA) und diffusen Postmodernismus (die Postmodernisten der Beliebigkeit). Diesen Unterscheidungen soll in dieser Arbeit jedoch nicht weiter nachgegangen werden.

Ästhetisches Denken und Pluralität werden zu zentralen Kategorien der Postmoderne.

Ästhetisches wird in der Postmoderne vor allem im Sinn von „aisthesis“ verstanden und bedeutet zunächst, mit den Sinnen wahrnehmen, empfinden oder spüren und im übertragenen Sinn: mit dem Geist wahrnehmen, beobachten, merken, bemerken (vgl. BECK 1993, 74). Dabei wird v. a. der Bezug zur Kunst gesehen, in der die „Pluralität und Heterogenität der Richtungen, Ismen, Ansätze [...] essentiell und unüberschreitbar“ ist. Es geht um eine Ästhetik des Erhabenen und nicht des Schönen, weil mit dem Schönen Harmonie und Ganzheit des Differenten angestrebt wird (WELSCH 1998, 164).

Die ästhetische Verfassung unserer Wirklichkeit ist eine Einsicht nicht nur der Ästhetiker, sondern aller reflektierten Wirklichkeits- und Wissenschaftstheoretiker dieses Jahrhunderts geworden. Sie ist eine fällige Einsicht allen avancierten Denkens (FISCHER 1992, 52, Hervorh. i. Orig.)

BATESON (1983) verweist darüber hinaus v. a. auf ein Denken in größeren systemischen Zusammenhängen, das es erlaubt in einer neuen Weise denken zu lernen und die Beziehungen einzukalkulieren (der immanente Geist). Damit treten die Menschen ein in eine Bewusstheit von Schönheit oder Hässlichkeit. Die Grundlagen der Ästhetik werden neu überprüft, ethische und geistige Prämissen neu gedacht (594ff). Damit warnte er vor den Gefahren von Kontrolle (des Menschen über die Natur).

Die postmoderne Pluralität erfährt sehr verschiedene Bewertungen. Einerseits wird sie im Zusammenhang mit mehr Freiheitsgewinn als Chance gesehen andererseits auch mit einer Verschärfung von Problemlasten (BOAG 1993, 2003; WELSCH 1993) bzw. Zivilisationsrisiken (BECK 1986), mit neuen Unübersichtlichkeiten (HABERMAS 1985) bzw. „Schaufenstervielfalt“ (BOAG

¹³ FAUSER (2003) weist darauf hin, dass Imagination in pädagogischer Hinsicht bislang kaum eine Rolle spielt, in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion gerade erst in letzter Zeit ein wachsendes Interesse zu bemerken sei.

2003, 18). „Subjekte erleben sich als Darsteller auf einer gesellschaftlichen Bühne, ohne dass ihnen fertige Drehbücher geliefert werden“ (KEUPP 1996, 137). Es entsteht ein Lebenskonzept, das nie abgeschlossen sein wird und möglicherweise fragmentarisch bleibt. Für WELSCH ergeben sich daraus Überlegungen zu einer neuen Ethik, die ein verändertes Konzept von Vernunft¹⁴ erfordern. Auch in allen Dimensionen der Biografie wird die Pluralität spürbar. Die Rede ist von „transversalen Identitäten“ (BECK 1986, 206), von „Bastelbiografie“ (GROSS 1985 in BECK 1986, 217) bzw. „Patchwork-Jugend“ (FERCHHOFF & NEUBAUER 1997), „bewusstlose Patchworkidentität“ (BOAG 2003, 25), von zeitweiligen Gültigkeiten in Beziehungen als "lebensphasenspezifisches Hin und Her zwischen verschiedenen Familien auf Zeit bzw. nicht familialen Formen des Zusammenlebens" (BECK 1986, 188) usw. Dabei erfordern diese Wahlmöglichkeiten gleichzeitig Wahlzwänge, sich nicht zu entscheiden, wird immer unmöglicher. Die VertreterInnen der BOAG verwenden den Begriff der „Personenpersonen“ (BOAG 1993, 58). Diese weiß um ihre soziale Konstruktion und kann diesen Prozess immer wieder reflektieren. Darin sieht die BOAG eine Chance für Nachdenklichkeit. Postmoderne bewusstlose Patchwork-Identität als Flicker-Ich dagegen kann diese Chance nicht nutzen. In der Postmoderne ergibt sich ein verändertes Konzept des Selbst. GERGEN (1996) betont: "Es wird uns bewußt, daß jede Wahrheit über uns eine Konstruktion des Augenblicks ist, die nur für eine gewisse Zeit und innerhalb bestimmter Beziehungen wahr ist. [...] Ich nehme an, daß das Endstadium in diesem Übergang zur Postmoderne erreicht ist, wenn das Selbst sich ganz in einem Zustand der Bezogenheit verliert" (ebd., 44ff). Die Konsequenzen

¹⁴ Dieses nennt er "Transversale Vernunft", die Vernunftsform der postmodernen Moderne. Pluralität als Vernunftsform, die Differenzen aufzeigt und Übergänge ermöglicht und damit der Gefahr eines „atomistischen Pluralismus“ begegnet (vgl. BECK 1993, 71).

dieser sozialen Sättigung¹⁵ sieht er darin, dass jeweils Teilidentitäten der anderen das Selbst bevölkern. Das führt zu einem multiphrenen Zustand, dessen multiple Konzeption durchaus nicht miteinander vereinbare Teilidentitäten einschließt. Das Konzept von Pluralität zeigt sich hier in Vielstimmigkeit, das Selbst ist nicht mehr Singular sondern Plural. Das kann bedeuten, dass für jeden Glauben gleichzeitig eine starke Gegenteilstendenz existiert: „Alle Stimmen, die mit unserer gegenwärtigen Haltung in Konflikt stehen, sind demnach ihre inneren Kritiker, die ihrer möglichen Erfüllung die Tatkraft rauben, indem sie sie schelten und lächerlich machen" (GERGEN 1996, 136). Daraus leitet GERGEN das Eindringen von Selbstzweifeln, von Schuldgefühlen in unser Bewusstsein ab. Entscheidungen sorgfältig abzuwägen, wird zunehmend schwieriger. Dagegen beschreibt er eine positive Konsequenz darin, dass das Leben ausdrucksvoller und reicher wird, "indem auf den Anspruch persönlicher Übereinstimmung, Selbsterkennung oder einer maßgeblichen Anordnung verzichtet und einfach im fortlaufenden Prozess der Bezogenheit gelebt wird" (GERGEN 1996, 222) und nennt es das konstruktive Selbst. Erzählungen und Metaphern dienen dazu, (immer wieder oder anders) die Geschichten zu schreiben, die zum Verständnis des eigenen Lebens beitragen. Damit wird der soziale Konstruktivismus, als dessen Hauptvertreter hier GERGEN steht, zur Erkenntnistheorie der Postmoderne.

Mit der Ausbreitung des postmodernen Bewusstseins sehen wir den Niedergang der persönlichen Definition, der Vernunft, der Autorität, des Engagements, des Vertrauens, des Empfindens von Authentizität, der Aufrichtigkeit, des Glaubens an Führung, der Gefühlstiefe und des Fortschrittsglaubens. An ihrer Stelle erscheint eine leere Tafel, auf der Menschen ihre Identitäten aufschreiben, auswischen und neu schreiben können, wie es das sich fortwährend verlagernde, ausweitende und zusammenhanglose Netzwerk von Beziehungen erlaubt oder verbietet (GERGEN 1996, 360).

¹⁵ Die soziale Sättigung in der Postmoderne führt GERGEN (1996) auf die neuen Kommunikationstechnologien zurück, die es ermöglichen Beziehungen mit einer immer größer werdenden Anzahl von Personen aufrechtzuerhalten.

Auch hier spiegelt die Kunst bereits seit langem Identitätenvervielfältigung, z.B. Andy WARHOL 1962: „Zwanzig Marilyns“, oder Cindy SHERMANS Fotoserien (vgl. ZDENEK 1995).

LYOTARD (1986) weist darauf hin, dass jeder auf sich selbst zurückgeworfen ist: "Und jeder weiß, dass dieses *Selbst* wenig ist" (ebd., 54, Hervorh. i. Orig.).

Darüber steht für ihn die Frage des sozialen Zusammenhangs als ein Sprachspiel, das Kommunikationstheorie genauso nötig macht wie die Theorie des Spiels. Er plädiert dafür, die „kommunikationelle linguistische Struktur (ich / du / er) aufzugeben, welche die Modernen, bewußt oder nicht, als ontologisches und politisches Modell akkreditiert haben“ (LYOTARD 1987, 43f).

Es steigt der Wert von solchen Gesprächen, in denen es gelingt, den pluralen Wirklichkeitskonstruktionen aller im Gespräch Raum zu geben und mit diesen Ideen zu spielen. Auf diese Weise erfolgt eine reflektierte Auseinandersetzung mit den ästhetischen Grundzügen der jeweiligen Denkmuster. "So wie die Sprache zwischen uns fließt, werden Lebensmuster gefestigt und gelöst" (GERGEN 1996, 47). In der Postmoderne erhält die Sprache als Ausdrucksform sensibler Wahrnehmungen und Erkenntnis zunehmende Bedeutung.

Es sollte endlich Klarheit darüber bestehen, dass es uns nicht zukommt, *Wirklichkeit zu liefern*, sondern Anspielungen auf ein Denkbares zu erfinden, das nicht dargestellt werden kann. Und man hat sich von dieser Aufgabe nicht die mindeste Versöhnung zwischen „Sprachspielen“ zu erwarten: Kant, er nannte sie Vermögen, wußte, dass sie durch einen Abgrund voneinander geschieden sind und daß nur eine transzendente Illusion (die Hegelsche) hoffen konnte, sie in einer wirklichen Einheit zu tolerieren. Aber er wußte auch, daß für diese Illusion der Preis des Terrors zu entrichten ist (LYOTARD 1987, 30).

Einer differenzierten Auseinandersetzung zum Postmodernismus kann hier nicht ausführlich nachgegangen (und im Rahmen dieser Arbeit auch nicht geleistet) werden. Berücksichtigung finden sollen v. a. die Vorschläge, die

Ideen darüber befördern, inwieweit sich das Verständnis von Lernen und Forschen verändern könnte¹⁶.

1.2 Postmoderne Pädagogik

Erst spät findet die Auseinandersetzung mit postmodernen Ideen statt, wobei in der englischsprachigen v. a. der US-amerikanischen Pädagogik¹⁷ diese Debatte am frühesten begonnen wurde. In der französischen Pädagogik ergibt sich aus der in der Philosophie mit Vehemenz geführten Postmoderne – Diskussion kaum eine pädagogische Konsequenz. BECK (1993) setzt den Beginn der Auseinandersetzung mit der Postmoderne in Deutschland in einen Zusammenhang mit dem Erscheinen des Themenheftes der Zeitschrift für Pädagogik „Pädagogik und Postmoderne“ (1987). Er erarbeitet einen Überblick der Rezeption postmodernen Denkens der theoretischen Pädagogik in Deutschland folgendermaßen: „Es gilt zu differenzieren:

- den Standpunkt einer Ablehnung des Postmodernismus,
- den einer Einsicht in die Notwendigkeit der Auseinandersetzung,
- die Begrüßung der Debatte als eine willkommene Irritation,
- den Standpunkt einer Zustimmung zu postmodernistischen Positionen,

¹⁶ Die Bochumer Arbeitsgruppe für Sozialen Konstruktivismus und Wirklichkeitsprüfung (BOAG) hat zunächst 1993 und später 2003 anhand von sieben ausgewählten Kriterien (Sprachästhetik, Wahrheiten, Pluralismus, Infragestellung von Autoritäten, Unvernunft, Selbstironie, Personenperson) die ihnen bedeutsamen Veränderungen, v. a. die positiven Seiten, innerhalb postmoderner Gemeinschaften geprüft, indem die Annahmen aus dem Jahr 1993 nach zehn Jahren einer Bestandsaufnahme unterzogen wurden. Was von der Postmoderne übrig blieb, unterlag einer kritischen (z. T. enttäuschenden) Reflexion und in vielen Bereichen wurden Korrekturen vorgenommen (vgl. BOAG Arbeitspapier Nr. 11, 1993; Arbeitspapier Nr.14, 2003).

¹⁷ Es entwickelt sich hier eine „Kritische Pädagogik“ (deren bekanntester Vertreter: FREIRE). Als Erster entwirft RUST (1977) ein umfassendes Szenario der Erziehung und (Aus-)Bildung in der Postmoderne als eigenständigen Entwurf, später GIROUX (1988) die Pädagogik der Grenzen und ULMER (1989) die Postpädagogik als angewandte Grammatologie, die alle bisher jedoch kaum in der pädagogischen Praxis rezipiert wurden (vgl. BECK 1993, 111ff), später USHER & EDWARDS (1994), die eine Gewichtserlagerung von der Wissensvermittlung auf das „Erfahren“ fordern (vgl. RAPP WAGNER 1997, 354ff).

- den einer optimistischen Umdeutung bisher eher negativer Rezeptionen und
- den Versuch einer Anwendung postmodernistischer Positionen als analytisches Instrument“ (ebd., 232ff).

Abgeleitet wird mit der Auflösung des pädagogischen Generationenverhältnisses, dem „Ende der Kindheit“ (POSTMAN 1992), vor allem ein Ende der Pädagogik und mit der Auflösung der Korrespondenz von Sprache und Wirklichkeit das Ende der Pädagogik als Wissenschaft (vgl. BENNER & GÖSTEMEYER 1987¹⁸).

Daneben führe ich in meinen einleitenden Betrachtungen zur Standortbestimmung die Postmoderne-Rezeption vor allem deshalb aus, weil ich darin eine Möglichkeit sehe, traditionelle Überzeugungen der Pädagogik (die großen Erzählungen) zu hinterfragen. Darüber hinaus erwarte ich von der Debatte eine Hinwendung zu einer Lernkultur, in der Pluralität willkommene Anregung im Prozess des Lernens ist, Experimente und Unvorhergesehenes dazu gehören und in der die Beziehung im Mittelpunkt der Reflexion steht und selbst reflexiv ist. Damit meine ich eine Beziehung, in der Lehrende und Lernende ihre Wirklichkeitskonstruktionen (die kleinen Erzählungen) über sprachlichen Austausch immer wieder anders strukturieren und Lernen als ständige Revision der eigenen Struktur, als ständiges Umlernen verstehen.

Die Schule als System in Frage zu stellen, ist schwierig. Zu sehr sind wir an sie gewöhnt so wie wir sie kennen. Sie ist zu einem „tyrannischen Götzen“ (ILLICH 1996, 34) geworden. Postmoderne versteht sich jedoch als offensiv auftretende Skepsis oder Aversion gegenüber großen Utopien und Programmen. Das Ende der großen Erzählungen (LYOTARD 1986) in ihrer legitimierenden Funktion wird sich in der schulischen Wirklichkeit deutlicher denn je zeigen. Es geht weniger um lang- als vielmehr um kurzlebige Deutungsmuster, es ergeben sich räumlich und zeitlich begrenzte

¹⁸ Hier werden LENZEN, WÜNSCHE und GIESECKE genannt.

Gültigkeiten. „Es gibt nur lokale Determinismen, es gibt nur kleine Erzählungen“ (LYOTARD zit. n. BECK 1993, 89).

Wissen und Wahrheit verlieren ihre traditionelle Korrespondenz, an die Stelle des Wahrheitskriteriums rückt das Nützlichkeitskriterium. Plurale Wissensformen tragen dazu bei, sich und die Um-Welt zu erklären. Wissenschaft verliert immer mehr ihre anerkannte Stellung als alleinige Produzentin des universalen Wissens. Alltagswissen erfährt eine bisher nie da gewesene Relevanz. Persönliches, Populäres und Expertentum sind einfach drei denkbare und gleichwertige Ebenen der Verortung von Wissenskonstruktionen. Sie ermöglichen den Blick aus mindestens drei verschiedenen Perspektiven auf ein gewähltes Thema und bieten damit die Chance einer vielfältigen/vielstimmigen Auseinandersetzung mit den eigenen Vorannahmen und deren Auswirkungen im Handlungsfeld.¹⁹

„Bildungspolitisch wird von einer Krise gesprochen, man kann sie jedoch heilsam nennen, wenn damit die weitere Verschleppung eines unbehaglichen Zustandes beendet wird, eines Zustandes, in dem man allzu lange behauptet hat, sie Sache sei doch im Kern gesund“ (HENTIG 1993, 129).

Schule als Bildungsinstitution sollte Möglichkeitsräume für Bildung eröffnen, in denen sich Lernende die Kompetenzen (ihre eigene Bildung) erarbeiten können, die ihnen Orientierung und Übergänge innerhalb pluralisierter

¹⁹ vgl. ULMER in BECK (1993): Das Genre seiner postmodernen Pädagogik nennt er „Mystory“ und liest darin „my story“ (meine Geschichte) oder die Zusammensetzung aus „mystery“ (Geheimnis) und „history“ (Geschichte, Geschichtswissenschaft). „Es handelt sich um meine persönliche Geschichte, sie gleicht einem Rätsel mit vielen Bezügen, sie ist verwoben mit der allgemeinen Geschichte und den Wissenschaften“ (ebd. 186). Es werden die Äquivalenzen unter den Diskursen der Wissenschaft, der Massenkultur, dem Alltagsleben und der persönlichen Erfahrung erforscht.

Zu den pädagogischen Konzepten in Deutschland, die im Zusammenhang mit dem postmodernen Denken zu sehen sind, zähle ich: MEDERS „Sprachspieler“ (1987), KÖSELS „Modellierung von Lernwelten“ (1995), SIEBERTS Beiträge zur konstruktivistischen Erwachsenenbildung (1992), REICHS Entwurf einer systemisch - konstruktivistischen Pädagogik (1997, 2000), SCHEUNPFLUGs Evolutionäre Didaktik (2001) und WOLFS ästhetisch – konstruktive Didaktik (2001).

Wissensformen erlauben. Nicht die Selektion der Bildungsinhalte durch die bildende Institution ist bedeutsam für Bildung in der Postmoderne, sondern die Ermöglichung von Bildungsprozessen (vgl. LENZEN 1997). Die tradierte Auffassung von Bildung gerät in 's Wanken.²⁰

Bildung steht damit in einem engen Zusammenhang mit den Bedeutungen von ästhetischen (Welt-)Erfahrungen bzw. Imaginationen, über die der Einzelne verfügt, die eine Gemeinschaft konstruiert und die im Datenspeicher der Technologien zur Verfügung stehen. In diesem Zusammenhang fordert MEDER (1987) einerseits die „Fähigkeit zum Dialog mit einer exakten Sprache, der Automatenzustände korrespondieren, die ihrerseits Sachverhalte simulieren“ (ebd. 88). Damit spricht er als zentrales Lernziel die Fähigkeit zur Musterbildung an. Daneben betont er das Lernen am Beispiel als Anschlussstellen für kommunikatives Handeln. SprachspielerInnen sind in der Lage, situativ von der Grammatik des einen Sprachspiels in eine andere zu wechseln bzw. neue Sprachspiele zu erfinden und sich im Netzwerk von Sprachspielen zu verwirklichen.

Dazu gehört vor allem eine Kommunikation, die einen akzeptierenden Umgang mit den unterschiedlichsten Wirklichkeitskonstruktionen (Wissen als Imaginationen) befördert. Die Fähigkeit zum Anregen konstruktiver Gespräche, in denen das Wissen über diese Imaginationen thematisiert werden kann, wird zunehmende Bedeutung innerhalb der Schulkultur

²⁰ MERTZ (1997) setzt sich in ihrer Dissertation intensiv mit dem Bildungsbegriff in der Postmoderne auseinander und plädiert für die Reformulierung eines „metaphysik-kritischen“ Bildungsbegriffs. Eine von ihr beschriebene Konsequenz besteht darin, den Bildungsbegriff zu ersetzen, z.B. durch den Begriff der Autopoiesis, vgl. dazu LENZEN (1997): Er betrachtet den traditionellen Bildungsbegriff in seinen Dimensionen als individueller Bestand / als individuelles Vermögen / als individueller Prozess / als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung und stellt diesen Kategorien das Konzept der Selbstorganisation (Autopoiesis, Emergenz) von MATURANA & VARELA vergleichend gegenüber. Dabei kommt er zu dem Resultat, dass Selbstorganisation (Autopoiesis, Emergenz) die beschriebenen Dimensionen zu erklären vermögen und darüber hinaus aber ein umfassenderes Erklärungsmodell bieten (z.B. aus dem Zusammenhang der Bifurkation für Lernplateaus, der Perturbation für die Didaktik, Handeln als kognitives Produkt), v. a. aber die Konsequenz, „Erziehungswissenschaft zumindest auch als Reflexionstheorie der Humanontogenese zu betreiben“ (ebd. 966).

erlangen. Imagination bezeichnet in diesem Kontext das Ungeplante, das Spontane, das allen pädagogischen Begegnungen immanent ist.

Wir sollten [dabei] das Imaginäre nicht unterschätzen, denn in ihm drücken sich innere Wünsche, Gefühle, Bilder und Vorstellungen aus, die noch nicht symbolisch festgelegt sind, die noch offen für viele Perspektiven, für neue Wege, für andere Möglichkeiten sind. Hier schlummern Energien, die uns erst antreiben, Konstruktionen zu vollbringen. Solche Konstruktionen gelingen leichter, wenn wir beziehungsmutig werden (REICH 1998, 192) .

Im Imaginären ergibt sich jedoch eine Differenz zur Sprache²¹. Darüber hinaus erfordert die reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Grundannahmen (die Möglichkeit der Dekonstruktion) auch einen veränderten Umgang mit der eigenen Sprache, z.B. in dem Bemühen um relativierende anstelle von fest-stellenden Beschreibungen.

REICH (1998) verweist darauf, "die konstruktiven Zuschreibungen und Selektionen zu verändern, d.h. die Kinder z.B. stärker an der Konstruktion bzw. Dekonstruktion von Etiketten und Selektionen zu beteiligen. Dies aber würde für die Pädagogik ein starkes Umdenken hin auf kulturkritische Überlegungen und kommunikative Ansätze bedeuten, die zum Kernbestand jeder Lehrer- und Pädagogenausbildung gehören sollten" (ebd., 18). Das bedeutet für eine pädagogische Gesprächskultur der Vielfalt, dass im Besonderen Kompetenzen gefragt sind, die es ermöglichen miteinander in schöpferische Dialoge zu treten. Der Prozess des dialogischen Lernens wird bedeutungsvoller als ein vorab bestimmtes Lernziel. Lernziele entstehen im gemeinsamen Diskurs. Die Kunst des Lehrens wird zu einer Kunst des Gesprächs. Keiner ist näher an einer wirklichen Wirklichkeit als ein anderer. Daraus ergibt sich ein Lernkultur, die auf gemeinsame Erforschung interessierender Fragestellungen gerichtet ist.

Schulkultur müsste mehr als bisher Anregungen bieten für die eigene Veränderung, LehrerInnen müssten zu ForscherInnen werden (vgl. JÄPELT

²¹ Anschauliche Beispiele zur Imagination der Wirklichkeit gibt GEIBLINGER (1992).

2002). Sie verstehen und erfinden sich vor dem Hintergrund ihrer eigenen Biografie immer wieder neu. Sie gestalten ihre eigene Schule und arbeiten an der Umsetzung gemeinsamer Zielvereinbarungen²². Darin sieht REICH (1998a) eine Chance der praktischen Umsetzung von Ideen, denn: "Je mehr jedoch alle Seiten hierbei die eigenen Konstruktionen zu re- und dekonstruieren lernen, je mehr sie von Wirkungen ihrer Konstruktionen auf andere handelnd erfahren - einschließlich der Beziehungsseite -, desto eher darf gehofft werden, dass sich die Abstrakta mit Leben, Sinn und Einsichten verbinden" (ebd., 19).

Lehrende werden zu Lernenden und umgekehrt. Wissen und Kompetenzen stehen auf beiden Seiten zur Verfügung. KÖSEL (1995, 27ff) spricht von einer „Verständigungs-Didaktik“ und der Lernprozess wird als ein sich entwickelndes Ganzes, sich selbst erzeugender, selbst regulierender und selbst reproduzierender Systeme angesehen. „Unterrichten heißt Modellieren“ (ebd.). Dabei verlieren Autoritäten an Bedeutung.

Die Konstrukte, nach denen auch Kinder verlangen, werden längst von jenen stärker beeinflusst, deren Thema eigentlich Ware und Werbung, Kommerz und Technik, Absatzmarkt und Absatzsteigerung, Medialisierung und Zuschauerresonanz, politische Steuerung und Wahlverhalten, weniger jedoch Pädagogik und Bildung, Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit oder andere reformerische Ziele der Erziehung sind. [...] Pädagogische Konstruktionen in der praktischen Beeinflussung von Kindern lösen sich zunehmend in eine Unübersichtlichkeit pluralisierter Einflussnahmen von anderen oder eben auch in eine scheinbare Entmachtung eindeutiger pädagogischer Intentionen auf (REICH 1998a, 8).

"Manche der Institutionen, die bisher zur Stabilität beitrugen, scheinen viel von ihrer Legitimität und Autorität verloren zu haben" (DALIN 1997, 18).

²² Zahlreich besucht waren die Schulkongresse „Schule neu erfinden I & II“ 1996 in Heidelberg und 2003 in Koblenz als Angebot, sich auch selbst neu zu erfinden. Dieser Kongress stellt den bisher einzigen Versuch dar, einen bundesweiten Diskurs über systemisch - konstruktivistische Formen des Unterrichtens anzuregen.

SonderpädagogInnen erleben diese Krise möglicherweise am intensivsten. Im Schul-System bieten die Sonderschulen nach wie vor denjenigen eine Alternative, für die das Regelschulsystem keine passenden Angebote (keine andere als die einheitliche Form) bereithält. Insofern sind es gerade die SonderpädagogInnen, die den Grundgedanken von Pluralisierung und Ästhetisierung im Rahmen von Schule bereits umfassend erleben dürften. Hier lässt sich eine gedankliche Verbindung zu der von WELSCH (1998, 169) beschriebenen Chance des Ästhetischen in einem anderen Bereich gesellschaftlicher Abweichung, der Psychiatrie, herstellen: „Was in der Kunst als genial angepriesen wird, gilt im Bereich der Psychiatrie als krank“. Damit stellt sich die Frage aufs Neue, nicht dass, sondern wie der Umgang mit besonderen Lebenskonzepten gelingen kann.

Erfolgreiches sonderpädagogisches Handeln basiert in erster Linie auf der Kompetenz der Lehrenden eine tragfähige Beziehung zu den Lernenden aufzubauen. Das Bemühen um *Erziehung* wird ersetzt durch das Bemühen um *Beziehung*²³. Diese ist grundlegend für eine Auseinandersetzung mit den Sachthemen. Störungen im Lernen und Verhalten im Sinne einer Fähigkeit, sich selbst zu verändern, lassen sich durchaus als „Produkte des kommunikativen Umgangs damit“ (WALTHES 1994, 55) erklären und haben Vorrang²⁴. Die sich daraus ergebende sonderpädagogische Konsequenz zeigt sich in der Anerkennung der unterschiedlichen / pluralen Kommunikationserfahrungen der Beteiligten und dem Bemühen um gemeinsame Verständigung²⁵. Diese Annahme erfordert einen schulischen

²³ Damit gerät auch der Begriff der Erziehung, wie oben schon der Begriff der Bildung, in 's Wanken. „Pädagogische Theorien benötigen immer die umgekehrten Sicherheiten: Die Vernunft des Allgemeinen, die Hoffnung des historischen Wandels, ein Programm gesellschaftlicher Reform und eine stabile Referenz von Sprache und Wirklichkeit. Wenn alles das, zumal als Ensemble, nicht mehr zu haben ist, dann löst sich die klassische Auffassung von ‚Erziehung‘ offenbar auf“ (OELKERS 1987, 32).

²⁴ Vgl. das Konzept der TZI nach Ruth COHN. Das zweite Postulat lautet „Störungen haben Vorrang“, erst die Beseitigung der Störung ermöglicht ein lebendiges Lernen (COHN 1997).

²⁵ FLECHSIG sieht hier die Einlösung des Konzepts der „Transversalen Vernunft“ von WELSCH für die Schule, das aus seiner Sicht in der Weiterbildung bereits häufig angewendet

Alltag, der vielfältige Möglichkeiten der Selbstkonstruktion und Reflexion bietet und eine Atmosphäre entstehen lässt, in der vertraute Sicherheiten in Frage gestellt werden können. Anstelle von Planbarkeit und Machbarkeit steht forschendes Tun und Prüfen aller Beteiligten in vielfältigen Formen lebendigen Lernens. Dabei erhalten die Fragestellungen mehr Bedeutung als die Antworten oder Anordnungen. „Instruktive Interaktionen sind ein Ding der Unmöglichkeit“ (vgl. MATURANA & PÖRKSEN 2002, 90).

Selbstreflexivität als Möglichkeit, den rasch verändernden Erziehungssituationen zu begegnen, erlangt zunehmend an Bedeutung. Pluralität und Ästhetisierung des Denkens regulieren die sozialen Erfahrungen und führen zu Bedeutungsgebungen in einer gemeinschaftlichen Kultur des Lernens. GERGEN (2002) sieht die vielfältigen Bedeutungen in einer reflexiven und „vielstimmigen Pädagogik“ berücksichtigt (ebd. 229). Das bedeutet im Kontext von Schule Diskurse zu ermöglichen, in denen gängige Sichtweisen hinterfragt und alternative Interpretationen entwickelt werden können. Dazu sollen die Lernenden „vielfältige Stimmen, Ausdrucksformen und Schreibstile entwickeln“ (ebd. 230). Lehrende benötigen die entsprechenden Kompetenzen, um gemeinsam mit den Lernenden die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern. LENZEN (1997) sieht z.B. im narrativen Wissen einen alternativen Typus von Wissen, „als die einzige in einem Subjekt verkörperte Form, die sich aus einer Vielzahl von Kompetenzen zusammensetzt, als die Form, die Pluralität von Sprachspielen gestattet“ (vgl. BECK 1993, 201). Das bedeutet auch die verstärkte Einbeziehung ästhetischer Elemente, z.B. Musik, Dichtkunst, (alltags-) künstlerischer Darstellungen, Darstellungen des eigenen Körpers.

Indem es um Prozesse der Veränderung wie auch des Lernens geht, können hier auch die Erfahrungen postmodern orientierter TherapeutInnen genutzt werden. Diese sind bestrebt, eine Haltung des „Nichtwissens“ (ANDERSON &

wird, von RAPP WAGNER aber genau deshalb kritisiert wird, weil es die Übertragung auf jugendliche LernerInnen nicht impliziert (vgl. RAPP WAGNER 1997, 381).

GOOLISHIAN 1992) einzunehmen und sich neugierig zu zeigen auf die Geschichten ihrer KlientInnen. Mit dieser Haltung ermöglichen sie ihren KlientInnen die Einleitung von Veränderungs- und Lernprozessen. Der narrative Charakter von Lebensgeschichten wird zum postmodernen Charakteristikum. „Die Aufgabe der therapierenden Person liegt nicht darin, den ‚Weg zum Wissen‘ vorzugeben. Vielmehr soll sie mit der zu behandelnden Person (oder deren Familie) gemeinsam generative Gespräche führen. Die therapeutische Beziehung ist damit ein gemeinschaftliches Erzeugen von Bedeutungen“ (GERGEN 2002, 212). In der Praxis überschneiden sich Ideen und Überzeugungen einer postmodernen Haltung in ihrer Nützlichkeit bzgl. des jeweiligen Kontextes von Therapie und/oder Erziehung. Damit soll nicht gemeint sein, Veränderungsprozesse im schulischen Lernen therapeutisieren²⁶ zu wollen. Erst die postmodernen Veränderungen in Therapie und Erziehung lassen einen solchen Zusammenhang erkennen. Eine gemeinsame postmoderne Orientierung in der Pädagogik könnte in MOLLENHAUERS Argumentationen gesehen werden, „in denen der Prozess wichtiger wird als sein Produkt oder in denen für den Akt der Kommunikation eine höhere Relevanz als für den Inhalt oder die Problemlösung eingefordert wird“ (BECK 1993, 213).

Zudem könnte sich eine andere Sprache und ein anderer Stil wohltuend auf erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen auswirken (vgl. NONNE 1985, 39). Die Grenzen zwischen Lehren, Forschen und Kunst verschwimmen immer mehr. LENZEN geht es „um eine Wiederentdeckung von Narrativität und Mythos als dem bisher Ausgeschlossenen in pädagogischen Theoriezusammenhängen“ (BECK 1993, 200). Indem Sprache und Wirklichkeit keine stabilen Referenzen mehr haben, kann pädagogische Praxis nur unzureichend in pädagogischer Theorie abgebildet werden. LENZEN (1987) spricht von Wirklichkeitsverlust: „Die Zeichen haben

²⁶ Dazu gab es in der letzten Zeit genügend Auseinandersetzungen über das Verhältnis von Therapie und Erziehung (vgl. KRAWITZ 1997 bzw. SCHÖN 1993, 1998).

begonnen, nicht nur die Abwesenheit des Realen zu bezeichnen, sondern sie verweisen auf keine Realität mehr, sind ihre eigenen Simulakra²⁷ geworden, *sie simulieren eine Wirklichkeit*" (ebd., 50). Damit werden Theorien zu Erfindungen von Wirklichkeit (vgl. BECK 1993, 219).

Für die hier vorliegende Arbeit kann eine Orientierung darin gesehen werden, dass von einem erkenntnistheoretischen Standpunkt des Radikalen Konstruktivismus und des Sozialen Konstruktivismus ausgegangen wird, die aus meiner Sicht den zentralen Ideen von Pluralität und Ästhetisierung entsprechen. Dabei ist die radikal-konstruktivistische Perspektive in den hier verwendeten Veröffentlichungen bereits weitgehend anerkannt, auch in der Pädagogik. Die sozial-konstruktivistische Perspektive dagegen erfährt bislang kaum Aufmerksamkeit in der Pädagogik.

Die praktischen Konsequenzen postmoderner Ideen sozial konstruktivistischer Art, die sich im therapeutischen Kontext bereits etabliert haben, halten zahlreiche Anregungen für die pädagogische Praxis bereit. Es ergeben sich veränderte Sichtweisen auf Lehr- und Lernprozesse gleichermaßen wie auf Forschungsprozesse. Das Curriculum selbst schließt alle im „Lebens- und Erfahrungsraum Schule“ gegebenen Wirklichkeiten ein (HENTIG 2003, V47). Konzepte, die alle möglichen Wirklichkeitskonstruktionen berücksichtigen, sind mit der Etablierung einer Gesprächskultur verbunden, die genau diese Vielfalt befördert.

Die Aufgabe der Verwaltung würde dann vor allem darin bestehen, Programme und curriculare Modelle zu entwickeln, zu informieren, Beratungs- und Beurteilungsdienste anzubieten und die notwendigen gesetzlichen Voraussetzungen zu schaffen – dadurch könne sie dazu ermuntern, traditionelle Erziehungs- und (Aus-)Bildungsgrenzen zu überschreiten, indem sie Entscheidungen auf der Grundlage einer breiten Information erleichtert und die auftretenden Interessen koordiniert (vgl. RUST 1977, zitiert nach BECK 1993, 117).

²⁷ „Dabei handelt es sich um Wiederholungen, die nicht identische Reproduktionen, sondern verschobene Darstellungen sind, die auf andere Wiederholungen verweisen, die ihrerseits schon Verschiebungen und Verstellungen vorgenommen haben“ (DELEUZE, zit. n. WELSCH 1998, 210f).

Dieses Selbstverständnis von Verwaltung (von 1977!) scheint jedoch noch immer zu ungewöhnlich, als dass es zu einer baldigen Umsetzung geführt werden würde. In veränderten Rahmen – Designs für neue Schulkonzepte in postmodernen Gesellschaften nährt sich mein Interesse an der hier vorliegenden Thematik.

1.3 Grundannahmen dieser Arbeit²⁸

Der Text der gesamten Arbeit konnte als soziale Konstruktion im Prozess der Hinwendung zu den hier verwendeten Veröffentlichungen und in transformativen Dialogen mit KollegInnen, StudentInnen und vielen anderen entstehen. Insofern sind es nicht meine privaten Ideen und Zusammenfassungen. In Bezug auf Fragen und Anregungen zu den Themen „Lernen“ und „Forschen“ sind sie entstanden vor dem Hintergrund der folgenden theoretischen Prämissen.

Diese Prämissen korrespondieren mit den theoretischen Schwerpunktsetzungen der ersten drei Blöcke innerhalb der Fortbildung in systemisch - konstruktivistischer Beratung und Moderation²⁹. Dabei berücksichtige ich die theoretische Grundlegung gleichermaßen für die Bestimmung der Arbeitsweise innerhalb der Fortbildung. Sie wird immer

²⁸ Die hier ausgeführten Prämissen erscheinen in leicht veränderter Form in System Schule, Heft 3 / 2004.

²⁹ Die Fortbildung wird im Folgenden in ihrer Ganzheit als Kurs bezeichnet, die einzelnen Fortbildungsveranstaltungen als Blöcke. Insgesamt besteht der Kurs aus acht Blöcken. Der Kurs trägt die Bezeichnung: „Fortbildung von SonderpädagogInnen in systemisch - konstruktivistischer Beratung und Moderation“, die Blöcke als einzelne Kursbausteine bieten jeweils ein Thema an:

I. Systemtheoretische Grundlagen / II. Konstruktivistische Grundlagen / III. Narrative, hermeneutische und sprachphilosophische Grundlagen / IV. Systemisch - konstruktivistische Selbstreflexion I (im privaten Kontext) / Systemisch - konstruktivistische Arbeitsformen im schulischen (insbesondere sonderpädagogischen) Kontext / VI. Prinzipien und Arbeitsweisen der lösungsorientierten Kurzzeittherapie / VII. Systemisch - konstruktivistische Selbstreflexion II (im professionellen Kontext) / VIII. Kontextdekonstruktion

Ergänzend dazu gab es selbst organisierte Eigenarbeitszeiten in Studiengruppen (Peergroups) (vgl. Kapitel 6).

wieder zum Gegenstand der reflektierten Auseinandersetzung mit den Fragen, die sich aus den Phasen ihrer Anwendung innerhalb sämtlicher Kursblöcke und der Peergroup - Arbeit außerhalb der Kursblöcke ableiten lassen. Sie ergibt sich gleichermaßen innerhalb des Forschungsprozesses selbst. In der Entwicklung der Ausführungen werden diese Gedanken spezifiziert. Sie könnten gleichermaßen als abschließende Zusammenfassung und Rückkopplung noch einmal am Ende der Arbeit gelesen werden.

Spezifische pädagogische Konsequenzen für die Gestaltung von Curricula ergeben sich in bestimmten Kursblöcken und werden an diesen Stellen fokussiert. Immer aber gelten die grundsätzlichen Prämissen für das gesamte Curriculum.

Die folgenden Aussagen werden deshalb einerseits in ihrer Bedeutung für Lehren & Lernen und andererseits bzw. gleichermaßen für Forschen spezifiziert.

1.3.1 Systemtheoretische Prämissen

Autonomie:

Menschliches Leben folgt seinen eigenen Gesetzen, der Einzelne bleibt undurchschaubar und unberechenbar für Andere.

Lehren & Lernen: Lehrende und Lernende verstehen einander gleichermaßen als autonom wie auf einander angewiesen.

Forschen: Es ergibt sich eine respektvolle Grundhaltung und ein selbstreflexiver Umgang von ForscherInnen und „Beforschten“. ForscherInnen laden ein zur Kooperation.

Eigendynamik:

Menschliche Systeme sind von außen nicht steuerbar, der jeweilige Einfluss wirkt auf sich selbst zurück. Grundlegend wird zirkuläre anstelle von linearer Kausalität.

Lehren & Lernen: Das Lernergebnis bei den Lernenden ist von den Lehrenden nicht planbar. Was gelernt wird, bestimmen die Lernenden selbst.

Forschen: Forschungsprozesse stellen einander bedingende Forschungsfelder her (Feldforschung) und erbringen Ergebnisse mit (feld-)spezifischer Gültigkeit. Was beobachtet wird, bestimmen die ForscherInnen. Sie stimmen ihre Beobachtungen mit den „Beforschten“ ab, es ergibt sich exemplarisches Vorgehen in zirkulären Feedbackschleifen.

Ganzheitlichkeit / Übersummation:

Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.

Lehren & Lernen: sind weniger Prozesse zur Erlangung einzelner Ergebnisse sondern vielmehr komplexe Geschehen mit komplexen Ergebnissen. Lernen erfolgt gleichermaßen durch Komplexitätserhöhung wie durch ihre vorübergehende Reduktion.

Forschen: Komplexität lässt sich nicht vernachlässigen. Über das Detail hinaus ergeben sich weitere Ergebnisse aus den Wechselwirkungen im Gesamtzusammenhang.

Kontextualität:

Menschliches Verhalten lässt sich nur unter Berücksichtigung des Kontextes verstehen.

Lehren & Lernen: erfolgt innerhalb förderlicher Kontextbedingungen, in denen sich Lernen einstellt.

Forschen: Forschung ist eingebunden in soziale und kulturelle Strukturen.

Selbstorganisation:

Menschliche Systeme organisieren sich ständig selbst.

Lehren & Lernen: Lehren ist Anregung selbst organisierter Lernprozesse.

Forschen: Der Prozess und die Ergebnisse der Forschung sind Anregung zur selbst organisierten Veränderung von Systemen.

Vernetzung:

Systeme sind miteinander vernetzt und beeinflussen sich gegenseitig.

Lehren & Lernen: erfolgt im Prozess der Ankopplung von Neuem an Bekanntes. Neues wird in den bestehenden Erfahrungszusammenhang integriert.

Forschen: Gemeinschaften von ForscherInnen nutzen synergetische Wirkungen in der Erweiterung von Netzwerken.

1.3.2 Radikal - konstruktivistische Prämissen

Autopoiese:

ist die grundlegende Organisation, die Lebewesen als autonome Einheiten kennzeichnet. Tun und Erkennen, Erzeuger und Erzeugnis einer autopoietischen Einheit sind untrennbar.

Lehren & Lernen: Was gelernt wird, bestimmt der/die Lernende.

Forschen: Was beobachtet wird, bestimmt der/die Beobachter/in.

Koexistenz:

Das Erleben einer biologischen interpersonellen Kongruenz, die uns den anderen sehen lässt und dazu führt, dass wir für sie oder für ihn einen Daseinsraum neben uns öffnen. Wir nehmen eine andere Person neben uns selbst im täglichen Leben an und ermöglichen damit soziale Prozesse, Sozialisation und Menschlichkeit. „Wir haben nur die Welt, die wir mit anderen hervorbringen, und nur Liebe ermöglicht uns, diese Welt hervorzubringen“ (MATURANA & VARELA 1987, 267f).

Lehren & Lernen: Lernen erfolgt in Situationen der Anwesenheit des anderen, seiner Überzeugungen, Meinungen und Gefühle. Beteiligung wird zu einer Bedingung des Lernens.

Forschen: Der Forschungsprozess gewährt Offenheit gegenüber den Wirklichkeitskonstruktionen aller an der Forschung Beteiligten und einen verantwortlichen Umgang mit den Erkenntnissen.

Operationale Geschlossenheit:

Menschliches Leben ist eingebunden in ein Netz dynamischer Strukturen, deren Operationen das Netz nicht überschreiten.

Lehren & Lernen: Lernergebnisse sind nicht planbar, sondern werden von der Struktur der Lernenden bestimmt.

Forschen: Forschungsergebnisse sind nicht planbar, sondern werden von der Struktur der Forschenden bestimmt. Ein Forschungsbericht sagt mehr über die BeobachterInnen aus als über das Beobachtete.

Strukturelle Kopplung:

Umwelt und Lebewesen sind prinzipiell unterscheidbar. Ihre strukturelle Übereinstimmung ermöglicht es, miteinander zu interagieren und sich gegenseitig zu perturbieren (gegenseitige Auslösung von Strukturveränderungen).

Lehren & Lernen: Lehrende und Lernende regen / passen sich einander an und lernen in ihrer jeweiligen Umwelt. Dabei erhöhen Übereinstimmungen die Wahrscheinlichkeit von Lernerfahrungen.

Forschen: Forschende und Beforschte regen / passen sich einander an.

Sprache:

Der sprachliche Bereich beschreibt erlerntes kommunikatives Verhalten zur Koordination von Aktivitäten (Bereich aller sprachlichen Verhaltensweisen).

Sprechen ist ein fortlaufender Prozess (In-der-Sprache-sein) und besteht nicht aus isolierten Verhaltenseinheiten.

Lehren & Lernen: Lernen erfolgt in sprachlichen Unterscheidungen, durch die das Ich und dessen Umstände rekursiv erzeugt werden. Dadurch entsteht Bedeutung und Sinn.

Forschen: Forschen erfolgt in sprachlichen Unterscheidungen und reflektiert das, was „Beforschte“ über das sagen, wie sie leben / lernen / sich verändern und nicht das, was aus dem Blickwinkel so genannter unabhängiger BeobachterInnen geschieht.

Wirklichkeit:

Jede Beschreibung der Wirklichkeit ist eine subjektive Konstruktion von BeobachterInnen.

Lehren & Lernen: Lernen in der Welt menschlichen Erlebens geschieht durch Ordnen der unterschiedlichen Erfahrungen, die Produkt und Voraussetzung menschlicher Wahrnehmung sind.

Forschen: Die Wirklichkeitskonstruktionen anderer sind für ForscherInnen unzugänglich. BeobachterInnen/ForscherInnen beobachten Menschen nach ihren Kriterien, die ihrerseits beobachten (Beobachtung zweiter Ordnung). Die Beobachtungskriterien sind deshalb offen zu legen.

1.3.3 Sozial - konstruktivistische Prämissen

Beziehungsskripte:

Wie Menschen die Welt beschreiben, hängt von den Beziehungen ab, in die sie eingebunden sind. Sinn und Bedeutung ergeben sich in sprachlichen Interaktionen.

Lehren & Lernen: Bedeutungserzeugungen bleiben veränderbar je nachdem in welchen Beziehungen sie entstehen.

Forschen: Die Annahme einer objektiven (Fach-)Sprache ist unmöglich. Forschung ergibt sich in (von ForscherInnen und Beforschten) gemeinsam hergestellten Bedeutungen in Sprache.

Diskurse:

So wie Menschen miteinander sprechen generieren sie alte Muster des sozialen Lebens und lassen neue Muster entstehen. Muster fließen wie Sprache fließt. Konstrukte des Wahren und des Guten vollziehen sich innerhalb einer Tradition des Diskurses.

Lehren & Lernen: Dialoge verwischen die Unterschiede zwischen „Wissenden“ und „Unwissenden“, zwischen Lehrenden und Lernenden. Gemeinsam wird Wirklichkeit konstruiert.

Forschen: Grundlegend ist Reflexivität innerhalb eines Forschungsprozesses, in dem eigene Vorannahmen in Frage gestellt und Alternativen bedacht werden und so ein Forschungsdialog entstehen kann.

Kulturelle Mythen

Die Art der Bezogenheit repräsentiert kulturelle Traditionen, kommunale Gepflogenheiten und familiäre Überzeugungen.

Lehren & Lernen: Traditionelle Muster schulischen Lernens verändern sich vor ihrem jeweils akzeptierten kulturellen Hintergrund. Damit werden sie ihrer zeitlosen Akzeptanz beraubt.

Forschen: Der Mythos einer Wissenschaft als Möglichkeit der Annäherung an die Wahrheit ist lediglich vor bestimmten kulturellen Traditionen zu erklären bzw. vor anderen zu entkräften.

Sprache:

Sprache schafft Wirklichkeit. Sprachspiele regeln die Konstruktion gemeinsamer Wirklichkeiten.

Lehren & Lernen: Erweiterung der Lebensformen (Wirklichkeiten) durch Erweiterung von Sprachspielen ermöglicht Lernen insoweit, wie es gelingt sich dazugehörig zu fühlen und an den jeweiligen Sprachspielen teilzunehmen.

Forschen: Neukonstruktion von Wirklichkeiten gelingt durch die explizite Veränderung von Sprachspielen.

Sprachgemeinschaften, kommunale Systeme:

Konzeptuelle Verstehensweisen der Welt entstehen in Gemeinschaften. Menschen werden in diese zunächst hinein sozialisiert. Subjektivität wird sozial konstituiert.

Lernen: Die gemeinsame Verantwortung für den Lernprozess und die Lernergebnisse impliziert die eigene Verantwortung

Forschen: Die Theorien der ForscherInnen lassen sich auf soziale Quellen zurückführen. Sie sind zudem ein Produkt sozialer Beziehungen in Gruppen von ForscherInnen. „Objektivität“ entsteht lediglich innerhalb der Bedingungen einer bestimmten Sprachgemeinschaft.

Wirklichkeit:

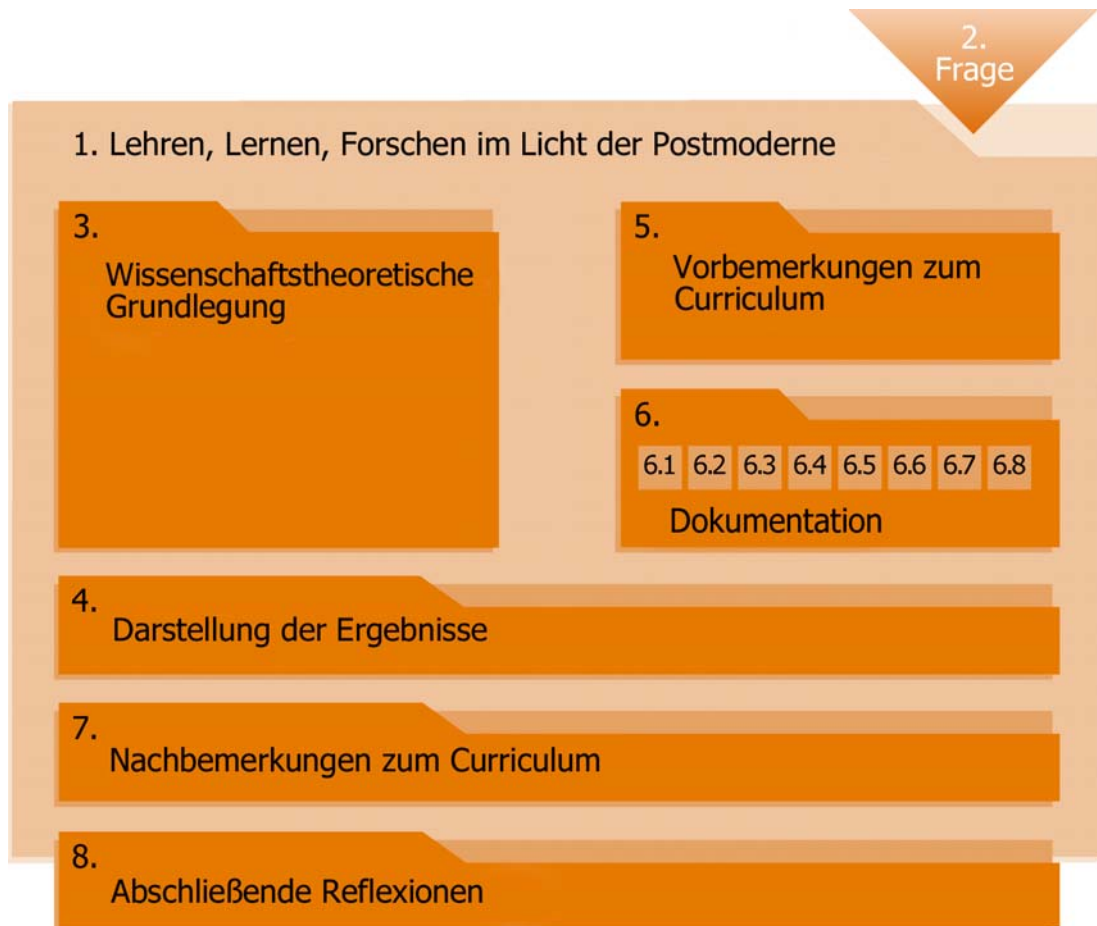
Für jeden Sachverhalt gibt es eine unbegrenzte Zahl an Beschreibungen in Sprache, von der keine der anderen überlegen ist.

Lernen: Lernen geschieht durch gemeinsam in Sprache hergestellte Wirklichkeiten, die prinzipiell veränderbar bleiben.

Forschen: Jeder Forschungsbericht könnte auch anders geschrieben werden.

Vielleicht besteht die wichtigste Herausforderung des 21. Jahrhunderts in der Frage, wie es uns gelingen wird, auf der Erde zusammenzuleben.

(GERGEN; McNAMEE & BARRETT 2003, 70)



2 Fragestellung

In dieser Arbeit soll der zunehmenden Bedeutung von Beratung und Moderation im Hinblick auf sich ständig verändernde Anforderungen an Schule nachgegangen werden. Dabei wird der Versuch unternommen, die allgemeinen Entwicklungen und deren Risiken (vgl. BECK 1986) im postmodernen Zeitalter in einem Bezug zu den Akteuren im Lebens-, Lern- und Arbeitsfeld von (Förder-)Schule zu berücksichtigen. Es stellt sich die Frage, welche flexiblen Angebote Schule angesichts der Unsicherheiten sich

ständig verändernder Lebenswelten ihrer „KundInnen“³⁰ bereithält. Als Antwort darauf wird weniger über den Wissenskanon als zunehmend über so genannte Schlüsselqualifikationen diskutiert³¹.

BECK (1986) z.B. verweist auf Schlüsselqualifikationen wie, Gefahren zu antizipieren, zu ertragen, mit ihnen biografisch und politisch umzugehen. Es geht ihm vielmehr um den „gewussten Risikogehalt“ (ebd., 59) als um Risiken, die offen zutage liegen und, die von allen gleichermaßen als Gefahr erlebt werden³². Die Risiken sind nicht selbstverständlich. Die Möglichkeit sie wahrzunehmen, ergibt sich in der Art und Weise, wie darüber geredet wird. Sie werden weniger erlebt als vielmehr gewusst und ergeben sich als gemeinsam konstruiertes Wissen. Die Menschen, die Zugang zu mehr Wissen über Gefährdungen haben, erleben eine andere Wirklichkeit, als die, die dieses Wissen nicht haben. An die Stelle eines allgemein gültigen Wissensvorrats, in dem sich Risiken genau erklären lassen, tritt jedoch Definitionenvielfalt. Mit dieser Vielfalt umzugehen, könnte als eine der Schlüsselqualifikation gesehen werden. Für jedes Sein gibt es ein Anderssein, für jede Lebens-Baustelle alternative Baustellen. Die biografische Bewältigung gelingt in vielfältigen Seinsbedingungen bzw. Sprachgemeinschaften. Indem wir über unser Leben mit anderen im Gespräch sind, teilen wir unsere Lebensmuster mit anderen und führen eine

³⁰ HARGENS (1993) spielt mit der Idee, in seinen KlientInnen (als Beteiligte am sozialen Unternehmen „Therapie/Beratung“) kundige ExpertInnen zu sehen. Die Bedeutung des Begriffs „KundInnen“ für den pädagogischen Bereich sehe ich hier ähnlich und meine damit auch Eltern, nicht jedoch spätere potentielle ArbeitgeberInnen mit ihren Anforderungen an die Qualifikation der SchülerInnen.

³¹ Ausführlicher dazu: BECK (1986), DALIN (1997), Bildungskommission NRW (1995), vgl. auch Kapitel 1

³² BECK sieht eine zentrale Frage darin, wie wir mit den zugewiesenen Gefährdungsschicksalen und den in ihnen liegenden Ängsten und Verunsicherungen umgehen, wie wir diese Angst bewältigen, wie wir auf dem „zivilisatorischen Vulkan“ leben, ohne ihn bewusst zu vergessen, aber auch ohne an den Ängsten –und nicht nur an den Dämpfen- zu ersticken (vgl. BECK 1986, 101-102).

Vielzahl von Dialogen über die gegenwärtige Situation (Kapitel 1) und deren Risiken³³.

Diese Vielfalt zeigt sich genauso in den lebensweltlichen Konstruktionen derjenigen, die gemeinsame Lebensabschnitte (hier: Schulzeit) gestalten. Die Frage danach, wer näher an der Wahrheit ist, kann schon lange auch nicht mehr von den WissenschaftlerInnen beantwortet werden. Das Wahrheitskriterium wird abgelöst durch das „Kriterium der Nützlichkeit“ (PALMOWSKI 2000, 96). In einem Dschungel von vorübergehenden Gültigkeiten stellen sich Fragen nach Orientierung gerade auch im Zusammenhang mit dem Vorwurf von Beliebigkeit. Zum Anderen weisen erkenntnistheoretische Überlegungen des Radikalen Konstruktivismus (GLASERSFELD, MATURANA, VARELA, FOERSTER) auf die individuelle Konstruktion von Wirklichkeit hin, sowie die des Sozialen Konstruktivismus (GERGEN) und die Annahmen einer Wissenssoziologie (BERGER & LUCKMANN) auf die wirklichkeitskonstruierende Funktion sozialer Prozesse hin. Soziale Prozesse entstehen und erhalten sich in Kommunikation miteinander. "So, wie die Sprache zwischen uns fließt, werden Lebensmuster gefestigt und gelöst" (GERGEN 1996, 47) und es entstehen (immer wieder neue) gemeinsame Konstruktionen von Wirklichkeiten. Insofern werden konstruktionistisch orientierte Lehrerinnen und Lehrer Vielstimmigkeit³⁴ fördern.

"Damit sind ‚Fakten‘ - die ehemaligen Himmelsstücke der Wirklichkeit - nichts als Antworten auf Fragen, die auch anders hätten gestellt werden können" (BECK 1986, 271) oder die andere „Fakten“ in Sprache hervor gebracht hätten. Sie sind nichts anderes als im Dialog entstandene Konventionen, die sich in anderen Dialogen als andere Konventionen ergeben.

Welche Bedeutung diese Überlegungen für schulisches Lernen haben wird, ist bisher eher marginal beschrieben worden. Was müsste passieren, damit

³³ Diese gegenwärtige Situation wird v. a. von GERGEN (2002) als charakteristische Ausprägung einer postmodernen Gesellschaft ausgeführt.

³⁴ vgl. dazu Kapitel 7.3

Schule nicht mehr nur Wissen zur Vorbereitung auf berufliche Qualifizierung vermittelt, sondern Schlüsselqualifikationen für einen lebenslangen Konstruktionsprozess des Selbst? Vermittlung erhalte einen neuen Sinngehalt. Die Illusion von LehrerInnen, Wissen über sprachliche Begriffe vermitteln zu können hat GLASERSFELD (2002b) sehr anschaulich beschrieben: Aus seiner Sicht kann man durch die Sprache orientieren aber nicht vermitteln, „man kann nie Begriffe von einem zum anderen schicken wie ein Postpaket“ (ebd., 29). Dieses Bild scheint mir geeignet einen weiteren Aspekt der Relativität unseres Wissens deutlich machen. Die Bedeutsamkeit von Wissensbeständen kann Orientierung ermöglichen und bleibt immer nur ein Angebot für die biografische Konstruktion des Selbst. Die Annahme lebenslanger Konstruktionsprozesse stellt dann aber auch solche Abschlüsse in Frage, wie Schule und Berufsschule sie traditionell anstrebte, nämlich für das Leben und den Beruf fertig ausgebildet zu sein.

SLOTERDIJK (2000) weist auf diese Unmöglichkeit hin, Individuen zu Ende zu erziehen. "Es gibt nur noch Schulabschlüsse und keine Reife mehr. Daher werden Eltern und Lehrer mit ihren Zöglingen systematisch ‚nicht mehr fertig‘ - und zwar darum, weil die fertige Welt selbst, an die sich die erzieherische Arbeit Anpassungsarbeit anlehnen wollte, ihrerseits von der Dynamisierung erfasst worden ist" (ebd., 85).

Aus dieser Dynamisierung heraus ergibt sich die Frage nach entsprechend gestalteten schulorganisatorischen Rahmenbedingungen einer Kultur des Sich-Beratens verbunden mit einem Selbstverständnis lebenslanger beruflicher und persönlicher Lern-/ Veränderungsprozesse. Unterschiedliche Entwicklungen führen zu unterschiedlichen Sichtweisen. Wenn es immer absurder wird, fertige Lösungen anzubieten, bleibt nur die Idee, viele Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten, die dem Zugriff unter dem Kriterium der Nützlichkeit³⁵ zur Verfügung stehen. Der Zwang zu einer Auswahl erfordert

³⁵ Dabei kann das Kriterium der Nützlichkeit in diesem Zusammenhang als Kategorie der (möglichst vielen) Beteiligten für ihr praktisches Handeln verstanden werden (vgl. PALMOWSKI 2000, 99). Im Übrigen wird die Verleihung des NOBEL-Preises in den

den gedanklichen Austausch innerhalb institutionalisierter sozialer Gruppen mehr als je zuvor, erschwert aber auch die Konsensfindung³⁶. Dass hier der Ansatz einer systemisch - konstruktivistischen Beratung als ständiges Angebot an die Akteure im schulischen als auch außerschulischen Kontext ein Angebot mit „Hebelwirkung“ (SENGE 1996, 83) sein könnte, ist ein Grundgedanke der vorliegenden Arbeit. Sie sucht Antworten auf die Frage, wie ein solches Angebot inhaltlich eingegrenzt und als Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer ausgebaut werden kann. Dies erfolgt in Form einer Dokumentation der Lernprozesse einer Gruppe von 23 Lehrerinnen und Lehrern, die sich in systemisch - konstruktivistischem Verständnis zu Beratern und Beraterinnen bzw. Gesprächsmoderatoren und Gesprächsmoderatorinnen ausbilden.

In diesem Zusammenhang wird die in Deutschland mit dem Erscheinen des Handbuchs der Curriculumforschung 1983³⁷ zunächst abgeschlossene Debatte um Curriculumtheorien zum Ausgangspunkt der Überlegungen genommen. Daraus ergibt sich eine reflektierte Beschreibung und Evaluation eines Curriculums zur Ausbildung in systemisch - konstruktivistischer Beratung und Moderation. Indem die begriffliche Entfaltung von ‚Curriculum‘ fast ausschließlich im wissenschaftlichen Diskurs zu erkennen ist und hier v. a. das Lehrprogramm meint, werde ich der Idee nachspüren, die sich aus dem lateinischen Ursprung von ‚Curriculum‘ ergibt³⁸. Curriculum findet im

Naturwissenschaften auch in erster Linie von der Nützlichkeit der honorierten Forschung abhängig gemacht, so wollte es NOBEL selbst.

³⁶ Traditionelle Versuche der Konsensfindung, als eine eher modern erscheinende Zielstellung basierend auf der Annahme individueller/privater Wirklichkeiten, können aber auch begrenzen. GERGEN (2003) schlägt vor, diese Grenzen anzuerkennen und mehr auf Gesprächsaktionen zu fokussieren, die ein großes transformatives Potential haben (Transformative Dialoge). KÖNIGSWIESER (1996) orientiert darauf, einen Konsens über den Dissens zu erwirtschaften, und diesen als Ressource zu nutzen.

³⁷ vgl. HAMEYER, FREY & HAFT (1983). Diese Theorien sowie die Debatten darum sollen zur Kenntnis genommen, in ihrer Bedeutung für die vorliegende Arbeit jedoch eher marginal bleiben (an dieser Stelle sei verwiesen auf DUBS 1994 und KÜNZLI & HOPMANN 1998).

³⁸ Im Handwörterbuch Lateinisch-Deutsch findet sich dazu eine Bedeutung als Lauf bzw. Umlauf bzw. Kreislauf (der Weltkörper) (vgl. GEORGES 2002). Darüber hinaus ist im Pons-Globalwörterbuch die Bedeutung für *curriculò* mit eilends angegeben und die Bedeutungen

deutschen Sprachraum auch Verwendung als ‚Curriculum Vitae‘ (Lebenslauf) und weist damit auf den Verlaufscharakter hin. Ebenso wird mit dem lateinischen ‚curriculum‘ der zeitliche Ablauf verbunden. Hier sehe ich eine mögliche Blickrichtung auf die Gegebenheiten des Lehr- und Lernablaufs. Diese Idee scheint mir passend zu sein für die hier angeführten Überlegungen lebenslanger Lernprozesse und fort-laufender biografischer Konstruktionen. Das Ziel dieser wissenschaftlichen Betrachtung besteht darin, Veränderungen im Denken und Handeln der TeilnehmerInnen des Kurses in einen Zusammenhang mit der Gestaltung der Kurseinheiten / Blöcke zu stellen. Das bedeutet, dass das Forschungsinteresse primär darauf gerichtet sein wird, die Sichtweisen der Teilnehmenden zu dokumentieren und ordnend zusammen zu fassen. Dabei soll vor allem der subjektiv erlebte Kompetenzzuwachs verbalisiert werden. Hypothesen der Teilnehmenden darüber, in welchen Zusammenhängen sie sich ihre eigenen Lern- und Veränderungsprozesse erklären, stellen eine wichtige Orientierung bei der kritischen Betrachtung dar. Daran anschließend entsteht ein Curriculum, das v. a. aus der Sicht möglichst vieler am Lehr- und Lernprozess Beteiligter dem Kriterium der Nützlichkeit gerecht wird. TÜRCKE (1986, 24) als vehementer Kritiker der modernen Curriculumforschung empfiehlt, „die Curriculumforschung zu einem unabschließbaren Prozess ständiger Überprüfung und Revision zu erklären und aus der Not der Ergebnislosigkeit die Tugend der Offenheit und unendlichen Lernbereitschaft zu machen“ und verweist auf die Handlungsforschung im Schulfeld³⁹:

Alle sind dabei ebenso Forschungsgegenstand, wie sie den Forschungsprozess vorantreiben. Die Forscher erforschen ihre sich

von curriculum (zu obigem) ergänzt durch den zeitlichen Ablauf (vgl. Pons-Globalwörterbuch 1990). Im Brockhaus-Lexikon wird der Begriff des Curriculums in Bezug auf die Bildungstheorie erörtert: in der Bildungstheorie des Barock gebräuchliche Bezeichnung für Lehrplan, seit der Aufklärung eingedeutscht, durch Übernahme aus dem angloamerikanischen Bereich erneut aufgegriffen, um gegenüber einem isolierten Lehrplanverständnis die enge Verbindung zwischen Auswahl und Planung von Lehrinhalten, Bildungszielen und Lehrmethoden herauszustellen.

³⁹ vgl. dazu ausführlich ALTRICHTER (1990)

ständig verändernde Forschungstätigkeit und die ständigen Veränderungen, die sie dabei bei den anderen und sich selbst auslösen. Die Praktiker sind natürlich auch Forscher und erforschen unentwegt die Wirkungen ihrer praktischen Tätigkeit auf sich und die anderen, und eigentlich müssten sogar die Schüler an der Forschung teilhaben. Der Forschungsprozess ist ohne fixierbaren Gegenstand und ohne bestimmtes Subjekt: der ziellose Wandel seiner selbst, bei dem alle unablässig sich wechselseitig erforschen, aufklären und voneinander lernen, ohne je zu einem allgemein verbindlichen Resultat zu gelangen (ebd., 24f).

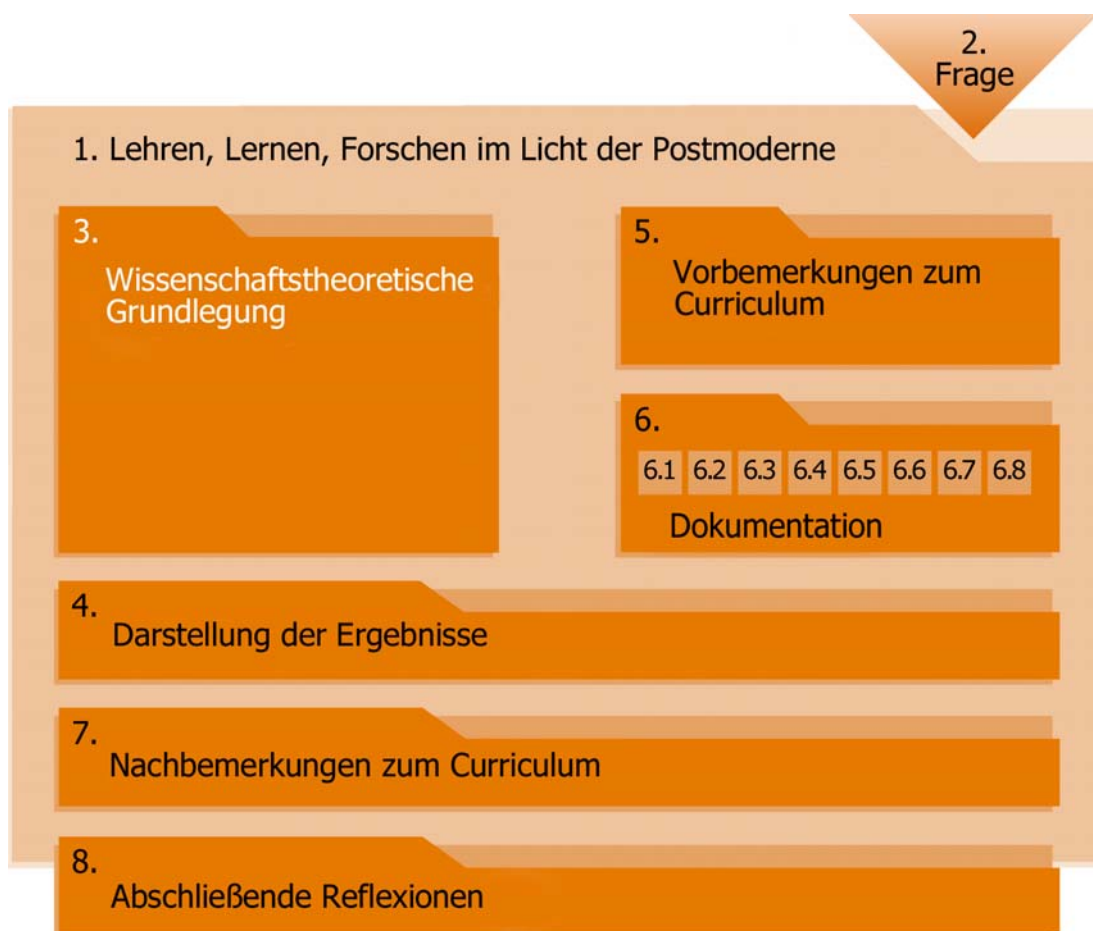
Hier wird ein Forschungsprozess skizziert, der sehr deutlich die Unabgeschlossenheit jeglichen Forschungsbemühens thematisiert. In diesem Sinne verstehe ich die hier vorliegende Dokumentation als unabgeschlossenes Curriculum für weitere Ausbildungsangebote. Vor allem aber sehe ich die größte Bedeutung der Begleitforschung in ihrer Wirkung auf den Ausbildungskontext und die TeilnehmerInnen selbst. Ihnen wird in dieser Arbeit deshalb auch ein bedeutender Anteil zuerkannt.

Im Besonderen schließe ich mich den Überlegungen von SIEBERT (1983, 1999) an, der die kontroverse Debatte in der Erwachsenenbildung aufgreift, in der das Interesse an Curricula zunahm, bis heute aber im Gegensatz zur Schultheorie "keine genuin erwachsenenpädagogische Curriculumtheorie" (ebd. 1983, 195) entwickelt werden konnte. Dafür entstand aber auch vor allem ein von ihm und seinen KollegInnen⁴⁰ geführter Diskurs systemisch - konstruktivistischer Erwachsenenbildung. Möglicherweise wird sich gerade hier ein zunehmend breiteres Feld eröffnen, systemisch - konstruktivistische Gedanken zum Lehren und Lernen zu erproben. In diesem Territorium soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten. Dabei möchte ich an dieser Stelle auch darauf hinweisen, dass im Verlauf der Arbeit die Frage weniger darauf gerichtet ist, welche Besonderungen sich in Bezug auf die Sonderpädagogik ergeben. Ich gehe grundsätzlich davon aus, dass die hier

⁴⁰ etwa ARNOLD & SCHÜSSLER. Vergleiche dazu auch die Dissertation von MESSNER (2002).

aufgenommenen Themen gleichermaßen im Kontext der Allgemeinen Pädagogik wie auch der Sonderpädagogik relevant sind. Diese Anmerkung möge Sie als Leser/in begleiten.

Wir selbst müssen, um an die gleichförmige Natur glauben zu können, entweder (a) die Abweichungen außer Acht lassen (sie etwa als Träume, dumme Fehler und so fort verlachen) oder (b) nicht darüber sprechen, zumindest nicht offen, und dabei annehmen, dass sie entgegen dem Anschein immerfortgleichförmig sind. Dieses Verhalten heißt Wissenschaft.
(SPENCER-BROWN 1996, 32)



3 Wissenschaftstheoretische Grundlegung

Wissenschaftliches Arbeiten ist subjektabhängiges Arbeiten insofern, dass das den ForscherInnen eigene Selbstverständnis über die Art und Weise des Vorgehens sowie die antizipierten Ergebnisse entscheidet. "Dafür ist es notwendig, konkret deutlich zu machen, dass methodisches Handeln immer im Kontext eines spezifischen Wissenschaftsverständnisses steht"

(RÜCKRIEM & STARY 1997, 833). In den Kategorien „passend“ und „nicht passend“ beschreibt KRÜSSEL (1993) ein konstruktivistisches Verständnis qualitativer und quantitativer Verfahren und ergänzt: „Die Verwendung bestimmter Forschungsmethoden gibt gleichzeitig Auskunft über die Konstruktion der untersuchten Wirklichkeit wie über den Untersucher“ (ebd., 214). In der Auswahl der Worte, in der Wahl der Theorien, der Definition des Gegenstandsbereiches, der Darstellungsform und der Schlussfolgerungen wird dies deutlich. Dazu SIEBERT (1999): "Jede Wissenschaftsdisziplin hat *ihre* Perspektive, *ihre* Unterscheidungen und damit auch *ihre* blinden Flecke. Daraus ergibt sich zwangsläufig ein Wissenschafts-, Theorien- und Methodenpluralismus" Er fordert eine „reflexive Wissenschaft“, die sich ihrer eigenen Brüchigkeit vergewissert. Es geht nicht darum, die pädagogische Wirklichkeit abzubilden, sondern die Perspektivenvielfalt und damit die Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern (ebd., 178, Hervorh. i. Orig.). Wissenschaft ist dabei immer eine Theorie, „die nur solange für jemanden Gültigkeit hat, bis ihm eine andere Theorie die Phänomene seiner Wahrnehmung umfassender erklärt“ (vgl. LINDEMANN & VOSSLER 1999, 13). Theorien und Erkenntnisse sind dann gerechtfertigt, wenn sie uns den Dienst erweisen, den wir von ihnen erhoffen. Wenn sie überleben, dann haben sie dies geleistet. Der pragmatische Ansatz der Viabilität zwischen Wissen und Wirklichkeit wird an der Nützlichkeit der Konstruktionen gemessen.

"Präferiert werden Erkenntnisse, die möglichst viele Theorien integrieren und der Erklärung möglichst vieler Phänomene dienen, d.h. eine hohe Problemlösekapazität aufweisen" (STEINKE 1999, 108). Diese entwickeln sich in Denkkollektiven (FLECK 1980) und weniger in individueller Einzelleistung. Eingebunden in das Paradigma sind auch Kriterien für die Bewertung der Theorien. In der Diskussion um eine systemisch - konstruktivistische Methodologie unternimmt KRÜSSEL (1993, 240) den Versuch, Kriterien zu benennen (z.B. Plausibilität, Effektivität, Transparenz, Vergleichbarkeit,

Kreativität und methodische Selbstreferenz). Wissenschaft ist selbstreferentiell, ist ein Prozess und kein zertifizierbarer Status.

"Mit jedem neuen Paradigma entstehen neue Bewertungskriterien für die Ergebnisse der Forschung" (STEINKE 1999, 99). Wissenschaftlicher Fortschritt zeigt sich in paradigmatischem Wechsel, derzeit in einer Neuorientierung von wahrem auf brauchbares Wissen.

Dabei muss nicht davon ausgegangen werden, dass eine neuere Theorie wahrer als die vorhergehende ist. In den Geisteswissenschaften existieren mehrere Paradigmen (KUHN 1967) parallel. Oder, da es bisher zu keinem Konsens in der Forschergemeinschaft (scientific community) kommen konnte, befindet sich die Theoriebildung noch in einem präparadigmatischen Stadium. Möglicherweise aber gilt als Zeitsignatur der Postmoderne, sich mit dem Nebeneinander unterschiedlicher Paradigmen zu arrangieren.

In der Fokussierung methodologischer Grundlagen, die sich aus einer systemisch - konstruktivistischen Theorie ableiten lassen, beziehe ich mich auf das zunehmende qualitative Denken der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung im psycho - sozialwissenschaftlichen Bereich⁴¹. STEINKE (1999) geht davon aus, dass alle Phasen des Forschungsprozesses konstruktiven Charakter haben. Sie sieht im Konstruktivismus eine sinnvolle Ausgangsbasis zur Weiterentwicklung der Methodologie qualitativer Forschung. Eine zentrale methodologische Konsequenz ergibt sich aus der (Selbst-)Reflexivität qualitativer Forschung. "Ein Nachteil einer konstruktivistischen Ausgangsbasis besteht darin, dass es bisher an einer tatsächlich ausbuchstabierten Beschreibung des Bezuges von Konstruktivismus und qualitativer Methodologie fehlt, [...]" (STEINKE 1999, 82).

Solange wird es auch Kritik geben, die den Theorien und den damit im Zusammenhang stehenden Überlegungen zur Forschung entgegen gebracht

⁴¹ In der BRD setzt sich das qualitative Denken in den Sozialwissenschaften etwa seit den 70er Jahren wieder stärker durch, dabei gehen die Wurzeln qualitativen Denkens bereits auf ARISTOTELES (384-322 v. Chr.) zurück (vgl. MAYRING 2002).

wird. "Wem der Konstruktivismus nicht 'passt', findet genügend Argumente, um ihn abzulehnen" (SIEBERT 1999), so z.B. GIRGENSOHN-MARCHAND (1992). Einen weiteren kritischen Beitrag sehe ich in den Diskussionen um die Anerkennung der systemischen Therapie, die einen jahrelangen konsequenten und nützlichen Anwendungsbereich systemisch - konstruktivistischer Theorien darstellt. Deren Wissenschaftlichkeit aber wurde offiziell bisher nicht anerkannt (Stellungnahme zum Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats Psychotherapie über die Systemische Therapie als wissenschaftliches Therapieverfahren, 2000)⁴².

Den komplexen Charakter lebender Systeme zu entsprechen, erfordert Theorien, die sich vom linearen Modell zu Theorien komplexer Systeme und nichtlinearer Dynamik entwickeln, so wie dies in den modernen Naturwissenschaften längst zum selbstverständlichen theoretischen und methodischen Vorgehen gehört⁴³. In diesem Sinne lässt sich qualitative Forschung in einem weiten Verständnis mit konstruktivistischem Denken vereinbaren. So versteht STEINKE (1999) Ansätze der qualitativen Forschung, wie den Symbolischen Interaktionismus (z.B. BLUMER 1939), die Ethnomethodologie (z.B. GARFINKEL 1967) als mögliche Verfahren im konstruktivistischen Sinne, weist jedoch einige Positionen, wie bspw. die der Objektiven Hermeneutik (OEVERMANN 1979) zurück. Weitere Verfahren ergeben sich aus der Theorie der persönlichen Konstrukte (KELLY 1955,

⁴² Aus dem Text zur Begründung des Antrages auf Anerkennung der Systemischen Therapie als psychotherapeutisches Richtlinienverfahren im Sinne des deutschen Psychotherapeutengesetzes ist ein umfassendes Lehrbuch entstanden (SCHIEPEK 1999). Das Buch handelt von systemischer Therapie als wissenschaftlichem Verfahren. Es stellt einen Versuch dar, die systemische Therapie in Theorie, Praxis und Forschung wissenschaftlich zu begründen. Dieser Versuch wird jedoch auch kritisch gesehen (vgl. Stellungnahmen in der Zeitschrift für systemische Therapie 2000)

⁴³ v. a. BATESON vollzieht diesen Schritt der Entwicklung von Kybernetik und Konstruktivismus in seiner eigenen Person nach, LUTTERER (2002, 102) beschreibt diesen Prozess als „intellektuellen Schwenk von einem unbeteiligten Beobachter, der *Schismogenese* diagnostiziert, zu einem Handelnden, der sich nicht mit bloßer Diagnose bescheiden mag und daher Strategien für einen möglichen anderen Weg zu entwerfen versucht. [...] Wissenschaftler sind ebenso wenig wie alle anderen Menschen unbeteiligte Beobachter, sie sind notwendig ebenso Teil wie auch Produzent des beschriebenen Systems“.

FROMM 1987) und der dialogischen Hermeneutik / Dialog-Konsens-Methode (SCHEELE & GROEBEN 1988). Darüber hinaus lassen sich Parallelen zur Methodologie - Debatte in der feministischen Forschung ziehen (vgl. ABELS 1997). Gemeinsam ist diesen Ansätzen die Beschäftigung mit der Herausbildung von Wirklichkeitsentwürfen. Diese werden vorrangig in ihrer Produktion, Reproduktion und Veränderung durch Interaktion von Subjekten und Praktiken erschlossen. Für die qualitative Forschung spielt der verbale Zugang, das Gespräch, eine zentrale Rolle. Kontextualität als weiteres allgemeines Kennzeichen kann ebenso als Konsequenz konstruktivistischer Annahmen verstanden werden. Die reflektierte Subjektivität des Verstehens findet sich hier und hat entsprechend modifizierte Bedeutung für konstruktivistische Forschung. Des Weiteren gibt es Übereinstimmungen in der induktiven Vorgehensweise anhand ausführlicher Fallbeschreibungen bei vorrangigem Fokus auf das Lokale statt auf eine breite Repräsentativität. Dabei steht die Forderung nach Einzelfallanalysen an vorderer Stelle.

Die Idee einer beobachterunabhängigen Wissenschaft lebt von der prinzipiellen Möglichkeit der Übereinstimmung von Wissen und Wirklichkeit und trennt Subjekt und Objekt im Forschungsprozess. Die Verantwortung für das Forschungsergebnis liegt weder beim Forscher noch beim Beforschten, sondern wird als objektive Erkenntnis beschrieben. Das ändert sich mit der Einbeziehung des Beobachters in den Forschungsprozess. Selbst in den Naturwissenschaften, die der Orientierung der Sozialwissenschaften diene und diese durch ihre Methoden erst "wissenschaftlich" machte, werden heute lang geglaubte Konstanten und Feststellungen zur Disposition gestellt.

An die Stelle des zunächst unterstellten Zugriffs auf Wirklichkeit und Wahrheit treten Entscheidungen, Regeln, Konventionen, die auch anders hätten ausfallen können. Die Entzauberung greift auf den Entzauberer über und verändert damit die Bedingungen der Entzauberer (BECK 1986, 256).

Die Wahrheit an sich lässt sich nicht objektiv beschreiben, auch dann nicht, wenn sie auf ihre kleinsten Teile reduziert wird, um Störfaktoren zu minimieren. Für die Sozialwissenschaften hieße das, das Subjekt (Objekt der

Forschung) in seiner Komplexität ausschalten bzw. reduzieren zu können. Aus systemisch - konstruktivistischer Sicht ist diese Reduzierung nicht vorstellbar. Ein Wissenschaftsverständnis auf dieser Basis geht davon aus, dass Erkenntnis von Wahrheit und ontologischer Wirklichkeit unmöglich ist. Dazu beschreiben PALMOWSKI & HEUWINKEL (2000) jeden Versuch der Rezeptologie oder der Generalisierung als Erfindung einer weiteren Konstruktion, die von niemandem geteilt wird außer von ihrem Erfinder (vgl. PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000, 21).

3.1 Gegenstandskonstruktion

Die umfassende Beschreibung des Gegenstandsbereiches steht zu Beginn jeder geisteswissenschaftlichen Forschung. Gegenstand ist die Organisationsstruktur der Erfahrungen, die dem Verstehen zugrunde gelegt werden. Darüber hinaus bleibt der Gegenstand offen und ermöglicht damit die Berücksichtigung von Unerwartetem (vgl. MAYRING 2002). Die dem Gegenstand angemessenen Methoden sieht STEINKE (1999) darin einen Raum zu geben, in dem sich der Gegenstand über die Erhebungssituation entfaltet ("Gegenstandentfaltung"). Hier erhält der Gegenstand in und mit dem Forschungsprozess seine Formen. Die Bedeutungen werden gemeinsam hergestellt. "Diese Gegenstandskonturierung ist damit rekursiv bzw. in diesem Sinne selbstreferentiell" (ebd., 127). Einige wenige veröffentlichte Forschungsarbeiten (KRÜSSEL 1993, WALTHES 1994, PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000) lassen eine Wende innerhalb der sonderpädagogischen Forschung dahin gehend erkennen, mehr als bisher die Beforschten als Experten ihrer selbst zu verstehen und in diesem Zusammenhang die Rolle der ForscherInnen anders zu konstruieren⁴⁴. Insgesamt zeigt sich diese Wende zunächst als eine Verschiebung von einem normativem zu einem

⁴⁴ Dabei verfolgten bereits die VertreterInnen der Humanistischen Psychologie (PERLS, FROMM, ROGERS u. a.) einen ähnlichen Forschungsansatz, welcher jedoch bis heute nicht die von ihnen erhoffte Aufmerksamkeit erlangen konnte (vgl. HUTTERER 1998).

interpretativen Paradigma. Eine Untersuchung orientiert sich in diesem Sinne von Anfang an am Ziel der Verständigung. Dabei stellen BeobachterInnen Theorien sogar noch eine Radikalisierung des interpretativen Paradigmas hinsichtlich des Gegenstandsvorverständnisses dar (vgl. WALTHES 1994). Wissenschaft, verstanden als sozialer Prozess, erfordert die Berücksichtigung kommunikativer Kriterien wie Transparenz, Kritisierbarkeit etc. genauso wie Verantwortlichkeit und Diskurs (vgl. KRÜSSEL 1993, 250). Der Gegenstand der Forschung steht nicht isoliert sondern in seinem je spezifischen Kontext. Die Wahrnehmung des Gegenstandes erfolgt vor dem Hintergrund bisheriger Bedeutungsmuster.

ForscherInnen regen an und reflektieren ihren eigenen Einfluss. Auch sie sind eingebunden in den jeweiligen Kontext und tragen dazu bei, den Forschungsgegenstand zu entfalten. Die Antworten der Teilnehmenden auf die Fragen der ForscherInnen entstehen in der Situation, in der Beziehung mit anderen, also in einem spezifischen Kontext. So erhält der Gegenstand seine Formen. Beobachtung, Interpretation, Reflexion und Erprobung werden in einem flexiblen Wechselspiel bezogen auf den Prozess der Forschung gesehen und das Problem der Sicherung und Prüfung der Forschungsqualität in den Prozess hinein verlagert. Die traditionell unterschiedlichen Zielsetzungen von Erhebung und Auswertung bleiben bedeutungslos. Klassische Gütekriterien finden keine Berücksichtigung. Objektivität schließt die hier vertretene Bezugstheorie ohnehin aus. Dazu PALMOWSKI & HEUWINKEL (2000, 20): "Da jede Aussage abhängig ist von demjenigen, der sie macht, und eine 'beobachterunabhängige' Aussage nicht vorstellbar erscheint, sind objektive Aussagen nicht möglich". Hier wird Objektivität als eine jenseits menschlicher Erkenntnis vorfindbare Übereinstimmung von Realität und Aussage über die Realität (objektive Realität) verstanden. Darüber hinaus ist Objektivität selbst auch nur eine Konstruktion. Das Erfordernis der Wiederholbarkeit ist ebenso wenig gewährleistet, weil identische Ausgangsbedingungen nicht herstellbar sind (Irreversibilität von Kommunikationsprozessen). Die Repräsentativität ordnet sich einem

Verständnis unter, das einzelne Phänomene in ihrem jeweiligen zeitlich - räumlichen und sozialen Kontext unter Berücksichtigung der Prozesshaftigkeit zu beschreiben sucht. KRÜSSEL (1993) befragt diesen Ansatz danach, wie trotz des Fehlens einer Rückbindung (objektive Realität) wissenschaftliches Vorgehen möglich wird (vgl. KRÜSSEL 1993, 251). Für die Beurteilung der wissenschaftlichen Forschung bleibt neben ihrer inneren Widerspruchsfreiheit die Einschätzung ihrer Nützlichkeit für die Praxis (vgl. auch STRÜBING 2002). Das bedeutet für die Auswahl der Methoden der Erhebung und der Auswertung, dass sie das Untersuchungsphänomen nicht so stark vorstrukturieren und die Art der Fragestellung nicht so stark einschränken. Der Forschungsprozess beginnt mit einem Gegenstandsvorverständnis ohne strenge Operationalisierung. Der Forschungsgegenstand wird vielmehr von den je biografisch beeinflussten Lebenskontexten der ForscherInnen konstruiert (vgl. STEINKE 1999, 120ff).

ForscherInnen und Beforschte bestimmen in der ihnen eigenen Interaktion den Forschungsgegenstand und konstruieren die Forschungsergebnisse gemeinsam. KRÜSSEL (1993) versteht Forschungsmethoden als "Relationierung zwischen dem Subjekt und dem Objekt der Erkenntnis" (KRÜSSEL 1993, 199). Ausgangsbasis ist eine Symmetrie von Subjekt und Subjekt im Forschungsprozess, es entsteht ein Forschungsdialog in zirkulärer Kausalität und Selbstreferenz. Unter konstruktivistischer Perspektive gibt es keine Trennung von Forscher und Untersuchungsgegenstand. Wahrnehmung und Erkenntnis sind subjektgebunden. „Jedes Tun ist Erkennen und jedes Erkennen ist Tun“ (MATURANA & VARELA 1987, 32). Die Subjektivität der ForscherInnen ist in der konstruktivistischen Forschung nicht Störfaktor sondern Voraussetzung der Durchführung qualitativer Forschung (reflektierte Subjektivität des Verstehens). "Die Reflexion ist ein Prozess, in dem wir erkennen, das heißt eine Handlung, bei der wir auf uns selbst zurückgreifen. Sie ist die einzige Gelegenheit, bei der es uns möglich ist, unsere Blindheiten zu entdecken und anzuerkennen, dass die Gewissheiten und die Erkenntnis der anderen ebenso überwältigend und ebenso unsicher sind wie unsere

eigenen" (MATURANA & VARELA 1987, 29). Seit der "Entdeckung" des Beobachters, Beobachter zweiter Ordnung (vgl. MATURANA & VARELA 1987, FOERSTER 1993, GLASERSFELD 2000) ist die bislang uneingeschränkte Hoffnung auf die Möglichkeit der vollständigen Beschreibung einer objektiven, von uns Menschen unabhängigen Wirklichkeit (Wissenschaftlicher Realismus) in Frage gestellt. Aus einem konstruktivistischen Verständnis heraus kann es keine Erkenntnis ohne Erkennende geben, keine Beobachtungen ohne BeobachterInnen. Wissen und Theorien sind Konstruktionen und kein Spiegel der Realität, wobei die Existenz einer von uns unabhängigen Realität nicht bestritten wird (wie etwa im Solipsismus), sondern, dass ihre Erkennbarkeit nicht unabhängig vom Menschen gesehen wird. Ein unmittelbarer Zugang zur Realität ist unmöglich. Die Welt wird durch menschliche Kategorien z.B. über die Sprache strukturiert. Die BOAG (1992) geht davon aus, "dass Erkenntnis, also auch wissenschaftliche Erkenntnis, sozial, im Diskurs, hergestellt wird. [...] Wirklichkeit wird hergestellt, indem auf eine bestimmte Art und Weise eben über diese Wirklichkeit gesprochen wird" (ebd., 6). Die Welt wird aktiv konstruiert, Erkennen ist als dauerndes Hervorbringen einer Welt durch den Prozess des Lebens selbst zu verstehen (vgl. MATURANA & VARELA 1987, 7).

Indem hier von der informationellen Geschlossenheit lebender Systeme ausgegangen wird, erkennen wir im Rahmen eines wissenschaftlichen Forschungsbemühens nur etwas, was uns schon vorher vorstellbar, was sagbar war, Forschung ist sozial präformiert. Anderes wird eliminiert, d.h. es wird nicht erkannt. "Wir wissen von der Wirklichkeit bestenfalls nur das, was sie nicht ist" (WATZLAWICK 1985, 14). Vorentscheidungen legen fest, "was als existierende Einheit (Gegenstand) und was als Beziehung (zwischen den Gegenständen) betrachtet wird, und indem sie dies bestimmen, schaffen sie Struktur im Fluss des Erlebens" (GLASERSFELD 1985, 36). Wirklichkeit ist das Produkt von Operationen des erkennenden Subjekts und sie ist die für uns einzig existierende. "Beobachtungen konstruieren eine zeitbezogene Wirklichkeit durch den Akt der Beobachtung und sie erzeugen diese

Wirklichkeit immer wieder neu" (WALTHES 1994, 47). Das bedeutet für wissenschaftliche Erkenntnis, dass Methoden den Inhalten sowohl vor- als auch nachgeordnet sind. ForscherInnen tragen die Verantwortung für die produzierten Inhalte genauso wie für die verwendeten Methoden (vgl. BOAG 1992, 10). Nicht was die Phänomene sind, sondern wie sie konstruiert werden, steht im Mittelpunkt des Forschungsbemühens. Diesem Gedanken folgt SIEBERT (1999) mit Bezug auf Forschung im erziehungswissenschaftlichen Bereich: "Häufig ist die Art und Weise *wie* Bildungswirklichkeit beobachtet wurde, interessanter als die angeblichen Resultate" (ebd., 182, Hervorh. i. Orig.).

Vor allem diejenigen, die sich zum Forschungsthema äußern, sollten Nutzen daraus ziehen können. Das heißt, sie sind diejenigen, die ihre momentanen Wirklichkeiten in einem Prozess verstehen, reflektieren und Veränderungen ableiten.

Bereits KELLY (1955) riet, die Person zu fragen, wenn du nicht weißt, was in ihr vorgeht, sie wird es dir erzählen. Jeder Mensch fertigt sich aus seinen Wahrnehmungen, Bewertungsmustern, subjektiven Theorien und sozialen Erfahrungen eine (so genannte) innere Landkarte an, die seine Sicht von Wirklichkeit widerspiegelt und die er oft genug für die Wirklichkeit selbst sieht, die es aber nicht sein kann. "The map is not the territory" (BATESON 1983, 577).

Es gibt keine allgemeingültigen Aussagen darüber, welche die nützlichere Theorie ist. Die Konsequenz ist ein Expertentum aller Beteiligten, das bedeutet, jeden Menschen als Wissenschaftler zu verstehen, weil er Theorien aufstellt und Hypothesen überprüft. Seine persönlichen Konstrukte sind das Handwerkszeug des Wissenschaftlers Mensch. Eintragungen in die eigene Landkarte liegen in der je eigenen Verantwortung. Der Mensch ist verantwortlicher Konstrukteur seiner Wirklichkeit. Gezielte "Eintragungen" in die "inneren Landkarten" anderer sind in diesem Verständnis unmöglich (vgl. PALMOWSKI 1996, 222). Die Suche nach dem "wahren" Wissen wird abgelöst durch das Bestreben um eine Erweiterung des brauchbaren, dem

Menschen nützlichen Wissensbestandes. Hier sehe ich eine Übereinstimmung mit dem ethischen Imperativ Heinz von FOERSTERs: "Handle stets so, dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst" (FOERSTER IN: PÖRKSEN 2001, 40). KRÜSSEL (1993) schlägt vor, auf der Grundlage des Wissenschaftlichen Konstruktivismus eine Verbesserung des Forschungswissens zur Lösung praktischer Probleme anzustreben. PraktikerInnen bewältigen und ändern die Praxis, ForscherInnen werden anregend und beratend bei der Bearbeitung und Lösung in Richtung, Verlauf und Ausgang tätig. Der Forschungsprozess bietet die dafür erforderlichen Rahmenbedingen, die geeignet und förderlich sind für eine reflektierte Auseinandersetzung mit einem Thema. Konstruktivistische Forschung formuliert als forschungsleitendes Prinzip idiosynkratische Ergebnisse anzustreben, die nicht unter dem Primat der Verallgemeinerbarkeit stehen. Die Verbindung zu einer Persönlichkeits- und Erkenntnistheorie begründet die Auswahl / Konstruktion des Forschungsgegenstandes sowie das methodische Vorgehen und es geht um Nachvollziehbarkeit innerhalb der zugrunde gelegten Theorie.

Zum Gegenstand meiner Betrachtungen wird hier der Prozessverlauf einer Fortbildung unter folgenden organisatorischen Rahmenbedingungen:

Der Kurs selbst steht in der Verantwortung des ThILLM⁴⁵, die Kurse finden dienstverpflichtend statt. Es handelt sich um eine anerkannte LehrerInnenfortbildung, für die Freistellung von Unterricht gewährt wurde. Teilnehmende sind dreiundzwanzig Personen, die sich in systemisch - konstruktivistischer Gesprächsmoderation ausbilden, 19 Frauen und 4 Männer. Sie arbeiten bereits mehrere Jahre an Staatlichen Thüringer Förderschulen als LehrerInnen oder als Sonderpädagogische Fachkräfte.

⁴⁵ Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka

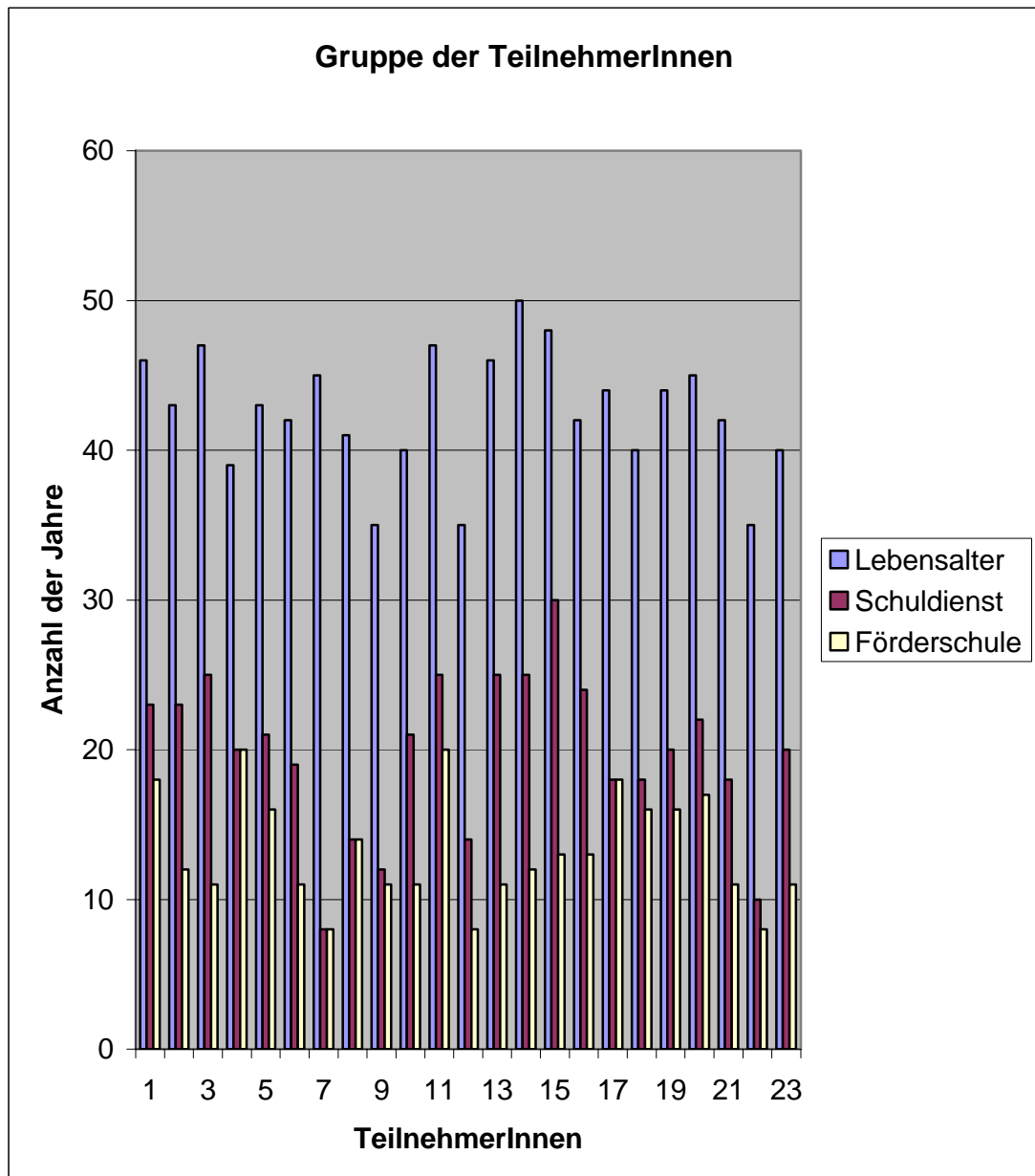


Abbildung 1: Zusammensetzung der Gruppe der TeilnehmerInnen (Nachfrage im März 2003)

Darüber hinaus sehe ich eine bemerkenswerte Ausgangssituation darin, dass in der Folge einer Vielzahl von erlebten Fortbildungen sowie in der Absolvierung des berufsbegleitendem Aufbaustudiengangs der Sonderpädagogik (v. a. die Veranstaltungen des Lehrstuhls, der von Prof. Dr. PALMOWSKI vertreten wird) die Mehrzahl der Teilnehmenden bereits auf

Erfahrungen in der Umsetzung systemisch – konstruktivistischer Theorien verweisen können.

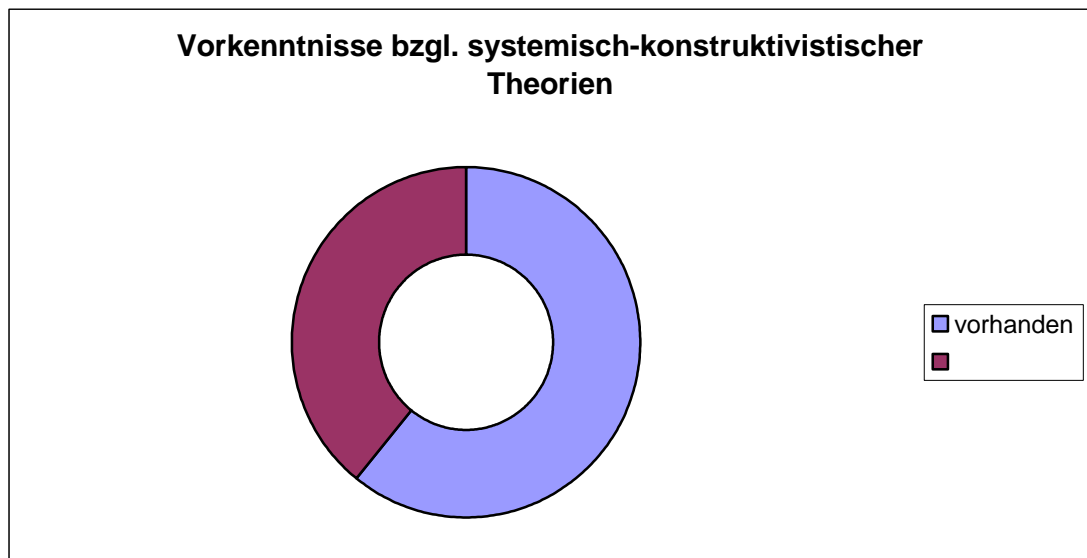


Abbildung 2: Vorkenntnisse bzgl. systemisch – konstruktivistischer Theorien

Einzelne TeilnehmerInnen kannten sich bereits im Vorfeld z.B. durch gemeinsame Studienerfahrungen, die meisten jedoch haben sich unabhängig voneinander beworben und sind von den zuständigen FörderschulreferentInnen der Staatlichen Schulämter ausgewählt worden. Dabei war vom zuständigen Referenten im Thüringer Kultusministerium angestrebt, pro Schulamtsbereich (insgesamt 13) zwei PädagogInnen einzuladen. Diesem Anspruch konnte bei der Auswahl nicht vollständig entsprochen werden.

Hauptreferent ist Prof. Dr. Winfried PALMOWSKI. Er verfügt über eine qualifizierte Ausbildung als systemischer Therapeut und Berater sowie als Supervisor und Coach (anerkannt von der Systemischen Gesellschaft). Ich selbst begleite gemeinsam mit meiner Kollegin Henriette SCHILDBERG, ebenfalls systemische Therapeutin und Beraterin (anerkannt von der Systemischen Gesellschaft), den gesamten Kurses. Zum Teil arbeiten wir auch als Ko-Referentinnen. Temporär kommen GastreferentInnen hinzu. Die organisatorische (Beg-) Leitung erfolgt durch Heike AMLACHER, Mitarbeiterin

des ThILLM, die ebenfalls über die gesamte Kursdauer zugegen ist. Innerhalb des TeilnehmerInnenkreises bilden sich Peergroups⁴⁶, die sich auch außerhalb der Kursveranstaltungen zu gemeinsamen Übungen zusammen finden. Die Kursdauer erstreckt sich über 1 ½ Jahre und erfolgt in acht Blöcken zu je drei Tagen⁴⁷.

3.2 Explikation des eigenen Vorverständnisses

Die Gegenstandskonstruktion im Forschungsprozess beginnt mit einem Vorverständnis der Forscherin selbst sowie der Reflexion der Beziehungen zwischen Forscherin und „Beforschten“. Zudem erfolgt eine im Anschluss an den Forschungsprozess stattfindende Reflexion auf der Metaebene in Bezug auf die Einschätzung der feldbezogenen "Nützlichkeit" um die kommunalen Konsequenzen in einem ethischen Kontext. Die Geschichte der Forschungsarbeit selbst, auch die Sozialgeschichte wird mitgeschrieben (vgl. BOAG 1992, 13). Das Sinnverstehen des Forschungsfeldes ist hier im Besonderen darin gegeben, dass ich als Forscherin meine eigene Sozialisation mitreflektiere.

Mein Forschungsinteresse gründet sich auf eine langjährige Tätigkeit in den praktischen Handlungsfeldern Schule und Fortbildung (als Lehrerin und Landesfachberaterin im Bereich der Thüringer Förderschulen). Gerade aus der selbst erfahrenen Nützlichkeit systemisch - konstruktivistischen Denkens innerhalb ganz konkreter schulischer Situationen faszinierte mich der theoretische Erklärungshintergrund. Die Beschäftigung mit diesen Theorien

⁴⁶ Die Bezeichnung Peergroup übernehme ich von evaluierten Ausbildungskonzepten im therapeutischen Kontext (vgl. SCHIEPEK 1999), damit werden hier Subsysteme der Gruppe der SonderpädagogInnen bezeichnet. Die personelle Zusammensetzung dieser Subsysteme in Gruppen ergab sich einerseits im Zusammenhang mit regionaler Nähe und Erreichbarkeit (etwa benachbarte Schulamtsbereiche) und andererseits aus gemeinsamen Arbeitsbündnissen. So entstanden drei Peergroups: Gruppe - NORD: 8 TN, Gruppe - SÜD: 8 TN, Gruppe - MITTE: 7 TN.

⁴⁷ Die detaillierte Betrachtung der inhaltlichen und methodischen Dimensionen des Kurses erfolgt im weiteren Verlauf der hier vorliegenden Dokumentation v. a. im Kapitel 6.

ließ ein Forschungsinteresse entstehen, das einen deutlichen Bezug zur schulischen Wirklichkeit gewährt. Indem Interaktionen als kommunikatives Geschehen im schulischen Kontext Konstruktionen in Sprache hervor bringen, durch die wir den Wahrnehmungen ihre Bedeutung geben, wächst aus meiner Sicht die Bedeutung von Beratung im eigentlichen Sinn des Sich-Miteinander-Beratens. Diesem Gedanken zu folgen, meine Erfahrungen im Kontext von Schule und Fortbildung zu nutzen sowie einen Beitrag zu Veränderungen schulischer Wirklichkeit in Thüringen anzuregen, kann als Hintergrund der von mir gemachten Unterscheidungen meiner Beobachtungen verstanden werden.

Die konkrete Arbeitssituation stellt sich so dar, dass dieser Fortbildungskurs als ein gemeinsamer Arbeitsgegenstand der Lehrenden eines Lehrstuhls entstand und durchgeführt wird. Die entsprechende Arbeitszeit ergibt sich aus meiner Vollzeitstellung als Wissenschaftliche Mitarbeiterin. Insbesondere stehe ich auch hier vorrangig in Lehr- und Lernbeziehungen zu berufsbegleitend studierenden LehrerInnen.

Die Art der begleitenden Forschung stellt für mich den Versuch einer möglichst konsequenten Berücksichtigung der Grundaussagen systemisch - konstruktivistischer Theorien dar. Dabei sehe ich mich in der schwierigen Situation, mich nur auf eine schmale Bandbreite relevanter Forschungsprojekte innerhalb der Sonderpädagogik beziehen zu können (z.B. KRÜSSEL 1993, WALTHES 1994, PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000). Andererseits scheint es mir paradox von einem ausgewählten Menschenbild auszugehen und dies theoretisch zu begründen, es dann aber in der Methodenauswahl zu ignorieren. Es ergeben sich für mich auch Differenzen zu dem Kontext innerhalb dessen meine Diplomarbeit 1984 entstanden ist. Studieren und Forschen waren in der DDR eingebunden in ein fast ausschließlich modernes, naturwissenschaftlich geprägtes, Wissenschaftsverständnis in einer Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit. Forschung war gleichzeitig eingebettet in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge einer sozialistischen Politik. Im

pädagogischen Bereich ging es weitgehend um das Aufzeigen objektiver Gesetzmäßigkeiten der Erziehung, methodisch gestützt in der Einheit von Quantität und Qualität. Die Exaktheit der Aussage wurde durch quantitative Methoden begründet.⁴⁸ Die bereits auch in dieser Zeit international geschätzten Veröffentlichungen zum systemisch - konstruktivistischen Denken erfuhren keine öffentlich geförderte Aufmerksamkeit. Der Zugriff auf derartige Literatur wurde erschwert. Damit ergibt sich für mich (wie für die Teilnehmenden auch) in dem hier dokumentierten Prozess eine neue Perspektive auf erziehungswissenschaftliche Forschung.

Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen veränderter Praxis interessieren mich die erlebten Veränderungen der TeilnehmerInnen des Kurses. Dieses Interesse verfolge ich hier im Besonderen aus der Position einer der zwei Kursbegleiterinnen. Dabei befinde ich mich im Verlauf des Kurses gleichzeitig in der Situation der Lernenden wie die KursteilnehmerInnen auch. Darin eingeschlossen sind vergleichbare Situationen, die für mich in gemeinsam erlebten Fortbildungen und Studium bedeutsam waren und meine Aufmerksamkeit strukturieren. Darüber hinaus befinde ich mich in der Rolle der Kursbegleiterin und eher in Mit-Verantwortung für das Kursangebot. Eigene Erfahrungen in ähnlichen Situationen ergaben sich in (von mir organisierten) Fortbildungen sowie der Tätigkeit als Moderatorin im Fern-Studium⁴⁹.

⁴⁸ Einen kurzen Einblick in pädagogische Forschung der DDR gibt HEMPEL (1997). Ich gehe in meinen Überlegungen auch davon aus, dass die KursteilnehmerInnen in ihrer Lernbiografie als ehemalige DDR-BürgerInnen ein nicht wesentlich anderes Verständnis von Wissenschaft und Forschung erfahren konnten und dass ihre berufliche Sozialisation ebenso wie meine von der Machbarkeit pädagogischer Beeinflussung, also von der Möglichkeit instruktiver Interaktionen dominiert wurde.

⁴⁹ In den Jahren 1995 und 1996 gab es für LehrerInnen, die an Thüringer Förderschulen tätig waren, vorübergehend die Möglichkeit einer zweiphasigen berufsbegleitenden Ausbildung: in der ersten Phase erfolgte das Studium der Sonderpädagogik in Kooperation mit der Fernuniversität Hagen, die Präsenzzeiten wurden von ausgewählten SonderpädagogInnen aus Thüringen moderiert; in der zweiten Phase erfolgte das Studium an der Pädagogischen Hochschule in Erfurt und wurde dort auch mit den entsprechenden Prüfungen abgeschlossen.

Insgesamt werde ich meine Beobachtungen darauf richten, wie eine gemeinsam erzeugte Wirklichkeit innerhalb gemeinsamer (also auch meiner) Lehr- und Lernerfahrungen durch alle Beteiligten (also auch mich selbst) in Interaktionen entsteht. Nicht zuletzt wird in der Anerkennung der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit ein Handlungsfeld legitimiert, das für mich persönlich in den letzten Jahren erhebliche Bedeutung für meine Arbeit erhalten hat, die Ausbildung und die Fortbildung von LehrerInnen in systemisch - konstruktivistischer Beratung und Moderation. Diese Thematik eröffnet mir damit auch weitere berufliche Orientierungen.

3.3 Konstruktion eines Forschungsdesigns

In diesem Kapitel soll auf der Grundlage allgemeiner Aussagen zu ausgewählten Methoden der qualitativen Forschung ein Bezug zur systemisch - konstruktivistischen Sicht hergestellt werden. Dabei kann diese Arbeit keine ausgearbeitete Methodologie hervorbringen, vielmehr geht es darum, die Entscheidung für die ausgewählten Forschungsmethoden sowie deren Modifikationen vorab transparent zu machen.

Eine Einschätzung der Geltungsbegründung der Methodologie macht nur vor dem Hintergrund des beanspruchten epistemologischen und wissenschaftstheoretischen Konzeptes Sinn. SCHIEPEK widmet sein Lehrbuch (1999) einer Zeit, „in der es überflüssig sein wird, dass Vertreter eines wissenschaftlichen Paradigmas die eines anderen Paradigmas auf deren Wissenschaftlichkeit hin überprüfen“ (SCHIEPEK 1999, 27). Diese Idee kann bisher als weitestgehend ungewöhnlich eingeschätzt werden. "Da der Wissenschaftliche Konstruktivismus jeglichen Absolutheitsansprüchen mit dem Theorem der Konstruktivität allen Erkennens gegenüber tritt, gibt er auch nicht verbindlich vor, *wie* das Konstruieren von Wirklichkeit zu konstruieren ist. Von daher liefert er keine Grundlage für eine Abwertung traditioneller quantitativer Empirie noch lässt er sich auf der anderen Seite einordnen in die Reihe qualitativ - interpretativer Forschungsansätze, die als

Alternative dazu entwickelt worden sind [...]. Die Kriterien zur Bewertung eines möglichen Fortschritts können hiernach jedoch nicht irgendwo 'außerhalb' verortet werden, sondern liegen im Bereich des Orientierungssystems selbst" (KRÜSSEL 1993, 9f). Damit setze ich die Grundannahmen systemisch - konstruktivistischer Theorien zur Realität und zur Konstruktion des Forschungsgegenstandes axiomatisch (so wie es für traditionelle wissenschaftliche Ausgangssituationen gilt), oder als "nichthinterfragbare Gegebenheiten" (vgl. WALTHES 1994, 40) für die vorliegende Dokumentation.

HUBER & MANDL (1994) gehen davon aus, dass Forschungsmethoden geeignet sein müssen, der Komplexität zu entsprechen, und sie müssen ausgerichtet sein auf den jeweiligen Kontext und den Lebens- bzw. Feldzusammenhang. "Wenn man diese Position ernst nimmt, kommt man auch nicht an der Forderung vorbei, dass Sprache bei der Konstruktion wie bei der Rekonstruktion sozialer Wirklichkeiten eine Schlüsselrolle spielt" (ebd., Vorwort). In der Konsequenz bedeutet das, in Interviews z.B. solche Fragen zu stellen, die es den DialogpartnerInnen ermöglicht, ihre Wirklichkeiten in ihrer Sprache darstellen zu können. Es bedeutet außerdem eine Orientierung an Lebensformen und am sozialen Umfeld und Berücksichtigung der Zirkularität im System. In diesem Zusammenhang werden zirkuläre Fragen, wie sie aus der systemischen Familientherapie heraus entwickelt worden sind danach geprüft, inwieweit sie dem o. a. Anspruch genügen (vgl. PFEFFER 2001).

Die Auswahl der Methoden erfolgt demnach so, dass sie erstens geeignet sind, gemeinsam konstruierte Wirklichkeiten (im Prozess) zu beschreiben, aus denen sich ein möglichst großer Raum von Handlungsmöglichkeiten ergeben kann. Zweitens werden sie die Relationen innerhalb des Methoden - Systems (Subjekt – Subjekt - Beziehung) sowie die damit strukturell gekoppelten sozialen Systeme berücksichtigen. Mein Forschungsinteresse richtet sich darauf, Veränderungen im Denken von LehrerInnen zu beschreiben, die sich in der Beschäftigung mit den angebotenen Theorien

ergeben konnten. Nicht die Situationen an sich sondern deren Bedeutung für die KursteilnehmerInnen stehen im Mittelpunkt der Überlegungen. Die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten sollte den Blick auf zweierlei Bereiche ermöglichen: den persönlichen Handlungsraum der Be-Forschten und den der ForscherInnen. "In einer konstruktivistisch ausgerichteten Forschung ist der Prozess wichtiger als das Forschungsprodukt. Es sollte bei einem Forschungsbericht daher darum gehen, anderen mehr Möglichkeiten anzubieten, an ihren Wirklichkeitskonstruktionen weiterzubauen oder diese zu verändern" (BOAG 1992, 13). Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Auswertung, auf die ich im Einzelnen kurz eingehen werde⁵⁰. Ein Kriterium der Bewertung wird in der subjektiv erlebten Nützlichkeit zentraler Ausbildungsthemen für die Praxis gesehen. TREIBER & GROEBEN (1981) benennen Kriterien, die sich auf „Anwendbarkeit“, „Rekonstruktionswert“, „Anregungsgehalt“, „Überraschungswert“ sowohl bei der Datengewinnung als auch bei der Beurteilung von Theorien beziehen (zitiert nach KRÜSSEL 1993, 28). Diese Kriterien finden sich v. a. in der Handlungsforschung, die sich als Wissenschaft versteht, die ihre Ergebnisse bereits im Forschungsprozess in die Praxis umsetzt und sie damit verändert. Dazu eignen sich aus meiner Sicht die folgenden Methoden.

3.3.1 Teilnehmende Beobachtung

Sie gehört zur Grundlagenforschung. "Die prototypische qualitative Form der Beobachtung ist unstrukturiert (nicht standardisiert), offen, teilnehmend, tendenziell aktiv teilnehmend, direkt und im Feld" (LAMNEK 1995a, 255). Teilnehmende Beobachtung ist eine Methode, die in der bisherigen Forschung schon immer mit Erfolg angewandt wurde und sich in den Sozialwissenschaften v. a. in der Erforschung von Subkulturen, bzw. in der Erforschung fremder Kulturen und Völker (Ethnologie) etabliert hat. "Die teilnehmende Beobachtung wird nämlich bevorzugt dort eingesetzt, wo es

⁵⁰ vgl. auch Kapitel 3.5

unter spezifischen theoretischen Perspektiven um die Erfassung der sozialen Konstituierung von Wirklichkeit und um Prozesse des Aushandelns von Situationsdefinitionen, um das Eindringen in ansonsten nur schwer zugängliche Forschungsfelder geht oder wo für die Sozialforschung Neuland betreten wird" (LAMNEK 1995b, 240). Das Entscheidende ist, dass die ForscherInnen an der Erlebenswelt der Be-Forschten teil-nehmen. MAYRING (2002) weist darauf hin, das offene, teilnehmende Verfahren ein großes Vertrauen zwischen ForscherInnen und Be-Forschten voraussetzt. „Wenn eine solche qualitative Forschung nicht auch an konkreten Problemen der Subjekte ansetzt, wenn sie nicht Forschung für die Betroffenen darstellt, dient sie nur einer gekonnteren Aushorchung. J. Habermas hat dies als Kolonialisierung der Lebenswelt der Subjekte durch Forschung oder externe Zwecke sehr treffend bezeichnet [Habermas 1981]“ (ebd., 150).

Begrenzt wird ihre Beobachtung durch die Kapazität der menschlichen Augen und Ohren. Die Beobachtung kann immer nur räumlich und zeitlich begrenzte Ausschnitte des sozialen Geschehens erfassen. Eine Einsatzbeschränkung erfährt die Methode der Beobachtung im Beobachtungsbereich selbst. Sie kann vornehmlich Verhaltensbereiche, darin eingeschlossen sprachliches Verhalten, aber nicht alle, erfassen. Die Beobachtung ist immer selektiv. "Durch die Selektion auftretende Fehler z.B. auch in der Aufzeichnung der beobachteten Ereignisse können nachträglich meist nicht mehr korrigiert und unter Umständen nicht einmal entdeckt werden, da die Wiedergabe evtl. als sinnvolle Einheit erscheint" (LAMNEK 1995b, 247). Eine systemisch - konstruktivistische Antwort auf dieses Dilemma besteht im grundsätzlichen Verständnis von Fehlern, die Lernen überhaupt erst ermöglichen. Sie geben allerdings nur Auskunft darüber, inwieweit eine Konstruktion passt und nicht, ob sie gemessen an einer „objektiven“ Wirklichkeit richtig ist. "Beobachtung ist das, was wir Beobachter tun, wenn wir in der Sprache die verschiedenen Arten von Entitäten unterscheiden, die wir als Gegenstände unserer Beschreibungen, Erklärungen, Reflexionen im Verlauf unserer Beteiligung an verschiedenen Konversationen hervorbringen, in die wir tagtäglich, in

welchem Handlungsbereich auch immer, verwickelt sind" (MATURANA 1990, 108). Insofern erfolgen meine Beobachtungen jeweils auf der Basis meiner zum Zeitpunkt der Beobachtung verfügbaren sprachlichen Strukturen. Dabei sind „Fehler“ sogar erwünscht, um den Forschungsprozess lebendig zu halten und stetig anzupassen.

HUSCHKE-RHEIN (1993) ordnet die Beobachtung zwischen die wissenschaftstheoretischen Hauptpole "Subjektivität" und "Allgemeingültigkeit", wobei er den Gegenpol von Subjektivität eben nicht Objektivität nennt, da er sie im Zwischenraum ansiedelt. Bei der teilnehmenden Beobachtung werden viele Beobachtungen leichter aufgrund der Beziehung zu den Beobachteten. Zur wissenschaftlichen Tätigkeit gehört deshalb eine Abschätzung des Einflusses auf das beobachtete Feld.

Außerdem ist zu begründen, ob eine strukturierte oder eine unstrukturierte Protokollierung erfolgt und ob eine kommunikative Validierung vorgesehen ist. "Das Fremdverstehen ist Voraussetzung und Methode der Beobachtung" (LAMNEK 1995b, 243). Dieses Sinnverstehen sollte methodisch kontrolliert erfolgen. LAMNEK geht jedoch davon aus, dass der Streit um den Stellenwert des Verstehens in der Methode der Beobachtung längst nicht entschieden ist. Das Problem der Identifikation und Distanz im Forschungsprozess bleibt ungelöst (ebd.).

Aus einer systemisch - konstruktivistischen Sicht heraus ist die Beobachtung ein konstruktiver Prozess, der von der Unmöglichkeit der vollständigen Erfassung von Wirklichkeit ausgeht. Das betrifft erst recht die Unmöglichkeit vollständigen Verstehens.

Allein schon die Anwesenheit von BeobachterInnen verändert die Situation und stellt eine Perturbation dar. Sie setzen die Bedeutungsstrukturen. Dem entsprechend berücksichtigt die Dokumentation des Forschungsprozesses eine reflektierte Betrachtung des eigenen Einflusses. Selbst eine Befragung der beobachteten Akteure im Nachhinein ist ohne Vorverständnis nicht denkbar, weil es so wie es ist (nämlich als intersubjektive Konstruktion) als ein sinnvolles Ganzes erscheint. Aus dieser Perspektive heraus kann der

Beobachtungsprozess auch nur als soziales Geschehen verstanden werden und die Beobachtungsergebnisse sind die Ergebnisse eines Prozesses der gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktionen der Beteiligten und insofern unstrukturiert.

Wissenschaftliche Kritik an der unstrukturierten Beobachtung besteht darin, dass "das theoretische Raster des Beobachters [...] dominant (wird), was den Prinzipien qualitativer Forschung widerspricht" (LAMNEK 1995a, 259). Dies sei als Bewertungskriterium allerdings weniger relevant für einen systemisch - konstruktivistischen Ansatz, der ohnehin davon ausgeht, dass der Wissenschaftler Mensch seine Konstrukte auf der Basis seiner Vorannahmen bildet. Entscheidend ist die Fähigkeit einer reflexiven Betrachtung der eigenen Vorannahmen und damit die Herstellung von Transparenz im Forschungsprozess.

3.3.2 Befragung

LAMNEK (1995b) geht davon aus, dass die Konzeption eines Fragebogens eine so weitgehende Vorstrukturierung gibt, dass die zentralen Prinzipien von Offenheit und Flexibilität verletzt wären. Die Be-Forschten sind hier in erster Linie DatenlieferantInnen. Die nicht - standardisierte Befragung eignet sich zur Exploration von Sachverhalten und zur Ermittlung von Bezugssystemen der Befragten zu Beginn einer Untersuchung (vgl. LAMNEK 1995b). Vor einem systemisch - konstruktivistischen Hintergrund erfährt die „LieferantInnenrolle“ eine Veränderung dahingehend, sich als Beteiligte an einer gemeinsamen Konstruktion von "Daten" im Prozess zu verstehen. Insofern kann die Befragung nicht nur sich selbst nützen.

3.3.3 Qualitatives Interview

HUBER & MANDL (1994) verweisen darauf, dass Interview und Befragung nicht grundsätzlich verschieden zu sehen sind, sie kommen zu einer synonymen Verwendung dieser beiden Begrifflichkeiten als Methode der

qualitativen Forschung. Das Interview unterscheidet sich von der Befragung lediglich darin, dass es die mündliche Form der Befragung ist.

Die normative Wende zu einem interpretativen Paradigma zeigt sich in einer Wende zur offenen Befragung. Hier gibt es nur ein bestimmtes Rahmenthema. Fokussierte bzw. narrative Interviewformen überlassen den Befragten am stärksten die Konstruktion der Inhalte. Als Sonderform der Befragung beschreiben DREHER & DREHER (1994) die Gruppendiskussion, die weniger die individuellen als vielmehr die sozial konstruierten Bedeutungen fokussiert. Dazu erscheint es ihnen wichtig, die Gruppendiskussion ohne Leiter zu führen, die Strukturierung erfolgt durch die Vorgabe einer Zielsetzung (themenzentrierte Gruppendiskussion). Reflexive Prozesse innerhalb des Forschungsprozesses lassen sich z.B. mit Hilfe des Netz-Interviews⁵¹ einführen. Dieses Verfahren ist aus konstruktivistischer Perspektive besonders geeignet, sich von Beginn an möglichst konsequent am Ziel der Verständigung durch Orientierung auf hermeneutische Zirkel von Befragten und Fragenden zu konzentrieren. Es erhebt im Besonderen den Anspruch, ein Forschungsdialog zu sein und verfolgt das Ziel der Sensibilisierung der befragten Person für:

- die eigene subjektive Sicht
- die subjektive Sicht eines Gegenübers
- die Nicht - Selbstverständlichkeit der je eigenen Sicht (vgl. KRÜSSEL 1992).

Der Be-Forschte wird als derjenige konzeptualisiert, der die genaueste Kenntnis seiner subjektiven Sicht besitzt. Grundannahme ist, dass Menschen in ihrem Alltag Theorien über sich und über die Welt konstruieren, die Grundlage für ihr Handeln bilden. Mit Hilfe dieser Forschungsmethode werden genau die Inhalte fokussiert, die von den untersuchten Personen

⁵¹ Das Netz - Interview wird zunächst von KELLY (1955) mit dem Ziel begründet, die subjektive Sicht zum Vorschein zu bringen. Der Gedanke einer Forscher- / Interpretationsgemeinschaft wird von Anfang an verfolgt, indem im Prozess immer wieder die Zustimmung zu den Interpretationen ausgehandelt wird (vgl. dazu FROMM 1987, KRÜSSEL 1992, BOAG 1992, STEINKE 1999).

selbst für relevant in Bezug auf ein gewähltes Thema erachtet werden. Die Wirklichkeit der Be-Forschten wird von ihnen selbst während des Interviews immer wieder neu konstruiert. Es dürfte davon ausgegangen werden, dass so Erfahrungen aus anderen sozialen Systemen, aktuelle Befindlichkeiten, Veränderungen usw. eine Form der Einbindung in die Konstrukte und Kontraste erfahren.

Mit Hilfe des Netzinterviews (KELLY - Gitter) „scheint die Erfassung der Begrifflichkeiten, der kognitiven Schemata, der sprachlichen Weisen der Welterzeugung, der impliziten Theorien als komplexe Ordnungssysteme und die Erfassung der den untersuchten Personen so selbstverständlich erscheinenden Wahrnehmungs- und Interpretationsdimensionen möglich zu werden“ (vgl. BOAG 1992, 37). Die subjektiven Übersetzungsregeln werden so weit als möglich expliziert, dass sie von anderen Interpreten hinreichend treffend reformuliert werden können. Das Verfahren ist klar eingebunden in ein kognitionspsychologisches Bezugssystem. Dem Grundgedanken folgend, dass es sich beim Kelly - Gitter um einen Forschungsdialog handelt, der im Besonderen das interaktionale Geschehen der am Forschungsprozess Beteiligten berücksichtigt, orientieren sich die Interviews an den o. g. Kriterien. Dabei wird im Unterschied zu KELLY auf die sozial konstruierten Bedeutungen in einem Multilog (vgl. Gruppendiskussion) fokussiert. Die Steuerung der untersuchenden Person wird minimiert. KRÜSSEL (1992, 247) weist darauf hin, dass das Wissen und die Kenntnisse konstruktivistisch orientierter ForscherInnen oder PraktikerInnen „einem relativistischen Standpunkt verpflichtet“ sind. Das Ziel der Forschung besteht aus seiner Sicht in der Optimierung individueller Lebensbedingungen und Konzeptionssysteme als systematische Erweiterung von Kognitionsbereichen. Dazu muss es im Kognitionsbereich (innere Landkarte) des Menschen Anknüpfungspunkte geben. In seinem Fazit empfiehlt KRÜSSEL (1992) dieses Forschungsprogramm in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen einzusetzen. Untersucht wird der modellhafte Einzelfall, der sich nicht verallgemeinern lässt. Die Interviewformen, die ich diesem Anliegen

entsprechend ausgewählt habe, sind das narrative einerseits und das fokussierte Interview andererseits. Das narrative Interview ermöglicht „Geschichten zu subjektiven Bedeutungsstrukturen“ (MAYRING 2002, 73), die Strukturierung des Gesprächs orientiert sich an der Aufrechterhaltung einer einladenden Gesprächskultur. Das fokussierte Interview erlaubt mir darüber hinaus spezifische Fragestellungen. Damit entsteht eine Interviewsituation, die dem grundsätzlichen Verständnis systemisch - konstruktivistischer Forschung entsprechen kann.

3.4 Evaluation

„Qualitativ orientierte Evaluationsforschung stellt einen Bereich neuerer Forschungsansätze dar, der gerade in der heutigen Zeit immer mehr an Bedeutung gewinnt“ (MAYRING 2002, 62).

Den vielen Definitionsbemühungen ist als Gemeinsamkeit voran zu stellen, dass Evaluation zunächst nichts weiter bedeutet als Bewertung. "In einem ursprünglichen Verständnis ist Qualitätsevaluation ein grundlegendes Element jeder Handlung. Ohne kontinuierliche Überprüfung der Zweckmäßigkeit von Handlungsvollzügen wäre ein Überleben gar nicht möglich" (POSCH & ALTRICHTER 1997, 29). Letztendlich könnte man auch sagen, „dass man nicht nicht evaluieren kann“ (PALMOWSKI 2003, 84).

Die Bewertung sollte zum Ziel haben, die Effizienz bestimmter Programme, pädagogischer Interventionen u. ä. in Relation zu vorher vereinbarten Kriterien zu überprüfen. Dabei unterscheiden sich die Kriterien dahin gehend, aus welcher Perspektive sie erstellt werden. PALMOWSKI (2003) unterscheidet in prozessimmanente Evaluation, die von selbst formulierten Zielen ausgeht, und externe Evaluation, welche extern gesetzte Standards überprüft. Eine weitere Idee ergibt sich daraus, dass beide Interessen vereinbart werden, etwa in dem Sinne dass „Evaluation [...] erwünschte gesellschaftliche und organisationsinterne Veränderungen und Lernprozesse

anregen, dokumentieren und begleiten“ soll (TORRES; PRESKILL & PIONTEK 1996, zitiert nach: KARDORFF 2000, 239).

Dabei gehe ich davon aus, dass Prüfprozesse, die bisher eher implizit⁵² erfolgten in einen expliziten Bereich überführt werden können. Daraus ergeben sich Entscheidungs- und Planungshilfen vor einem konkreten Erklärungshintergrund und ermöglichen eine Form der expliziten Verhandlung⁵³.

Des Weiteren muss Evaluationsforschung ihren eigenen Einfluss stets mit reflektieren. „Daraus folgt, dass Evaluation sich weniger als wissenschaftliche Autorität in sozialtechnischen Belangen begreifen, sondern besser offen an der Klärung von Interessenkonflikten und Handlungsperspektiven, an der Aushandlung von Zielen und Formen der Umsetzung mitwirken sollte. [...] Das Wirklichkeitsverständnis qualitativer Evaluationsforschung ist im Kern konstruktivistisch: Soziale Wirklichkeit wird verstanden als Ergebnis kommunikativ und interaktiv ausgehandelter Strukturen, die sich in Deutungsmustern, Diskursen, sozialen Repräsentationen und Handlungsmustern niederschlagen“ (KARDORFF 2000, 244).

Dabei werden Zielsetzungen und Bewertungskriterien von jeweiligen InteressentInnen und deren Evaluationsperspektive gesetzt. Indem es darum gehen soll, Lernprozesse zu evaluieren, muss vor einem systemisch - konstruktivistischen Hintergrund zunächst gesagt werden, dass Lernen als autopoietische, selbstreferentielle Tätigkeit von Außenstehenden nicht erfasst werden kann, d.h. die Unmöglichkeit der Fremdevaluation von Lernprozessen führt dazu, nach Möglichkeiten der Selbstevaluation von Lernprozessen zu schauen. Die Evaluationsperspektive wird von jedem selbst (von allen Beteiligten) bestimmt. SIEBERT (1998) folgt dem Gedanken, Evaluation

⁵² Implizit werden die eigenen Muster mit den gesellschaftlichen Zielstellungen in einem solchen Verhältnis zueinander konstruiert, wie es für den Einzelnen in seinem jeweiligen Kontext Sinn ergibt.

⁵³ Dazu bemerkt PALMOWSKI den Vorteil, dass das Prüfverfahren selbst auch überprüft werden kann und „dass systematischer, Ziel gerichteter und präziser evaluiert werden kann“ (PALMOWSKI 2003, 85).

weniger als Lehr – Lern - Kontrolle und mehr als rekursiven Bestandteil von Lehr – Lern - Prozessen zu verstehen.

Die Praxisrelevanz solcher Forschungen besteht vor allem in der Erweiterung der Perspektiven, in den Differenzerfahrungen, auch in perturbierenden 'Verfremdungseffekten'. [...] Evaluation kann als lernaktivierende, metakognitive Phase interpretiert werden (SIEBERT 1998, 78).

Vordergrund soll deshalb die Evaluation individueller Lernfortschritte im Sinne eines Vorher – Nachher - Vergleichs sein, den die Teilnehmenden selbst vornehmen und bewerten. Evaluation ist dem Curriculum immanent und lernaktivierend. Regelmäßige Feedbackschleifen innerhalb des Lernprozesses ermöglichen kurzzeitiges Innehalten, um den aktuellen Stand im Ablauf des Curriculums in Relation zu vorher vereinbarten Kriterien zu reflektieren und auf seine bisherige Nützlichkeit für den eigenen Lernprozess zu befragen.

Dazu verständigen sich die TeilnehmerInnen zu Beginn der Fortbildung, aber auch zu Beginn einer jeden Blockveranstaltung, über eigene und gemeinsame Zielvorstellungen, um diese am Ende eines jeden Blocks und am Ende des gesamten Kurses zu reflektieren. Auf diese Weise lädt die Gestaltung des gesamten Lern-Prozesses zur Selbstevaluation ein.

So haben Narrationen über besondere Ereignisse, Wahrnehmungen und Gefühle Vorrang vor verallgemeinerbaren Kennziffern, weil sie als sensibler Indikator für relevante Projektentwicklungen, für unerwartete Aus- und Nebenwirkungen gelten und Wahrnehmungs- und Deutungsmuster erschließen, die anschließend auf ihre Dominanz im untersuchten Kontext und, weiterführend, auf Projekt übergreifend verallgemeinerbare Elemente hin überprüft werden können (KARDORFF 2000, 245).

Das bedeutet, dass in erster Linie eine prozessimmanente Evaluation erfolgt, die darüber hinaus aber kaum qualitativen Aussagen zu einer Bezugsgruppe treffen kann⁵⁴.

⁵⁴ Dazu wären fortlaufende Evaluationsprozesse weiterer Fortbildungsgruppen erforderlich. Fraglich bleibt jedoch der Nutzen von vergleichenden Evaluationen (externer Standards) für die Beteiligten selbst. Diese könnten aus meiner Sicht aber ergänzend zur prozessimmanenten Evaluation andere mögliche Sichtweisen für die Teilnehmenden bereit stellen.

In diesem Zusammenhang eignet sich das im Block VI vom Gastreferenten W. SPIESS moderierte entwicklungsorientierte Zeitlupengespräch zur eigenen Rolle als BeraterIn für die Bewertung der bisherigen Lernergebnisse⁵⁵. Die Fähigkeiten zu systemisch - konstruktivistischer Moderation von Gesprächen kann gleichzeitig verstanden werden als Kompetenz zur Selbstevaluation.

3.5 Konkretes methodisches Vorgehen

In der vorliegenden Arbeit handelt sich um die exemplarische Analyse eines Fortbildungskurses. Der Perspektivenvielfalt auf das inhaltliche und methodische Angebot zu entsprechen, ergibt sich ein mehrphasiger Forschungsverlauf. Dieser erfolgt die Ausbildung begleitend von Beginn an und nach einer angemessenen Praxiserfahrung. Darüber hinaus wird ein multimethodischer Forschungsverlauf (Triangulation) angestrebt. Der Forschungsverlauf beinhaltet Befragungen zum Verständnis von Beratung zu Beginn und am Ende des Kurses und zur Implementation der Fortbildungsthemen in den eigenen beruflichen Kontext nach etwa 1 ½ Jahren. Darüber hinaus erfolgen Gruppen - Interviews zu gemeinsam erzeugten Sichtweisen der bestehenden Peergroups auf das Geschehen innerhalb der Fortbildung. Begleitend kommt über den gesamten Zeitraum eine teilnehmende Beobachtung zur Anwendung. Die Dokumentation der Erwartungen der Teilnehmenden an den Kurs sowie die subjektiv erfahrenen Einlösungen zeigen sich hier implizit in den prozessbegleitenden Reflexionen nach abgeschlossenen Übungen, Blöcken sowie am Ende des Kurses und dienen der (Selbst-)Evaluation als Lernerfolgskontrolle aus der Sicht der Teilnehmenden unter nicht standardisierten Bedingungen.

In der vorliegenden Arbeit soll nicht unberücksichtigt bleiben, dass ein gewichtiger Anteil nützlich erlebter Themen wohl erst in den unterschiedlichsten praktischen Handlungsfeldern im Kontext von Unterricht

⁵⁵ vgl. Kapitel 7.6.4

und Beratung nach Abschluss der Ausbildung erfahrbar werden. Dabei kann in diesem Feld gerade in Bezug auf die didaktisch - methodische Gestaltung, den Teilnehmenden eine exponierte Rolle zugestanden werden, indem sie selbst hauptberuflich als Lehrende tätig sind. Die Ergebnisse sollten dazu geeignet sein, Schlussfolgerungen und curriculare Konsequenzen für vergleichbare Ausbildungssituationen zu ziehen.

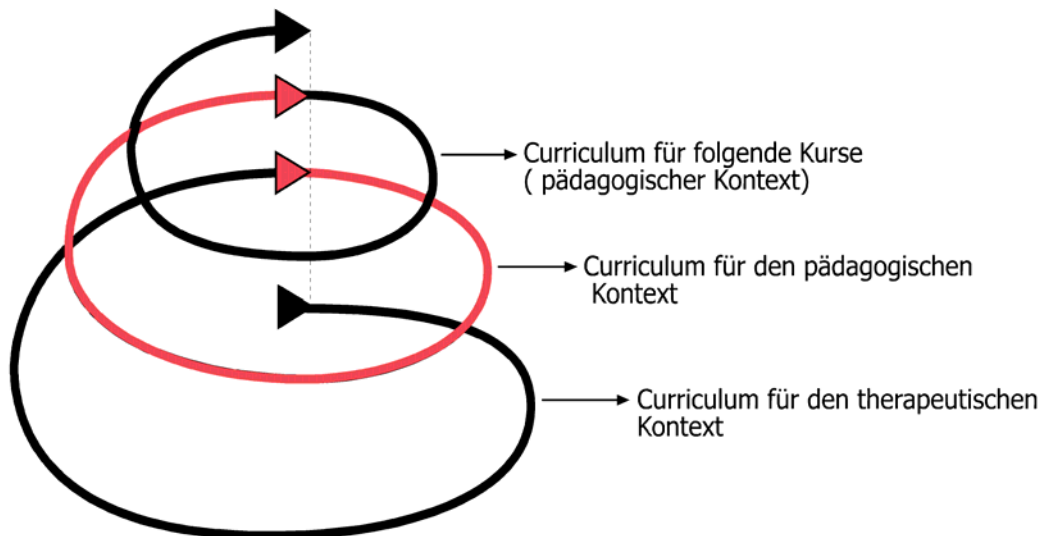


Abbildung 3: Fortgesetzter Forschungsverlauf durch reflexiven Erkenntniszugewinn. Angelehnt an die im therapeutischen Bereich für die Zertifizierung notwendigen Lehr- und Arbeitseinheiten der drei systemischen Fachverbände in Deutschland: Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Familientherapie (DAF), Dachverband für Familientherapie und systemisches Arbeiten (DFS) und Systemische Gesellschaft (SG) (vgl. SCHIEPEK 1999, 409f) entsteht ein curriculares Angebot für die Ausbildung im pädagogischen Kontext.

Dabei stellt sich weniger die Frage danach, wie gut der Lehr- und Lernprozess wirklich war als vielmehr die Verdeutlichung von Differenzenerfahrungen in der Erweiterung der Perspektiven für eine zunehmende Komplexität von Lernangeboten. Das könnte im Sinne von Vernetzung für die Teilnehmenden eine Erweiterung von Kognitionsbereichen als Differenzierung kognitiver Landkarten ermöglichen.

3.5.1 Teilnehmende Beobachtung / Prozessuale Kommentare

Wissenschaftsmethodisch erfolgt über den gesamten Zeitraum dieses Kurses eine unstrukturierte offene Beobachtung derart, dass das Geschehen v. a. dessen sprachliche Begleitung, soweit es im Plenum stattfindet, protokolliert wird. Die Arbeit in Kleingruppen wird auf der Basis der jeweils anschließenden sprachlichen Reflexionen dokumentiert. Die Dokumentation folgt der Annahme, die Aussagen der Teilnehmenden zu ihren eigenen Lernprozessen bezüglich der entsprechenden Thematik als wichtigste "Datenquelle" für weitere Handlungsansätze zu verstehen. Das Vorgehen ist hypothesengenerierend, weil hier im Vorfeld keine spezifischeren Hypothesen explizit aufgestellt, implizite Theorien jedoch reflektiert werden.

Das Beobachtungsfeld versteht sich als ein Ausbildungskurs in Blöcken zu acht mal drei Tagen im Zeitraum von zwei Jahren.

Die Protokolle der Teilnehmenden Beobachtung (Text als Darstellungsmittel) sollen für diese Arbeit genutzt werden, um den Kursablauf zu dokumentieren und die Sichtweisen der Kursbegleiterin durch Sichtweisen der Teilnehmenden zu ergänzen. Nützliche Überlegungen ergeben sich aus der Protokollierung der Reflexionen der einzelnen Phasen der Fortbildung und der darin dokumentierten Nachfragen.

3.5.2 Schriftliche Befragungen

Sie sind Ausgangspunkt und Reflexionsgrundlage zugleich und außerdem ein Teil der Fortbildung selbst. Sie regen die Teilnehmenden dazu an, ihre inneren Landkarten bezüglich der Vorstellung über Beratung zu Beginn des Fortbildungszeitraumes zu reflektieren und mit den „Eintragungen“ am Ende des Fortbildungskurses in Relation zu setzen. Es entstehen individuelle Antworten.

3.5.2.1 Zum Verständnis von Beratung/Moderation⁵⁶

Drei offen gehaltene Fragen zum Thema 'Beratung' werden den KursteilnehmerInnen (ähnlich wie in der biografischen Methode) vorab als Ausgangslage eines bevorstehenden Veränderungsprozesses und als Reflexionsgrundlage im Prozess der Veränderung angeboten. Dabei ergeben sich gleichzeitig Vorstellungen darüber, welche Zielstellungen mit der Teilnahme verbunden sein könnten. Die Fragen sollten geeignet sein, die Sprachskripte zu differenzieren und eine Vielzahl von Unterscheidungen zu ermöglichen:

1. Woran könnt ihr erkennen, dass ein Beratungsgespräch gelungen ist?
2. Nenne fünf Eigenschaften und/oder Kompetenzen des Beraters, die deiner Meinung nach wichtig sind, ordne hierarchisch!
3. Wie würdet ihr den Auftrag des Beraters im schulischen Kontext definieren?

Die TeilnehmerInnen notieren die Antworten und diese werden zunächst nur aufbewahrt, um sie am Ende des Kurses erneut zur Verfügung zu stellen und die Fragen ein zweites Mal schriftlich zu beantworten. Es entstehen zwei strukturierte Texte, die von mir tabellarisch zusammengetragen und nebeneinander gestellt werden. Eine Auswertung dieser Befragungen findet nur insoweit statt, als dass die Vorher - Nachher - Aussagen nebeneinander stehend Veränderungen verdeutlichen. Deren Bewertung bleibt bei den

⁵⁶ Die separierende Verwendung der beiden Begriffe Beratung und Moderation wird im Verlauf dieser Arbeit weitest gehend aufgegeben. Ich gehe davon aus, dass das Vorverständnis von Beratung im pädagogischen Kontext v. a. eher in einer Beseitigung von Problemen besteht. Andererseits erfährt der Begriff der Moderation eine Einordnung in journalistische Kontexte. Die sich daraus ergebene gebräuchliche Verwendung dieser Begriffe beschreibt daher zunächst nur ungenau den hier vertretenen Ansatz von Beratung und Moderation. Um trotzdem beide mit diesen Begriffen verbundenen Bedeutungen einzuschließen, verwende ich im Folgendem: Beratung/Moderation bzw. BeraterInnen/ModeratorInnen.

Teilnehmenden selbst im Sinne von Selbstevaluation. Außerdem ergibt sich eine Reflexionsgrundlage für die Kursbegleiterinnen hinsichtlich jener Schwerpunkte, denen sie deutliche Veränderungen beimessen.

3.5.2.2 Zur Implementation von Beratung/Moderation

Aus den Aufzeichnungen der Teilnehmenden Beobachtung, deren Auswertung zeitlich vorab steht, entnehme ich die inhaltlichen Schwerpunkte des Fortbildungskurses. Ihre Reihenfolge ergibt sich aus der chronologischen Gliederung. Folgende Themen stelle ich den TeilnehmerInnen in tabellarischer Form zur Reflexion zur Verfügung (vgl. Anlage 11):

- Möglichkeiten des Zuhörens
- Theorien systemischen Denkens
- Spielregelsysteme
- Reflektierendes Team
- Theorien des Radikalen Konstruktivismus
- Theorien des Sozialen Konstruktivismus / Postmoderne
- Spekulative Fragen
- Verflüssigen
- Fragen zur Ermöglichung neuer Informationen
- Zirkuläre Fragen
- Theorien zur Narration
- Sprache als Mittel der Konstruktion von Wirklichkeit
- Metaphern
- Narrationen von LehrerInnen über SchülerInnen
- Kooperation
- Selbstreflexion (beruflicher Kontext)

-
- Arbeit mit Skulpturen (privater Kontext)
 - Arbeit mit Genogrammen
 - Vielstimmige Reflexionen
 - Selbstorganisation
 - Akzeptanz und Toleranz
 - Neugier
 - Voreingenommenheit
 - Beratung/ Prozessfragen
 - Lösungsorientierte Kurzzeittherapie
 - Entwicklungsorientierte Kurzzeittherapie
 - Tipps geben
 - Wunderfrage
 - Zeitlupen-Beratung
 - Selbstreflexion (beruflicher Kontext)
 - Arbeit mit Skulpturen (privater Kontext)
 - Vielstimmige Reflexionen
 - Mehrpersonensysteme
 - Systemisches Denken und berufliche Rolle
 - Neue Perspektiven entwickeln

Diese Nachfrage erfolgt ca. 1 ½ Jahre nach Beendigung des Kurses⁵⁷ und ist aus meiner Sicht dazu geeignet, den pädagogischen Alltag dahingehend zu betrachten, welche im Kurs verhandelten Themen für die pädagogische Arbeit als LehrerInnen bzw. Sonderpädagogische Fachkräfte einerseits und als ModeratorInnen andererseits auch im aktuellen beruflichen Alltag noch

⁵⁷ Von den 23 TeilnehmerInnen haben 18 die Anfrage beantwortet und zurück gesendet.

relevant sind. Die TeilnehmerInnen kennzeichnen durch einfaches Ankreuzen die für sie bedeutsamen Themen in den ausgewählten Kontexten. Das bedeutet für den schulischen Kontext der Bezug auf Unterricht einerseits und Beratung mit SchülerInnen, KollegInnen und Eltern andererseits.

Darüber hinaus habe ich darum gebeten, auch im privaten Kontext zu erforschen, inwieweit dieser Lernprozess und seine inhaltlichen Schwerpunkte Bedeutung erlangen konnten. Diese werde ich jedoch hier nicht explizit betrachten.⁵⁸ Es entsteht eine Zusammenstellung der ausgezählten Nennungen in Form eines Ranking.

3.5.3 Qualitatives Interview / Reflektierende Kommentare

Zur Anwendung kommt eine Interviewform, die zwischen dem narrativen und dem fokussierten Interview angesiedelt ist, die Einzelerhebungen sind, aber innerhalb der Gruppe stattfinden. Eine minimale Steuerung entsteht innerhalb des Settings dadurch, dass alle Beteiligten ihr eigenes Anliegen an das Gespräch formulieren, das Anliegen der ForscherInnen wird nur eines von vielen sein können. Die Rekonstruktion der gemeinsamen Erfahrung >Fortbildung< wird unterstützt durch die Präsentation des Kursablaufes und seiner Themenschwerpunkte bzgl. der einzelnen Blockveranstaltungen als Plakat und durch die zeitnahe Organisation der Interviews im letzten Block des Kurses selbst. Es erfolgen drei Gruppen - Interviews entsprechend der Subsysteme >Peergroup< (NORD; SÜD; MITTE). Diese Gespräche sollen für alle ein Raum zur Reflexion der eigenen Veränderungen innerhalb des Kurszeitraumes sein, außerdem um nachfragen, eigene Kommentare formulieren und anderen Sichtweisen zuhören zu können. Eine klare Formulierung der Anliegen der Beteiligten, wie dieses Interview für alle sinnvoll genutzt werden kann, bildet den Einstieg. Dazu bieten die TeilnehmerInnen nacheinander ihre Ideen an. Die Gespräche werden von

⁵⁸ Interessierte LeserInnen finden dazu in Anlage 12 eine entsprechende Zusammenstellung.

uns Kursbegleiterinnen moderiert, wir sind gleichzeitig Interviewerinnen. Methodisch kann auf die Prinzipien und Methoden der systemisch - konstruktivistisch orientierten Beratung und Moderation (in Bezug auf Fragestellungen, Ressourcenorientierung, geteiltes Expertentum, Einladung zum Dialog) verwiesen werden⁵⁹. Damit erwarten wir, die Beiträge zueinander in Beziehung setzen und inhaltlich differenzieren zu können⁶⁰. Im Unterschied zur Moderation im Kontext von Beratung bringen wir als Interviewerinnen konkrete Themen mit ein und initiieren eine Zentrierung auf Fragen zu den Lern- und Lehrprozessen innerhalb des Kurses. Vor allem sind das folgende Schwerpunkte für reflektierende Kommentare zum Forschungsgegenstand:

- Lernformen (Selbstorganisation, Kleingruppen- und Peergrouparbeit)
- Materialien (Arbeitsblätter, Texte, Videoausschnitte von moderierten Gesprächen, Videoaufnahmen von relevanten Filmen)
- Zusätzliche Assoziationen in Form von Beispielen (live-Gespräche im Plenum, Beispiele aus der Literatur, Beispiele aus dem Schulalltag)
- Überraschungen (Welche Thematik war besonders ungewöhnlich?)
- Lernatmosphäre
- Struktur
- Reflexivität als prozessimmanente (Selbst-) Evaluation
- Praxisrelevanz der verhandelten Theorien und Praktiken im schulischen Kontext

⁵⁹ „An die Stelle eines durch Forschung zu akkumulierenden Wissens über die Forschungsobjekte setzt McNAMEE (1996) den prinzipiell unaufhörlichen Dialog mit möglichst vielen am Forschungsprozess Beteiligten. Forschungsmethode und zugleich –ziel ist für sie vor allem die Rahmensetzung für ‚gute Gespräche‘, damit möglichst viele Ko-Konstruktionen gegenwärtigen sozialen Lebens Gehör finden können. [...] Vielleicht hilft hier das Bild des guten Gastgebers, der mit Gespür für die richtige anregende Atmosphäre, mit Menschenkenntnis und Sinn für Genuss, Einladungen ausspricht, so dass die Gäste kommen möchten und sich eingeladen fühlen, auch ihre Freunde und Bekannten mitzubringen“ (Bericht zum internationalen Marburger Symposium 1997).

⁶⁰ Eine Pilotphase schien uns mit Blick auf die Ausbildungsinhalte, die ja gerade die Moderation von Gesprächen fokussieren, nicht notwendig zu sein.

Die Transkriptionen erhalten die TeilnehmerInnen mit der Bitte, die aus ihrer Sicht wichtigsten Gedanken des Gesprächs zu benennen. In der Auswertung wird nicht die Häufigkeit der Benennungen bedeutsam, sondern deren Relevanz für den Verlauf des Gesprächs aus der Sicht der Teilnehmenden selbst. Damit wird der qualitativen Inhaltsanalyse auf eine Art und Weise entsprochen, in der thematische Schwerpunkte der sprachlich konstruierten Inhalte durch die TeilnehmerInnen, auch der Forscherin selbst, kategorisiert werden. Diese bilden die Orientierung für die Auswahl der Zitate. Damit entstehen in einem ko-kreativen Prozess die Bedeutungen der Themenschwerpunkte der Fortbildung in ihrer inhaltlichen und methodischen Präsenz. Es geht darum, die zirkulären Prozesse des sozialen Systems, die um ein bestimmtes (Fortbildungs-)Thema entstanden sind, hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Lern- und Veränderungsprozessen zu betrachten. Interviewbeiträge sollen außerdem eine zusätzliche Sichtweise in der Beschreibung des Kursablaufes ermöglichen und entsprechend verwendet werden. Der Grundgedanke des gesamten Prozesses ist die Verortung des Expertentums für Lernprozesse bei den Lernenden selbst. Es entstehen wörtliche Transkriptionen als vollständige Textfassungen in normalem Schriftdeutsch (teilweise kommentiert).

3.6 Dokumentationszeitraum

Die Teilnehmende Beobachtung erfolgt über den gesamten Dokumentationszeitraum von Mai 2000 bis März 2003 und umfasst die Vorbereitung der Ausschreibung, die acht dreitägigen Blockveranstaltungen sowie die weitere Begleitung in Form von Supervisionen. Qualitative Evaluation ist dem gesamten Prozess immanent, indem prinzipiell gemeinsame Zielverhandlungen stattfinden, die operationalisiert werden und gegenwärtige Praxis verändern sowie deren Effizienz in reflexiven Gesprächen bewertet wird. Die hier explizit dokumentierten Teile der Begleitforschung ordnen sich folgendermaßen in den Kursablauf ein:

September 2000

Befragung zum Verständnis von Beratung und Moderation (Teil 1)

Dezember 2001

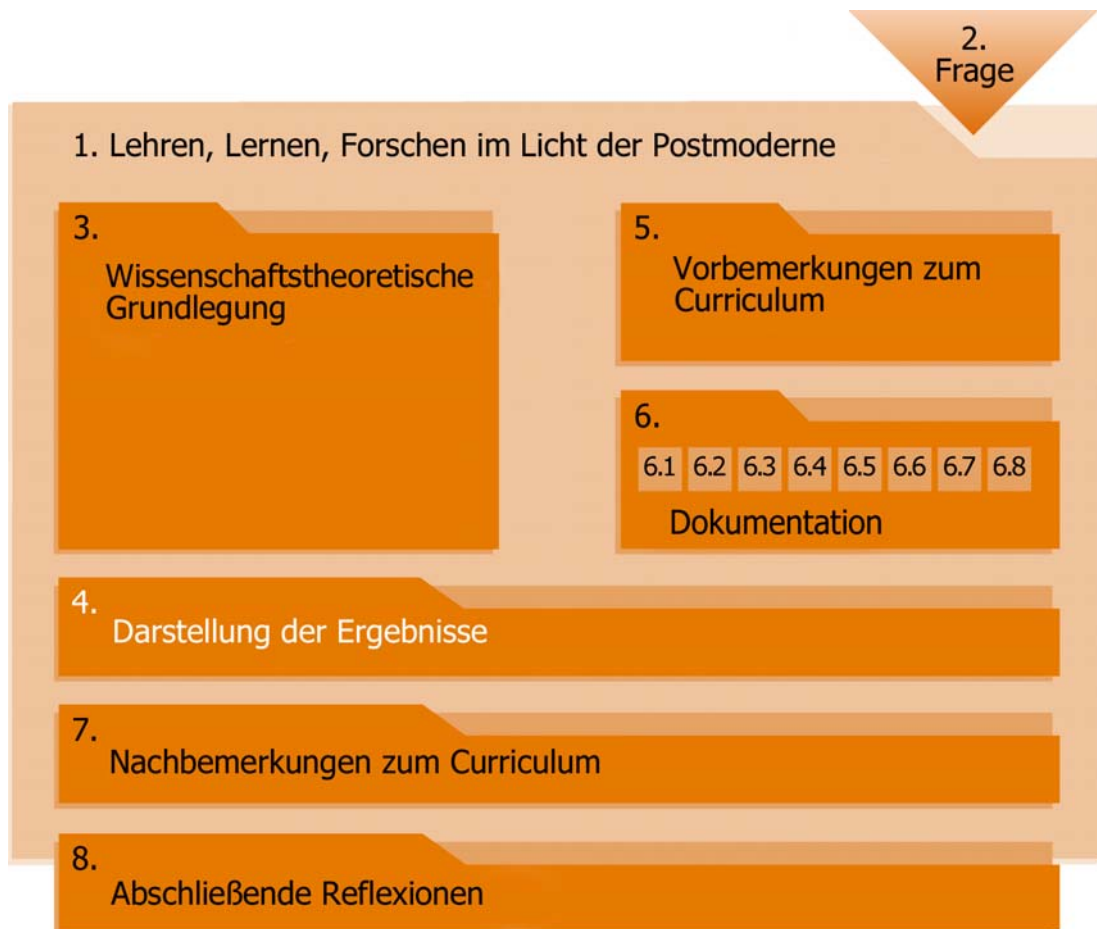
Qualitative Interviews mit den Peergroups

Befragung zum Verständnis von Beratung und Moderation (Teil II)

März 2003

Befragung zur Implementation von Beratung und Moderation.

Ich weiß nicht, wie ich etwas Neues herausfinden kann, ohne beleidigend zu werden. Für den Unwissenden sind alle Dinge unschuldig. Etwas zu wissen bedeutet oder schließt ein, etwas anderes zu entwerten.
(Charles Fort 1931, 11)



4 Darstellung der Ergebnisse

In dem Gedanken, dem bisher verhandelten Verständnis von Forschung zu folgen, erlangt die Herstellung von Situationen, die von allen Beteiligten als gemeinsamer Forschungsprozess verstanden werden, besondere Bedeutung. Betrachtet werden soll, inwiefern die hier zugrunde gelegte Theorie brauchbar ist für die Akteure im untersuchten Feld und für ForscherInnen, die mit dieser Theorie arbeiten. MAYRING (2002) geht davon aus, „dass der

Forscher während der Datensammlung theoretische Konzepte, Konstrukte, Hypothesen entwickelt, verfeinert, verknüpft, sodass Erhebung und Auswertung sich überschneiden“ (ebd., 105). Damit ergibt sich eine reflektierte Betrachtung der dokumentierten Prozesse.

Insoweit ich als Teilnehmerin selbst den Kurs z.B. in Übungsphasen für eigene Lernerfahrungen genutzt habe und mich auf diese Art und Weise häufig in die Reflexionen der Teilnehmenden als Teilnehmende⁶¹ mit einbezogen fühlte, musste der Zusammenhang mit Forschung nicht explizit Bedeutung erlangen. Sie war eher selbstverständlicher Bestandteil der Lernprozesse. Eingebunden in den Kursablauf ergeben sich aus den jeweiligen Abschlussreflexionen, als „in den Prozess implementierte qualitätssichernde Maßnahmen“ (STRÜBING 2002, 339) am Ende eines jeden Blocks hilfreiche Unterscheidungen / Informationen. Deren Bedeutungen allerdings wurden nicht durch weitere Verständnisfragen genauer expliziert⁶², d.h. das Konstruktsystem wurde nicht differenziert.

Die Einladung zum Gespräch (Interview) erfolgte für die TeilnehmerInnen im direkten Zusammenhang mit der Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit. Diese Verknüpfung war den Teilnehmenden gegenwärtig. Hier führte die Formulierung eines eigenen Anliegens, wie oben beschrieben, an eine solche Reflexion auch eher zu Irritationen⁶³. In den Gesprächen wurde an mehreren Stellen deutlich, dass bei den Teilnehmenden wohl ein sehr differentes Verständnis von Forschung besteht, das im Vorfeld auch nicht intensiver geklärt werden konnte. Es wurde mehrfach die Bereitschaft erklärt, sich

⁶¹ Hier verstehe ich mich gleichzeitig als diejenige die auch ihren eigenen Lernprozess in forschender Weise betrachtet.

⁶² Etwa im Sinne einer kommunikativen Validierung oder als Dialog - Konsens

⁶³ vgl. dazu auch Kapitel 3.2 und 4.2

unseren Fragen zu stellen und damit einen Beitrag für unsere Arbeit (in der Rolle als DatenlieferantIn) zu leisten⁶⁴.

Die Befragung am Anfang und am Ende des Kurses nutzten einige TeilnehmerInnen, um sich mit ihren kognitiven und emotionalen Veränderungen zu beschäftigen, indem sie diese miteinander verglichen. Eine separate Zusammenstellung der Sicht der Teilnehmenden darauf, inwieweit ihre Erwartungen an diesen Kurs erfüllt wurden, erfolgte nicht. Sie ist aber impliziter Anteil der Abschlussreflexion bzw. der Interviews. Insofern ergab sich innerhalb des Forschungsprozesses für mich das Feedback, dass ein sensibler Umgang zwischen Forscherin und Be-Forschten dahingehend erfolgen sollte, in einer reflektierten Weise gemeinsam das weitere ko-kreative Vorgehen innerhalb des Forschungsprozesses stets neu zu bedenken. Das erfordert einerseits eine Verlagerung der forschenden Konstruktion von Ergebnissen im Sinne zirkulärer Reflexionen in den Prozess hinein. Andererseits betrifft es die Nachfrage zur Implementation der Fortbildungsinhalte zu einem späteren Zeitpunkt.

4.1 Prozessuale Kommentare / Ergebnisse der

Teilnehmenden Beobachtung⁶⁵

Die Teilnehmende Beobachtung erfolgte über die gesamte Zeit der Fortbildung. Dabei wird die gemeinsam erstellte Struktur der Lehre als kommunikatives Handeln in einem gemeinsamen Handlungskontext verstanden. Die inhaltlichen Schwerpunkte orientieren sich an den Begriffen und Operationen der Konstruktionssysteme aller Teilnehmenden, darin eingeschlossen die der Forscherin. Dabei richtet sich mein

⁶⁴ Dabei ergibt sich für mich die Vermutung, die ich bereits in 3.2 angesprochen habe, nämlich die heutige Bedeutung der selbst erlebten Vorstellung von Forschung innerhalb der eigenen wissenschaftlichen Ausbildung in der DDR.

⁶⁵ vgl. Anlage 1

Forschungsinteresse vor allem auf diejenigen Anmerkungen, die dazu geeignet scheinen, Fragen der Passung (im Sinne von Viabilität) von Theorie und Praxis bzw. von Angebot und Nutzen in den Reflexionen der TeilnehmerInnen zu dokumentieren. Mein Anliegen bezieht sich darauf, aus der reflektierten Erfahrung erweiterte Handlungsperspektiven abzuleiten, die in die Lernumgebung künftiger Fortbildungen einbezogen werden könnten. Im Unterschied zum Interview ermöglichen diese Sprachskripte eine „periaktionale Perspektive“ (HUBER & MANDL 1994, 22) derart, dass bereits eine Forschung in der Handlung möglich wird. Die in diesem zeitlich - räumlichen Kontext erfahrenen Anregungen der TeilnehmerInnen wirken innerhalb folgender kommunikativer Handlungen und sind Ausdruck für ein Verständnis von Fortbildung als selbstreferentiell organisiertes System. Hier ergibt sich sogleich auch ein möglicher Zusammenhang zur Beschreibung eines Curriculums aus der Sicht der Beteiligten. In der vorliegenden Darstellung der Ergebnisse soll deshalb vor allem den Kommentaren der TeilnehmerInnen eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Diese Textausschnitte werden den, in chronologischer Reihenfolge aufgeführten, Gliederungspunkten (als Kategorien meiner Unterscheidungen) zugeordnet. Dabei verwende ich die Bezeichnung der „**Insel**“ und schließe mich DUBS (1994, 1998) an⁶⁶. Diese Inseln sind einem roten Faden (ebd.) inhaltlicher Art zugeordnet, der eine Sachstruktur für den Verlauf der Lehr- und Lernsituation liefert. Damit meine ich die Phasen, in denen das Gelernte in authentischen Situationen (authentische Themen werden zu Anlässen für Beratung) angewendet wird.

⁶⁶ vgl. Kapitel 5.1. Bereits WAGENSCHNEIN beschreibt pädagogische Planungen in ähnlicher Begrifflichkeit.

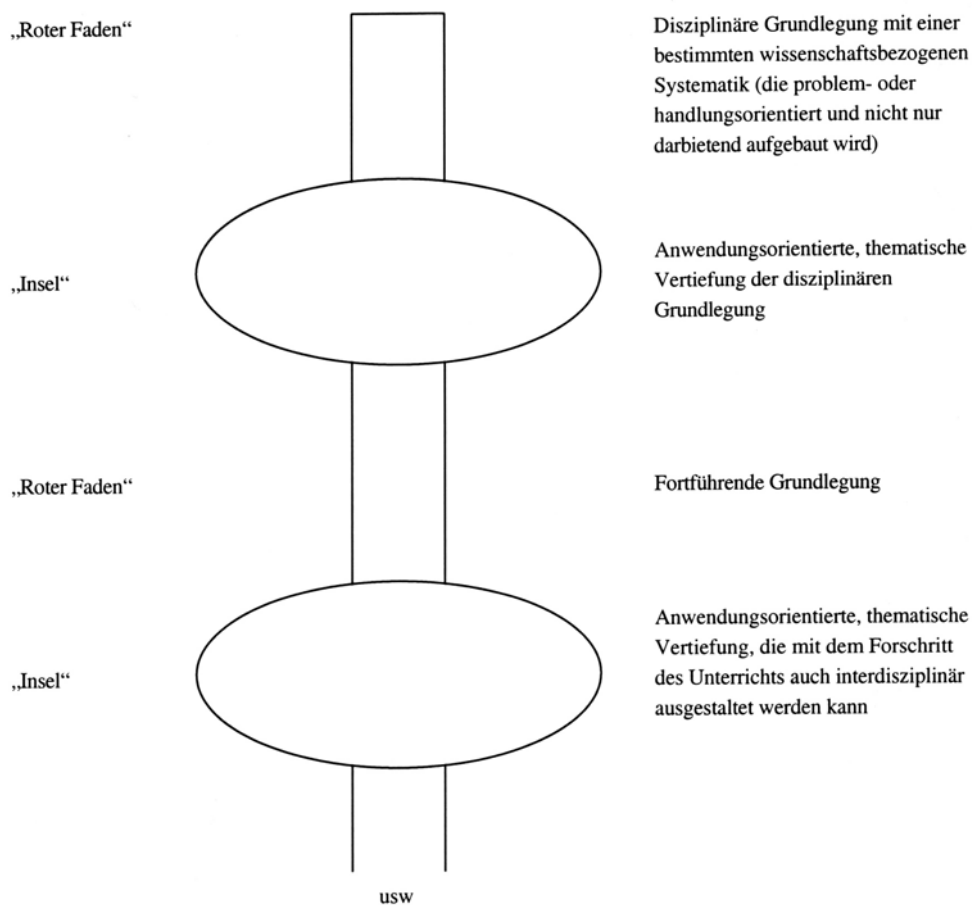


Abbildung 4: Lehrplan der Inselbildung (DUBS 1998, 13)

Ich sehe darin eine Möglichkeit, für das Verweilen bei inhaltlichen Schwerpunkten ein sprachliches Symbol anzubieten.

Insel 1: Erwartungen an den Kurs⁶⁷

Zielformulierungen ermöglichen Orientierung innerhalb der Lehr- / Lernprozesse und sollten operationalisiert werden. In dieser Form dienen sie der Kommunikation gemeinsamer und unterschiedlicher Vorstellungen und damit verbunden der Transparenz einerseits und andererseits der Überprüfung selbst formulierter Ziele im Sinne von Evaluation.

⁶⁷ vgl. Anlage 2

Grundsätzlich verstehe ich, dass die Teilnehmenden eine enge Verschränkung von Theorie und Praxis wünschen

("Theoretisches praktisch umsetzen").

Ganz persönliche Lernziele ergeben sich in der zum Ausdruck gebrachten Erwartung eines veränderten Denkens und Handelns

("Ordnung im Kopf"; "innere Ausgeglichenheit, kein Stress"; "Bereitschaft, Interesse und Spannung wecken, auf dem Gebiet tätig zu werden"; "Ertragen von Dissens").

Ergänzend dazu erhoffen sich die TeilnehmerInnen konkrete Techniken der Gesprächsführung

("Rüstzeug zur Gesprächsführung"; "Fragen fragen lernen"; "andere zur eigenen Problemlösung anregen können"; "Kommunikationstechniken"; "Fähigkeit zuhören zu können"),

Kompetenzen um Probleme zu erkennen, zu analysieren und sie aus einer neutralen Perspektive beurteilen zu können

("Ursachen zu erkennen und objektive Entscheidungen treffen").

Bezüglich der Gestaltung des Kurses besteht der Wunsch,

("für sich selbst Selbstorganisation zu lernen")

und Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches zu planen

("verschiedene Sichtweisen kennen lernen").

Der Klärung bedürfen Zielvorstellungen die dahin gehen, Techniken erlernen zu wollen, diese aber nur im Zusammenhang mit einem veränderten Denken zu entwickeln, das sich in einer veränderten Haltung zeigt. Eine Bedeutung wird der Fähigkeit beigemessen, Probleme erkennen und analysieren zu können. Hier wird vor allem eine Umorientierung von der Suche nach den Ursachen zu einer Anregung möglicher Lösungen und in diesem Zusammenhang die Verortung der Verantwortung für die Problemlösung, gemäß der Idee von der Unmöglichkeit instruktiver Interaktionen, bedeutsam. Unklarheiten bleiben bestehen vor dem Hintergrund der nicht geklärten späteren Praxis. In der Vorstellungsrunde stellen mehrere

TeilnehmerInnen ihren Wunsch vor, die eigenen Kompetenzen mit der Absicht zu erweitern, in Thüringen die Schulentwicklung voranzubringen, ("dass endlich was passiert").

Andere erfuhren in der Zeit ihres Aufbaustudiums nützliche Theorien für die Praxis, die sie gern lebendig halten möchten. Des weiteren erhoffen sich diejenigen TeilnehmerInnen, die sich bereits in Ansätzen mit systemisch-konstruktivistischem Denken auseinander gesetzt haben, weitere Anregungen im gemeinsamen Gedankenaustausch. Den Kurs zu nutzen für den ganz persönlichen Umgang mit Konflikten stellt eine weitere Begründung für die Bewerbung dar. Es gibt aber auch die Situation, dass Einzelne vom Schulamtsreferenten „geschickt“ wurden.

Insel 2: Möglichkeiten und Grenzen des Zuhörens

BeobachterInnen, ZuhörerInnen und ErzählerInnen erleben aus unterschiedlichen Perspektiven eine Situation des Zuhörens in ihrer jeweiligen Position innerhalb einer Kleingruppe. In der Reflexion beschreiben die BeobachterInnen die Situation als ungewöhnliche, "gezwungene" Situation, in der es schwer fällt sich zurückzuhalten. Thematisiert wird der Gedanke, dass Fragen auch anders gestellt werden könnten oder Zuhörer kaum zu Wort kommen. Das führt dazu, dass je spezifische gemeinsam konstruierte Geschichten entstehen, die gleichzeitig andere Geschichten unmöglich machen. Die ZuhörerInnen beschreiben ihre Unsicherheit im Zusammenhang mit der Entscheidung darüber, wann eine Frage angebracht sei, weil sie als Unterbrechung wirken könnte. Auch ihnen fällt es eher schwer sich zurückzuhalten. Inwieweit Zuhören gut gelingt, wird in Abhängigkeit damit gesehen, wie spannend die Geschichte erzählt wird. Außerdem sehen ZuhörerInnen eine Variable in der Beziehung der GesprächspartnerInnen zueinander: freundschaftliche Verbundenheit erleichtert die Herstellung einer Gesprächssituation, erschwert jedoch das "neutrale" Zuhören. Die ErzählerInnen beschreiben ein angenehmes Gefühl,

während ihnen zugehört wurde, auch wenn Zweifel darüber geäußert werden, ob das denn überhaupt jemanden interessiert. Sie kritisieren diese künstliche Situation.

Insel 3: Theorien systemischen Denkens - Spielregelsysteme

Dazu werden implizite und explizite Spielregeln im Kontext von Schule zusammen getragen⁶⁸. Die TeilnehmerInnen beschreiben, dass sie vielleicht die expliziten Regeln erkennen können. Eine gedankliche Erweiterung erfolgt mit dem Versuch Regelverstoß als Ausgangspunkt für Veränderungen zu verstehen insofern es gerade implizite Regeln betrifft.

Insel 5: Systemisches Denken im Kontext Schule

Die TeilnehmerInnen äußern ihre Schwierigkeit, aus der Theorie Handlungsmöglichkeiten ableiten zu können. Verunsicherung entsteht aus der Situation heraus, dass hier personenbezogene Grundüberzeugungen in Frage gestellt werden, deren Begrenztheit bisher kaum jemand thematisiert hatte.

Insel 6: Reflektierendes Team

Es ist hier vor allem die Gelegenheit eines live - Gesprächs, das die Möglichkeit eröffnet, bereits ein Reflektierendes Team einzubeziehen. Dabei ergeben sich Fragen, die sich auf die Arbeitsweise des Reflektierenden Teams beziehen:

- Welche Reflexionen sind zugelassen?
- Beziehen sich die Team - Mitglieder aufeinander?
- Kann ich eigene Geschichten erzählen?
- Kann ich eigene Lösungen vorstellen?
- Kann ich im Nachhinein noch Fragen an die Klientin stellen?

⁶⁸ vgl. Anlage 4. In der Zusammenstellung der Arbeitsergebnisse wird die vermehrte Aufmerksamkeit für explizite Regeln allein schon aus der quantitativen Überlegenheit deutlich.

- Ergeben sich Grenzen aus eigener emotionaler Befangenheit?

Die an die TeilnehmerInnen heran getragene Aufgabe als Reflektierendes Team tätig zu sein, wird zunächst von vielen Fragen begleitet. Darin sehe ich den verständlichen Wunsch nach Handlungssicherheit durch klare Instruktionen.

Abschlussreflexion I

In der Abschlussreflexion äußern die TeilnehmerInnen ihre Vorstellungen für die weiteren Lernprozesse. Angesprochen wird die Methodik, Didaktik und die Art der Gesprächsführung, der Wunsch nach einer intensiveren Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen für ein reflektierteres Handeln innerhalb von Beratungssituationen.

Insel 7: Beratung/Moderation üben - Bedeutung von Sprache / Verflüssigen

Die TeilnehmerInnen äußern ihre Schwierigkeiten, dem Übungsauftrag auf einer Metaebene unvoreingenommen zu folgen, weil die vorgestellten Probleme sich oft direkt auf eigene schulische Erfahrungen übertragen ließen und der Bedarf nach inhaltlicher Bearbeitung in die Richtung einer Lösung vordergründig wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang stellen sie sich die Frage, inwiefern hier noch von "externer Beratung" ausgegangen werden kann. Außerdem wird angemerkt, dass sich das vorgestellte Problem oft als "Fassade" eines dahinter liegenden Zusammenhanges zeigt, es bleibt die Frage, ob dahingehend "geforscht" werden sollte. In der Konzentration auf die Übung wiederum erfahren einige TeilnehmerInnen die Situation als das Training einer Technik, die nicht in eine persönliche Grundhaltung eingebunden scheint. Der Gesprächsverlauf bleibt nicht im Fluss, wenn stets nach "guten Fragen" gesucht wird. Sie beschreiben die Schwierigkeit,

Übungssituationen so zu konstruieren, dass vornehmlich ein separater Ausschnitt betrachtet wird.

Insel 8: Radikaler Konstruktivismus / Sozialer Konstruktivismus / Postmoderne

Hier stellen sich grundsätzliche Zweifel darüber ein, welche Veränderungen überhaupt durch systemisch - konstruktivistische Beratung zu erwarten sind und wo die ethische Dimension zu sehen sei.

Insel 9: Beratung/Moderation üben - Prozessfragen, Spekulative Fragen, Verflüssigen, Fragen zur Ermöglichung neuer Informationen

TeilnehmerInnen erleben die zeitliche Beschränkung der Übungsphasen als einschränkende Variable beim Versuch das Problem zu verstehen. Ungewöhnlich wird die Annahme erlebt, dass die Problematik selbst für BeraterInnen/ModeratorInnen eher nebensächlich ist. Fragen werden einer, dem Berater eigenen, gedanklichen Lösungsrichtung angelehnt. In diesem Zusammenhang ergeben sich Nachfragen nach der Rolle des Reflektierenden Teams als Auslöser einer Richtungskorrektur. Es zeigt sich Gesprächsbedarf darüber, welche Bedeutung verbalen bzw. nicht verbalen Kommunikationsfähigkeiten der BeraterInnen/ModeratorInnen beizumessen sei.

Insel 10: Beratung/Moderation üben - Bedeutung von Sprache bzw. Wörtern

Hier erfolgt das Feedback ausschließlich bezogen auf organisatorische Bedingungen:

Die Arbeitszeiten werden einerseits als immer befriedigender verstanden, andererseits erfahren die TeilnehmerInnen bei zunehmender Komplexität der Übungsschwerpunkte ebenso zunehmenden "Erfüllungsdruck". In diesem Zusammenhang sprechen TeilnehmerInnen von einem Gefühl der

Unzufriedenheit mit sich als BeraterIn/ModeratorIn. Die gemeinsame Arbeit in Ko-Beratung konnte in einigen Gruppen als hilfreich, in anderen als Einmischung erlebt werden.

Insel 11: Arbeit mit Metaphern - Videomitschnitt "Die schweren Schuhe"⁶⁹

Das Problem bleibt für die Zuschauer eher diffus, obwohl die Klientin sich befriedigt über den Verlauf des Gesprächs äußert. Das Gespräch wird von vielen der TeilnehmerInnen als "schwierig zu halten" reflektiert. Einige der Teilnehmenden erklären, deutlich verstanden zu haben, dass hier das Problem selbst eine untergeordnete Rolle spielt, dass immer wieder neue "Spuren" gelegt wurden, dass selbst das Reflektierende Team in der Metapher geblieben ist und die Klientin damit möglicherweise ein sehr hilfreiches Medium gefunden hat, um Lösungen zu konstruieren ohne das eigentliche Problem explizit verhandeln zu müssen. Die Arbeit mit Metaphern wird als hilfreiche Möglichkeit verstanden, offene Kommunikationen zu vermeiden bzw. eine Zugangsmöglichkeit zu Menschen zu finden, die die Probleme nicht aussprechen wollen.

Insel 12: Beratung/Moderation üben - Zirkuläre Fragen

Diese Übungsgelegenheit erfahren viele als schrittweise Annäherung an gelingende Beratungsgespräche. Auf die Möglichkeiten, die durch das Reflektierende Team eröffnet werden, möchten TeilnehmerInnen nicht verzichten auch wenn sie allein zur Beratung eingeladen werden. Es gab Ideen darüber, mit sich selbst zu reflektieren, mit Handpuppen zu arbeiten oder interessierte Kollegen einzuladen, die sich darauf einlassen wollen, den "pädagogischen Unterton" jedoch beiseite lassen können.

Abschlussreflexion II

⁶⁹ Dieses Gespräch ist nachzulesen bei PALMOWSKI & SCHÄFER (2002).

Insgesamt beschreiben die TeilnehmerInnen die Arbeit im zweiten Block "intensiver" und "komprimierter" als im ersten Block. In der Arbeit wird die angenehme Atmosphäre, die innerhalb der gesamten Gruppe entstanden ist, betont. Von TeilnehmerInnen wird der Kurs als Möglichkeit zum "Kraft tanken" gesehen, einige wünschen diese Erfahrung auch ihrem Kollegium, weil "das kann man nicht einfach erzählen". Die Intensität und "dichte Arbeitsweise" wird als erschöpfend erlebt, gleichzeitig aber verstärkt sich auch der Wunsch und die Gewissheit (auch "Angst" bzgl.) weiterer Lernerfahrungen. TeilnehmerInnen beschreiben die Qualität ihrer Fragestellungen als zunehmend besser. Die Mischung der Kleingruppen bedeutet für einige TeilnehmerInnen eine sinnvolle Unterscheidung, die "Selbstorganisation funktionierte immer besser". Innerhalb der Kleingruppenarbeit reichte die vorgegebene Zeit oft nicht aus, es wird mehr Übungszeit eingefordert.

Insel 13: Narration

Im Plenum stellen sich verschiedene Nachfragen ein. Indem unsere Sprache als Mittel der Konstruktion von Wirklichkeit verstanden wird, wird dann weniger das Denken in Bildern, und darüber hinaus das Transzendente berücksichtigt, auch das Emotionale, das sich schwer in Sprache fassen lässt, z.B. tanzen, malen etc.? Bekommen solche Geschichten von Kindern, die häufig als Lügengeschichten geurteilt werden, vor diesem Hintergrund eine andere Bedeutung für den Zuhörer?

Deutlich zeigt sich hier die Unsinnigkeit der Suche nach dem, was wirklich ist. Erinnerungen verdichten sich zu eigenen Geschichten. Wie aber sehen wir die Personen in unseren Geschichten, sind sie entsprechend so alt wie die Geschichte, in der sie vorkommen?

Dabei kann implizites und explizites Wissen unterschiedlich in den Geschichten, die erinnert werden, zum Ausdruck kommen. Impliziert das

ebenso Verschiedenheit bei emotionaler Konditionierung, bei Geschichten verschiedener Personen über eine gemeinsames Erlebnis?

Insel 14: Narrationen - Schulischer Kontext

Anhand von Geschichten aus der eigenen schulischen Arbeit leiten einige TeilnehmerInnen konkrete Veränderungen in der Zuschreibung von Bedeutungen ab:

Sie beschreiben die Bedeutung eines veränderten Umgangs damit, wie LehrerInnen Fragen in konfliktreichen schulischen Situationen stellen, inwieweit es ihnen gelingt, absolute Aussagen von SchülerInnen zu verflüssigen. Die Möglichkeit wird vor dem Hintergrund einer gelasseneren Haltung eingeräumt, hier v. a. das Zurückgeben von Verantwortung, wobei die Paradoxie in der Notwendigkeit von Benotung und Zensur gesehen wird. Dabei beschreiben die TeilnehmerInnen, dass es gelingen sollte kleine Schritte zu würdigen und reflektierend zu kommentieren. Insgesamt führt diese Theorie aus der Sicht der TeilnehmerInnen zu einer veränderten LehrerInnenrolle.

Aber ebenso werden Schlussfolgerungen zur Bedeutung für Beratung und Moderation angestellt. Eine Beratung/Moderation an der eigenen Schule wird vor diesem Hintergrund eigentlich unmöglich, weil Eingebundensein in die Problematik sich kaum ausschließen lässt. Grundlegend für eine gelingende Beratung/Moderation sehen die TeilnehmerInnen die klare Verhandlung der Zielstellung sowie klare Aussagen zum Angebot der BeraterInnen/ModeratorInnen.

Insel 15: Narrationen - LehrerInnen über SchülerInnen

Den TeilnehmerInnen fällt auf, dass eine Vielzahl von Aussagen aus dem technischen Bereich entliehen sind, SchülerInnen / LehrerInnen / Unterricht müssen "funktionieren". PädagogInnen registrieren Verhaltensweisen, die konträr zu ihren subjektiven Alltagstheorien als BeobachterInnen stehen, dabei fällt den TeilnehmerInnen auf, dass negativ konnotiertes Verhalten

eher in einer absoluten, verallgemeinernden Sprache beschrieben, während Positives innerhalb einer konkreten Situation dargestellt wird, und dass im Zusammenhang mit negativ bewerteten Aussagen SchülerInnen eher mit ihrem Nachnamen und sonst mit ihrem Vornamen erwähnt werden.

Insel 16: Beratung/Moderation üben

Die TeilnehmerInnen erfahren sich zunehmend als gemeinsam Lernende, die Gespräche sind offen, die Akzeptanz im Sinne pluraler Meinungen ist selbstverständlicher geworden.

Es ergeben sich folgende Fragen:

- Wie unterbreche ich die lange Rede?
- Wie kann ich kooperieren?

Insel 17: Kooperation

Es zeigt sich bereits im Vorfeld, dass sich hier andere als in der Literatur beschriebene Situationen ergeben werden, weil der schulische Kontext sich erheblich vom therapeutischen Kontext unterscheidet. Umfangreiche Verunsicherungen bezüglich der eigenen Rolle innerhalb des Systems Schule werden zum Ausdruck gebracht:

- Wie sieht die Legitimation von BeraterInnen/ModeratorInnen aus (fachlich, rechtlich, organisatorisch)?
- Welche Bereiche gehören zu unserem Auftrag und welche nicht?
- Sollten wir darüber Kenntnisse besitzen, welche anderen Beratungsangebote auch in Anspruch genommen werden können?
- Kann ich den Schulleiter ausladen, wenn er meint das Recht zu haben dabei sein zu können?
- Wie begegnen wir der Gefahr für bestimmte Interessen instrumentalisiert zu werden? Was bedeutet Schweigepflicht, wenn in der Beratung/Moderation strafrechtliche Sachverhalte angesprochen werden?
- Wie können LehrerInnen die Chance von Beratung/Moderation erkennen?
- Wie gehe ich damit um, wenn Beratungs- bzw. Moderationsbedarf an anderen Schularten angemeldet wird?

- Wie gehe ich mit meinen eigenen Wertvorstellungen um, mit emotionaler Befangenheit, mit Vorurteilen, mit Kenntnissen über das System als Teil des Systems?
- Wie vermeide ich überhöhte Ansprüche an meine eigene Beratungs- und Moderationskompetenz?

Der schulische Kontext mit seinen Regeln und Hierarchien scheint Kooperation zu erschweren, ebenso die ungeklärte Rolle von BeraterInnen/ModeratorInnen.

Abschlussreflexion III

In der Abschlussreflexion verbalisieren die TeilnehmerInnen eine zunehmend empfundene Zugehörigkeit zur Gruppe. Die hier verhandelten unterschiedlichen Sichtweisen, die Möglichkeit des Gedankenaustausches im Plenum und in der Kleingruppe über Theoretisches aber auch Praktisches werden als hilfreich erlebt. Wichtig sind v. a. auch die Übungsmöglichkeiten, dass Beratung und Moderation "probiert" werden kann.

Insel 18: Professionelle Selbstreflexion / Reflektierendes Team

Es ergeben sich Nachfragen zur Arbeit des Reflektierenden Teams, wie Reflektieren gelingen kann (wertfreier, offener, verdichteter, kürzer durch präzise Nachfragen, fragender, konjunktivistischer, mit mehr Metaphern, Geschichten, Erfahrungen angereichert, mehr Informationen ermöglichend).

Es stellt sich die Frage, welche Ideen aus der Arbeit mit Skulpturen im schulischen Kontext von Bedeutung sein könnten, z.B. als Besatzung eines Schiffes. Zur Thematik des Einsetzens von Skulpturen werden auch in einem späteren Plenum Gedanken gesammelt.

Eine Nachfrage stellt sich zum Umgang mit Fragen, die zunächst keine Antwort erwarten lassen.

Abschlussreflexion IV

Betont wird vor allem die durch diese Arbeitsweise entstandene persönliche Nähe der KursteilnehmerInnen. In den Themen erleben TeilnehmerInnen Variationen ihrer eigenen Geschichten und darin Anregungen für eigene Lösungen. Interessant werten die TeilnehmerInnen das Erleben unterschiedlicher Arbeitsweisen in Form des persönlichen Arbeitsstils der ReferentInnen.

Insel 19: Selbstorganisation

Ausgehend von subjektiven Bedeutungen der TeilnehmerInnen zum Begriff der Selbstorganisation wird das Prinzip der Selbstorganisation sozialer Systeme teilweise in Frage gestellt. Das Wissen der Menschheit sei nicht selbst konstruierbar. Angezweifelt wird die Effektivität von Lernprozessen als Prozesse in Selbstorganisation. Der Beliebigkeit wird zumindest die Notwendigkeit eines Rahmens gegenüber gestellt. Es werden Möglichkeiten darin gesehen, Selbstorganisation in Entscheidungssituationen zuzulassen und damit also Lernen als Entscheidung zwischen vorgegebenen Lernangeboten, methodischen Varianten und Intensität zu ermöglichen. Damit klärt sich auch, welche Verantwortung den SeminarleiterInnen (ReferentInnen, KursbegleiterInnen, KursleiterInnen) z.B. zukommt. TeilnehmerInnen sehen aber darin auch wiederum eine Paradoxie. Indem es doch wieder darum geht etwas zu initiieren werden SeminarleiterInnen zu InitiatorInnen. Die (Un-)Möglichkeit instruktiver Interaktionen erfährt hier noch einmal Bedeutung. Insgesamt wird Selbstorganisation als Vision im schulischen Kontext beschrieben, hier bleibt die Skepsis noch größer. Prüfungen werden ad absurdum geführt, wenn kein klares prüfbares Wissen angenommen werden kann.

Innerhalb der Beschäftigung mit dieser Thematik ergibt sich zunehmender Bedarf nach grundsätzlicher Begriffsklärung auch im Zusammenhang mit dem Präfix "selbst", um die eigenen Theorien strukturieren und eventuell verändern zu können.

Das Thema der Selbstorganisation wird auf verschiedenen Ebenen kritisch betrachtet, die größten Schwierigkeiten aber verbalisieren die TeilnehmerInnen für den Kontext "Schule" als Zwangskontext.

Insel 20: Akzeptanz und Toleranz

Auch diese Thematik wird als besonders schwierig im schulischen Kontext erlebt, hier v.a. die Grenzen meiner Toleranz, wenn es darum geht, den Umgang mit Menschen z.B. mit Schülern zu akzeptieren. Solange Hierarchien die Beziehungen dominieren, bleibt es schwer Akzeptanz und Toleranz zu üben bspw. in der Beziehung zu Vorgesetzten.

Insel 21: Voreingenommenheit

Voreingenommenheit wird als Gefahr gesehen, Lösungsansätze vorzugeben. Dabei reflektieren die TeilnehmerInnen die Notwendigkeit der klaren Trennung, Voreingenommenheit als Vorwissen oder als Vorurteil zu verstehen. Sie beschreiben, dass es schwerer wird, sich raus zu nehmen, um angemessen ungewöhnliche Fragen zu stellen ("Erfahrung kann gefangen nehmen").

Aber es gibt auch andere Stimmen, dass Erfahrung gar keine Rolle spielt. Eine Idee der Nutzung der Voreingenommenheiten ließe sich evtl. für das Reflektierende Team z.B. in vielstimmigen Reflexionen denken.

Insel 22: Beratung/Moderation üben

In den Peergroups werden verschiedene Schwerpunkte für die Übung als eigene Anliegen thematisiert. Im Vordergrund der Reflexion stehen Prozessfragen

("Zwischenfragen zur Zufriedenheit über die Gesprächssituation"), Nähe und Distanz zwischen BeraterIn/ModeratorIn und Ko-Beraterin/Ko-ModeratorIn. Insgesamt gelingt ihnen, Gesprächssituationen so herzustellen, dass sich die "KlientInnen" sichtbar wohl fühlen.

Abschlussreflexion V

Vor allem die Thematik der Selbstorganisation faszinierte die TeilnehmerInnen als Kerngedanke von Beratung, v. a. aber auch die Bedeutung für die Inszenierung von Lehr- und Lernprozessen.

Insel 23: Lösungsorientierte Kurzzeittherapie

Ein Dialog zwischen Winfried PALMOWSKI und Walter SPIESS wird von den TeilnehmerInnen als eine gewinnbringende Phase bewertet, weil sie die Lösungsorientierte Kurzzeittherapie in Relation zur systemisch - konstruktivistischen Gesprächsführung setzt⁷⁰.

Insel 24: Wunderfrage

Folgende Nachfragen im Plenum ergeben sich:

- Passt die Wunderfrage zu jedem Thema?
- Wie gestaltet sich der weitere Verlauf, wenn zwei Wunder beschrieben werden, die vielleicht sogar eher gegensätzlich erscheinen?
- Wie gehe ich mit Wundern um, in denen die betreffende Person einfach "aufgelöst" werden soll?
- Kann man "kleine" Wunder konstruieren?

Die Wunderfrage wird von den TeilnehmerInnen als leicht zu lernender "Trick" beschrieben, dessen Faszination aber gerade auch darin begründet liegt.

Insel 25: Live - Beratungen im Plenum (lösungsorientierte Kurzzeittherapie)

Die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen beziehen sich direkt auf das Thema der "Klientinnen" und hier um direkte Aussagen darüber, warum die Fragestellungen so und nicht anders erfolgten:

- Warum wird die Frage nach dem Schlimmsten, was passieren kann, gestellt?

⁷⁰ Einige Themen des Dialogs sind kurz zusammen gefasst und können in der Anlage 8 nachgelesen werden.

- Die Klientin bat doch um die Lösung für ihren Sohn, muss ich dessen Schulphobie nicht mit einbeziehen?
- Wie wäre es möglich hier mit dem Genogramm zu arbeiten?
- Wäre hier die Arbeit mit Skulpturen hilfreich?
- Warum wird eine Verschlimmerung konstruiert?

Bei der Wunderfrage fällt den TeilnehmerInnen eine professionelle Hartnäckigkeit des Beraters auf.

Insel 26: Zeitlupen - Beratung⁷¹ (entwicklungsorientierte Kurzzeittherapie)

Dieses Gespräch spiegelt in einer ganz unerwarteten Weise die derzeitige Situation der TeilnehmerInnen wider. Es gelingt eine Selbsteinschätzung bzgl. dessen, was sie bisher lernen konnten für ihre Tätigkeit als BeraterInnen/ModeratorInnen. Darin sehe ich einen Teil von Evaluation im Sinne einer Zwischenreflexion des Kurses und eine besondere Bedeutung für die weiteren Überlegungen. Es soll deshalb an dieser Stelle ausführlich dokumentiert sein.

1. Sie sind in Beratung tätig und Sie wollen besser werden. Was gelingt Ihnen schon gut?

Die Ratsuchenden erfahren sich selbst in ihrer BeraterInnen- bzw. ModeratorInnenrolle als kompetent im Zuhören. Sie beschreiben ihre Lage dahingehend, dass ihnen bereits ein kleiner „Werkzeugkoffer“ mit Fragestellungen zur Verfügung steht sowie ihre theoretischen Kenntnisse zur Entwicklung einer entsprechenden Haltung beitragen und das auch zukünftig tun werden. Im Zusammenhang mit dem Gesprächsverlauf erleben sie sich geduldig und aufmerksam. Sprachlich gelingt es, eine gemeinsame Ebene mit den KlientInnen zu finden. Eine zunehmende Sicherheit im Gesprächsprozess

⁷¹ Die Zeitlupen-Beratung (auch: slow motion multiple brain - Gespräch) ermöglicht es, im Prozess der Beratung Denkpausen zu installieren, in denen vielfältige Varianten bzw. Stimmen aus der jeweiligen Perspektive von BeraterInnen bzw. Ratsuchenden explizit werden. Eine Person (z.B. der/die ReferentIn) übernimmt die Regie. Solcherart Gespräche erfolgen jedoch ausschließlich in Ausbildungskontexten.

ermöglicht es, neugierig zu sein auf das jeweilige Thema. Die hier beschriebenen positiv erlebten Kompetenzen zeigen sich an der Reaktion der KlientInnen/Ratsuchenden und daran, dass immer mehr Personen um Gespräche bitten. Aber auch selbst stellt sich eine innerliche Ruhe ein, emotionale Belastungen, die im Zusammenhang mit den antizipierten Gesprächsergebnissen entstehen, werden weniger zugelassen. Das gelingt dadurch, dass sie sich als BeraterInnen/ModeratorInnen genügend Zeit nehmen, wenn sie um Gespräche gebeten werden und ihre Zeit genauer planen. Sichtbar wird das für ein Gegenüber daran, dass Gemütlichkeit verbreitet, dass nicht auf die Uhr gesehen und der zeitliche Rahmen transparent gemacht wird. Auf die Frage, wie sie so gut geworden sind, erklären sie, dass es gelungen ist zu klären, worauf es ankommt und worauf es nicht ankommt und dass das in Übungen spürbar ist.

2. Worin möchtest du besser werden? Was möchtest du noch dazu lernen?

Sie möchten lernen in der Situation als BeraterInnen/ModeratorInnen die je angemessene Frage zu finden, und das möglichst ohne lange im "Werkzeugkoffer" suchen zu müssen. Das geht einher mit dem Wunsch sicherer zu werden, mit sich selbst zufriedener sein zu können und auch nicht so "gut" gelaufene Gespräche zu ertragen. Ein weiteres Lernziel beschreiben sie darin geduldiger sein zu können mit Erwachsenen wie mit Kindern. Um das noch zu lernen, beschreiben sie ihren Wunsch, mehr Sicherheit zu schaffen durch Üben der Techniken.

Abschlussreflexion VI

Die Art der Gesprächsführung wird als sehr angenehm reflektiert vor allem die persönliche Ausstrahlung von Walter SPIESS. Es wird als faszinierend beschrieben, wie in den live-Gesprächen Lösungen für schwer wiegende Probleme angeregt werden konnten und wie sich die Nützlichkeit der Lösungen bei den KlientInnen in Zufriedenheit

beobachten ließ. Das wiederum lässt eine gute Perspektive auf die eigene Arbeit zu.

Insel 27: Professionelle Selbstreflexion II

Abschlussreflexion VII

Die verhandelten Themen werden von den Beteiligten als hilfreich für die eigene pädagogische Arbeit angesehen, so etwa als "Nebenprodukt" der Reflexionen. Im Besonderen werden die Ideen aus dem Reflektierenden Teams benannt. Offen bleibt warum die Zeiteinheiten nicht von allen TeilnehmerInnen genutzt wurden. Sind berufliche Themen möglicherweise schwieriger zu verhandeln als persönliche?

Insel 28: Beratung/Moderation üben

Reflexionen aus den einzelnen Übungen ergeben sich erst im Zusammenhang mit der Moderation von Mehrpersonensystemen. In diesem Zusammenhang interessiert, wie die Zielformulierung geklärt wird, da es bei größeren Gruppen weniger Sinn macht, die Ziele eines jeden einzelnen zu verfolgen, als vielmehr ein (erstes) Ziel zu verhandeln.

Insel 29: Systemisches Denken

Es ergeben sich Fragen dahingehend, wie ein Einzelner mit scheinbar unbeeinflussbaren Spielregeln umgehen könnte, also inwieweit wir den Spielregeln im schulischen Kontext ausgeliefert sind. Angesprochen wird das unterschiedliche Verständnis der beruflichen Rolle von PädagogInnen, das möglicherweise die Handlungsmöglichkeiten einengt. Außerdem werden unterschiedliche Ansichten zum Modell der Patchwork - Identität thematisiert, hier v. a. welche opportunistischen Ziele damit begründet werden könnten.

Insel 30: Reflexionen aus erlebten Beratungen/Gesprächsmoderationen

Die TeilnehmerInnen treten in einen Austausch darüber, welche Situationen in ihrer Praxis als BeraterInnen und ModeratorInnen sie gedanklich beschäftigen.

- Es werden Antworten gegeben, die der sozialen Erwünschtheit entsprechen, ist das für die Ratsuchenden überhaupt hilfreich?
- Wie gehe ich damit um, wenn das Setting bereits detailliert vorbereitet worden ist?
- Einige TeilnehmerInnen hatten nur Interesse daran, die Arbeitsweise zu sehen, wie gehe ich damit um?
- Wie erreiche ich Kinder?
- Wie kann man am Anfang die Ängstlichkeit nehmen?
- Ist es günstig, dass die Rollen der BeraterInnen/ModeratorInnen vorher festgelegt oder kann das mit den KlientInnen verhandelt werden?
- Was mache ich, wenn KlientIn den/die BeraterIn/ModeratorIn ablehnt?
- Wie gelingt es mir Kinder einzuladen, erst einmal zum Gespräch zu kommen?

TeilnehmerInnen beschreiben die ungünstige Situation auch als mittelbar Beteiligte zu moderieren

("Soweit wie möglich extern zu sein, wird mir immer wichtiger").

Eine Situation, in der eine Beteiligte während des Gesprächs einfach aufgestanden und gegangen ist, lässt eine Teilnehmerin als Beraterin jetzt ganz ruhig bleiben. Als hilfreich wird das Reflektierende Team erlebt, da hier Dinge angesprochen werden können, die von den BeraterInnen/ModeratorInnen so nicht gesagt werden könnten.

Abschlussreflexion VIII

Die abschließenden Reflexionen zum Kurs beziehen sich zugleich auf den letzten Block als auch auf den gesamten Kurs.

- die erste Zeit im Kurs war sehr anstrengend, weil im Kontrast zu meiner strukturierten Arbeitsweise: Vertrauen in die Gruppe führte dazu, Verantwortung mehr und mehr abgeben zu können

-
- ein komplett neues Arbeitsfeld konnte ich in dieser Zeit für mich entdecken, immer wieder wichtig ist für mich das Neue
 - die befürchtete Wehmut vom ersten Tag des Blockes ist nicht eingetreten, der Kurs ist nicht zu Ende
 - der Kurs hat viel mit mir gemacht in Schule und im privaten Bereich, froh bin ich darüber, euch kennen gelernt zu haben
 - interessant war der direkte Übergang vom Studium zum Kurs, als Veranstaltung waren die Kursblöcke eher verlängerte Wochenenden
 - insgesamt eine turbulente Zeit privat und auch beruflich, der Kurs hat dazu beigetragen, dass ich mich als Person stärker fühle
 - der Kurs hat ganz viel mit mir gemacht, und ich hoffe auch weiterhin
 - ...nur ergänzend: die Kontakte sollten unbedingt beibehalten und intensiviert werden
 - habe viel für mich mit genommen, hat mich verändert, bin gespannt auf die folgenden Veränderungen bis zum nächsten Treffen im Mai
 - ich fühlte mich wie immer sehr wohl, mit diesem Kurs habe ich wieder ein weiteres "heißes Eisen im Feuer"
 - mir hat der Kurs gut getan
 - der Kurs ist zu einer schönen Gewohnheit geworden
 - ich habe Sorge, dass die Veränderungen noch nicht genug gefestigt sind, daran möchte ich weiter in den Peergroups arbeiten, mich daran erinnern
 - viele Impulse für mich persönlich, habe vor "am Ball zu bleiben", trotz aller Schwierigkeiten ausdauernd zu bleiben
 - obwohl ich selbst nicht so kontaktfreudig bin, habe ich mich hier immer sehr wohl gefühlt
 - habe die Ergänzung zweier parallel laufender Kurse erlebt, aus diesem ergibt sich für mich v. a. ein neuer Tätigkeitsbereich

Insgesamt erlebe ich die Kommentare als Bestätigung der Sinnhaftigkeit der Teilnahme. Diese Anmerkungen stehen in einem zeitlichen Zusammenhang mit den Gruppen - Interviews, die im selben Block geführt worden sind.

4.2 Reflektierende Kommentare der TeilnehmerInnen / Ergebnisse der Gruppen - Interviews⁷²

An dieser Stelle sollen die Kommentare der KursteilnehmerInnen aus den Interviews in Zuordnung zu begrifflichen Konstrukten⁷³ dargestellt werden. Dabei entstehen Rekonstruktionen der zum Zeitpunkt des Interviews entstandenen sprachlichen Konstruktionen der Peergroups. Die Auswahl der Interviewausschnitte und deren Zuordnung zu den von der jeweiligen Gruppe benannten zentralen Themen erfolgt so, dass gedanklich zusammenhängende Bemerkungen zu diesen Konstrukten aus der Sicht der Forscherin expliziert und zitiert werden (auch mehrfache Zuordnungen). Dabei sollen die Beiträge der Teilnehmenden den größten Anteil behalten. Im Zusammenhang mit den von den GesprächspartnerInnen benannten gedanklichen Schwerpunkten möchte ich eine Zusammenstellung derart anstellen, dass eine gemeinsame Reflexion auf die inhaltliche und methodische Ebene des Kurses möglich wird, die auch meine eigenen Schwerpunkte als Teilnehmerin berücksichtigen wird. Es geht mir also darum, die zirkulären Prozesse des sozialen Systems, das um ein bestimmtes Thema entstanden ist, hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Lernprozessen zu befragen. Dabei verstehe ich die Redebeiträge als in der Kommunikation entstandene gemeinsame Konstrukte und unterscheide ausschließlich die drei Interviewgruppen mit dem Ziel der Anonymisierung. Die Transkription erfolgte wortwörtlich, in der Wiedergabe der Redebeiträge werde ich im Dienste der Lesbarkeit auf die den Textfluss aus meiner Sicht störenden Elemente verzichten aber kenntlich machen: [...]. Dies steht auch in Übereinstimmung mit den Anmerkungen der Interviewten. Im Feedback zu den Transkriptionen teilen einige TeilnehmerInnen mit, dass sie dem

⁷² vgl. Anlage 16

⁷³ im Sinne von Kategorien, vgl. Anlage 16

Gesprächsverlauf heute ganz andere Inhalte geben würden, (jedes Gespräch ist anders). Die Notwendigkeit der Dokumentation entspricht den Spielregeln der Gemeinschaft der WissenschaftlerInnen, kann aber dem eigentlichen Kerngedanken systemisch - konstruktivistischer Forschung aufgrund der zeitlichen Verzögerung eher weniger entsprechen und hätte vielmehr als Reflexionsgrundlage im Prozess der Veränderung, also im Kurs selbst bereits zur Verfügung stehen müssen.

Die rückblickende Rekonstruktion der gedanklichen Konstruktionen der Gruppe ist als Erzählung zum Zeitpunkt des Interviews zu sehen. Sie wird nur ansatzweise ermöglichen, die bereits innerhalb des Kursgeschehens in vielen Gesprächen und Reflexionen verbalisierten Gedanken zur Thematik zu berücksichtigen. Die Teilnehmenden bemerken hierzu mehrfach, dass dieses Thema doch schon häufig genug in verschiedenen Gruppengesprächen eine Rolle spielte, bei den Abschlussreflexionen nach jedem Block thematisiert wurde, und vor diesem Hintergrund für einige der Teilnehmenden selbst kaum noch ein Anliegen darstellt, das in diesem Gespräch nochmals zu neuen Sichtweisen führen könnte⁷⁴. Die Auswahl der Textauszüge nutze ich, um der Sicht der Lehrenden/Begleitenden zusätzliche Perspektiven anzubieten. In diesem Sinne würde ich der Vernachlässigung des Kontextes weniger Bedeutung beimessen, da es hier im Wesentlichen darum geht, eine Vielzahl von Unterscheidungen als Basis für weitere Überlegungen zu nennen. Dazu nutze ich die von den VertreterInnen der Kurzzeittherapie aufgestellten Überlegungen:

1. Wenn es nicht kaputt ist, dann repariere es auch nicht!
2. Wenn du weißt, was funktioniert, mach' mehr davon!
3. Wenn etwas nicht funktioniert, dann hör' auf damit; mach' etwas anderes!

⁷⁴ Dazu können die Reflexionen, die in der Teilnehmenden Beobachtung dokumentiert sind, nachgelesen werden. Sie sollen an dieser Stelle nicht explizit wiederholt werden, erhalten jedoch ihre Bedeutung in Kapitel 6.

(BERG 1992, 145)

Das Gespräch fand ohne einen ausgewiesenen "Leiter" statt (vgl. DREHER & DREHER 1994) und folgte dem Setting eines systemisch - konstruktivistischen Beratungs- bzw. Moderationsprozesses. Die Interviewerinnen jedoch waren gleichermaßen in der Rolle der Moderatorinnen als auch der Teilnehmenden mit einem bestimmten Anliegen. Diese Voraussetzungen mögen als Gedanke beim Lesen der Interviewauszüge mitspielen.

Konstrukt: Veränderungen

In allen Peergroups wird dieses Thema genannt⁷⁵. In Bezug auf veränderte Sichtweisen wähle ich folgende Interviewauszüge aus, um die Stimmen der Teilnehmenden zu dokumentieren:

- "Also das erste und Wichtigste ist dieser konstruktivistische Grundgedanke, dass jeder Mensch auf seiner inneren Landkarte seine Eintragungen, seine ganz persönlichen Eintragungen vornimmt und dass es keine Wahrheiten gibt und keine Unwahrheiten, sondern diese Erklärung, dass jeder die Wirklichkeit auf seine Weise wahrnimmt. [...] mit dieser systemischen Denkweise das so zu nehmen, dass ich sage, also ich muss den nicht persönlich jetzt angreifen [...] sondern wir müssen gucken, wo können wir Bedingungen aushandeln, dass wir miteinander klar kommen" (Mitte 11, 28-40)
- "das hat vielleicht was [...] mit einer veränderten Sichtweise auf andere Leute zu tun, dass ich viel eher akzeptieren kann, dass es vollkommen legitim ist, wenn man nicht einer Meinung ist über ein bestimmtes Thema" (Süd 19, 11-13)
- "bezogen auf die familiäre, private Situation kann ich sagen, dass sie (die Fortbildung, Anmerkung B.J.) auch positiv gewirkt hat, dieser Kurs" (Süd 2, 37-38)
- "nach jedem Block kam ja irgendwo ein Stückchen Veränderung in unserem Denken und auch in unserem Handeln hinzu" (Süd 4, 41-42)

Reflektiert wird ein veränderter Umgang mit KollegInnen, SchülerInnen u. a.:

⁷⁵ vgl. Anlage 16

- "die andere Art und Weise, dieses [...] Umgehen mit Mitmenschen, diese Toleranz, dieses Respektieren, diese Art und Weise miteinander zu reden, die eben ständig zur Kooperation einlädt, dieses den anderen gut aussehen zu lassen" (Mitte 12, 45 – 13, 1)
- "ich habe versucht, meine Schüler mehr als Partner zu sehen und bin dadurch einfach gezwungen gewesen, Zuweisungen nicht mehr vorzunehmen sondern Sichtweisen und Möglichkeiten aufzuzeigen" (Mitte 14, 12-15)
- "im beruflichen Kontext bemühe ich mich [...] in der Umsetzung im Unterricht eine andere Perspektive einzunehmen bezogen auf die Kinder [...] ich achte bewusst darauf, dass so wie es die Schüler darstellen, gewesen sein kann, zumindest aus ihrer Sicht [...] also bestimmte Dinge, die ich früher nicht toleriert hätte, würde ich heute problemlos tolerieren" (Süd 2, 48 – 3, 14)
- "bestimmte Sachen nutze ich auch [...] jetzt mit meinen Schülern, wo ich dann einfach sage, wie hat denn der das jetzt gemeint, dann fragen wir doch mal, bevor du ihm eine reinhaust" (Nord 12, 43-46)
- "meine Schüler würden vielleicht sagen, dass sie uns besser beobachtet und eher auf Signale von uns eingeht" (Nord 17, 16-17)
- "das fand ich eben toll (die Selbstorganisation, Anm. B.J.) [...] was bei mir geweckt worden ist, dass ich jetzt einfach mal den Schüler frage, was er will" (Nord 17, 33-35)
- "und vielleicht noch, was es mit mir selber getan hat, diese Veränderungen [...], da ist mir das so aufgefallen, man zieht für sich raus, [...] was wichtig ist, und [...] für mich ist wichtig, Kooperation mit anderen, ob das im Umgang mit Kollegen, in der Familie oder mit Schülern ist und da merke ich schon auch, dass da bei mir was passiert, dass ich anders rangehe, dass ich versuche Transparenz herzustellen, den anderen gut aussehen zu lassen, [...] denke ich schon, dass da Veränderung bei mir passiert, ja aber das ist eben das, was für mich wichtig ist [...]" (Mitte 15, 32-43)
- „Vielleicht erreiche ich ja durch meinen Schwerpunkt Sprache das gleiche was du jetzt genannt hast" (Mitte 15, 44-45)

Ein verändertes Nachdenken über den Gebrauch der eigenen bzw. des Verstehens der Sprache anderer wird als ein sich im Prozess befindliches Umdenken beschrieben:

- "Wenn ich meine Kinder anders betrachte und eine [...] andere Methodik versuche, dann muss ich auch meine Sprache verändern, sonst könnte ich das nicht rüber bringen" (Mitte 14, 26-28)

- "also die Wirkung von Sprache, also das erlebe ich beinahe täglich, dass ich darüber nachdenke [...], wo ich mir früher nie Gedanken darüber gemacht habe, ich überlege, warum [...] eine relative Sprache, ja das gelingt natürlich nicht immer (Mitte 11, 44 – 12, 5)
- "an den anderen merke ich das freilich an der Art und Weise, wie man sich unterhält. Aber ich würde das gerne auch ein bisschen effektiver nutzen [...] dass ich wirklich auch in schulischen Situationen in der Lage bin. Ich habe immer noch den Eindruck, ich müsste manchmal einen Knopf umschalten" (Süd 4, 23-28)
- "ja also noch mal auf den Punkt zu bringen, das mit der Sprache war für mich auch so ein Aha-Erlebnis. Und ich bin auch noch dabei, weiter an meiner Sprache zu arbeiten, es gelingt mir noch nicht immer" (Mitte 15, 1-5)
- "für mich der wichtigste [...] Block drei [...] da ist für mich die Funktion von Sprache ganz deutlich geworden, also so deutlich wie ich das vorher noch nicht gesehen habe und dass man halt so durch den ganz bewussten Gebrauch von Sprache Wirklichkeiten verändern kann" (Süd 14, 9-17)

Weitere Veränderungen i. S. von "Lernerfolgen":

- "ich habe hier auch gelernt, Stille auszuhalten. Das ist mir vorher auch ganz schwer gefallen" (Mitte 20, 29-30)
- "und dann habe ich auch gelernt, mich in vielen Dingen doch zurückzunehmen" (Nord 14, 6-7)

Die Fokussierung auf Veränderungen ging auch einher mit der Frage danach, wie sich die TeilnehmerInnen diese Veränderungen erklären. Das bedeutet für ReferentInnen, Lernanlässe zu gestalten, die eben diese Erfahrungen berücksichtigen:

- "Wenn wir es (Effizienz, Anm. B.J.) im Sinne von Verändern und Lernen sagen, dann im Prinzip, wenn etwas größere Veränderungen stattgefunden haben, wenn etwas mehr gelernt wurde ist effizienter, als wenn die Veränderungen [...] nicht so groß sind" (Nord 9, 14-17)

(B.J.: "Könntest du genau beschreiben, was innerhalb dieser Kurse effizienter war als irgend etwas anderes?")

- " Ja, [...] wenn ich selbst Gespräche geführt habe [...] indem ich an Gesprächen als ZuhörerIn teilgenommen habe oder wenn ich in Gesprächen als Klientin saß, das Gefühl hatte, es würden so bestimmte Fragen gestellt [...] wenn ich als Klientin [...] auch für pädagogische Fragen Anregungen bekommen habe" (Nord 9, 20-29)

- "manchmal ist es aus jeder Theorie nur ein Satz, den man da gehört hat, was bei jedem selbst [...] was ausgelöst hat" (Nord 12, 16-18)
- "Pausengespräche oder Nachgespräche abends, das war für mich auch sehr wichtig" (Nord 18, 20-21)
- "für mich kann ich sagen, dass ich sie (die Theorie, Anm. B.J.) mehr aus der Literatur habe und hier dann immer zugehört habe" (Süd 15, 13-14).

Die TeilnehmerInnen geben vielerlei Hinweise auf Veränderungsprozesse, die sie im Zeitraum der Fortbildung erfahren haben. Es werden auch Hypothesen über direkte Zusammenhänge zu den Inhalten des Kurses angestellt. Theoretische Implikationen innerhalb des Kurses werden ebenso geschätzt wie Literaturhinweise für das Selbststudium. Dabei vermag der knapp bemessene Umfang für theoretische Grundlagen innerhalb der Blockveranstaltungen die Neugier auf weiterführende Literatur zu erhöhen bzw. den Gedankenaustausch unter den TeilnehmerInnen außerhalb der Zeit der Fortbildung (am Abend, auf der Heimfahrt etc.) über die Theorie anzuregen.

Konstrukt: Selbstorganisation

Die Organisationsform der einzelnen Blockveranstaltung folgte einem Grundprinzip: Im Vordergrund stand Lernen als selbst organisierter Prozess. In den Reflexionen wird die Selbstorganisation vorrangig als Organisationsform reflektiert und neben die Arbeit innerhalb klarer und vorgegebener Strukturen gestellt. Dieser Schwerpunkt wird von zwei Peergroups benannt.

Dabei zeigen sich sehr verschiedene Vorstellungen zum Begriff:

- "von systemisch - konstruktivistischer Arbeitsweise hatte ich noch nie was gehört, und da sollte ich mit einem Mal selber bestimmen, was der Inhalt der Veranstaltung sein sollte [...] das hat mich verunsichert [...] obwohl ich das jetzt eben auch schön finde" (Mitte 8, 4-7)
- "indem ich eine Frage in den Raum stelle und erwarte, dass eine Lösung kommt und in diesem Fall kommt eine Lösung, weil derjenige [...] sich damit auseinandersetzt [...] man steuert [...] mit einer Frage" (Nord 5, 34-40)

- "was meine ich überhaupt mit Selbstorganisation, [...] das ist einfach ein Schlagwort [...] der Begriff ist für mich persönlich überhaupt nicht geklärt, weder was den Kurs betrifft [...] es gibt ja einen Faden [...] der ist mir vielleicht gar nicht bewusst geworden, sollte der mir nicht bewusst sein, dann ist das schon mal eine ethische Frage [...] ein Wort [...] für mich nicht gefüllt, außer vielleicht mit Emotionen" (Nord 6, 13-23)
- "´ne Sache, die da also nicht vorhersehbar war" (Nord 7, 12-13)
- "indem schon allein solche hierarchischen Strukturen bestehen, finde ich, ist natürlich auch [...] Selbstorganisation schon gar nicht mehr in so ´ner Reinform möglich" (Nord 8, 17-19)
- "diese Selbstorganisation [...] regt einen dann aber auch an [...] dass man dann nachgrast in der Theorie. Also es fordert einen mehr auf, dann mal nachzulesen [...] diese persönliche Freiheit, zu sagen, ja ich will das jetzt, ich mach´ das, weil ich das wissen will" (Nord 9, 44 – 10, 7)
- "hat [...] dazu geführt, dass ich mich zu Hause noch mal hingesezt habe, Bücher aufgeschlagen habe und habe noch mal nachgelesen [...], dass ich mich, ja nach diesem Kurs auch noch inhaltlich [...] damit auseinander gesetzt habe um das zu verstehen" (Mitte 8, 16-24)
- "ich wusste eigentlich gar nicht, woran ich war, war das nun richtig, was ich gesagt habe oder war´s falsch" (Mitte 9, 1-2)

Ein bedeutsamer Punkt der kritischen Reflexion stellt sich in Bezug auf die zeitliche und inhaltliche Struktur des Kursablaufes. Dabei wird u. a. thematisiert, dass eine Zielstellung der Anbieter einer Fortbildung grundlegend für einen zufrieden stellenden Verlauf einer Veranstaltung gesehen werden kann:

- "ich hätte das lieber ein bisschen strukturiert gehabt diese ganze Sache, wo's lang gehen soll [...] im zweiten Block [...] da kam immer so'n kleiner Theorieblock, also wurde das erarbeitet, das wir jetzt üben sollten und das hat mir also im zweiten Block ´nen besseres Gefühl gegeben, und ich bin eben auch mit dieser Denkweise besser zurecht gekommen" (Mitte 6, 11-18)
- "dass man dann selber merkt, wenn man was machen möchte, dann möchte man pünktlich sein" (Nord 14, 37-38)
- "wo ich immer ein Problem damit hatte, weil Selbstorganisation verschenkt viel Zeit, die man anders nutzen könnte" (Nord 4, 27-28)
- "die Effizienz geht dabei verloren, ja das war für mich eigentlich das größte Problem eingangs, ich habe die Logik verstanden, die dahinter

steckte, trotzdem spielt der Zeitfaktor heute [...] immer noch eine große Rolle" (Nord 4, 43-47)

- "wenn ich mich innerhalb der Selbstorganisation zehn Minuten an Setting - Fragen aufhalte, dann reicht vielleicht die Zeit nicht mehr [...] um irgendwas für die Person [...] zu erreichen" (Nord 5, 12-16)
- "wenn man die Gruppe so groß hält und man lässt sie (sich) selbst organisieren, dann braucht man auch viel Zeit dazu, dass sie sich selbst organisieren kann. Günstiger wäre es dann, eine kleine Gruppe sich selbst organisieren zu lassen" (Nord 5, 26-28)
- "wenn ich etwas für mich selbst organisiert habe innerhalb des Kurses und eigentlich eine Lösung gehabt hätte, [...] in der Minderheit war und dadurch die Selbstorganisation in eine andere Richtung gelaufen ist, also von mir weg(ge)driftet" (Nord 4, 21-24)
- "kann zumindest Selbstorganisation so laufen, dass man eben doch bestimmte Regeln vorgibt [...] dass die von den Anbietern der Weiterbildung gegeben werden und dass man eben auch bestimmte zeitliche Vorgaben gibt [...] um dadurch eben auch die Effizienz zu erreichen" (Nord 8, 25-29)
- "Selbstorganisation ist wichtig [...], dass wir uns ausreden lassen, dass wir uns Zeit geben, dass wir uns da manchmal zu viel Zeit geben und uns zu lange ausreden lassen und dann eben an Effizienz einbüßen" (Nord 9, 2-5)
- "es fordert einen mehr auf, dann mal nachzulesen" (Nord 9, 48-49)
- "dass das eben jetzt nicht die Fortbildung war, wo ich eben hinkomme und das und das (geplant ist) eben diese Selbstorganisation" (Nord 14, 23-24)
- "dass sie einfach die Möglichkeit in´s Spiel gebracht haben, und nichts vorgegeben haben [...] ich hätte das nicht riskiert" (Nord 22, 18-27)
- "also ich fand diesen Balanceakt zwischen Selbstorganisation und [...] Fremdorganisation [...] sehr schwer und eben auch sehr mutig" (Nord 20, 2-4)
- "aber mein wichtigste Frage an euch war eigentlich die, also war das nun der Plan der Selbstorganisation [...] oder ist uns die nur vorgegaukelt gewesen [...] ich bin da auf der Suche, inwieweit man das überhaupt betreiben kann" (Nord 20, 33-37)
- "Absicht [...] vielleicht nicht, es entspricht dieser Denkweise" (Mitte 9, 21-22)
- "zu wissen, inwieweit Selbstorganisation so die reine Lehre ist oder [...] nicht doch was, was einfach sein muss, denn der Kurs hat ja ein Ziel [...]"

aber ich würde eben halt gerne mal wissen, ob der das jetzt von alleine erreicht hat oder ob das schon vorher klar war? [...] es verwundert trotzdem so, dass dann am Ende das Ding rund wird" (Nord 21, 12-47)

- "vielleicht auch noch zu diesem selbstorganisierten Lernen, [...] die Möglichkeit, dass alles offen ist [...] das ist natürlich einesteils sehr gut [...] auf der anderen Seite kann dadurch zuweilen viel verloren gehen" (Nord 23, 42-46)
- "ja, also ich hab` mit der Arbeitsweise sonst auch noch nicht so zu tun gehabt, aber ich fand das total Klasse [...], dass eben vieles nicht vorgegeben wird, sondern dass sich vieles erst aus dem Prozess heraus entwickelt und man auch selbst mit bestimmen kann [...] ja, dass kein Druck dahinter war [...] dass es eben auch trotzdem laufen kann, dass trotzdem was dabei herauskommt" (Mitte 7, 23-46)
- "sondern dass das (der sensible Umgang mit Sprache als Spielregel im Kurs, Anm. B.J.) irgendwie [...] im Selbstlauf durch eure Vorbildwirkung wahrscheinlich [...] hat es einfach funktioniert" (Mitte 13, 13-15)

Insgesamt handelt es sich hier um eine zentrale Frage der methodischen Gestaltung. Insofern sind die Beiträge von besonderer Bedeutung für KursleiterInnen. Für mich stellt sich vor allem die Frage, wie ungewöhnlich diese Arbeitsform erlebt wurde. In der systemisch - konstruktivistischen Beratung werden angemessen ungewöhnliche Fragen hilfreich in der Erzeugung neuer Sichtweisen eingesetzt. Die Angemessenheit der Ungewöhnlichkeit jedoch kann nur in einer subjektiven Einschätzung der Kommunikation verstanden werden und mehr oder weniger Bedeutung erhalten. Unklar scheint mir die theoretische Einbindung dieser Arbeitsform geblieben zu sein. Ein "roter Faden", der vorab als impliziter Gedanke für den Kursleiter oder eben auch explizit sichtbar für die Teilnehmenden steht in keinem Widerspruch zur Selbstorganisation, wird in der Reflexion aus meiner Sicht jedoch so widersprüchlich beschrieben. Interessant erscheint mir auch, dass die Selbstorganisation ausschließlich auf die Organisationsform einer Fortbildung bezogen wird und in keiner Gruppe im Zusammenhang mit systemisch - konstruktivistischer Beratung thematisiert wird.

Konstrukt: 'Point of no return'⁷⁶

- "Also das ist eine Geschichte, die mich [...] immer mehr aufwühlt, weil das für mich Konsequenzen hat und die sind knallhart [...] dass da in mir Dinge passieren, die werden Auswirkungen haben, schon Auswirkungen auf meine Arbeit in der Schule, das merke ich, das kann ich auch ganz klar sagen, was es ist, hat aber auch Konsequenzen für mein Privatleben, ja und da weiß ich noch nicht, was da auf mich zukommt [...] ich habe mich mit diesen theoretischen Grundlagen so auseinandergesetzt, dass ich sage [...] es ist für mich ein Erklärungsmodell, mit dem ich prima zurecht komme und ich möchte kein anderes mehr. Ich kann damit gut leben, ich kann da die Gelassenheit aufbringen, die ich brauche um den Alltag zu meistern und mich nicht selber zu verheizen" (Mitte 10, 44 – 11, 13)

Vergleichbare Veränderungen werden auch von anderen TeilnehmerInnen beschrieben aber nicht explizit mit dieser Metapher in Verbindung gebracht⁷⁷.

Konstrukt: GastreferentInnen

Mit welcher Bedeutung die in den Kurs eingeladenen GastreferentInnen für die eigene Ausbildung gesehen werden, beschreiben die KursteilnehmerInnen der Peergroup Mitte explizit, in den beiden anderen Gruppen spielt die Thematik ebenfalls eine Rolle, findet sich aber eher in der Zuordnung zum Konstrukt >Veränderungen<: "ganz besonders die Veranstaltung mit W. SPIESS, weil hier zwei Männer, die `ne gleiche Denkweise haben, aber unterschiedliche Arbeitsweisen, aufeinander getroffen sind [...] die ständige Frage nach der Effizienz (bei W. SPIESS; Anm. B.J.), das war für mich wichtig" (Mitte 10, 21-26)

- "hoch interessant war, durch die verschiedenen Methoden (M. KRAHNKE / F. ZIMMER; Anm. B.J.). Das zu erleben, was da mit einem passiert, das war auch sehr sehr wertvoll für mich" (Mitte 10, 32-33)
- "eigentlich nützlicher und hilfreich für mich war dann, erleben und vergleichen zu können, wie es auch andere machen [...] sind für mich die anderen Arbeitsweisen eben sehr hilfreich" (Mitte 10, 36-43)

⁷⁶ Diese Bezeichnung dessen, was innerhalb der Zeitdauer des Kurses erlebt wurde, ist in einer Gruppe zum sprachlichen Konstrukt geworden und geht zurück auf die Wortwahl von STEINER (2000, 118).

⁷⁷ vgl. auch 4.2

- "In anderes Setting, eine andere Methode [...] und das hat mir eigentlich ein bisschen Ruhe und Sicherheit gegeben [...] dass es völlig legitim ist, seine (W. SPIESS, Anm. B.J.) Methode, seine Schrittfolge der Gesprächsführung zu kopieren" (Mitte 12, 22-26)
- "Gastreferenten fand ich also auch unwahrscheinlich bereichernd [...] Die Methodenvielfalt [...] auch dieses Zeitlupengespräch [...] die vielen Übungsphasen [...] dann war ich auch mit mir viel zufriedener, wenn ich viele Möglichkeiten hatte, all das zu üben, diese Techniken, diese Fragetechniken, dann bin ich zufriedener nach Hause gegangen" (Mitte, 15, 15-24)

Es wird auch ein Interesse daran zum Ausdruck gebracht, noch andere GastreferentInnen und damit noch andere Arbeitsweisen zu erleben und zu probieren. Eine Entlastung sehen die TeilnehmerInnen darin, die Pluralität der Formen von Beratung als Erweiterung der eigenen Möglichkeiten verstehen zu können. Darin sehen sie die Chance zur Entwicklung einer eigenen passenden Arbeitsweise.

Konstrukt: Einschätzung

Dass es insgesamt um eine allgemeine Einschätzung des gesamten Kurses verbunden mit Vorschlägen für folgende Kurse wird in zwei der Gruppen als Schlüsselthema benannt:

- "wenn wir euch jetzt mit unseren Anregungen helfen können, einen anderen Kurs vielleicht ein bisschen anders zu gestalten" (Mitte 4, 6-8)
- "da hatte ich mir mehr Theorie am Anfang gewünscht [...] dass man einen Einstieg hat [...] würde ich das doch anders angehen, man kann nicht auf Vorverständnis von den Teilnehmern hoffen" (Mitte 6, 24-46)
- "dass man mal Blöcke oder Übungsphasen einschiebt, wo man mal übt mit mehreren Klienten zu sprechen, weil das jetzt die Praxis ist [...] oder eben auch Folgegespräche" (Mitte 15, 25-28)

Rückblickend auf den Kurs wird eingeschätzt:

- "dass man sich ganz einfach zunächst einbringen musste und dann irgendwann auch wollte. Dadurch war das so intensiv" (Süd 6, 32-33)
- "dadurch, dass der Kurs war, ist eher noch Neugier entstanden, jetzt mal irgendwo irgendwas nachzulesen" (Süd 6, 43-44)

- "da hat sich vieles innerhalb des Kurses entwickelt, was auch diese Selbstorganisation betrifft und so [...] und in den Peergroups zu organisieren, und es hängt von Personen ab" (Süd 12, 43-47)

Dabei wird von der Peergroup Süd gerade der Wunsch geäußert:

- "also jetzt nicht noch einmal zu sagen, warum der Kurs so [...] toll war, den wir ja alle gut fanden, aber auch zu sagen, wie kriegen wir das auch so für unsere Arbeit (weiter hin)" (Süd 12, 20-23)

Meine Vermutung geht dahin, dass Arbeitsweisen gemeint sind, die erlebt worden sind, es aber keinen Sinn machen würde, sie nochmals zu benennen als vielmehr danach zu schauen, auch in der weiteren Arbeit, positiv Erlebtes in beruflichen Kontexten⁷⁸ zu erhalten.

Konstrukt: Theoretische Exkurse

Welche Bedeutung die Beschäftigung mit der Theorie für die eigenen Veränderungsprozesse hatte, wird in einer Peergroup zum Thema im Gespräch:

- "im ersten Block [...] da hätte ich mir gern mehr Theorie am Anfang gewünscht oder eben überhaupt, dass man mal `nen Einstieg hat" (Mitte 6, 24-25)
- "dass dieser Kurs für mich schon vor dem September 2000 angefangen hat und zwar in meinem vierten Studiensemester" (Mitte 9, 38-39)
- "ich hab` mich mit diesen theoretischen Grundlagen so auseinander gesetzt, dass ich sage [...] es ist für mich ein Erklärungsmodell, mit dem ich prima zurecht komme und ich möchte kein anderes mehr" (Mitte 11, 7-11)

Der Anteil theoretischer Exkurse war zunächst aus der Sicht der TeilnehmerInnen viel zu klein. Gewünscht war, die grundlegende Theorie kennen zu lernen, um die darauf aufbauende Praxis besser verstehen zu können. Dieser Wunsch entspricht auch der anfänglichen Erwartung an die Organisation des Kurses bzw. der anfänglichen Vorstellung von Lehren und Lernen. Im Verlauf des Kurses wird diese Forderung immer weniger

⁷⁸ hier v. a. die weitere Arbeit als ModeratorInnen und die mögliche Unterstützung durch die Treffen der Peergroups

verbalisiert. Die theoretischen Exkurse entstehen im Dialog, z.B. im Zusammenhang mit den Reflexionen zu den Übungen, sie passieren einfach im Prozess. Damit zeigt sich dieses Angebot im Widerspruch zum traditionellen Lernen, in dem in einer linearen Denkweise aus der theoretischen Grundlegung die praktische Handlungsfähigkeit erarbeitet wird.

Konstrukt: Praktische Umsetzung

In einer Peergroup wird zum Thema, sich damit auseinander zu setzen, wie die erfahrenen Veränderungen in der täglichen Praxis erhalten werden können:

- "was mir jetzt zur Zeit am Herzen liegt ist, wie ich das Wissen, ja Methodik, eigentlich alles, was ich hier mitgenommen habe, wie ich das in die Praxis umsetze und was da die ersten Schritte in diese Richtung wären" (Mitte 3, 23-26)
- "also wir haben nicht über Systemischen Konstruktivismus geredet, sondern wir haben ihn erlebt" (Mitte 10, 8-9)
- "für mich ist es jetzt wirklich wichtig in die Praxis raus zu gehen" (Mitte 17, 6)

Dazu finden auch in den anderen Gruppen Überlegungen statt. In diesem Zusammenhang wird eine Weiterführung des Kurses gewünscht. Die TeilnehmerInnen berichten über das Bedürfnis, die praxisrelevante Nützlichkeit dieser Theorien in der täglichen Arbeit für sich selbst, aber auch für andere begründen zu können.

Konstrukt: Selbstbild / Fremdbild

Über die Veränderungen bzgl. der eigenen aber auch der von anderen gemachten Einschätzung verbalisieren die TeilnehmerInnen:

- "das heißt, es wirkt nach, diese Sache, auf mich jedenfalls" (Mitte 9, 16-17)
- "ich habe erlebt, dass das was mit mir passiert auch auf meine Mitmenschen, für meine Mitmenschen Veränderungen nach sich zieht, und ich empfinde diese Veränderungen als positiv" (Mitte 11, 20-22)
- "ich persönlich mach's also von der Person W. PALMOWSKI abhängig, der ist für mich also `ne beeindruckende Erscheinung, die Art und Weise, wie

er an die Dinge heran geht, wie er argumentiert [...] wie bei ihm da `ne Haltung dahinter steht [...] das ist für mich einfach beeindruckend und am Anfang war der Wunsch, so möchtest du gern sein" (Mitte 10, 12-17)

Konstrukt: Toleranz /Akzeptanz

Dieser Schwerpunkt entsteht in einer Peergroup, spielt wohl aber in allen anderen Gesprächen eine ähnlich bedeutsame Rolle, wenn er auch nicht explizit benannt wird und findet sich dort bei >Veränderung<. Die KursteilnehmerInnen berichten über mehr Gelassenheit, im einzelnen:

- "bin auch dann in der Lage, in Ruhe zu sagen, was ich denke und muss das auch nicht bestätigt bekommen von irgend jemandem, ob das richtig oder falsch ist" (Nord 11, 18-20)
- "dass ich jetzt weiß, manche Dinge brauchen einfach Zeit" (Nord 15, 7-8)
- "also mit Kollegen bin ich gelassener geworden und mit Eltern auch" (Nord 15, 33)
- "wenn einem das bewusst wird [...], so ist es mir jedenfalls gegangen, kann man mit vielen anderen Sichtweisen von anderen Personen besser umgehen, toleranter umgehen" (Nord 11, 5-8)
- "Toleranz und Geduld zu haben, gerade auch im Umgang mit Kollegen, [...], hartnäckige Kollegen, die ihre Meinung immer wieder durchsetzen wollen" (Nord 18, 10-12)

Konstrukt: Orientierungslosigkeit

In einer Gruppe zeigt sich die allgemeine Orientierungslosigkeit, die am Anfang in allen Gesprächen dominierte als eigener Themenschwerpunkt:

- "würde sich für mich aber die nächste Frage anschließen, wozu, was hat mir der Kurs gebracht? Was hat mir der Kurs gebracht, okay, für mich persönlich, das kann ich [...] das haben wir auch schon ganz oft diskutiert in unseren Peergroup-Treffen [...] und mir fehlt jetzt einfach das Stück neue Qualität (..) was bringt es uns auch für die Arbeit der Peergroup in der nächsten Zeit" (Süd 11, 39-44)
- "die Erfahrung, die ich jetzt für mich gemacht habe ist also, immer dafür zu sorgen, dass sich die Leute, die bei mir sitzen, sich wohl fühlen" (Süd 21, 39-41)
- "vielleicht hatte das was doch noch immer mit der Kamera zu tun" (Süd 22, 38-39)

- "weil ich vorher verstanden hatte, dass das Gespräch euer Anliegen erst mal sein sollte" (Süd 23, 17-18)
- "weil mein Anliegen an dieses Gespräch eindeutig ein anderes sein muss als eures" (Süd 23, 39-40)
- "aber der Moderator fehlte" (Süd 24, 32)

In dieser Reflexion wird mir am deutlichsten, dass die Rahmenbedingungen für die Interviews als zirkulärer Konstruktionsprozess⁷⁹ im Vorfeld nicht hinreichend thematisiert wurden. Die TeilnehmerInnen hier sind auf der Suche nach dem eigenen Anliegen, nämlich die Zeit zu nutzen für sich. Dabei wird für mich in Ansätzen deutlich, wie sich in einem solchen Prozess die jeweiligen Anliegen auch stark voneinander unterscheiden können und in dem Zusammenhang ergibt sich für mich an dieser Stelle die Schwierigkeit, verschiedene Forschungsschwerpunkte miteinander zu verknüpfen, bzw. diese erst im Prozess entstehen zu lassen. Eine andere Gruppenzusammenstellung hätte möglicherweise noch mehr Neugier auf die Sichtweisen der anderen zugelassen, die noch kaum in so vielen gemeinsamen Gesprächen wie in den Peergroups thematisiert wurden. Dagegen sind in dieser Auswahl jeweils gemeinsame Konstruktionen je einer Peergroup entstanden.

Konstrukt: Atmosphäre

In einer Peergroup wird die Frage danach, was die besondere Atmosphäre des Kurses ausmacht zum wichtigen Thema der Reflexion. Dabei werden verschiedene Hypothesen aufgestellt. Zunächst gehen die TeilnehmerInnen davon aus, dass schon die Entscheidung für diesen Kurs eine andere als gewohnt ist:

- "es ist ja auch keiner zu diesem Kurs gezwungen worden [...] dadurch war das Klima in der Gruppe in unserem Kurs ganz anders und [...] die Leute, die hier sitzen, sind alle unwahrscheinlich engagierte Leute" (Süd 8, 13-17)

⁷⁹ DEISLER (1997) beschreibt diese Vorgehensweise als Rekursive InformationsSchöpfung.

- "dieses enge Vertrauensverhältnis [...] wenn Leute irgendwo zu einer Fortbildung gehen und müssen dafür Geld bezahlen, relativ viel Geld [...] dann gehen die Leute hin, die interessieren sich dafür und sind dem Neuen offen" (Süd 17, 20-25)

Außerdem wird vermutet, dass organisatorische Besonderheiten dazu beitragen konnten:

- "würde ich nicht an dem Thema des Kurses fest machen, sondern einfach an der Art und Weise der Durchführung [...] regelmäßige Treffen über einen längeren Zeitraum hinweg" (Süd 6, 5-12)

Andererseits wird es in Verbindung gesehen mit der Thematik selbst und der zahlreichen Übungsphasen:

- "wie schnell eine Vertrautheit entstand [...], dass das irgendwie mit dem Thema zusammen hängt" (Süd 6, 14-16)
- "dass ich hier in dieser Situation ganz anders darauf eingestellt bin, weil man darauf achtet und guckt" (Süd 4, 16-17)
- "die Selbstreflexionsphasen [...] die spielten eine große Rolle und ich glaube trotzdem, dass die Übungsgespräche oft genutzt wurden, eigene Probleme darzustellen" (Süd 7, 46 - 8, 1)

Mit der Thematik zusammenhängend wird vermutet, dass die ReferentInnen ihre Theorie eben vorleben:

- "das versucht worden ist von der Kursleitung genau das zu leben, diesen Theorieansatz" (Süd 8, 10-11)
- "mit dem Vertrauen schenken [...] das ist uns von Anfang an so entgegen gebracht worden" (Süd 18, 15-16)

Es stellt sich deshalb so intensiv die Frage, weil es eine Atmosphäre ist, die eher weniger oft erlebt wird:

- "was macht eigentlich diese Atmosphäre hier so aus? [...] und das ist eine andere, wenn wir hier sonnabends wieder nach Hause (fahren), dann war ein Schnitt da" (Süd 18, 23-33)
- "Ich hab' [...] dieses Bild von der Insel geprägt, die ich jetzt wieder verlassen muss und wieder zurück in den Alltag muss und es ist mir auch nicht gelungen, bisher, mir das zu bewahren" (Süd 4, 31-34)

Diese Frage scheint mir ebenfalls von zentraler Bedeutung, weil gerade die Schaffung von Atmosphäre ganz grundlegend davon abhängig ist, inwieweit

es den KommunikationspartnerInnen gelingt eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Wie können KursleiterInnen dazu beitragen?

4.3 Vergleichende Ergebnisse / Ergebnisse der Befragungen⁸⁰

Zu Beginn und am Ende des Kurses erfolgten Befragungen zum Thema Beratung. Eine Auswertung der Veränderungen kann einerseits von der Überlegung ausgehen, dass der Lehrende bestimmte Lernziele im Vorfeld formuliert hat, deren Erreichen in der abschließenden Befragung evaluiert wird. Diese Herangehensweise halte ich nicht für ganz ausgeschlossen. Es wäre denkbar, dass der Hauptreferent seine Vorstellungen von Beratung transparent machen würde, die Ergebnisse der Befragung damit in Verbindung gebracht und nach inhaltlicher Nähe gefahndet werden würde. Aus meiner Sicht kann die "Vorher – Nachher - Befragung" vor allem aber für die Teilnehmenden selbst von Bedeutung sein, indem sie ihre eigenen Veränderungsprozesse bedenken. Diesem Ansatz möchte ich vor dem Hintergrund der hier vertretenen Theorie den Vorzug einräumen.

Die Beantwortung der Fragen als Klärung der Ausgangssituation im Sinne einer Orientierungsgrundlage für die Tätigkeiten innerhalb des Kurses ist Teil des Kurses selbst. Am Ende des Kurses dient diese Zusammenstellung als Struktur für die sich verändernden Perspektiven zum Thema „Beratung“. In diesem Sinne verstehe ich die inhaltliche Dimension der Aussagen in erster Linie als eine Möglichkeit zur Selbstreflexion bzw. Selbstevaluation. Inwieweit die Teilnahme am Kurs dazu beitragen konnte, diesen Veränderungsprozess anzuregen, entnehme ich den Reflexionen innerhalb der Kurseinheiten sowie aus den jeweiligen Abschlussreflexionen.

⁸⁰ vgl. Anlage 7

Trotzdem möchte ich aus meiner Perspektive ausgewählte Anmerkungen kommentieren. Insgesamt fällt mir ein sehr heterogenes Verständnis von Beratung zu Beginn des Kurses auf. Es zeigt sich bei einigen KursteilnehmerInnen ein bereits systemisch - konstruktivistisch zu benennendes Verständnis von Beratung. Bei anderen dagegen scheinen mir erhebliche Differenzen in der Beantwortung der Fragen vor und nach dem Kurs deutlich zu werden. Hier werde ich vergleichende Überlegungen anstellen und mit Zitaten aus der Befragung am Ende des Kurses anreichern.

Woran könnt ihr erkennen, dass ein Beratungsgespräch gelungen ist?

Im Zusammenhang mit den verhandelten Themen sehe ich einen engen Zusammenhang in den folgenden Anmerkungen, die aus meiner Sicht einen Prozess in Richtung systemisch - konstruktivistischen Denkens dokumentieren:

- Gespräch verläuft als Dialog (c)

Die Form der Dialogs ist in besonderer Weise grundsätzlich für die Beziehungsgestaltung innerhalb des Kurses selbst und für den Beratungsprozess im Besonderen. Dabei erklärt sich die Orientierung auf das Dialogische unter anderem mit dem nicht privilegierten Zugang zu Wirklichkeit und Wahrheit. Daraus ergibt sich eine ethische Grundhaltung, die es unmöglich macht, die Meinung des Anderen als Unwahrheit zu definieren.

- Wenn der Klient äußert, dass er für sich Ansätze oder Gedanken oder Handlungen sieht, die zur Klärung seines Themas oder anderer Befindlichkeiten beitragen können (e).
- Klient [...] sieht Lösungsansätze (h).
- Der Klient kann sich mit möglichen Denkanstößen und Lösungsansätzen identifizieren und selbst aktiv an der „Lösungsfindung“ beteiligen (Experte für sich selbst) (o).

Eine Veränderung sehe ich darin, dass die vorab wünschenswerten Ergebnisse im Sinne einer bestimmaren Lösung einer Vorstellung gewichen

sind, die sich eher daran orientiert, Ansätze für mögliche Lösungen mitzunehmen. Hier kann Bezug genommen werden zu der Auffassung von der Unmöglichkeit instruktiver Interaktionen. Das Auffinden von Lösungen ist als selbstreferentieller Prozess von außen nicht steuerbar, lediglich passende strukturelle Kopplungen können Veränderungen anregen aber nicht determinieren.

- Aus den Äußerungen des „Klienten“ wurde deutlich, dass „angemessen ungewöhnliche“ Fragen ihm neue Sichten ermöglichen, andere Gedanken in Fluss kommen können, sich die „innere Landkarte“ verändert (w).
- Wenn der Ratsuchende Anregungen erhalten hat, sein Thema aus bisher nicht gewohnter Sicht zu betrachten und deshalb anders als bisher damit umgehen kann (q).
- Wenn der Klient äußert, dass er für sich Ansätze oder Gedanken oder Handlungen sieht, die zur Klärung seines Themas oder anderer Befindlichkeiten beitragen können (e).

Lösungsvorschläge werden weniger darin gesehen, vorgefertigte Lösungen mit allerlei Fachkenntnis (Expertenwissen) zu präsentieren als vielmehr darin, alternative Sichtweisen zu ermöglichen. Dazu eignen sich angemessen ungewöhnliche Fragestellungen, um Verstörungen (Perturbationen) anzustoßen, die wiederum angemessen genug sind, als strukturelle Kopplungen hilfreich zu sein. Dabei wird im Besonderen Bezug genommen auf die Annahme sich selbst erhaltender Regelkreise, die dazu geeignet sind, problematische Situationen aufrecht zu erhalten.

- Was heißt gelungen? ...eventuell, wenn der Ratsuchende es äußert oder der Moderator für sich den Eindruck hat oder die Mimik des Ratsuchenden bei dem Moderator das Gefühl weckt, es könnte gelungen sein (k).
- Inzwischen habe ich Zweifel, ein Beratungsgespräch nach seinem „Gelingen“ einzuordnen. „Gelungen“ für wen? Moderatoren fühlen sich gut, wie sie die Verantwortung beim Klienten gelassen haben. Klienten fühlen sich positiv, (aber) und nachdenklich angestoßen (s).

Eine nicht unwesentliche Veränderung sehe ich hier darin, dass die Vorstellung von Qualität eines Beratungsgesprächs zunächst so verstört wurde, dass keine klaren Orientierungen mehr möglich scheinen, außer der,

dass sie im Auge des Betrachters liegen. In dieser Lösung könnte jedoch eine Unzufriedenheit zum Ausdruck gebracht werden.

Nenne fünf Eigenschaften und/oder Kompetenzen des Beraters, die deiner Meinung nach wichtig sind, ordne hierarchisch!

Die Beantwortung dieser Frage setzt ein grundsätzliches Verständnis von Beratung voraus. Die TeilnehmerInnen benennen vorab einerseits Kompetenzen des Beraters, die den unterschiedlichsten Schulen zugeordnet werden könnten bzw. wählen aus und stellen eklektizistisch zusammen. Zu fragen wäre, inwieweit die Auswahl als auch die Reihenfolge am Ende des Kurses dem theoretischen Anspruch eines systemisch - konstruktivistischen Beraters näher liegt als zu Beginn des Kurses. Aus meiner Perspektive möchte ich ausgewählte Veränderungen kommentieren:

- Zuhören zu können erhält zunehmende Bedeutung (b, k).
- Objektivität als Kompetenz fällt weg (b, i),
- ebenso Wissen, die „Expertenmütze“ wird beim Klienten gelassen (f).
- Das Beherrschen von Konfliktlösungsstrategien, aus meiner Sicht dem Wissen zuzuordnen, wird als zentrale Kompetenz nicht mehr benannt (h).
- Die geschickte Fragestellung wird bei (i) ersetzt durch geschickte Gesprächsführung und in die unteren Hierarchien eingeordnet.

Hier sehe ich eine Veränderung dahingehend, dass die möglicherweise als „technisch“ zu erlebenden Fragestellungen weniger explizit als vielmehr implizit die Gesprächsatmosphäre mitbestimmen.

Geduld rückt bei (j) weiter nach hinten, bei (i) steht sie am Ende des Kurses auf Platz 1. (in der ersten Befragung gar nicht aufgelistet).

Die Bedeutung von Sprache wird bei (n) am Ende des Kurses als bedeutendere Kompetenz eingeschätzt als am Beginn.

Daneben stehen auch weniger auffällige oder keine Veränderungen (q, u).

Meine Aufmerksamkeit widme ich den eher auffälligen Veränderungen. Darüber hinaus scheint mir, wie o. a. die Bedeutung der Veränderungen für die Teilnehmenden selbst als wesentliches Kriterium der Nützlichkeit.

Wie würdet ihr den Auftrag des Beraters im schulischen Kontext definieren?

Für die Implementation des Beratungsangebotes innerhalb der Thüringer Schulwirklichkeit erfüllt diese Frage gerade den Zweck, das Expertentum an die Betroffenen zurückzugeben. Die TeilnehmerInnen formulieren recht konkrete Vorstellungen zum inhaltlichen Verständnis systemisch - konstruktivistischer Beratung und Moderation. Dabei wird das Angebot als eine Erweiterung der bisher vorgehaltenen Angebote verstanden und nicht als "Konkurrenz" (e). Dieses Angebot dient der "Förderung der Kooperation von Kollegen, Schulleitung und Kollegen und der Schüler untereinander" (d), "der Berater bietet die Möglichkeit zu Gesprächen" (e). Eine besondere Aufmerksamkeit wird der Erzeugung "neuer Sichtweisen" beigemessen und "verschiedene Realitäten erkennen und miteinander bestehen zu lassen" (f) oder anders ausgedrückt: "Anregung zur Reflexion" (i, l) zu geben bzw. "Reflektieren als Teil der Professionalität der pädagogischen Arbeit unterstützen" (w). In diesem Zusammenhang werden auch Chancen "im Rahmen von Schulentwicklung" (o), im Sinne von "Verkrustungen aufbrechen" (r) bzw. "festgefahrene Situationen auflösen" (c) und "wieder ins Fließen zu bringen" (s) benannt.

Insgesamt beschreiben die TeilnehmerInnen einen umfassenden pädagogischen Auftrag an die Anbieter von systemisch - konstruktivistischer Beratung und Moderation, der das Zeitbudget der ModeratorInnen vermutlich in erheblichem Ausmaß überschreiten wird. Andererseits weisen sie aus ihrer Perspektive auf einen notwendigen Handlungsbedarf in Bezug auf (Durch-)Führung von Gesprächen im schulischen Kontext hin. Dies unterstreicht die Brisanz einer auch organisatorisch abzusichernden Angebotspalette von Beratung und Moderation.

Als Kursbegleiterin fallen mir sprachliche Formulierungen auf, die sich verändert haben und möglicherweise einen sensibleren Umgang mit Sprache vermuten lassen. Vor allem sehe ich eine Hinwendung zu eher aktiven

Formen in der Auswahl der Worte. Das System einer Fortbildungsgruppe hat seine eigenen Sprachskripte konstruiert (z.B. weniger das "Problem" als vielmehr das "Thema" (l, q), im Fluss halten (c), Experte für sich selbst sein (o), Verantwortung beim Klienten lassen (s) (usw.).

Unterschiede ergeben sich auch im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Vorerfahrungen. TeilnehmerInnen, die sich bereits innerhalb des gerade absolvierten Studiums dieser Thematik mit demselben Referenten zugewendet haben, bringen bereits konkretere Vorstellung eines systemisch - konstruktivistischen Beratungskonzeptes mit.

Meine Aufmerksamkeit richtet sich vor allem aber auf die Antworten, denen ich eine auffallende Differenz zuschreiben würde. Diese Differenz sehe ich bei einigen Vorher – Nachher - Aussagen so massiv, dass es sogar schwer fällt davon auszugehen, dass hier dieselben Personen geantwortet hätten.

Das Verhalten von BeraterInnen als RatgeberInnen wird differenzierter gesehen und RatgeberInnen werden zu FörderInnen (d). BeraterInnen stehen nicht in der Verantwortung für die Lösungen sondern geben diese Verantwortung an die Ratsuchenden zurück. Das Beratungsgespräch wird nicht ausschließlich um ein Problem herum konstruiert, sondern vielmehr um ein Thema bzw. zur Reflexion über ein Thema genutzt. Die Beratung dient nicht nur der Problemlösung sondern ist geeignet, neue Sichtweisen (allgemein und bezogen auf das Problem) für alle Beteiligten zu ermöglichen. Eine Veränderung beschreiben TeilnehmerInnen in einer Abkehr vom Konfliktmanagement und einer Zuwendung zur Beratung. Dabei geht es immer weniger darum, Strategien zu vermitteln sondern als Vermittler zwischen Menschen zu agieren. Eine solches Verständnis würde Beratung und Moderation als Möglichkeit der Entwicklung in beruflichen und privaten Zusammenhängen zu sehen, in dem die Prozesse ins Fließen gebracht werden. Eine Differenz wird darin beschrieben, dass BeraterInnen nicht von Vorgesetzten beauftragt werden, sondern ihren Auftrag mit den Ratsuchenden gemeinsam verhandeln. Dabei ergibt sich ein verändertes

Verständnis darüber, was das Ziel einer Beratung sein kann. Nicht die sofortigen Lösungen am Ende des Gesprächs werden gesehen, sondern vielmehr die möglichen Lösungsansätze, die sich in den Lebenszusammenhängen der Ratsuchenden im Anschluss an Beratung ergeben werden. TeilnehmerInnen beschreiben, dass es dazu weniger eines Expertenwissens über Problemzusammenhänge und Erklärungsmuster bedarf als vielmehr einer Kunst der Gesprächsführung.

Welche Veränderungen welchen Sinn im praktischen Handlungszusammenhang ergeben, kann ausschließlich von den TeilnehmerInnen selbst beurteilt werden. Dass hier Veränderungen angesprochen werden, die meinen praktischen Erfahrungen nahe stehen, veranlasst mich zu der Annahme, dass die TeilnehmerInnen hier eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten benennen, derer sie im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit den Theorien zur systemisch - konstruktivistischen Beratung und Moderation gegenwärtig wurden und werden.

4.4 Zusammenfassende Kommentare aus der Sicht der Interviewerin / der Forscherin

Das forschungsmethodische Vorgehen als ein im Prozess zu verstehendes, zeitlich und räumlich begrenzt gültiges Forschungsvorhaben offenbart für mich seine Möglichkeiten und Grenzen im handelnden Umgang mit den theoretischen Prämissen. Der angestrebte Forschungsdialog ist bisher nicht selbstverständlich, von daher treffen in einem Forschungsprozess die unterschiedlichsten Vorstellungen darüber aufeinander, wie Forschung sich zeigen sollte, welche Bedingungen und welche Ergebnisse als bedeutsam verstanden werden. Diese gedanklichen Konstrukte waren spannend und herausfordernd zugleich, aus meiner heutigen Sicht bedaure ich, dieses

Thema selbst auf einer Metaebene nicht umfassender mit allen TeilnehmerInnen verhandelt zu haben. Im Folgenden werde ich meine Vorgehensweise im Zusammenhang mit den Ergebnissen kommentieren, um damit diejenigen Aussagen zu benennen, die Anregungen für spezifisch strukturellen Wandel in der Überprüfung meiner Theorien sein können.

4.4.1 Teilnehmende Beobachtung

Die Zusammenfassung der Mitschriften im Sinne der Fragestellung als ordnendes Tun meinerseits erweitert die Möglichkeiten indem sie differenziert, was als Gesamteindruck des Kurses geblieben war. Dabei messe ich den Reflexionen unterschiedliche Bedeutungen dahingehend bei, inwieweit sie in den Vorüberlegungen bzw. im Lernprozess anderer Fortbildungen den Möglichkeitsraum von Handlungen erweitern könnten. Sie sind aus meiner Sicht hervorragend dazu geeignet, im Zusammenhang mit den Vorüberlegungen zur inhaltlichen und methodischen Struktur eine zeitnahe Einschätzung der Brauchbarkeit aus der Sicht der TeilnehmerInnen zu ermöglichen⁸¹. Im Besonderen scheinen mir die sich ständig verändernden Rückmeldungen zum Thema Selbstorganisation von Bedeutung. Deutlich wird für mich, wie im Verlauf des Kurses immer mehr Klarheit entsteht, wie die Arbeitsphasen zunehmend selbst organisierter werden und wie die TeilnehmerInnen selbst ihre Lerninteressen einbringen und die entsprechend notwendige Zeit einfordern. Ein zentraler Gedanke der Abschlussreflexionen zeigt sich für mich darin, wie die angenehme Atmosphäre in der Gruppe beschrieben wird. TeilnehmerInnen erleben diese Gruppe als Halt gebend. Dabei werden v. a. die Blöcke der Selbstreflexion als dafür förderlich eingeschätzt.

Insgesamt kann ich in der Dokumentation des Kurses einen Prozess zunehmender Kooperation aller Beteiligten in der Verhandlung darüber

⁸¹ vgl. Kapitel 7

erkennen, wie die Zeit der Kursblöcke inhaltlich genutzt und methodisch umgesetzt werden soll. Des Weiteren halte ich die die Lernprozesse begleitenden Zwischenreflexionen für nützlich, indem sie konkrete Bezüge zur inhaltlichen Struktur herstellen. Diese Perspektiven auf die Thematik können als Erweiterung von Möglichkeiten gleichermaßen für KursleiterInnen in ihren Vorüberlegungen als auch für die TeilnehmerInnen innerhalb ihrer Lernprozesse zu verstehen sein.

4.4.2 Befragung

Die Befragungen machen im Besonderen deutlich, inwieweit Veränderungen beschrieben werden können. Bisherige Vorstellungen von Beratung unterscheiden sich für TeilnehmerInnen von denen am Ende des Kurses. Die formative Wirkung von Sprache berücksichtigend werden die Vorstellungen eines gelungenen Beratungsgespräches zu Beginn des Kurses irritiert durch die Auseinandersetzung mit den Theorien. Die Kompetenzen guter BeraterInnen/ModeratorInnen (hier in eine hierarchische Reihenfolge gebracht) berücksichtigen ein klares Verständnis von Beratung, das teilweise eine andere Gewichtung erfährt, andererseits aber auch mehr oder weniger komplett ausgetauscht wurde. Die Frage nach dem Auftrag von Beratung im schulischen Kontext macht deutlich, dass hier gewohnte Vorstellungen soweit aufgebrochen worden sind, dass Beratung und Moderation von TeilnehmerInnen als zugehörig zur Professionalität gesehen wird. Dieser Gedanke wird im Besonderen mit dazu beitragen, grundlegend über systemisch - konstruktivistische Beratung und Moderation als Kompetenz von PädagogInnen nachzudenken. Dabei erweitert sich der Rahmen auf viele denkbare Gesprächssituationen im pädagogischen Alltag, die weniger dem klassischen Verständnis von Beratungssituationen entsprechen werden.

4.4.3 Interview

Interessant in allen Gesprächen waren für mich die sich deutlich unterscheidenden Gesprächsverläufe. Dabei sehe ich insgesamt ein Vielzahl von Anregungen als Reflexionsgrundlage für ReferentInnen. Bedeutsam erscheinen mir vor allem die Bemerkungen zur Gestaltung des Kurses. Anschließend würde ich mich folgenden Schlüsselwörtern:

- Veränderungen
- Selbstorganisation
- Theoretische Exkurse
- Praktische Umsetzung
- Atmosphäre

Ergänzend möchte ich aus meiner Sicht folgenden Konstrukte hinzufügen:

- Kleingruppenarbeit
- Fortbildung
- Erwartungen

Konstrukt: Kleingruppenarbeit

Interessant stellte sich für mich dar, dass Spielregeln, die für die Arbeit im Plenum galten, ziemlich direkt auch in den Kleingruppen Berücksichtigung fanden.

- "dass wir im Prozess [...] es eben wirklich auch geschafft haben uns in den Peergroups zu organisieren, und es hängt von Personen ab" (Süd 12, 45-48)
- "Wie viel mir das gebracht hat, dann in diesen Kleingruppen zu arbeiten und diese Intensität in diesen Kleingruppen, wo auch die Motivation dahinter stand zu wollen, das ist ein Unterschied, den ich für mich erkenne (Süd 8, 33-35)
- "diese Arbeit in Peergroups, für mich ist die sehr bedeutsam und ich würde es auch wollen, dass wir uns weiter treffen [...] und das ist für mich auch so ein Hinweis, dass diese Fortbildung eine Fortbildung ist, die einen anderen Charakter hat als die, die wir bisher [...] kennen gelernt haben (Süd 8, 37-44)

Konstrukt: Fortbildung

Gerade zu dieser Thematik habe ich in den Gesprächen sehr Mut machende Rückmeldungen gehört. Bedeutsam für die Überlegungen innerhalb dieser Arbeit erscheinen mir die Anmerkungen darüber, wie Fortbildung bisher erfahren wurde und inwiefern diese Fortbildung eine Differenz Erfahrung zuließ.

- "Ich habe schon ganz viele Fortbildungen besucht [...], nie wurde eine Fortbildung durch Selbstorganisation gesteuert [...] und das hat mir echt gut gefallen" (Nord 4, 16-19)
- "dass sie einfach die Möglichkeit ins Spiel gebracht haben und nichts vorgegeben haben [...] wie das in unseren früheren Fortbildungsveranstaltungen der Fall war" (Nord 22, 18-21)
- "also ich bin schon bekannt an meiner Einrichtung, dass ich der Fortbildungsfreak bin, aber die hier hat am meisten Spaß gemacht" (Süd 2, 31-33)
- "also für mich unterscheidet sich diese Fortbildung von anderer Fortbildung unter anderem darin, dass hier ein sehr persönliches Verhältnis zwischen den Kursteilnehmern aufgebaut worden ist [...] ich denke, in anderen Fortbildungsveranstaltungen ist das nicht so" (Süd 5, 45 – 6, 4)
- "und das Besondere an der Weiterbildung ist für mich eben auch [...] dass man sich ganz einfach zunächst einbringen musste und dann irgendwann auch wollte. Dadurch war das so intensiv" (Süd 6, 30-33)

Konstrukt: Erwartungen

In den Gesprächen wurden die Erwartungen bereits in den Zusammenhang gestellt, inwieweit sie als erfüllt angesehen werden konnten.

- "nämlich uns zu befähigen, diese Beratungsgespräche zu führen und ich denke auch, diese Aufgabe wurde doch schon erfüllt" (Nord 11, 41-43)
- "Ausbildung von Moderatoren war so in meinen Augen das Ziel und ich denke, das ist erreicht worden (Nord 21, 20-21).
- "wenn ich zu einer Weiterbildung fahre, dann habe ich ja immer doch trotz allem im Hinterkopf bestimmte hierarchische Strukturen [...] und ich erwarte, dass auf dem Gebiet, zu dem diese Weiterbildung angeboten wird, [...] die Anbieter entsprechendes Wissen haben, was mir fehlt, was ich gerne hätte und von dem ich erwarte, dass ich das im Rahmen dieser Weiterbildung vermittelt bekomme" (Nord 8, 9-17)

Zu den benannten Konstrukten überraschte mich die ausführliche Thematisierung der >Orientierungslosigkeit< als auch des >'point of no return'<. Aus meiner Sicht stellten sie eher geringe Gesprächanteile dar, die mir nicht erheblich bedeutsamer erschienen. Hier zeigt sich ein Unterschied in der Bedeutsamkeit, die ihnen von den TeilnehmerInnen in der Rückmeldung beigemessen wird.

Im Besonderen beobachte ich die sich im Verlauf des Kurses auflösenden Schwierigkeiten mit bestimmten Arbeitsweisen (hier v. a. Selbstorganisation, der Umgang mit der Theorie, der Umfang und die Struktur von Übungsphasen etc.). Hier sehe ich einen wichtigen Bezugspunkt zur Vorläufigkeit unserer Überzeugungen. Darin wird einmal mehr deutlich, inwiefern es keine fertigen Lösungen in Form von Curricula geben kann. Die Wirksamkeit der Angebote kann nur im jeweiligen Kontext bewertet werden. Insofern werde ich den vielen Angeboten, denen in den Interviews Bedeutung beigemessen wurde, ihre Wirksamkeit nur unter Berücksichtigung des spezifisch zeitlichen und räumlichen Kontextes beimessen. Darüber hinaus aber lassen sich Varianten denken, die dazu beitragen ein späteres Angebot noch mehr zu differenzieren. Damit könnte anderen individuellen Bedürfnissen anders begegnet werden.

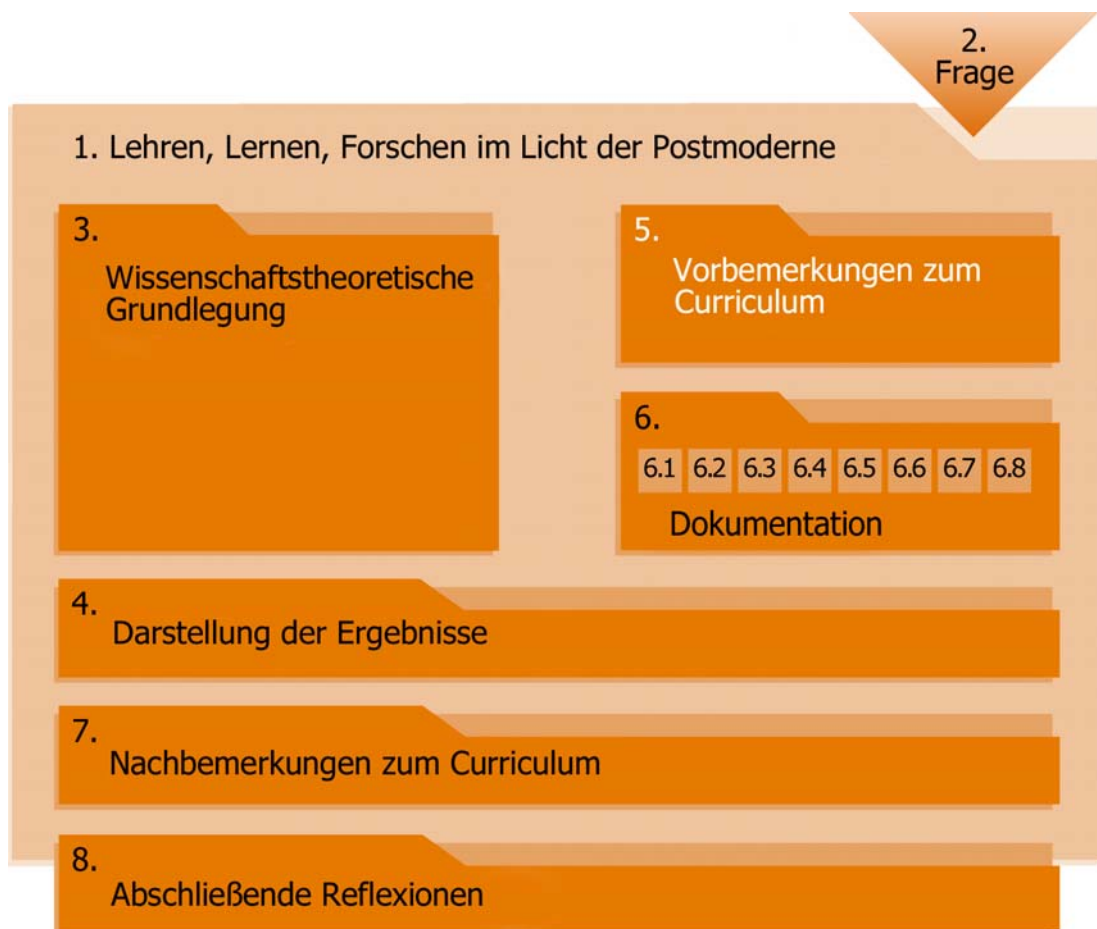
Abschließend möchte ich noch anmerken, dass die Bereitschaft der TeilnehmerInnen zur Beantwortung unserer Fragen (im Sinne einer traditionellen Forschungsmethodik) dahin gehend irritierte, dass innerhalb der Gruppe die Anliegen an dieses Gespräch nur mit Einschränkung auch eigene Anliegen waren. Das Forschungsinteresse wurde meinerseits durch mehr oder weniger häufiges Nachfragen mehr oder weniger bestimmt. Dabei konnte ich hilfreiche Feedbacks meiner Kollegin H. SCHILDBERG nutzen, um in jedem Gespräch meinen Anteil an der sprachlichen Rekonstruktion offen und veränderbar zu halten.

Insgesamt sind sprachliche Formulierungen aus jeweils unterschiedlicher Perspektive entstanden und erlauben eine Beschreibung des Kursablaufes

mit reflektierenden Kommentaren. Der Zusammenhang sollte es ermöglichen, Konsequenzen im Sinne einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten abzuleiten, die für die Gestaltung einer Lernumgebung von Bedeutung sein könnten. Diese werden in methodisch - didaktischen Vorüberlegungen Berücksichtigung finden können und die theoretische Einbindung durch Rückkopplungen aus der Praxis ergänzen.

Die umfassenden Beschreibungen des Kursgeschehens aus den Perspektiven der Beteiligten lassen eine Konstruktion eines Curriculums insofern möglich erscheinen, dass ein vielfältiges Angebot mit vielfältigen Ideen strukturell passend ausgewählt werden kann.

*Tue, was du lehrst, wenn du lehrst, was du tust.
(EBERLING et al. 1996, 153)*



5 Vorbemerkungen zum Curriculum

Ein Curriculum bedeutet zunächst nichts weiter als Lehrprogramm (vgl. Wörterbuch. Fremdwörter 1997). Im traditionellen Gebrauch steht dieser Begriff für die Strukturierung beabsichtigter Lernprozesse. Darüber hinaus kann von einem erweiterten Verständnis von Curriculum gesprochen werden, indem die Entstehung selbst, einschließlich der Anwendung und Implementation, in die Betrachtung mit eingeschlossen sind. Es „werden Prozesse und Bedingungen thematisiert, welche zu einem entwickelten Unterrichtsplan oder zu einem Lehrwerk oder zu Richtlinien oder anderen Medien führen, die in der Planung von Lernprozessen verwendet werden

(sollen)“ (HAMEYER et al. 1983, 21). Eingeschlossen ist die Er-Forschung der Entwicklung und Evaluation von Lernsituationen und deren Dokumentation. Darin unterscheidet sich die Curriculumtheorie zunächst grundlegend von traditionellen didaktischen Fragestellungen. Kern des Curriculums ist in den meisten Ansätzen die Zielorientierung verbunden mit einer bestimmten Bildungsabsicht. Differenzen bestehen jedoch in Bezug darauf, wessen Interessen der Zielbestimmung zugrunde liegen. Als abhängige Variablen ergeben sich daraus Lerngegenstände, Lernprozesse und Lernorganisation (Didaktik und Methodik). Indem Didaktik gleichermaßen Lehre von den zu lehrenden Dingen wie von den Lehrmethoden ist, nimmt sie eine Schlüsselstellung ein für die „geistige Orientierung der Gegenwart – weit über die Schule hinaus. [...] Die Schule ist dann nur der Abklatsch des jeweiligen kulturellen und wissenschaftlichen Entwicklungsstandes – ohne angemessene Rücksicht auf die Lernenden. [...] Doch die Didaktik braucht den Plural der Wirklichkeiten, um sich eine von ihnen als eigenes Hoheitsgebiet zu reservieren. [...] Statt nun diese Individuen samt ihren Erfahrungen in Ruhe zu lassen – schließlich müssen sie selbst am besten wissen, was ihre Wirklichkeit ist – wird ihnen jedoch vorgeschrieben, was sie für wirklich zu halten haben.“ (TÜRCKE 1986, 8, 9, 15)⁸².

Daneben entwickelt sich ein Verständnis offener Curricula dahin gehend, dass Lernziele nicht mehr diktieren sondern inspirieren und kreative Leistungen ermöglichen sollen. Insofern werden Lernziele weniger detailliert ausformuliert, sondern viel mehr daran orientiert überhaupt etwas Neues zu lernen. Dabei geht es zunehmend um die pädagogische Konstruktion und Legitimation von sachlicher, sozialer und zeitlicher Selektivität angesichts einer immer komplexer werdenden Lebenswelt. Vorbereitung, Planung,

⁸² TÜRCKE setzt sich sehr kritisch mit der modernen Didaktik auseinander und orientiert sich vor allem an den Schriften von KLAFKI, den er als herausragenden Vertreter des westdeutschen Aufstiegs der Didaktik kritisiert. Vor allem plädiert er für eine Hinwendung zu einer Reflexion von Erfahrung (einer geistigen Synthesis), weil aus seiner Sicht die Erfahrung selbst ans Zufällige gebunden ist und keinen geistigen Grundbereich konstituieren könnte.

Durchführung und Reflexion sind eine gedankliche Einheit. Sie berücksichtigen die Struktur der Lerngegenstände gleichermaßen wie die Struktur des Vorwissens der Teilnehmenden. Darin eingeschlossen sind Überlegungen zur Struktur der Lern- und Aneignungsprozesse (vgl. ECKERT 1994). Darüber hinaus werden die Auswirkungen der Überlegungen beständig einer reflektierten Auseinandersetzung auf einer Metaebene unterzogen und zum Anlass für Veränderungen.

Vor dem Hintergrund postmoderner Veränderungen werden die allgemeinen Anforderungen an Curriculumtheorie und Didaktik weiter zerfallen⁸³.

Die neuere Curriculumtheorie konnte daher ganz naiv die Frage stellen: Warum lehrt wer was wie für wen?, und dann feststellen, dass die bisherige Didaktik der lehrplanmäßigen Verankerung des Warum kaum Beachtung geschenkt hat (REICH 1983, 140).

Eine entsprechende, auch begriffliche, Unterscheidung nimmt SLOANE (2003) vor, indem er das triviale Curriculummodell („Wie soll das Modell aussehen?“ ebd., 1) sowie die nicht-triviale Curriculararbeit („Was geschieht mit dem Curriculum?, ebd., 1) reflektiert. Das erste geht von einer Produktionsperspektive (Curriculumproduktion) aus und strebt die Legitimation des curricularen Produkts an. Indem sich hier bestimmte Interessen durchsetzen könnten⁸⁴, führen die Überlegungen zu formalen Modellen, die sich den örtlichen Verhältnissen anpassen. Das zweite orientiert sich an der evaluativ - konstruktiven Arbeit selbst (Curriculumrezeption)⁸⁵. Evaluation ist dem Curriculum immanent.

⁸³ vgl. TREML 1983. Eine ausführliche Darstellung der Entwicklung von Curriculumtheorien kann an dieser Stelle nicht geleistet werden vgl. dazu HAMEYER et al. 1983, KÜNZLI & HOPMANN 1998, im Zusammenhang mit den postmodernen Veränderungen: ALBA et al. 2000.

⁸⁴ Insoweit, wie von Seiten des Staates (zentrale Macht) bzw. Länderhoheit (lokale Macht) die Vorgabe bestimmter Lerninhalte in Form von gesetzlich festgelegten Lehrplänen als nützlich erachtet wird, wird sich dieses Dilemma nicht beseitigen lassen.

⁸⁵ Mir gefällt diese Unterscheidung von SLOANE, jedoch würde ich diese gern radikaler zu Ende denken. Den Kreis der Rezipienten des Curriculums sehe ich umfangreicher: nicht nur die Lehrenden präzisieren ein Lernfeld (Curricula als Kommunikationsmittel von Lehrenden)

Beide Modelle könnten sich auch aufeinander beziehen, indem Curriculum - EntwicklerInnen sich darum bemühen zu verstehen, was die Curriculum - VerwenderInnen denken und umgekehrt, wenn also (immer wieder) Transparenz über die Zusammenhänge, die die inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Entscheidungen begründen, hergestellt wird. Das entspricht zunehmend einer Curriculumtheorie postmoderner Pluralisierung, die sich in spezifische Theorien vor Ort aufspaltet, die zeitlich, räumlich und inhaltlich nur vorübergehende Orientierung ermöglichen, je nachdem wie ihr Nutzen für die Praxis von den Lernenden und Lehrenden selbst gesehen wird. Aus Mangel an einer „richtigen“ Theorie wird mehr als bisher die Verantwortung des Einzelnen in Beziehung zu anderen gefordert. Diese Sichtweisen zu verhandeln bedarf es metakommunikativer und metakognitiver Prozesse⁸⁶. Die Konsequenzen sieht REICH (1983) in einem engen Zusammenhang zwischen Curriculumtheorie und Didaktik; Didaktik erweist sich als der Bereich, in dem Theorie und Praxis zusammen kommen und vom gegebenen Handlungsvollzug zu reflektierenden und durchzuführenden Handlungsveränderungen führen. Die Herleitungen in der Praxis bedürfen einer diskursiv verhandelten und hinreichenden Begründung in der Theorie. Dabei finden interdisziplinäre Bezüge, v. a. zur Psychologie, zu den Kognitionswissenschaften und der Neurobiologie im Sinne integrierter Theorien immer mehr Berücksichtigung. Modernes wissenschaftliches Denken kann hier immer weniger unterstützend wirken bei der Betrachtung hochkomplexer sozialer Situationen wie es Lehr- und Lernprozesse sind. In einer eher postmodernen Orientierung werden viel mehr strukturelle

sondern in der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden entsteht ein Lernfeld in der Präzisierung des Curriculums.

⁸⁶ GERGEN weist auf eine Konsequenz postmoderner Ideen hin, die darin besteht, in der pädagogischen Praxis Mittel zu finden, um reflexive Überlegungen zu fördern (reflexive Pädagogik). „Wie können Schülerinnen und Schüler darin unterstützt werden, die üblichen Diskurse aus anderen Sichtweisen zu hinterfragen, Vor- und Nachteile der gängigen Darstellungen herauszuarbeiten und alternative Interpretationen zu entwickeln“ (GERGEN 2002, 226).

Besonderheiten innerhalb der Gemeinschaften als Ausdruck der jeweiligen Beziehungssysteme zum Ausgangspunkt curricularer und didaktischer Überlegungen. Darüber hinaus verweist WELSCH (1993, 57, Hervorh. i. Orig.) auf das ästhetische Moment.

Meine These lautet, daß ästhetisches Denken gegenwärtig das eigentlich *realistische* ist. Denn es allein vermag einer Wirklichkeit, die – wie die unsrige – wesentlich ästhetisch konstituiert ist, noch einigermaßen beizukommen. Begriffliches Denken reicht hier nicht aus, eigentlich kompetent ist – diagnostisch wie orientierend – ästhetisches Denken. Ausschlaggebend für diese Veränderung in der Kompetenz eines Denktypus – für diese Verlagerung von einem logozentrischen zu einem ästhetischen Denken – ist die Veränderung der Wirklichkeit selbst. Heutige Wirklichkeit ist bereits wesentlich über Wahrnehmungsprozesse, vor allem über Prozesse medialer Wahrnehmung konstituiert.

In den letzten Jahren werden vor dem Hintergrund allgemeiner Reformbestrebungen im Bildungswesen⁸⁷ Konstruktionen variabler Didaktiken im Unterschied zur klassischen Didaktik beschrieben⁸⁸. Konkrete Ableitungen vor einem systemisch - konstruktivistischen Erklärungshintergrund erhalten zunehmend Bedeutung innerhalb dieses Diskurses⁸⁹. „Das konstruktivistische Menschenbild bildet somit die Basis für die Dekonstruktion der traditionellen Didaktik“ (VOSS 2002, 39).

Kritische Stimmen wenden jedoch ein, dass noch immer ihre wissenschaftliche Dignität vor allem in Bezug auf die zugrunde gelegten psychotherapeutischen Ansätze und Methoden angezweifelt wird. "Diese Ansätze müssen sorgfältig untersucht und auf ihre Brauchbarkeit für

⁸⁷ vgl. z.B. Bildungskommission NRW 1995, DALIN 1997

⁸⁸ z.B. ARNOLD 1993 zur Ermöglichungsdidaktik, HEURSEN 1997 zu ungewöhnlichen Didaktiken, MILLER (1997) zur Beziehungsdidaktik, MATZDORF (1997) zur TZI - Didaktik, SCHEUNPFLUG (2001) zur evolutionären Didaktik, WOLF (2001) zur ästhetisch – konstruktiven Didaktik.

⁸⁹ vgl. u. a. VOSS (1998), REICH (2000), KÖSEL (1995) für die Schuldidaktik, ARNOLD & SCHÜSSLER (1998), SIEBERT (2000) für eine Ermöglichungs - Didaktik in der Erwachsenenbildung, BAUERSFELD (2000) für die Fachdidaktik Mathematik, AUFSCHNAITER & FISCHER (1992) für die Fachdidaktik Physik, GALIN & RUF (1999) zur interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik (Dialogischer Unterricht).

didaktische Zwecke weiter überprüft werden, vor allem aber müssen sie für den Alltag der gegenwärtigen Schule erst noch transformiert werden" (HEURSEN 1997, 56). Unklar bleibt an dieser Positionierung, stellvertretend für weitere Kritik, die Möglichkeit der Transformation als wechselseitiger Anpassungsprozess schulischer Strukturen und solcher didaktischer Ansätze, die die zentralen Prinzipien des Lehrens und Lernens neu betrachten und daraus veränderte Prämissen für den Schulalltag ableiten. Didaktische Theorien außerhalb der vorrangig verstandenen Vermittlerfunktion von Lehrplaninhalten könnten sich darin ausbilden. Dieses Denken scheint jedoch immer noch ungewöhnlich und weit entfernt von unserer biografisch erfahrenen Lernkultur. Es würde radikale Konsequenzen für die Lernorganisation innerhalb der Institution Schule nach sich ziehen und sogar die Institution selbst in Frage stellen können.

TÜRCKE als starker Kritiker der Didaktik als Wissenschaft sieht diese geradezu mit dem Ziel verbunden, „über allen Einzelwissenschaften stehend, sie durchdringend und zusammenfassend [...] einen ähnlichen Rang ein(zunehmen) wie einst die Philosophie und im christlichen Mittelalter die Theologie“ (TÜRCKE 1986, 7).

Konkrete Ableitungen einer konstruktivistischen Didaktik für die Schule hat GLASERSFELD (2001) als Konsequenz seines veränderten Denkens angestellt. Dabei nennt er grundsätzliche Prinzipien des Lernens, die sich auf die Verwendung von Sprache beziehen; auf eine von Respekt getragene Beziehung von Lehrenden und Lernenden sowie einen veränderten Blick auf Fehler. Fehler versteht er als Möglichkeit, von den SchülerInnen Einblick in ihr Denken gewährt zu bekommen und dann Situationen zu erschaffen, in denen diese (fehlerhafte) Methode nicht funktioniert und damit die Möglichkeit des Lernens (als Anpassung, Akkomodation) überhaupt eröffnet wird. Bezogen auf das Lernen in der Schule ergibt sich in der Anwendung konstruktivistischer Ideen, dass LehrerInnen beobachten, indem sie wirklich hinschauen und dann nicht umhin kommen, „anzuerkennen, dass hier etwas

anderes und neues geschieht: Die Kinder werden aktiv, sie zeigen sogar Anzeichen des Vergnügens, sie genießen die Zeit im Unterricht, weil kein festes Curriculum existiert; und sie beschäftigen sich gerne mit etwas, wenn sie dazu nicht gezwungen werden" (GLASERSFELD In: PÖRKSEN 2001, 67). Die Umstellung auf einen derartigen Unterricht erfordert Zeit, langfristig jedoch geht er davon aus, dass sich die Umgangsformen derart verändern, dass das Lernen effektiver erfolgt als im herkömmlichen Unterricht, der einem traditionellen Curriculum angelehnt ist (ebd.).

In Bezug auf die berufliche Fort- und Weiterbildung rückt in der Literatur vor allem der Aspekt der Selbstorganisation als ein Element systemischen (und postmodernen) Denkens zunehmend in den Vordergrund (vgl. SIEBERT 1999). Selbstorganisation, Selbststeuerung, Autonomie sind einige der Begriffe, die heute zu Schlagwörtern geworden sind und in allen möglichen Zusammenhängen verwendet werden.

Zunehmende Pluralisierung innerhalb der Gesellschaft, vielfältige Theorieangebote und Handlungsmöglichkeiten führen v. a. auch für PädagogInnen zu einem zunehmenden Entscheidungsdruck⁹⁰. In diesem Kontext beschreibt DALIN (1997, 121) „die Menschheit [...] an den Grenzen eines großen und wichtigen Bildungsexperiments, das in weitgehend unerforschtem Gelände stattfindet“ und für HUSCHKE-RHEIN (1998, 23) ist Bildung ein "nicht - linearer, lebenslanger Prozess über Phasen der Abbrüche, der Turbulenzen und der Neukonstruktionen". LENZEN (1997) stellt Überlegungen dazu an, den Bildungsbegriff durch Begriffe wie Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz abzulösen. Zunehmend wird Bildung verstanden als Selbst - Bildung und damit ein verändertes Rollenverständnis der Lehrenden impliziert.

Pädagogisches Handeln ist kaum mehr in standardisierten Kausalketten zu gestalten, sondern vielmehr als ein zirkulärer Prozess zu verstehen, dessen

⁹⁰ vgl. Kapitel 1

Gestaltung den Beteiligten in ihrer sozialen Eingebundenheit überlassen bleibt und dessen Ergebnisse ungewiss sein werden. „Das bedeutet: Die konstruktivistische Didaktik muss eine Antwort geben auf die zentrale Frage: Wie lassen sich Schüler beeinflussen, wenn die Didaktik ihrer Fixierung auf lineare Instruktion ‚abschwört‘“ (VOSS 2002, 41)?

Unterrichten wird somit zu einer riskanten Freiheit, zum Experiment, Didaktik ihrer Planbarkeit beraubt. An diese Stelle rückt eine der Grundorientierungen konstruktivistischer Didaktik, „Irritation als Plan“ (BARDMANN et al. 1991) bzw. „Irritation als Aufgabe von Schule“ (SCHÜLERT 2002). Damit stehen PädagogInnen stets in Situationen, ihre pädagogischen Handlungen mehr als bisher aus einem immer größer werdenden Pool von Handlungsmöglichkeiten auszuwählen, diese Auswahl hinreichend in Be-Ratung zu reflektieren und theoretisch zu begründen. Pädagogik versteht HUSCHKE-RHEIN (1998) zunehmend als „Beratungswissenschaft“.

Den postmodernen Veränderungen innerhalb der Gesellschaft steht ein solches Curriculum isoliert gegenüber, das an überlieferten kulturellen Gepflogenheiten festhält, ein Curriculum, das nicht so konzeptionalisiert ist, die Interessen der verschiedenen Geschlechter, Klassen und ethnischen Gruppen zu repräsentieren (vgl. ALBA et al. 2000). Auch hier zeigt sich die ästhetische Dimension: die Form in Bezug auf die Inhalte wird zu einer Haltung in Bezug auf die unterschiedlichsten Wirklichkeitskonstruktionen. „Wir müssen lernen, nicht nur schriftliche Texte zu interpretieren, sondern auch Bilder. ‚Bildhermeneutik‘ könnte ein wichtiges Lernprogramm des Bildungssystems sein“ (SIEBERT 2003, 18).

Curriculum könnte verstanden werden als ein zirkulärer Abstimmungsprozess: Zunächst erfolgt die Abstimmung der angebotenen Inhalte (roter Faden) und deren Präzisierung, dann die Verhandlung über organisatorische Konsequenzen und des methodischen Arrangements, dann die Übungen an authentischen Themen (Inseln, vgl. DUBS 1998), dann die Klärung von (in der Übung entstandenen) Fragen an die Theorie, dann die

Evaluation als Zwischenreflexion zur Zufriedenheit mit dem bisherigen Verlauf bzw. Revision, dann die Verhandlung über weitere Ziele und deren Präzisierung, dann

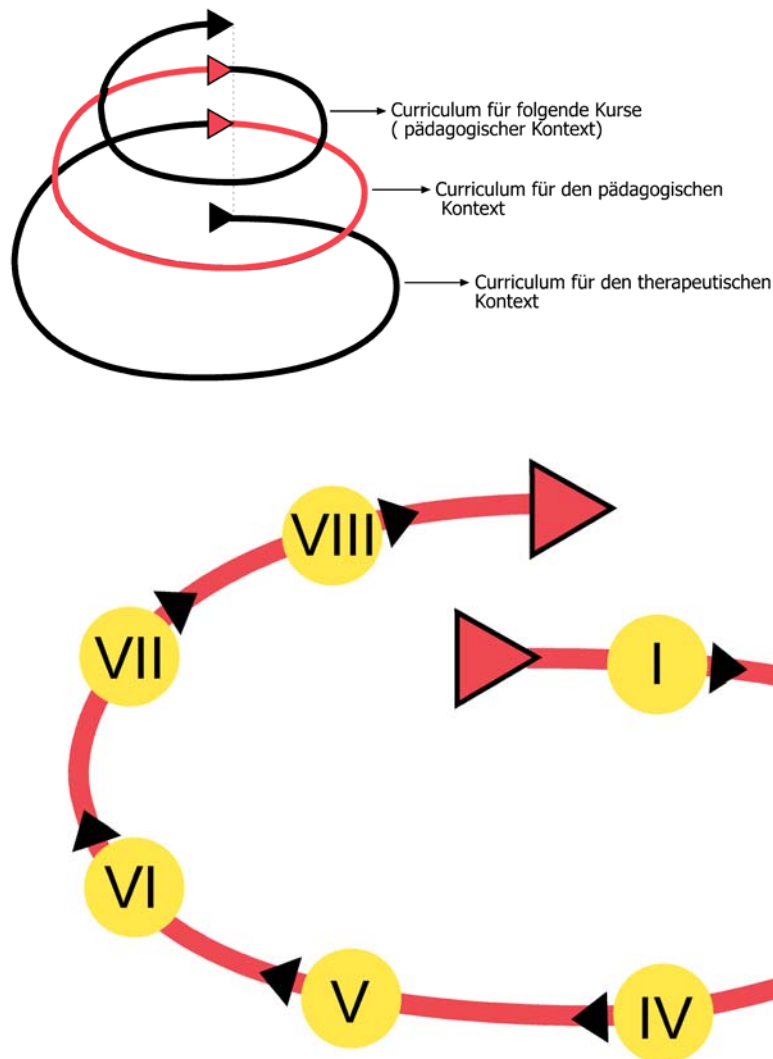


Abbildung 5: Zirkulärer Abstimmungsprozess zur Konstruktion eines Curriculums: Systemisch – konstruktivistische Beratung im pädagogischen Kontext (vgl. dazu auch Abbildung 3, Kapitel 3.5).

Damit wird das Curriculum sehr offen gehalten und erhält seinen Schwerpunkt in der Ermöglichung der Kommunikation über die inhaltlichen Themen und didaktischen Übereinkünfte, sowie die methodische Gestaltung als gemeinsame Konstruktion von Lehr- und Lernumgebungen (dabei werden

auch Ressourcen wie Zeiteinteilung, Einsatz von Lehrenden, sächliche Voraussetzungen thematisiert).

An dieser Stelle sollen weniger die bekannten Didaktikkonzepte miteinander verglichen und bewertet als vielmehr dahingehend betrachtet werden, welche Implikationen sie für die Gestaltung von Fortbildungen anbieten. Dabei werde ich im Besonderen didaktische Entwürfe systemisch - konstruktivistischer Art in Betracht ziehen.

5.1 Begründungszusammenhang für ein inhaltlich strukturiertes Angebot

Eine Konsequenz aus der o. a. Orientierung kann in Bezug auf ein klar definierbares Curriculum v. a. in einer begründeten Auswahl von Lehr- und Lerninhalten gesehen werden. Das bedeutet für dieses Fortbildungsangebot in systemisch - konstruktivistischer Beratung und Moderation, die Auswahl der Inhalte damit zu begründen, bereits erfolgreich evaluierte Lehr- und Lerninhalte aus dem therapeutischen Bereich zu übernehmen. Daraus entsteht ein Angebot als Ideenpool bzw. als „Lernquellenpool“ (GREIF & KURTZ 1998), das darauf orientiert, die theoretischen Bezüge für diese Form von Beratung/Moderation und ihre Bedeutung für die Praxis auf vielfältige Weise herstellen zu können. Es ergeben sich Synergieeffekte von Theorie – Praxis – Übung / Selbsterfahrung – Evaluation – Theorie – Praxis – Übung / Selbsterfahrung - In diesem Verständnis werden die verhandelten Inhalte immer wieder neu reflektiert und angepasst. Es gibt ein Ziel für die Ausbildung, die darin besteht sich Moderations-/Beratungskompetenz anzueignen. DUBS (1994) nennt ein solches Ziel Richtziel, er schlägt ein Modell vor, das an den Beginn des Lehrgangs eine disziplinäre Grundlegung

stellt und einen „roten Faden“ aufspannt⁹¹. Darin eingebaut werden „Inseln“, in welchen das Gelernte an authentischen Themen angewandt wird.

Die disziplinäre Grundlegung erfolgt sowohl anhand der Systemtheorien als auch der erkenntnistheoretischen Annahmen des Radikalen Konstruktivismus und des Sozialen Konstruktivismus⁹². Die Konsequenzen dieser theoretischen Orientierungen erhalten handlungspraktische Relevanz in der Erarbeitung entsprechender Fragetechniken für die Gestaltung von Beratungs- und Moderationsprozessen. Übungen und Selbsterfahrungen ermöglichen die Auswahl der jeweils nützlichen theoretischen Prämissen für die Herausbildung einer eigenen Haltung als BeraterIn/ModeratorIn vor dem Hintergrund der je eigenen Anschlussfähigkeit an die Beiträge der Lehrenden und (Mit-)Lernenden. Die Übertragung auf den eigenen Arbeitskontext ist immanenter Bestandteil regelmäßiger Reflexionsphasen und damit geeignet, die inhaltlichen Bezüge zum schulischen Kontext herzustellen. Die inhaltliche Struktur erfährt damit eine spezifische Hinwendung zu pädagogischen Themenfeldern.

5.2 Begründungszusammenhang für die Konstruktion von Möglichkeitsräumen

Lernen bezeichnet zunächst Veränderung, Lehren Veränderung zu ermöglichen. Schwieriger jedoch wird es zu sagen, um welche Veränderung es sich handelt. Solange wie Lernen damit erklärt wird, wieviele Wissen „transportiert“ werden konnte, als Beziehung von „Wissen“ an zwei

⁹¹ vgl. dazu auch Kapitel 4. In den Interviews wird dieser Punkt explizit benannt, nämlich, dass der „rote Faden“ bemerkt wurde, und sich die Frage stellte, wie das mit selbst organisiertem Lernen korrespondiert.

⁹² Die konkreten Angebote bezogen auf die einzelnen Kursbausteine werden im Kapitel 6 beschrieben.

unterschiedlichen Beobachtungszeitpunkten⁹³, verbleibt das Phänomen des Lernens in hypothetischen Annahmen über kausale Beziehungen. Dabei wird Wissen auf Information reduziert und in einem objektiven Sinn als wahre Abbildung der Realität verstanden. „Wissen ist nichts mehr, was eine Person verändert“ (HENTIG 1993, 43). In diesem Sinne ließe es sich reduzieren auf eine neutrale Informationseinheit, die irgendwo im Lernenden aufbewahrt wird.

Die bloße Aufrechterhaltung dieses Wissens könnte aber auch als „Nichtlernen“ verstanden werden. „Wo Wissen bewahrt wird, wird Lernen verhindert“ (SIMON 1999, 156). Je nachdem, wie BeobachterInnen darüber sprechen, ergeben sich eine oder mehrere Erklärungen. „Erklärungen stellen nur das dar, was geschehen muss, damit das, was erklärt wird, entstehen kann“ (MATURANA & PÖRKSEN 2002, 20). Erklärungen legitimieren Ideen zur Beeinflussung des erklärten Phänomens.

Damit wird „Lernen“ im Sinne BATESONS zum Erklärungsprinzip. „Die Funktion solcher Erklärungsprinzipien besteht – [...] - in erster Linie darin, den Beobachter zu beruhigen und von weiteren neugierigen Fragen abzuhalten“ (SIMON 1999, 148f). Es bedeutet damit die Beendigung neugieriger Erforschung als (Neu-)Konstruktion von Wirklichkeiten durch

⁹³ BATESON (1985, 362ff) bezeichnet diese Veränderung als „Lernen I“. Die notwendige Voraussetzung dafür ist es, vom selben Kontext zu den beiden Zeitpunkten, einem wiederholbaren Kontext, auszugehen. Er führt deshalb den Begriff der Kontextmarkierung ein, der deutlich machen soll, dass ein Organismus in der Lage sei, auf den gleichen Reiz in verschiedenen Kontexten verschieden zu reagieren. Er unterscheidet insgesamt:

„*Lernen null* ist durch die *spezifische Wirksamkeit der Reaktion* charakterisiert, die – zu Recht oder zu Unrecht - keiner Korrektur unterliegt.

Lernen I ist *Veränderung in der spezifischen Wirksamkeit der Reaktion* durch Korrektur von Irrtümern der Auswahl innerhalb einer Menge von Alternativen.

Lernen II ist *Veränderung im Prozess des Lernens I*, z.B. eine korrigierende Veränderung in der Menge von Alternativen, [...].

Lernen III ist *die Veränderung im Prozess des Lernens II*, z.B. eine korrigierende Veränderung im System der Mengen von Alternativen, [...].

Lernen IV wäre *die Veränderung im Lernen III*, kommt aber vermutlich bei keinem ausgewachsenen lebenden Organismus auf dieser Erde vor.“

lernendes Tun im Hinblick auf den Lernprozess selbst. Lernen ist ein Begriff, der von BeobachterInnen so verwendet wird, wie ihre jeweiligen Erklärungen dazu passen und entsprechende Handlungsmöglichkeiten abzuleiten ermöglichen.

SIMON nennt das auch „Speisekartenphänomen“ (ebd.) und meint damit den Namen eines Gerichts aber noch nichts über die Speise selbst zu kennen. Ebenso verhält es sich mit dem Begriff „Wissen“, das so wie „Lernen“ auch Namen sind, deren Substanz nicht direkt beobachtet werden kann. Damit ergeben sich grundsätzliche erkenntnistheoretische Fragen. „Es gibt keine Außensicht dessen, was es zu erklären gibt“ (MATURANA & PÖRKSEN 2002, 25).

Wissen stellt vor einem systemisch - konstruktivistischen Verstehenshintergrund lediglich eine mögliche, brauchbare Konstruktion von Wirklichkeit dar, die weder falsch noch richtig, sondern untrennbar mit der Tätigkeit des Wissenden verbunden ist. „Der Beobachter ist die Quelle von allem“ (MATURANA & PÖRKSEN 2002, 27). Lernen kann als ein aktiver Prozess der Konstruktion von Wirklichkeiten gesehen werden. „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (FOERSTER 1985, 40). Insofern sind die Veränderungen unserer Wirklichkeitskonstruktionen von uns erfunden und nur von uns zu erklären. Sie entstehen jedoch nicht unabhängig von, sondern in, der Beziehung zur Umwelt.

Pädagogik arbeitet im Spannungsfeld von Fremdorganisation und Selbstorganisation. In dem Maße wie Lernen als selbstreferentielle Konstruktion von Wirklichkeiten erklärt wird, entzieht es sich jedoch der Fremdorganisation. Organisiert werden bestenfalls vielfältige Anregungen im Sinne von Konstruktionshilfen. LehrerInnen der Zukunft werden die ExpertInnen sein „für den Prozess der Organisation der Selbstorganisation der Schüler“ (PALMOWSKI 200b, 51). Sie werden zu einem Teil der selbst organisierten Lernprozesse seiner / ihrer SchülerInnen. MATURANA & VARELA (1987) gehen davon aus, "dass die Interaktionen zwischen Einheit

und Milieu, solange sie rekursiv sind, füreinander reziproke Perturbationen bilden. Bei diesen Interaktionen ist es so, dass die Struktur des Milieus in den autopoietischen Einheiten Strukturveränderungen nur *auslöst*, diese also weder determiniert noch instruiert (vorschreibt), was auch umgekehrt für das Milieu gilt" und nennen es "strukturelle Kopplung" (ebd., 85). Vor dem Erklärungshintergrund struktureller Kopplungen vollzieht sich Lernen als struktureller Wandel selbstreferentieller Systeme bzw. als kognitive Strukturbildung. Was nun im Besonderen das Gelernte ausmacht, muss vor diesem Hintergrund offen bleiben. Das Gehirn organisiert sich auf der Basis seiner eigenen Geschichte – „Wir sind Erinnerung“ (SCHACTER 1999, Titel). Das bedeutet, dass jede/r Lernende jedes neue Wort, jede neue Handlung nur auf der Basis eigener Lerngeschichten (Geschichten von Beziehungen) deuten kann und dass diese Lerngeschichten Produkte der früheren Aktivitäten der erlebten und konstruierten Welt sind. Lern- bzw. Möglichkeitsräume sind demnach Räume, in denen Lernende zu anderen Menschen bzw. zu Sachen Beziehungen aufbauen, Bedeutungen konstruieren und in diesem Prozess die Bedeutungen durch Kommunikation abgleichen. Eine angebotene Verstörung / Irritation kann aus einer anderen Perspektive weitere konstruktive Lösungen ermöglichen. „Ziel ist es, die Kommunikation über die Perspektivität des Wissens zu fördern“ (vgl. VOSS 2002, 45).

Damit kann Didaktik lediglich als Kommunikationsangebot für selbst organisierte Lernprozesse verstanden werden. Somit entstehen Möglichkeitsräume nicht über technisch machbare Situationsanweisungen im Sinne allgemeiner didaktischer Prinzipien, sondern vielmehr durch eine bestimmte Art des Dialogs. Vor dem Hintergrund postmoderner Ideen ließe sich der Gedanke dahin gehend noch weiter entwickeln, über den Dialog, den Trialog und den Multilog⁹⁴ vielstimmige Ideen (vgl. JÄPELT & SCHILDBERG

⁹⁴ vgl. dazu das Arbeitspapier von PALMOWSKI (1998, 95; Anlage 13): Diskussion und Dialog, in dem es um die Unterscheidungen in Diskussion, Dialog und Trialog geht. Darin werden die Vor- und Nachteile der jeweiligen Gesprächsform kurz skizziert.

2004) innerhalb des Kommunikationsprozesses zu entwickeln und damit (Handlungs-) Möglichkeiten zu erweitern.

Das bedeutet, den gemeinsam zu konstruierenden Gegenstand (hier: Thema der Fortbildung) zu strukturieren und dazu die Vielfalt der Vorstellungen aller Beteiligten (ihre kognitiven Landkarten zum Thema) als Ausgangspunkt für Differenzerfahrungen zu nutzen, ReferentInnen als ebenfalls Lernende mit eingebunden. Konstruktivistische Didaktik im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ (ARNOLD & SCHÜSSLER 1998) eröffnet diesen Raum. Es gelingt durch Erweiterung von Vielfalt – unter Einbeziehung von Perspektiven und Viabilitäten aller Beteiligten – die Chancen potentieller Passungen zu vergrößern durch:

- Individuelle Lernbegleitung
- Kontextsteuerung
- Perspektivenwechsel (vgl. VOSS 2002, 42).

In der Fokussierung auf die Struktur der inneren Landkarten der Lernenden zu Beginn und am Ende einer Veranstaltung gibt sich jede/r selbst Auskunft darüber, inwieweit sich komplexer strukturierte innere Landkarten bilden, indem neue Eintragungen gelingen konnten, die ein differenzierteres Handeln hervor bringen. Die evolutionäre Didaktik z.B. misst deshalb gerade der jeweiligen Anfangssituation, als eine der wenigen planbaren Raum-Zeiten, besondere Bedeutung bei. An dieser Stelle ergibt sich für Lehrende vielleicht die einzige Möglichkeit der situativen Vorausplanung in der Schaffung einer anregenden Ausgangssituation.

Nützlich könnten Differenzerfahrungen aus einer anderen Perspektive sein, z.B. ein Reframing vorhandener kognitiver Strukturen⁹⁵.

Im Prozess der Lehr-/Lernsituationen werden stets metakognitive Reflexionen (Beobachtungen zweiter Ordnung) darüber angestellt, inwieweit

⁹⁵ Diese Idee wird in der evolutionären Didaktik aufgegriffen, dazu findet sich ein möglicher Fragenkatalog bei SCHÖNPFLUG (2001, 120f).

sich die Teilnehmenden innerhalb des gerade statt findenden Prozesses auf einem Weg sehen, der sie in die Richtung ihrer selbst gesetzten Ziele führt⁹⁶. Die zirkuläre Situation des Erkennens des Erkennens nimmt MATURANA (2001) zum Ausgangspunkt für seine Überlegung zum zirkulärem Denken, die Operationen zu beobachten, die die Erfahrung entstehen lässt, die man erklären will. Das erfordert einen Möglichkeitsraum, der wertschätzende Verhandlungen über eigene Erklärungsmuster im Sinne von Selbstevaluation anregt.

Eine reflexive Selbstvergewisserung erweitert die *Möglichkeiten* des Denkens und Handelns. Wenn sich Erwachsene bewusst werden, nach welchen Codes sie Wirklichkeit wahrnehmen und unterscheiden, so ist das ein Schritt zur "Selbstaufklärung" und Persönlichkeitsentwicklung (SIEBERT 1998, 69).

Von FOERSTERS (2000, 60) ästhetischer Imperativ „Willst du erkennen, lerne zu handeln“ macht sehr deutlich auf das Zusammenspiel von Erfahrung und Erkenntnis aufmerksam. Damit entsteht eine Idee von Lehre, die sich in der Verantwortung sieht, stets weitere (Handlungs-) Möglichkeiten zu eröffnen: der ethische Imperativ „Handle stets so, dass weitere Möglichkeiten entstehen“ (ebd.). SIEBERT (1998) fasst drei Linien des Konstruktivismus in ihrer Bedeutung für Lehren und Lernen zusammen:

- a) Unsere Welt ist eine mental konstruierte, gedeutete Wirklichkeit (Deutungslernen)
- b) Lernen ist vor allem der Aufbau kognitiver Strukturen (Lernen als Emergenz)
- c) Lernen erfolgt durch strukturelle Kopplungen (Lernen als Differenzerfahrung)

⁹⁶ In diesem Zusammenhang erweist sich eine Begleitforschung zusätzlich nützlich, indem regelmäßige Feedbacks dokumentiert werden und im Sinne einer Rekursiven InformationsSchöpfung (DEISSLER 1997) in Form von Dialogen über Dialoge (ANDERSEN 1994) zu immer neuen Differenzerfahrungen führen können und Richtungskorrekturen ermöglichen.

und leitet das Ziel einer didaktischen Kopplung ab (SIEBERT 1998, 104):
Lehre macht Angebote, Lernen zu ermöglichen.

5.3 Begründungszusammenhang für systemisch - konstruktivistische Methodenvielfalt

Der systemisch - konstruktivistische Ansatz stellt keine neue Methodenlehre zur Anwendung bestimmter Fragetechniken oder Unterrichtsmethoden dar, sondern eine Grundhaltung, die geprägt ist durch die Anerkennung von Autonomie, Respekt, Wertschätzung, Anteil nehmende Neugierde, Eigenverantwortung sowie die Suche nach lebhaften Entwicklung- und Lösungsräumen (VOSS 2002, 48).

Methoden aus anderen Bereichen (v. a. Psychologie, Kognitionswissenschaft, Neurobiologie) werden übertragen auf den pädagogischen Kontext. So z.B. gelangt aus dem therapeutischen Kontext das zirkuläre Fragen (PALMOWSKI 1995a; PALMOWSKI & THÖNE, 1995b), die Idee des Reflektierenden Teams (ANDERSEN 1994) und die Möglichkeiten vielstimmiger Reflexionen (ZIMMER 1999; GERGEN 2002; JÄPELT & SCHILDBERG 2004) in den Bereich von Pädagogik. Aber auch bereits bekannte Methoden aus reformpädagogischen Ansätzen erfahren im Rahmen systemisch - konstruktivistischer Methodenvielfalt erneut Bedeutung.

Lernarrangements (NIGGLI 2000), Methodenvielfalt in Schülerhand (KLIPPERT 1997), narrative und szenische Angebote (GROSSMANN 2000), Metakommunikation (ERHARD 1995), Methode des inszenierten Perspektivwechsels (HOLZ 2002) „fishbowl“, „mind maps“, Lernbücher und – Berichte u. v. m. stehen für ein systemisch - konstruktivistisches Methodeninstrumentarium⁹⁷, das durch seine Vielfalt, aber immer auch durch die Passung von Methode und Lehrenden, zwischen Methode und Lernenden besticht (vgl. VOSS 2002, 46).

⁹⁷ Zu den verschiedenen Methoden gibt es einen Methodenpool auf den Internet - Seiten der Universität Köln. Dort kann die jeweilige Erklärung und praktische Anwendung recherchiert werden.

Der Anschluss an die inneren Landkarten von Lernenden erfordert ein sensibles Erkunden der gegenwärtigen Vorannahmen und das Arrangieren von Situationen, die bisheriges Denken verstören und dazu anregen, neuartiges Denken zu konstruieren (ohne zu ungewöhnlich zu erscheinen)⁹⁸. Aus diesem Grund scheint es zu Beginn einer neuen Lernsituation vor allem darauf anzukommen, Vermutungen über die gegenwärtigen Ideen und Theorien der Lernenden zu nutzen und eine Vielfalt von Denkanstößen zu ermöglichen. Darüber hinaus bieten die gemeinsam ausgehandelten Zielvorstellungen eine grundlegende Orientierung. In Lehr- und Lernsituationen mit Erwachsenen kann von einem umfangreichen biografischen Erfahrungshintergrund ausgegangen werden. Dazu kommt im Kontext beruflicher Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen evtl. eine klare Erwartungshaltung an die methodische Ausgestaltung, die sich an bisher erlebte und/oder auch selbst inszenierte Herangehensweisen koppeln könnte. Insofern sei die Ausgangssituation in der ersten Begegnung vor allem als behutsames und auf Rückmeldungen bedachtes Herangehen verstanden, um den „mitgebrachten Intuitionen“ ein reichhaltiges Repertoire von Anschlussmöglichkeiten zu geben. Grundlegend dafür ist die Idee eines von Lehrenden bereit gestellten und gemeinsam modifizierten Möglichkeitsraumes⁹⁹. Der sprachliche Austausch über jeweilige innere Landkarten erfolgt über begriffliche Bedeutungen. Hindernisse, die aus begrifflichen Unterschieden im gegenseitigen Verständnis entstehen können, werden zum Anlass genommen, zentrale Begriffe zur Thematik zu generieren. Darüber hinaus erfolgt die Betrachtung gemeinsam erzeugter Bedeutungen aus einer sozial - konstruktivistischen Sicht, die einer

⁹⁸ An dieser Stelle sei verwiesen auf die Prinzipien einer interaktionistisch - konstruktivistischen Pädagogik: Konstruktion: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“; Rekonstruktion: „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“ und Dekonstruktion: „Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen der Wirklichkeit“ (REICH 2000, 119). Dabei sehe ich gerade im Rahmen der Erwachsenenbildung vorrangig die Dekonstruktion tradiert Überzeugungen als Ausgangssituation für neue Konstruktionen.

kontinuierlichen Umdeutung unterliegen. „Gegenseitiges Verständnis ist somit vergleichbar mit einem Tanz, in dem alle Bewegungen aufeinander abgestimmt sind und als zulässig gelten“ (GERGEN 2002, 185).

Bedeutungen sind nicht starr und festgelegt. Sie stehen im Zusammenhang mit Gemeinschaften und bleiben veränderbar. Damit ergibt sich eine erhöhte Wahrscheinlichkeit anschlussfähiger Perturbationen bzw. gemeinsam erzeugter Irritationen durch reflexive Überlegungen. Ausgelernt zu haben, bleibt eine Illusion.

Vielleicht ist das Denken mit fünfunddreißig seiner Kindheit näher als mit achtzehn und außerhalb des Curriculums näher als innerhalb: Neue Aufgaben des didaktischen Denkens: Wo auch immer seine Kindheit suchen, auch außerhalb des Kindheitsalters (LYOTARD 1987, 137).

5.4 Zwei Beispiele für didaktisch - methodische

Konzeptionen eines Curriculums (CAMPBELL 1998, SANDERS & RATZKE 1999)

An dieser Stelle sollen exemplarisch zwei Konzeptionen ausgeführt werden, deren Ziel die Ausbildung von systemisch – konstruktivistisch orientierten BeraterInnen/ModeratorInnen (bzw. Befähigung zur systemischen Konsultation) darstellt. Dabei konnte die Entscheidung für diese Konzepte zunächst deshalb so ausfallen, weil es in diesem Bereich kaum veröffentlichte Konzepte gibt, obwohl es bis heute bereits eine Reihe von Instituten gibt, die vergleichbare Fortbildungen für PädagogInnen anbieten. Darüber hinaus öffnen sich die therapeutisch orientierten Fortbildungsinstitute zunehmend auch einem pädagogischen KundInnenkreis.

Die Entscheidung für die hier angeführten Konzepte ergibt sich für mich v. a. auch aus der erheblichen Differenz im Grundverständnis der jeweiligen

⁹⁹ vgl. Kapitel 5.1

Kurse. Während CAMPBELL sich eher dem Prozess zuwendet und seine konzeptionellen Vorüberlegungen so offen wie möglich hält, entwerfen SANDERS & RATZKE ein eher geschlossenes Curriculum.

In diesem Spannungsfeld soll ein Curriculum für das hier vertretene Moderationsmodells entworfen und begründet werden.

CAMPBELL folgt zwei Zielstellungen: zum einen der, darauf zu achten, wie Menschen lernen und zum anderen der, die Anwendung systemischer Konzepte für die Konsultation von Organisationen zu untersuchen (vgl. CAMPBELL 1998). Er beschreibt drei zweitägige Seminare (November 1992, März 1993, September 1993) mit 32 TeilnehmerInnen. Das Rückgrat der konzeptionellen Überlegungen bieten Themen bzw. theoretische Konzepte systemischen Denkens. Zeit und Kontext der Verhandlung dieser Themen macht er abhängig von dem, was gerade in der Gruppe geschieht. Darüber hinaus gibt er jeweils seinen Rahmen für das Seminar bekannt und versucht die Verknüpfung konzeptionellen / theoretischen Denkens mit Diskussionen darüber, "wie man es machen kann" (ebd., 29). In der Reflexion über die Gestaltung der Seminare nutzt CAMPBELL seine eigenen Beobachtungen als reflexive Kommentare seiner Arbeit sowie (schriftliche) Beiträge von TeilnehmerInnen über ihre Arbeit als Versuche der Umsetzung in die Praxis. In seinen Vorüberlegungen verlässt er sich darauf, dass die Teilnehmenden aus verschiedenen Quellen lernen würden: von ihm, von Lektüre (Literaturliste liegt vor), von einander und von den Übungen im Kurs - aber vor allem von sich selbst und entspricht damit seiner Definition von Lernen: indem wir beobachten und auf Grund der Rückmeldungen über unsere Handlungen agieren (ebd., 15). Daraus resultiert dann auch die Unmöglichkeit einer strukturierten Vorgabe als Ablaufplan für die Seminare und die Notwendigkeit der sorgfältigen Klärung allgemeiner Grundregeln, auf die sich immer wieder bezogen werden kann. Die wichtigste Grundregel ist für ihn die Schaffung und Erhaltung einer vertrauensvollen Atmosphäre. "Rückmeldung - Verantwortlichkeit" (ebd., 18) nimmt er zum Ausgangspunkt

für die stetige Anpassung (stündliche Veränderung der Methodik) der Seminararbeit an die Lernbedürfnisse der Teilnehmenden, was z.B. bedeutet, die Themen gemeinsam auszuhandeln. Außerdem besteht eine der Seminarstrukturen darin, dass jedem Input bzw. jeder Übung eine Phase der Überprüfung und Reflexion folgt und damit eine Konsolidierung der Erfahrungen möglich wird. Innerhalb der Seminararbeit werden Fallvorstellungen genutzt, Präsentationen und Visualisierungen (z.B. Leitlinien und theoretische Anmerkungen, ebd., 22) vorgestellt, Übungen (z.B. zur Kybernetik II. Ordnung, ebd., 24), (Angeleitete) Arbeit in Kleingruppen (z.B. Konkrete Fragen zu den Erfahrungen der Teilnehmenden als Teil einer Organisation, ebd., 31) sowie als Paare, Rollenspiele (z.B. einer ersten Begegnung zwischen KonsultantIn und KlientIn, ebd., 43) durchgeführt und Hausaufgaben als "Lern-Rückkopplungsschleifen" (ebd., 29) festgelegt bzw. selbst gewählt (ebd., 42). Diese werden jeweils vom Autor theoretisch und praktisch reflektiert, so dass Vermutungen darüber angestellt werden können, inwieweit die methodische Gestaltung hilfreich für die Lernprozesse der Teilnehmenden war. Zu Beginn wird die Einrichtung fester Gruppen (die nicht bereits miteinander arbeiten) initiiert, die gemeinsam innerhalb der Seminararbeit und an den Hausaufgaben außerhalb des Seminars arbeiten. Nachdem sich diese Gruppen gebildet haben, stellt CAMPBELL zwei Fragen zum Nachdenken in einer Gruppenarbeitszeit:

A) Was ist Konsultation?

B) Wie zieht man die wichtigen Elemente heraus, die eine gute Konsultation ausmachen?

Diese "Empfehlungen" sollten derart formuliert sein, wie sie in einem "Handbuch systemischer Konsultation" (ebd., 25) enthalten sein müssten.

Abschließend beantworten die Teilnehmenden sieben Fragen, die es ermöglichen, den Kurs noch einmal zu reflektieren und persönlich bedeutsame Veränderungsprozesse zu beschreiben (ebd. 52ff., Hervorh. i. Orig.):

-
1. "Welche spezifischen Dinge werde ich in meiner Konsultation anders machen?"
 2. Was ist die bedeutsamste Art und Weise, in der sich mein Verständnis von Konsultation verändert hat?
 3. Was sind die drei hilfreichsten *Fertigkeiten*, die Sie für systemische Konsultation erworben haben?
 4. Welche Unterrichtsformen waren für Ihr Lernen im Laufe des Seminars am hilfreichsten?
 5. Welches waren die wichtigsten Teile im Prozess, Konsultation zu lernen?
 6. Was hat Ihnen die Erfahrung dieses Seminars über "Lernen" gelehrt?
 7. Was wäre der nächste Schritt für mein Lernen über Konsultation?"

Hier soll v. a. das heraus gestellt werden, was die Teilnehmenden zur methodischen Gestaltung der Seminararbeit anmerken und wie sie ihre eigenen Lernprozesse begründen. Dabei wird deutlich, dass dem eigenen Tun in Rollenspielen, Fallbeispielen etc. hohe Bedeutung beigemessen wird und explizit auf die Rückmeldungen in diesem Prozess verwiesen. Die enge Verzahnung von Theorie und Praxis, das ständige Hin – und - Her zwischen theoretischen Inputs und praktischen Ratschlägen (in Form konkreter Werkzeuge) wird herausgestellt. Der Vergleich eigener Denkweisen mit denen der anderen wird zum Anlass für weitere Lernprozesse, die Gruppenarbeit dafür als gewinnbringend eingeschätzt, die feste Kleingruppe als Chance gesehen. Die Atmosphäre, die Unsicherheiten öffentlich machen ließ und Experimente anregte, erscheint als wichtige Variable für das

entstandene Vertrauen innerhalb der Teil- bzw. Gesamtgruppe, ebenso die Freiwilligkeit in jeder Phase der Arbeit. Die Offenheit des Konzeptes folgt dem Gedanken einer gemeinsamen Konstruktion von Möglichkeitsräumen als verlässliche Konstruktion von Selbst-Bildungsprozessen. Darin sehe ich die Stärke des hier beschriebenen Ansatzes.

Ausgehend von dem von LehrerInnen und ErzieherInnen mehrfach geäußerten Wünschen nach Reflexion der eigenen beruflichen Praxis im Umgang mit Kindern, die aggressives Verhalten zeigen, entwickelten SANDERS und RATZKE (1999) ein Konzept systemischer Fallberatung / Supervision. Dabei folgen sie dem Gedanken, dass eine Person die Intervisionssitzungen moderiert, die ein entsprechendes ModeratorInnentraining absolviert hat. Zur konzeptionellen Darstellung und Dokumentation des Trainings sollen an dieser Stelle exemplarische Anmerkungen skizziert werden:

Das Konzept beruht auf einem systemisch - konstruktivistischen Ansatz, wobei in den Ausführungen häufig auf die explizite Nennung des konstruktivistischen Anteils verzichtet wird. Verstanden wird das Intervisionskonzept "als eine spezielle Variante von Supervision auf der Basis des systemischen Ansatzes (...), der im psychosozialen Bereich und insbesondere in der Familientherapie mittlerweile weit verbreitet ist" (ebd. 250).

Das Intervisionskonzept folgt einer klaren Struktur und wird in seinem "idealtypischen Verlauf" (ebd. 252) beschrieben. Dabei erfolgt eine Unterscheidung in vier Phasen, in denen wiederum klare zeitlich - räumliche Sequenzen folgen. "Die Aufgabe der ModeratorInnen besteht im Wesentlichen darin, für die Einhaltung des strukturellen und zeitlichen Rahmens der Intervision zu sorgen und die Gesprächsleitung zu übernehmen. Sie gestalten die Überleitungen zu den einzelnen Phasen und leiten einzelne Sequenzen (z.B. die Skulptur- und Standbildarbeit) ein" (ebd. 255f).

"Im Mittelpunkt des Trainings steht die Vermittlung, Reflexion und Einübung des Intervisionskonzeptes nach dem 'learnig by doing' - Prinzip. Mit Ausnahme der ersten Sitzung wird in der ersten Hälfte einer jeden Sitzung ein Fall besprochen" (ebd. 256). Das Training besteht aus zehn Sitzungen (drei bis dreieinhalb Zeitstunden) in einem maximalen zeitlichen Abstand von drei Wochen. Die Gruppengröße umfasst mindestens zehn und höchstens fünfzehn und regelmäßige Teilnahme wird erwartet. Jeder Trainingseinheit sind Schlüsselwörter zugeordnet. Die Aufnahme der Schlüsselthemen wird anhand mehrerer Angebote konkretisiert und beruhen in erster Linie auf den gemachten Erfahrungen der AutorInnen. Als Material dienen Arbeitsblätter. Diese Arbeitsblätter enthalten Erklärungen oder Arbeitsaufträge für die Einzelarbeit und die Arbeit in Gruppen:

- Übersichten zu bestimmten Schlüsselwörtern
- Erklärungen verwendeter Symbole und Methoden (Genogrammarbeit, Soziogramm, Organigramm, Skulptur, Standbild, Rollenspiel)
- Fallbeispiele
- Aufgabenbeschreibungen für die ModeratorInnen
- Übungen und Fragen
- Ratschläge
- Definitionen und Erklärungszusammenhänge für aggressives Verhalten
- Selbstreflexion als Genogrammarbeit in der eigenen Herkunftsfamilie
- Selbstreflexion als Wahrnehmungsübung eigener (aggressiver) Gefühle
- Hinweise zum Führen von Elterngesprächen
- Allgemeine Strategien und konkrete Handlungsvorschläge

Insgesamt geht es den AutorInnen immer auch darum, ein möglichst gutes Verständnis des Problems (ebd., 265) ermöglichen zu können. Problemsysteme sollen so Gestalt annehmen, dass eine genaue Analyse möglich wird, dass "typische Interaktionsmuster deutlich werden" (ebd., 272). "Diese Analyse (hier Systemanalyse, Anm. BJ) umfasst fünf verschiedene Bereiche, denen fünf verschiedene Fragen zugeordnet werden

können" (ebd., 273). Die Arbeit mit Genogrammen / Organigrammen / Soziogrammen / System-Struktur-Zeichnungen wird durch Visualisierungen gestützt, um der akustischen Wahrnehmungsebene eine optische hinzu zu fügen. Ratsuchende ordnen sich selbst in der grafischen Darstellung ein. Dabei wird u. U. eine veränderte Sichtweise ermöglicht. Körpererleben und Körperwahrnehmung lassen durch das Stellen von Skulpturen und Standbildern emotionale Beteiligung aller Beteiligten zu. Systemische Fragestellungen spielen insofern eine Rolle, wie sie dazu geeignet erscheinen, Eigenschaften zu verflüssigen, Fragen nach Hypothesen als Wegweiser zu neuen Informationen und bisherigen Lösungsversuchen als Ressourcen. Damit erhält die Gruppe die Gelegenheit, davon sich unterscheidende Lösungsideen zu entwickeln (ebd., 268). Ab der sechsten Sitzung übernehmen ModeratorInnen aus der Gruppe den ersten Teil der Fallbesprechung anstelle der AusbilderInnen. Während der Moderation achten die AusbilderInnen auf die Einhaltung der Struktur der Redebeiträge und unterbinden gegebenenfalls den Verlauf. Nach Ablauf der Moderation geben sie ein ausführliches Feedback.

Zum Ende des ModeratorInnentrainings werden die Teilnehmenden darin unterstützt, in ihren Schulen Intervisionsgruppen zu bilden. Auf Wunsch der Teilnehmenden entstanden zusätzliche Materialien (ergänzende Bausteine), "so dass das ModeratorInnentraining mit themenzentrierten Weiterbildungsinhalten kombiniert werden kann, die um Selbsterfahrungsübungen und Kleingruppenarbeit erweitert werden" (ebd., 296). Dem Wunsch nach theoretischer Fundierung wird in Blockveranstaltungen außerhalb des eigentlichen ModeratorInnentrainings entsprochen.

Insgesamt wird das Training vorrangig inhaltlich vorgestellt und der Darstellung methodischer Überlegungen nicht mehr Raum gegeben als es für ein Verständnis der Arbeitsblätter sinnvoll erscheint. Darüber hinaus finden sich Hinweise auf Rollen- und Interaktionsspiele, Möglichkeiten der

Selbsterfahrung sowie Brainstorming und Blitzlicht am Anfang und am Ende jeder Sitzung, Arbeit/Übung in Kleingruppen und im Plenum. Die Vorschläge resultieren mehr aus dem Erfahrungsbereich als dass sie theoretisch begründet sind. Das Training erscheint mir stark orientiert an der systemischen Sichtweise, der Kybernetik erster Ordnung. Der konstruktivistische Grundgedanke wird auch in der sprachlichen Gestaltung nicht deutlich. Eine konsequent systemisch - konstruktivistische Sichtweise sollte, mehr als in diesem Konzept deutlich werden konnte, die Rolle der BeobachterInnen thematisieren. Außerdem wird dem Gedanken der Selbstorganisation lebender Systeme, dem innerhalb des Intervisionskonzeptes eine explizite Bedeutung als konsequente Umsetzung des systemischen Ansatzes und seiner Implikationen (Selbstorganisationstheorie, Ressourcenorientierung) in der Supervision zugeordnet wird (ebd., 252), innerhalb des Systems lernender Erwachsener wenig Bedeutung beigemessen. Die KursleiterInnen dominieren den Kursablauf (wenn auch im Verlauf des Kurses immer weniger), sie kommentieren und regulieren den Verlauf und die Inhalte, vertreten aber die Auffassung, sich nicht mehr und nicht weniger als ExpertInnen zu verstehen als die übrigen TeilnehmerInnen auch (ebd., 283).

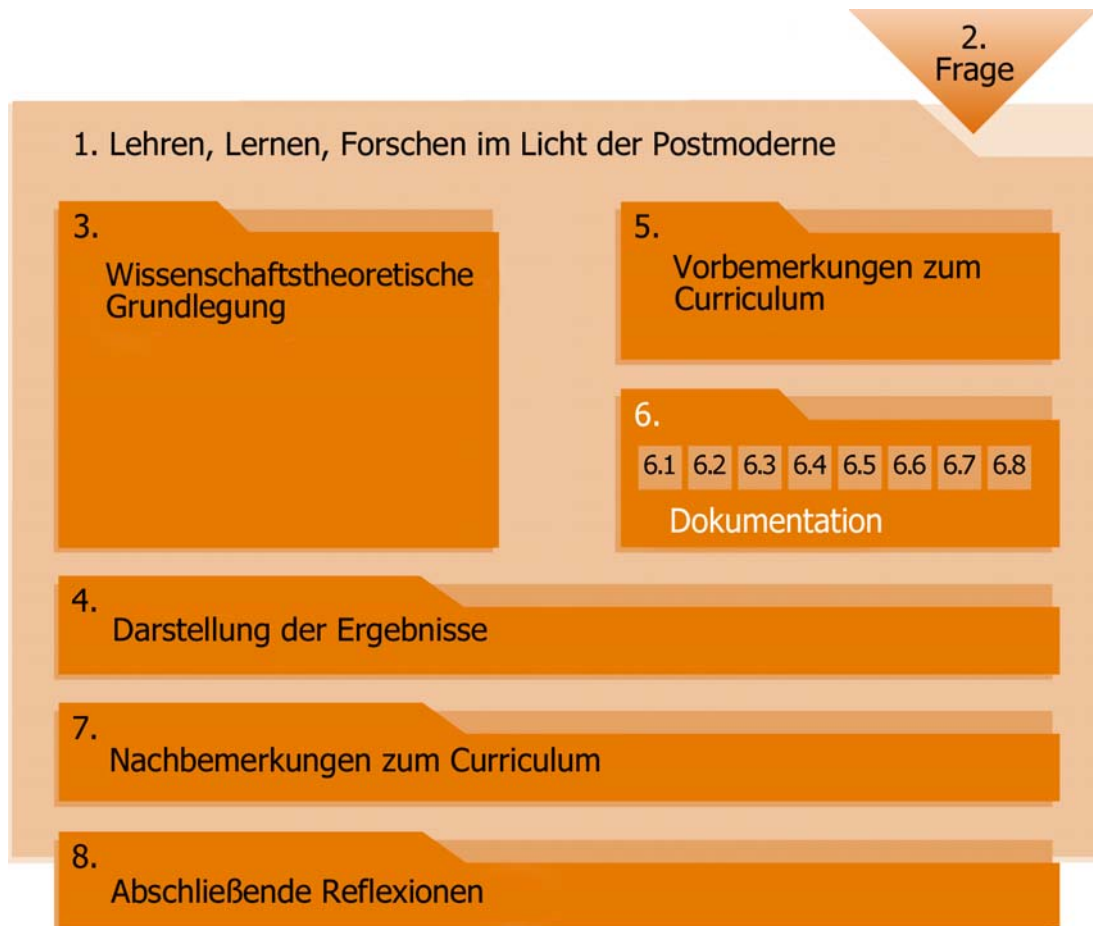
Der Kursablauf folgt einer engen strukturellen Vorgabe, der Ablauf der Kurseinheiten ist stets gleich organisiert (stabilisierende Wirkfaktoren, ebd., 260), und den inhaltlichen Schwerpunkten entsprechend leicht variiert. Die Materialien stellen eine Arbeitsgrundlage für die Kurseinheiten dar, leider bleibt unklar, in welcher Art und Weise und mit welchem Anliegen diese von den KursteilnehmerInnen genutzt werden konnten. In ihrer Gestaltung lassen sie es zu, unabhängig ihrer chronologischen Reihenfolge Verwendung finden zu können. Dabei ist ihr Aufforderungscharakter teils offen und lädt eher ein zum Nachdenken über Sachverhalte und Zusammenhänge, Vorgehensweisen oder gibt Handlungsanweisungen für Übungen. Die ergänzenden Bausteine dienen als Angebot für themenzentrierte Verhandlungen bestimmter

Schwerpunktthemen, für Selbsterfahrung sowie der Vorstellung weiterer Übungen.

Innerhalb der letzten Sitzung (10) geht es um eine Bilanzierung des Trainings. Über eine darüber hinaus gehende weitere Begleitung der Gruppe werden keine konkreten Aussagen gemacht.

Weitere Anregungen aus Ausbildungskonzeptionen für die Ausbildung von systemisch – konstruktivistisch orientierten BeraterInnen/ModeratorInnen finden sich darüber hinaus im Rahmen von Diplomarbeiten.

Beisteuern ist nicht das gleiche wie Steuern. Es ist aber auch nicht das Gleiche wie einfach dabei sitzen. Beisteuern meint die Kompetenz, sich erkennbar, verantwortlich und anschlussfähig daran zu beteiligen, Perspektiven zu weiten und neue Möglichkeiten zu erschließen, ohne dies einseitig und allein entscheidend tun zu können.
(LOTH 1998, 41)



6 Dokumentation des Curriculums

In diesem Kapitel werden meine Erfahrungen und Beobachtungen sowie die Rückmeldungen in einer solchen Weise zusammen geführt, dass sich daraus eine Erweiterung des curricularen Angebotes als Konsequenz für die Gestaltung von Fortbildungen entwickeln lässt. Dabei erfolgt zunächst die Begründung der jeweiligen Inhaltsangebote für Beratung und Moderation. Die inhaltlichen Vorgaben orientieren sich an den in therapeutischen

Ausbildungskontexten bewährten Schwerpunkten, die sich in den letzten Jahren immer mehr annäherten¹⁰⁰:

- I. Systemtheoretische Grundlagen: Bedeutung der systemischen Perspektive für Beratung und Moderation (Systemische Gesprächsführungsmethoden)
 - II. Konstruktivistische Grundlagen (Radikaler Konstruktivismus und Sozialer Konstruktivismus): Bedeutung der konstruktivistischen Perspektive für Beratung und Moderation (das Reflektierende Team)
 - III. Narrative, hermeneutische und sprachphilosophische Grundlagen: Bedeutung der narrativen und der hermeneutischen Perspektive für Beratung und Moderation (angemessen ungewöhnliche Fragen / Prozessfragen)
 - IV. Systemisch - konstruktivistische Selbstreflexion I (im privaten Kontext)
 - V. Systemisch - konstruktivistische Arbeitsformen im schulischen (insbesondere sonderpädagogischen) Kontext: Die Voreingenommenheit des Beraters und ihre Nutzung für den Moderationsprozess
 - VI. Prinzipien und Arbeitsweisen der lösungsorientierten Kurzzeittherapie: Ihre Übertragung und Nutzung für Beratung und Moderation
 - VII. Systemisch - konstruktivistische Selbstreflexion II (im professionellen Kontext)
 - VIII. Kontextdekonstruktion unter besonderer Berücksichtigung des eigenen Arbeitskontextes: Möglichkeiten der Kooperation
- Ergänzend dazu gab es selbst organisierte Eigenarbeitszeiten in Studiengruppen (Peergroups).

Dabei sollen v. a. die pädagogischen Themensetzungen, die sich aus dem Arbeitskontext von (Sonder-)Schule ergeben, eine inhaltliche Ausrichtung als Unterscheidung zum therapeutischen Kontext ermöglichen. Explizit wird dieser Schwerpunkt in den Blöcken V und VIII verhandelt. Vor diesem Hintergrund erfolgt eine Modifizierung des Beratungsmodells aus dem

¹⁰⁰ vgl. auch SCHIEPEK (1999, 407ff), dabei ergibt sich in dem von uns angebotenen inhaltlichen Rahmen eine Besonderung darin, dass (ergänzend) postmoderne Perspektiven im Zusammenhang mit sozial konstruktivistischen Sichtweisen expliziter Bestandteil des Curriculums sind (Block III). Damit berücksichtigt der inhaltliche Rahmen aktuell bedeutsame Strömungen, die zu einer Wende in der Beratungspraxis geführt haben.

therapeutischen für den pädagogischen Kontext. Die ausführliche theoretische Einbindung dieses Beratungsmodells kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden¹⁰¹. Der theoretische Rahmen der einzelnen Blockveranstaltungen wird lediglich anhand ausgewählter Schlüsselwörter¹⁰² skizziert. Es folgt eine Beschreibung der Lehr- Lernprozesse auf der Basis der Teilnehmenden Beobachtung, die abschließend jeweils in einer Tabelle zusammengefasst werden. Außerdem erfolgen Rückbindungen zu den Interviews sowie zur Implementation der Fortbildungsinhalte¹⁰³. Auf diese Weise entsteht aus der Verschränkung von inhaltlichen und methodischen Reflexionen der Beteiligten ein orientierender Beitrag für Fortbildungsangebote an zukünftige ReferentInnen bzw. Lehrende.

6.1 Systemtheoretische Grundlagen: Bedeutung der systemischen Perspektive für Beratung und Moderation (Systemische Gesprächsführungsmethoden)

Die systemisch orientierten Veränderungsprozesse innerhalb von Therapie und Beratung stehen in einem engen Zusammenhang mit den Schriften Gregory BATESONS¹⁰⁴. Eine seiner für menschliche Kommunikation bedeutungsvollen Ideen besteht darin, dass das Denken über Dinge sekundär gegenüber dem Denken in Form von Beziehungen und Relationen ist. Das bedeutet eine Umorientierung von einer linearen zu einer zirkulären Denkweise. Erfolgreiche Kommunikation stellt damit den geglückten Versuch

¹⁰¹ Ich verweise an dieser Stelle auf die Dissertation von SCHILDBERG, Universität Erfurt (geplante Fertigstellung 2005), die diesen theoretischen Begründungszusammenhang ausführlicher zum Inhalt hat.

¹⁰² in Anlehnung an ANDERSEN (1990, 38f), der Schlüssel - Wörter voranstellt, um sein Arbeitsmodell in Sprache transparent zu machen. Schlüsselwörter spielen auch in der Therapie eine Rolle, soweit wie sie es ermöglichen neue/ ungewohnte Konnotationen mit ihnen in Verbindung zu bringen.

¹⁰³ vgl. Anlagen 11 & 12

¹⁰⁴ v. a. zusammen mit RUESCH: „Kommunikation“, Original erschienen 1951

dar, mit zirkulären Strukturen zu operieren, ohne diese wiederum auf einfache Kausalketten zu reduzieren (vgl. LUTTERER 2002, 44ff). In diesem Zusammenhang erhält BATESONS Idee der Double-bind, eine Verschmelzung seiner Lern- und Kommunikationstheorie, besondere Bedeutung für den Umgang mit Konflikt beladenen Beziehungen.

Sich daran anschließend entwickeln Teams um MINUCHIN, HALEY und PALAZZOLI die systemische Familientherapie¹⁰⁵, nachdem in den fünfziger Jahren die ersten TherapeutInnen nicht mehr mit Einzelnen bzw. mit Gruppen arbeiteten sondern mit ganzen Familien. Dabei entwerfen PALAZZOLI et al. (1999) ein Konzept¹⁰⁶ für das Führen eines Interviews auf der Basis zirkulärer Fragen, zum Umgang mit und der Überprüfung von Hypothesen und zur neutralen Haltung von TherapeutInnen. Es entsteht ein Bild vom Familiensystem, in dem eine Intervention ein System von einen dysfunktionalen in einen funktionalen Zustand zur Wiederherstellung eines Gleichgewichts (Homöostase) überführt. Macht und Kontrolle werden zu zentralen Begriffen, die später zu unterschiedlichen Positionierungen führen. Die Suche der ExpertInnen nach der Ursache des Problems wird zur notwendigen Bedingung für die „Reparatur“¹⁰⁷.

Mit zunehmendem Einfluss systemtheoretischer Ideen wird in der folgenden Zeit immer weniger von "Familientherapie" gesprochen als vielmehr von "systemischer Therapie" von "systemischer Beratung" bzw. von "systemisch - reflexiver Beratung" (vgl. HOFFMAN 1996, 2000). Dabei subsumiert "systemische Therapie" eine Vielzahl von Modellen. Gemeinsam ist ihnen die Orientierung an Theorien dynamischer, sich selbst organisierender Systeme.

¹⁰⁵ v. a. SELVINI PALAZZOLI et al. 1981. Um diese doppelbindenden Familienkonstellationen zu stören, erfand das Team das „Gegenparadoxon“ als Intervention.

¹⁰⁶ Sie nennen es ein korrektes und ertragreiches Konzept, das als Ergebnis ihrer Forschungen entstanden ist.

¹⁰⁷ „Familientherapie wurde mit einem Schachspiel verglichen. Der Therapeut, der die Spielregeln kennt, war der Meisterspieler, während die Familienmitglieder die Figuren auf dem Brett waren. Ein solcher Ansatz tendierte natürlich dazu, die Überlegungen hinter den Schachzügen zu verstecken. Wenn der Kunde den Grund für die Manöver, wie paradoxe

Darüber hinaus befinden sich die Modelle in immer währenden Veränderungsprozessen. „Offensichtlich ist die ‚Halbwertszeit‘ systemischer Denkansätze relativ kurz“ (SCHWEITZER & HERZOG, zit. n. SCHLIPPE & SCHWEITZER 2000, 50).

Die auf das Mailänder Team zurück zu führenden systemischen Leitprinzipien, (Hypothesisieren – Zirkularität - Neutralität) für den Leiter einer Sitzung werden in der darauf folgenden Zeit, wie andere systemische Grundannahmen auch, neu konstruiert (vgl. SELVINI PALAZZOLI et al. 1981). Dabei entsteht z.B. die Idee, anstelle von Neutralität Neugier, im Sinne von Vielfalt und Vielstimmigkeit, zu setzen (vgl. CECCHIN 1988).

6.1.1 Theoretischer Rahmen in Schlüsselwörtern

Schlüsselwort: Systemtheorie

Innerhalb systemischer Denktraditionen werden verschiedene Ansätze beschrieben. Systemisches Denken entspricht zunächst dem Versuch, der komplexen Lebenswirklichkeit durch ein Denken in Zusammenhängen gerecht zu werden. Die Theorien dazu entwickeln sich zunächst im naturwissenschaftlich - technischen Bereich, v. a. als Steuerungslehre technischer Systeme (Kybernetik¹⁰⁸) und werden später auf biologische (vgl. BERTALANFFY 1956) übertragen.

Grundsätzlich besteht der Annahme einer geordneten Welt als Ganzes. Dabei wird das Ganze verstanden als ein Gesamt von Teilen. Die einzelnen Teile wiederum stehen in Wechselwirkung (Rückkopplung) zueinander. Die Art und Weise wie Teile zusammen hängen, unterscheidet sie von der Umwelt und definiert sie als System. Wirklichkeit wird als ein System von Systemen

Interventionen, kennen würde, könnte das deren Erfolg untergraben“ (HOFFMAN 2000, 153).

¹⁰⁸ Die Josiah-Macy-Konferenzen über Feedback Mechanisms and Circular Causal Systems in Biological and Social Systems (1945-1953 in New York) lassen die Ideengeschichte der Kybernetik und ihrer (20) VertreterInnen (u. a. WIENER, NEUMANN, Mc CULLOCH, LAZARFELD, LEWIN, MEAD, BATESON) anhand der Protokolle nachvollziehen.

gesehen. Die innerhalb des Systems geltenden Regelkreise können von einem/r Beobachter/in erkannt werden. Die Bedeutung dieser Erkenntnis besteht in der sich daraus ableitbaren Möglichkeit kontrollierter Eingriffe in ein System. Indem die Regelkreise erkannt werden können, können sie beeinflusst werden.

Angestrebt wird zunächst ein übergeordnetes Modell, das für alle Systeme gleichermaßen geltende Eigenschaften im Sinne einer Einheitswissenschaft, einer Allgemeinen Systemtheorie (BERTALANFFY 1956) postuliert. Solche sind z.B.:

- Hierarchie von Systemen
- Homöostase
- Relativitätsprinzip
- Wechselseitigkeit
- Zirkularität
- Rückkopplung

Die Übertragung einer solchen Theorie auf lebende Systeme führt zu einer Trivialisierung (vgl. FOERSTER 1999)¹⁰⁹. Die Möglichkeit der Beeinflussung kann Manipulationen nahe legen. Indem das Informationssystem, z.B. Spielregeln¹¹⁰ in einem System (Familie, Schulklasse etc.) von einer/m Beobachter/in als „falsch“ erkannt werden, erwachsen daraus Instruktionen an die Mitglieder des Systems. Die Störungen werden behoben. Diese Interventionen legitimieren sich in einer von außen bestimmbaren Vorstellung von dem was „richtig“ ist. Trotzdem können diese Annahmen, die wie viele andere Vorannahmen über menschliches Handeln bereits auch in Alltagssprache übersetzt sind, Moderations- und Beratungsprozesse

¹⁰⁹ Heinz von FOERSTER hat maßgeblich dazu beigetragen die Kybernetik durch den Einbezug des Beobachters in das beobachtete System zu einer Kybernetik zweiter Ordnung weiter zu entwickeln und brachte die Ethik in die Kybernetik.

¹¹⁰ „Die Macht liegt in den Spielregeln“ und die Paradoxie liegt darin, dass das „Spiel weitergehen muss“ (SELVINI PALAZZOLI et al. 1999, 15). Das alte Mailänder Modell steht in der Kritik individualistischen Kognitivismus zu betreiben.

unterstützen, indem sie als Vorannahmen¹¹¹ Transparenz erzeugen bzw. ihr metaphorischer Charakter genutzt wird.

Erst mit der Unterscheidung in lebende und nicht lebende Systeme¹¹², bzw. offene und geschlossene Systeme¹¹³, erwächst in der Befreiung von einem klassischen Denkmodell der Physik zusätzlich die Idee der Eigendynamik von Systemen und ihrer energetischen Offenheit gegenüber der Umwelt. Lebende Systeme sind nicht da, um erkannt zu werden, sondern werden von einem/r Beobachter/in erkannt¹¹⁴. Ihre Grenzen sind offen gegenüber der Umwelt. Systemtheoretische Prinzipien ergeben sich als eine Methode der Organisation von Redundanzen, die ein/e Beobachter/in aus dem Verlauf der Phänomene ableitet. Es werden solche Konzepte unbrauchbar, die von linear - kausalen Zusammenhängen zwischen Ursache und Wirkung, von der Dichotomie zwischen Leib und Seele und der Spaltung von Objekt und Subjekt ausgehen.

Damit werden lebende Systeme als nicht triviale Systeme behandelt. Für sich gesehen sind sie perfekt. Rückkopplung versteht sich in einem erweiterten Sinn, nämlich die Umwelt bzw. den/die Beobachter/in mit einbeziehend¹¹⁵. Die Struktur des/der Beobachters/in bestimmt die Konstruktion von Systemen. Systembildung entspricht einem Prozess, d.h. nicht Sein sondern

¹¹¹ vgl. Kapitel 6.5 zur Voreingenommenheit der ModeratorInnen/ BeraterInnen

¹¹² Die Prozesshaftigkeit und Dynamik lebender Systeme im Unterschied zu statischen Systemen beschreibt SIMON (1997, 29) so, dass lebende Strukturen aktiv aufrecht erhalten werden müssen.

¹¹³ WATZLAWICK et al. (1996, 118ff) beschreiben die Eigenschaften offener Systeme vor einem kommunikationstheoretischen Hintergrund so, dass sich Systeme immer durch einen relativen Grad an Ganzheit auszeichnen, eine spezifische Natur von Rückkopplungsphänomenen entwickeln und dem Prinzip der Äquifinalität entsprechen.

VARELA (1994) spricht in Bezug auf autonome soziale Systeme von organisationell geschlossenen Systemen und unterscheidet in autonome (Selbst-Gesetz) und allonome (Fremd-Gesetz) Systeme.

¹¹⁴ „Zwischenmenschliche Systeme sind demnach *zwei oder mehrere Kommunikanten, die die Natur ihrer Beziehung definieren*“ (WATZLAWICK et al. 1996, 116, Hervorh. i. Orig.).

¹¹⁵ Stabilität eines Systems (Homöostase) wird meist durch negative (ausgleichende) Rückkopplungsmechanismen erreicht, daneben stehen positive (nicht homöostatische) Rückkopplungen, die für Wachstum und Veränderung verantwortlich sind (vgl. WATZLAWICK et al. 1996, 134).

Werden einer sinnhaften Strukturbildung im Zusammenhang mit dem/der Beobachter/in.

In diesem Sinne stellt die Systemtheorie einen Denkraum zur Verfügung, der für das hier vertretene Verständnis von Moderation und Beratung grundlegend ist.

Kennzeichnende Elemente dieses Ansatzes sind: Kontextbezogenheit anstelle von ausschließlicher Individualisierung, Reflexivität anstelle von Kausalität, Neugier und dialogische Offenheit anstelle von bestimmender Gewißheit, Kreativität anstelle von methodischer Treue, soziale Empfindsamkeit, Ressourcen- und Lösungsorientiertheit anstelle von pathologisierender Resignation, Ko-inspiration und Ko-operation anstelle von einseitiger Behandlung sowie Kundenorientierung anstelle von patronisierender Fürsorge (LUDEWIG 2002, 37).

Dabei wird ausgehend von der Systemtheorie als Wissenschaft v. a. den erkenntnistheoretischen Positionen des/der Beobachters/in besondere Beachtung geschenkt¹¹⁶.

Schlüsselwort: Systemische Gesprächsführungsmethode

Die verschiedenen Theorien systemischen Denkens bieten verschiedene Handlungsmöglichkeiten. Grundlegend implizieren sie eine Blickrichtung, die auf Zusammenhänge, Beziehungen, Kommunikationen etc. gerichtet ist. Störungen zeigen sich häufig als stabile Muster. Systeme werden als strukturdeterminiert, operational geschlossen und autonom betrachtet. Das bedeutet, dass zwischen internen und externen Reizen nicht unterschieden wird (vgl. LUDEWIG 1992, 58). Eine weitere Blickrichtung nimmt die besondere Situation des/der Beobachter/in ein¹¹⁷. Beratung wird in erster Linie als Kommunikationsprozess aller Beteiligten (des Beratungssystems) verstanden.

¹¹⁶ ein konstruktivistisches Verständnis von Systemen, vgl. Kapitel 6.2 und 6.3

¹¹⁷ „Er fühlt sich selbst als Teil eines Wandteppichs aus Elementen wie Sprache, Sitten und Kultur; aber gleichzeitig ist er einer der Fäden. Das erinnert an die Analogie einer Waben herstellenden Biene“ (HOFFMAN 2000, 152).

Fragen stellen das Handwerkszeug von BeraterInnen und ModeratorInnen dar¹¹⁸. Sie befördern einerseits Informationen durch das Ermöglichen bisher noch kaum eingenommener Perspektiven und können und erzeugen damit Unterschiede, die einen Unterschied machen. Andererseits können sie bereits als Intervention angesehen werden. Eine weitere Unterscheidung bezieht sich auf Fragen, die auf linealen bzw. die auf zirkulären Annahmen basieren. Auf der Handlungsebene sind das so genannte systemische Interviewtechniken. Dabei werden im Allgemeinen die zirkulären Fragen¹¹⁹ als Oberbegriff gebraucht. Sie erlauben es wie kaum eine andere Art des Fragens, die Beziehungen der GesprächsteilnehmerInnen (aber auch die bedeutender nicht Anwesender für das System) in den Blick zu nehmen. Es sind Fragen nach Mustern und nicht nach Fakten. Dies kann z.B. mit zukunfts- oder auch ressourcenorientierten¹²⁰ Fragen ermöglicht werden. Die Relativität von Bedeutungszuschreibungen innerhalb des Systems findet Beachtung bei der Einbeziehung von Fragen, die fest gefahrene Muster verflüssigen, d.h. in einen anderen Beziehungsrahmen stellen¹²¹. Daneben erhält eine weitere Idee besondere Beachtung. Die Konzentration richtet sich weniger auf den Akt des Sprechens als vielmehr auf den Akt des Zuhörens. Darin ergibt sich die Möglichkeit für alle Beteiligten, den Geschichten zu zuhören ohne gleich antworten zu müssen¹²². Es entsteht ein Raum, in dem alle Stimmen gehört werden können. Außerdem entsteht eine Zeit, die dauernd von der Frage begleitet wird: "Ist mein Gespräch mit

¹¹⁸ Verschiedene Versuche der Klassifizierung von Frageformen sind in der Literatur zu finden, genannt seien hier v. a. PENN 1993, PALMOWSKI & THÖNE 1995b, TOMM 1996, DEISSLER 1997, SCHLIPPE & SCHWEITZER 2000.

¹¹⁹ Die „zirkulären Fragen“ werden in erster Linie als eine Erfindung des Mailänder Teams gesehen, vgl. SELVINI PALAZZOLI et al. (1981).

¹²⁰ vgl. auch 6.6 zur Lösungsorientierten Kurzzeittherapie

¹²¹ PALMOWSKI (1995a) fokussiert dabei Möglichkeiten, die sich aus den verschiedenen Perspektiven (zeitlicher, räumlicher und skalierender Art) sowie der Beziehungsperspektive für eher relativierende Beschreibungen ergeben, indem feste Positionen verflüssigt werden.

¹²² Diese Idee findet sich wieder in der Einbeziehung reflektierender Positionen, z.B. des Reflektierenden Teams, vgl. auch 6.2.

diesem Menschen langsam genug, so dass er und ich genügend Zeit für unsere 'inneren' Gespräche haben" (ANDERSEN 1994, 43)? Dazu bedarf es einer kleinen Pause vor dem Reden und vor dem Zuhören, um über den Prozess der Konversation nachzudenken, darüber, was die GesprächspartnerInnen „wirklich“ sagen¹²³ oder anders: Was denke ich, was der Andere mir sagen möchte (ebd.).

Diese Zeit gibt auch die Gelegenheit, die eigenen Fragen auf ihre angemessen ungewöhnliche oder zu ungewöhnliche Art hin zu überprüfen und möglicherweise zu verändern. Außerdem wird im Gespräch Wert darauf gelegt, Fragen zum Prozess (prozessorientierte Fragen¹²⁴) zu nutzen, die Gesprächssituation immer wieder zu reflektieren, d.h. die Art und Weise der laufenden Kommunikation zu thematisieren und den Bedürfnissen / Zielstellungen der Teilnehmenden anzupassen¹²⁵.

ModeratorInnen stellen ihre Fragen in einer Art und Weise, die die Beteiligten darin unterstützen neue Sichtweisen/ andere als die bisher gewohnten Unterscheidungen auszuprobieren.

Dabei folgt ein Gespräch einem formalen Ablauf (Interview, Reflexion, Interview) der sich in Anlehnung an PALMOWSKI (1995) in folgender Schrittfolge beschreiben lässt, jedoch nur eine Möglichkeit von vielen anderen Strukturierungshilfen sein kann¹²⁶:

1. Schritt: Offenlegen von Vorabkontakten [...] für alle Gesprächsteilnehmer

¹²³ DEISSLER (2001, 13) sieht darin eine Haltung, die deutlich macht, „dass die Fragen, die gestellt werden, aus dem Zuhören und dem Bemühen heraus gestellt werden, die erzählte Geschichte zu verstehen. Bei dem Bemühen um Verstehen kann man unter zwei Formen unterscheiden – dem nachvollziehenden und dem kreativen (Bemühen zu verstehen)“. Dabei kommt es bei Zweiterem zu einem Bedeutungsvorschlag, der in strategischen Therapieformen als Umdeutung bezeichnet wird.

¹²⁴ Prozessfragen, vgl. Kapitel 6.3

¹²⁵ Angemessen ungewöhnliche Fragen, Prozessorientierte Fragen vgl. Kapitel 6.3

¹²⁶ Zur Organisation von systemisch orientierten Beratungsgesprächen gibt es eine Vielzahl an Strukturierungshilfen, stellvertretend sei hier verwiesen auf: DEISSLER, KELLER & SCHUG (1995), LUDEWIG (1992, 2002), CAMPBELL (1998), DEISSLER (Autorenkollektiv 2001), SIMON (2001).

2. Schritt: Problembestimmung, Festlegung auf ein Problem
3. Schritt: Welche Lösungen sind schon probiert worden?
4. Schritt: Präzise Zieldefinition, eventuell verschiedene Teilnehmerziele
5. Schritt: Verständigung auf kleinste denkbare, erreichbare positive Veränderungen
6. Schritt: Verständigung auf dazu nötige hilfreiche Änderungen [...] und konkrete „Erkennungsmerkmale“
7. Schritt: Umsetzung
8. Schritt: Evaluation (PALMOWSKI 1995, 20).

Eine solche Schrittfolge kann v. a. am Beginn der Ausbildung eine nützliche Orientierungshilfe sein¹²⁷. Im weiteren Verlauf der Ausbildung tritt sie jedoch immer mehr in den Hintergrund. Indem systemische Gesprächsführung einerseits bedeutet, z.B. systemische Fragen zu stellen (also technisch - methodisch abzuhandeln wäre), diese Fragetechnik sich aber nur im Zusammenhang mit einer bestimmten Art und Weise des Denkens (des zirkulären Denkens in Regelkreisen) ergeben, werden äußere Strukturen abgelöst durch eine bestimmte Haltung. Vor diesem Hintergrund gelingen systemisch orientierte Gespräche mehr als Ausdruck einer Haltung und weniger als Anwendung methodischer Tricks.

6.1.2 Kursbeschreibung: Block I

Ihre Zielvorstellungen bzgl. des Kurses formulieren die TeilnehmerInnen in einer 45-minütigen Kleingruppenarbeitsphase, deren Ergebnisse im Plenum vorgetragen werden¹²⁸. Dies sind gleichzeitig Grundgedanken zur Ausgangssituation und damit zielorientierend. Anschließend erfolgt der

¹²⁷ In der lösungsorientierten Kurzzeittherapie wird eine geradezu idealtypische Schrittfolge für die Erstsitzung vorgeschrieben, (vgl. dazu Kapitel 6.6).

¹²⁸ vgl. Anlage 2

gemeinsame Versuch zur Strukturierung und Planung dieser ersten Blockveranstaltung, bevor in einer Einzelarbeit (20 min) über Fragen zum Thema Beratung nachgedacht werden kann¹²⁹. Diese Ideen bleiben unkommentiert, sie sind ein Teil der Evaluation und stehen am Ende des Kurses für die Einschätzung der eigenen Veränderungen zur Verfügung.

In einer ersten Übungszeit (60 min) geht es darum, das Zuhören erlebbar werden zu lassen. Dazu wählen die TeilnehmerInnen in ihrer Kleingruppe eine/n ErzählerIn, ein/e ZuhörerIn und zwei BeobachterInnen aus. Im Plenum erfolgt eine Reflexion der Erfahrungen der einzelnen Personen in ihren Rollen in den je gebildeten Gruppen als Innenkreis (fishbowl-Methode)¹³⁰.

Am zweiten Tag folgt nach einer "Namensrunde", in der jede/r TeilnehmerIn eine Geschichte in Verbindung zum eigenen Namen erzählt, ein Einstieg in die Thematik und gleichzeitig Kennenlernen. Ein Theorieblock wird dem systemischen Denken gewidmet und anschließend auf den Schulalltag transformiert. Referierend werden Grundannahmen systemischen Denkens vorgestellt. Zur Veranschaulichung systemischen Verstehens dient an dieser Stelle der Film "Balance" (Regie: Wolfgang & Christoph LAUENSTEIN) sowie der Videomitschnitt einer vom Referenten moderierten Familien-Beratung.

Über implizite und explizite Spielregeln im schulischen Kontext denken die TeilnehmerInnen in einer 60-minütigen Kleingruppen-Arbeitsphase nach. Dabei orientieren sie sich an der Unterscheidung in explizite vs. implizite Spielregeln¹³¹.

Eine weitere 60-minütige Kleingruppen - Arbeitszeit wird genutzt, um praxisrelevante Möglichkeiten systemischen Denkens im Kontext von Schule zusammen zu tragen.

¹²⁹ vgl. Anlage 3

¹³⁰ vgl. Teilnehmende Beobachtung im Kapitel 3.5.1

¹³¹ vgl. Anlage 4

Anschließend bietet eine Teilnehmerin ein Thema für ein live - Beratungsgespräch im Plenum an. Beispielhaft kann hier der Ablauf einer Beratung präsentiert werden. Das Reflektierende Team (ohne dass der Beitrag des Reflektierenden Teams bis hierher explizit geübt werden konnte) wird durch die ganze Gruppe gebildet.

In der Abschlussreflexion am dritten Tag äußern die TeilnehmerInnen ihre Vorstellungen für die weiteren Lernprozesse. Angesprochen wird die Methodik, Didaktik und die Art der Gesprächsführung, der Wunsch nach einer intensiveren Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen für einen reflektierteren Umgang mit den Beratungssituationen. Die Bildung der Kleingruppen könnte hier genutzt werden, um sich je nach "Übungsinteresse" zusammen zu beraten. Dafür könnte im Zeitplan Rücksichtnahme erfolgen.

I Systemtheoretische Grundlagen / Bedeutung der systemischen Perspektive für Beratung und Moderation / Systemische Gesprächsführungsmethoden

Inhalte	Arbeitsformen	Hinweise
Zielvorstellungen	Kleingruppen – Arbeit (KG – Arbeit) Plenum	
Planung	Plenum, Gemeinsames Erstellen eines Plakats	
Fragen zum Thema Beratung	Einzelarbeit auf Moderationskarten	bleiben unkommentiert Teil der Begleitforschung
Zuhören	Kleingruppen - Arbeit Plenum, fishbowl - Methode ¹³²	

¹³² Die fishbowl – Methode bezeichnet ein Setting, das ein Gespräch in einem Innenkreis organisiert, während die im Außenkreis Sitzenden zuhören.

Kennen lernen	Jede/r erzählt eine Geschichte zu seinem Namen.	Selbsterfindungen ermöglichen Beziehungen herstellen
Grundannahmen systemischen Denkens	Referat und Dialog	Videofilm „Balance“
Implizite und explizite Spielregeln im schulischen Kontext	Kleingruppen - Arbeit, Präsentation auf Moderationskarten	
Möglichkeiten systemischen Denkens Kontext von Schule	Kleingruppen – Arbeit	
Ablauf einer Beratung	Live - Beratung im Plenum	
Abschlussreflexion	Plenum	Teil der Begleitforschung

Tabelle 1: Kursablauf Block I

Erfahrungen & Beobachtungen & Rückmeldungen:

Der Einführungskurs erwies sich für die TeilnehmerInnen als Prozess mit einem höchst unterschiedlichen Verständnis darüber, welche Qualifikation am Ende der Ausbildung vorstellbar ist. Für einige der TeilnehmerInnen sollte dieser erste Block zunächst auch die Entscheidung rechtfertigen, dem Kurs zu folgen oder sofort auszusteigen. Vor allem zu diesem ersten Block gab es viele Rückmeldungen¹³³:

- "waren ganz viele sogar, nach meinem Empfinden, verunsichert und ich hatte wirklich am Ende Angst, ich dachte: Mensch, wer kommt da nur wieder? (Süd 7, 1-3)
- "also nach dem ersten Block, ich denke, das ging auch vielen so, war in mir so eine richtige Unsicherheit da, weil ich dachte, was wollen die jetzt

¹³³ vgl. Anlage 8

eigentlich von uns oder was soll das werden, wohin soll das Ganze führen?" (Mitte 6, 2-5)

- "Da hätte ich mir gern mehr Theorie am Anfang gewünscht oder eben überhaupt, dass man mal einen Einstieg hat" (Mitte 6, 24-25)
- "man kann nicht auf das Vorverständnis von den Teilnehmern hoffen" (Mitte 6, 46)
- "würde ich euch empfehlen, den ersten Block anders zu machen [...], dass das besser rüber kommt" (Mitte 7, 10-11)
- "dass die Teilnehmer selber bestimmen, was die Themen sind, [...] damit [...] bin ich im ersten Block nicht klar gekommen [...] und daher die Unzufriedenheit" (Mitte 7, 17-20)
- "Und das war aber für mich spannend zu erleben, wie sich diese unterschiedliche Ausgangslage am Anfang des Kurses so nach zwei drei Blöcken relativiert hat und mir im Nachhinein eigentlich klar ist" (Mitte 10, 2-5)
- "als Winnie (Referent, Anm. B.J.) uns in Kleingruppen weg schickte beim ersten Kurs, das war ja der Horror für mich, wenn man denkt, was will er denn jetzt schon wieder, wo wir nur so einfache Sachen geübt haben wie: erzählt euch was und schaut euch dabei an" (Süd 6, 21-24)

Für mich stellt sich die Frage, inwieweit diese Arbeitsweise für einige TeilnehmerInnen zu ungewöhnlich war oder sich noch im Bereich angemessener Ungewöhnlichkeit (ANDERSEN) bewegt. Nur eine Teilnehmerin entschied sich dafür, den Kurs abubrechen. Auf jeden Fall hat diese erwartungswidrige Arbeitsweise dazu geführt, dass sich weitere Fragen ergaben und, im Rückblick auf den gesamten Kurs, bisher nicht gemachte Lernerfahrungen innerhalb von Fortbildung beschrieben werden.

6.1.3 Pädagogische Konsequenzen¹³⁴

Ein systemtheoretischer Hintergrund fokussiert die besondere Bedeutung der Beziehung aller Beteiligten. Die Art und Weise der Beziehung ermöglicht

¹³⁴ SCHIEPEK operationalisiert seine Grundpositionen auf der theoretisch - konzeptionellen Ebene unmittelbar für die systemisch - therapeutische Praxis. Dabei entstehen konkrete Ideen auf der Handlungsebene, z.B. indem er ausgehend von der Autonomie das Expertentum von TherapeutInnen im Umgang mit der Eigengesetzlichkeit und Eigenwilligkeit von Menschen und sozialen Systemen ansiedelt (SCHIEPEK 1999, 36ff).

gemeinsam (implizit oder explizit) entwickelte Spielregeln innerhalb des Lehr-/Lernprozesses (vgl. PALMOWSKI & JÄPELT 2002). Störungen dieser Beziehung können daher zunächst nur im Kontext verstanden und an diesem Ort verhandelt werden. Darüber hinaus werden die System – Umfeld - Bedingungen berücksichtigt (Lebensbedingungen, institutionelle Vorgaben, gesellschaftliche Verbindlichkeiten). Die Art und Weise der Kommunikation steht in einer relationalen Beziehung zu den Inhalten. Aus einer metatheoretischen Position heraus kann sie immer wieder thematisiert werden indem genau zugehört und nachgefragt wird.

Dabei ergibt sich eine Unterscheidung zu den Sachfragen.

Die Anliegen (die Ziele) der Lernenden, ihre kognitive und emotionale Befindlichkeit in ihrer Bezogenheit untereinander, zu den Lehrenden als auch zu den Sachthemen dienen als Orientierungspunkte für Veränderung. Hier ergibt sich Rückkopplung durch permanente Nachfragen Diese Fragen sind wichtiger als die Antworten, die sich explizit ergeben. Sie sollten vielmehr dazu geeignet sein Anstöße zu neuen Ideen zu geben (und nicht bereits fertige Antworten abrufen). Außerdem spielen die Eigenzeiten (Rhythmus, Veränderungsgeschwindigkeit etc.) der Lernenden eine bedeutsame Rolle. Auch dazu sind die Prozesse begleitenden regelmäßigen Rückmeldungen nützlich. Die jeweiligen Ressourcen für die nächsten (Lern-)Schritte werden gemeinsam verhandelt. Lehrende können darauf aufbauend Anregungen für selbst organisierte Lernprozesse¹³⁵ geben. Kein Teil des Systems kann das Ganze beherrschen, das bedeutet für Lehrende, sich mit der Unmöglichkeit planbarer Lernergebnisse zu engagieren und den Lernenden selbst die konkrete Planung in Bezug auf ihre eigenen Lernziele zu überlassen. Darüber hinaus sind gemeinsame Lernziele von Bedeutung, die das Ganze betreffen.

¹³⁵ ausführlicher dazu vgl. Kapitel 6.5

6.2 Konstruktivistische Grundlagen (radikaler Konstruktivismus und sozialer Konstruktivismus) / Bedeutung der konstruktivistischen Perspektive für Beratung und Moderation / Das Reflektierende Team

Systemtheorie und Konstruktivismus¹³⁶ in ihrer Verschmelzung von Wissenschaft und Erkenntnistheorie bieten den Rahmen für das in dieser Arbeit vertretene Konzept von Moderation und Beratung. Das homöostatische Familienmodell, das vor dem Hintergrund einer Allgemeinen Systemtheorie entstand, wird abgelöst.

Die alte Epistemologie impliziert, daß *das System das Problem (er-)schafft*. Die neue Epistemologie impliziert, daß *das Problem das System (er-)schafft* (HOFFMAN 1996, 31).

Eine der wichtigsten Veränderungen ist die Einführung des Beobachters / der Beobachterin und die damit verbundene Unterscheidung in eine Kybernetik erster Ordnung (BeobachterInnen sind außerhalb dessen, was sie beobachten) und eine Kybernetik zweiter Ordnung (BeobachterInnen sind in ihre Beobachtungen mit einbezogen) (vgl. FOERSTER & PÖRKSEN 1999, PÖRKSEN 2002). Demzufolge wird Therapie als ein konversationeller Bereich verstanden, in dem über die Familie hinaus weitere, dem Bedeutungssystem angehörende Personen als „Behandlungseinheit“ (HOFFMAN 1996, 33) gesehen werden und sich BeraterInnen gleichermaßen als Beteiligte der Konversation verstehen. Damit geben sie ihre tradierte ExpertInnenrolle für die Sache und die damit verbundene Vorstellung von Diagnosen auf. Für die

¹³⁶ Die Unterscheidung von Radikalem Konstruktivismus und Sozialem Konstruktivismus kann auf einer theoretischen Ebene versucht werden, die praktische Relevanz für Beratung und Moderation lässt sich jedoch kaum hinreichend auf je eines dieser Konzepte zurück führen. Bestenfalls könnte darin eine sich unterscheidende Haltung vermutet werden. Die in dieser Arbeit vertretenen Theorien (Systemtheorie, Konstruktivismus und Konstruktivismus) können als verschiedene Möglichkeiten der Konstruktion von Wirklichkeiten und der daraus ableitbaren Bedeutungen gesehen werden. Dabei ergänzen sie sich mehr als dass sie sich gegeneinander ausschließen würden.

Entwicklung der systemischen Therapie bedeutet das: „Geistige Phänomene werden aus einem lange andauernden Exil zurückgeholt und Ideen, Annahmen, Haltungen, Gefühle, Prämissen, Werte und Mythen als wichtig erklärt“ (ebd., 37). In den Mittelpunkt des Gespräches rücken die vielen möglichen Annahmen über die Wirklichkeit und nicht die Wirklichkeit selbst (oder Verhaltensweisen), die es zu beurteilen gilt und in der nach Schuld und Schuldigen gesucht wird. Es geht nicht darum die Wahrheit zu ergründen, der behaviorale Rahmen wird durch einen imaginalen ersetzt (ebd., 45).

Negative Zuschreibungen verändern sich in dem Maße, wie es gelingt eine Wirklichkeit zu erfinden, in der sie ihr negatives Etikett verlieren könnten. Hier werden innerhalb von Beratung und Moderation die Methoden der Umdeutung (Reframing) begründet, indem Bedeutungen in andere Kontexte (andere Wirklichkeitskonstruktionen) eingebettet werden und damit neue Perspektiven erlauben. Die Bedeutungen, die wir den Dingen beimessen, werden zum Ansatzpunkt für Veränderungen¹³⁷.

Für Beratung und Moderation bedeutet das, dass aus einer anderen Wirklichkeit heraus keine passenden Vorschläge für direkte Veränderung denkbar sind (vgl. PALMOWSKI 1995), vor allem auch deshalb nicht, weil Lebewesen aufgrund ihrer Autopoiese als autonome Einheiten verstanden werden, die operational geschlossen und durch ihre Struktur determiniert sind (vgl. MATURANA & VARELA 1987, 106f). Das bedeutet, dass Strukturveränderungen nur ausgelöst, nicht aber instruiert werden können¹³⁸.

Aus sozial konstruktivistischer Perspektive jedoch liegen die Bedeutungen nicht in den Menschen (*meine* Wirklichkeit) sondern entstehen innerhalb sozialer Beziehungen als Ergebnis gemeinschaftlicher Interaktionen. Der Blick richtet sich auf soziale Interpretationen und kulturelle Konventionen, die

¹³⁷ „Man kann kein Rundreise-Ticket für die äußere Welt kaufen, so wie man in ein fremdes Land reist, dort etwas kauft und mit zurück bringt. Man kann nur eine Karte für eine Runde im eigenen Kopf kaufen“ (HOFFMAN 1996, 29).

¹³⁸ Diese Auslösung als wechselseitige Strukturveränderung nennen MATURANA & VARELA (1987) strukturelle Kopplung.

Funktion von Sprache erhält eine exponierte Stellung. Die Art und Weise des Dialogs bzw. mehr noch des Multilogs wird bedeutsamer denn je. In diesem Sinne rücken postmoderne Semantik und Linguistik in den Vordergrund. Innerhalb von Beratung und Moderation wird der Erzählkunst zunehmende Aufmerksamkeit zuteil. Damit wird der Soziale Konstruktivismus zur wichtigsten Grundlage für die narrative Wende in der Systemischen Therapie¹³⁹.

6.2.1 Theoretischer Rahmen in Schlüsselwörtern

Schlüsselwort: Radikaler Konstruktivismus

Hier werden die Prinzipien der Kybernetik auf diese selbst bezogen: Kybernetik der Kybernetik oder Kybernetik zweiter Ordnung. Das bedeutet, dass der Beobachter und seine Erkenntnismöglichkeiten als Teil des Kontextes mit gesehen werden¹⁴⁰. VertreterInnen des Radikalen Konstruktivismus stellen sich die Frage, wie der individuelle Geist das konstruiert, was er für Realität hält¹⁴¹.

Der Zweifel an der Übereinstimmung von Wissen und Wirklichkeit entstand in dem Augenblick, in dem ein Denkender sich seines Denkens bewusst wurde (GLASERSFELD 2000, 24).

Dabei wird die Möglichkeit des Erkennens dahin gehend untersucht, wie der Intellekt operiert, um aus dem Fluss des Erlebens, für sich eine einigermaßen dauerhafte und verlässliche Welt zu konstruieren (ebd., 30). In diesem Zusammenhang entstanden Arbeiten in der Biologie (v. a. MATUARANA &

¹³⁹ Dieser Ansatz wird ausführlicher in 6.3 auf die Praxis von Beratung und Moderation bezogen.

¹⁴⁰ „Bei unserer Wahrnehmung der Welt vergessen wir alles, was wir dazu beigetragen haben, sie in dieser Weise wahrzunehmen; eben weil wir durch unseren Körper in den eigentümlichen Kreisprozess unseres Handelns einbezogen sind“ (VARELA 2000, 306).

„Der Beobachter ist die Quelle von allem“ (MATURANA 2002, 27).

¹⁴¹ Die Bezeichnung „Radikaler Konstruktivismus“ hat in Anlehnung an PIAGET (in den siebziger Jahren) als erster Ernst von GLASERSFELD (1985, In: WATZLAWICK 2000) geprägt. Er ist nach wie vor einer der wichtigsten Vertreter dieser Erkenntnistheorie.

VARELA 1987), der Kybernetik (v. a. FOERSTER 1974) und der Linguistik (v. a. GLASERSFELD 1985, 2000).

Grundsätzliche Überzeugungen werden in Frage gestellt. Im Rückgriff auf philosophische Traditionen¹⁴² geht es zuallererst darum, den Glauben an eine objektive¹⁴³, von uns unabhängige Welt aufzugeben und eine Erkenntnistheorie zu schreiben, die sich an der Erfahrung aufbaut. Menschen konstruieren ihre eigene Erfahrungswelt, in die sie ihre Ordnung selbst hinein bringen und die nicht eine Spiegelung der Welt ist¹⁴⁴. Diese Strukturen, die die menschliche Organisation bestimmen, entstehen aus wiederholten Operationen (Operationen von Operationen) unbegrenzter rekursiver Errechnungsprozesse¹⁴⁵. Sie ermöglichen passende Konstruktionen, die als Ergebnis von wechselseitiger Anpassung erfolgreich erlebt werden. Diese Anpassung im funktionalen Sinn, als Ausdruck des Verhältnisses / der Unterscheidung von Wissen und Wirklichkeit, ist eine zentrale Annahme des Radikalen Konstruktivismus. Systeme sind strukturdeterminiert und operational geschlossen¹⁴⁶.

Jeder Mensch ist KonstrukteurIn seiner/ihrer Wirklichkeit (inneren Landkarte). BATESON verdeutlicht anhand einer auf KORZYBSKI zurück gehenden

¹⁴² v. a. BERKELEY (1685 – 1753), KANT (1724 – 1804), VICO (1668 - 1744), WITTGENSTEIN (1889 – 1951).

¹⁴³ Maturana sprach davon, den Begriff Objektivismus in Klammern zu setzen und bei Vorlesungen malte er ein schematisiertes Auge in die obere Ecke der Tafel (vgl. Hoffmann 1996, 99).

¹⁴⁴ Vico beantwortet bereits 1710 die Hauptfrage des Konstruktivismus: „Ebenso wie die Wahrheit Gottes das ist, was Gott erkennt, indem er es zusammenfügt und schafft, ist die menschliche Wahrheit das, was der Mensch erkennt, indem er es handelnd aufbaut und durch sein Handeln formt. Darum ist Wissenschaft (*scientia*) Kenntnis (*cognitio*) der Entstehung, der Art und Weise, wie die Dinge hergestellt werden“ (zit. n. Glasersfeld 2000, 26).

¹⁴⁵ Foerster geht davon aus, dass jedes Ding lediglich errechnet und nicht wirklich „da“ ist, und meint mit Errechnen jede (nicht notwendig numerische) Operation (2000, 45).

¹⁴⁶ vgl. dazu auch Piaget (1975), dessen Werk „Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde“ (Original erschienen 1937: *La construction du réel chez l'enfant*) hätte eigentlich auch übersetzt werden können als: „Die Konstruktion der Wirklichkeit beim Kinde“.

Dass etwas passt, bedeutet nicht mehr und nicht weniger als dass es den Dienst leistet, den wir uns von ihm erhoffen, vgl. Glasersfeld 2000, 20 und nennt es Viabilität.

Behauptung die Unterscheidung von Karte und Territorium (vgl. LUTTERER 2002, 73).

Das Territorium ist *Ding an sich* und man kann nichts damit anfangen. Der Prozeß der Abbildung wird es immer herausfiltern, so daß die geistige Welt nur aus Karten von Karten von Karten *ad infinitum* besteht. Alle ‚Phänomene‘ sind im wörtlichen Sinne ‚Erscheinungen‘ (BATESON 1985, 584, Hervorh. i. Orig.).

Die Wirklichkeit wird nicht abgebildet sondern sie erscheint uns¹⁴⁷. Das heißt, wir können uns über unsere inneren Landkarten austauschen, sofern meine Karte der Karte des anderen zu seiner Karte anschlussfähig ist, aber nicht über die Wirklichkeit an sich. Anpassung einer Einheit an ihr Milieu wird als Folge struktureller Kopplungen der Einheit mit dem Milieu immer wieder hergestellt. Nicht das Milieu wirkt instruktiv, sondern der Beobachter entscheidet, inwieweit er die Konfigurationen aus dem Milieu spezifiziert und eigene Strukturen verändert. Dabei sind alle Wirklichkeits-Konstruktionen gleich gültig anzusehen, wenn auch nicht gleich wünschenswert (vgl. HARGENS 1993). Auf der Grundlage der Annahme von der operationalen Geschlossenheit von Systemen sind Anregungen möglich, die zu Zustandsveränderungen führen, deren Art und Weise aber nicht direktiv veranlasst werden können. Diese Anregungen, im Sinne von Verstörungen aus der Umwelt, als Zustandsänderungen in der Struktur des Systems nennen MATURANA & VARELA (1987, 27) Perturbationen.

Das bedeutet, dass im Operieren als interne Dynamik des Systems, das System sich selbst hervorbringt und erhält¹⁴⁸. Darin wird das Charakteristische lebender Systeme gesehen, ihre Organisation als autopoietisch benannt¹⁴⁹.

¹⁴⁷ FOERSTER verweist in diesem Zusammenhang auf das Prinzip der undifferenzierten Codierung: „In den Erregungszuständen einer Nervenzelle ist *nicht* die physikalische Natur der Erregungsursache codiert. Codiert wird lediglich die Intensität dieser Erregungsursache, also ein >wie viel<, aber nicht ein >was<“ (FOERSTER 2000, 43).

¹⁴⁸ „Mit dem Bewusstsein des Bewusstseins und dem Erkennen des Erkennens entsteht die Verantwortung für das, was man tut und durch die eigenen Operationen des Unterscheidens erst hervor bringt“ (MATURANA 2002, 35).

¹⁴⁹ griech. Autos = selbst; poiein = machen)

Die ständige Strukturveränderung eines Lebewesens unter Erhaltung seiner Autopoiese geschieht in jedem Augenblick und zugleich auf viele verschiedene Art und Weisen. Das ist das Pulsieren allen Lebens (MATURANA & VARELA 1987, 112).

Schlüsselwort: Sozialer Konstruktivismus

„Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (v. FOERSTER 2000, 40). In diesem Zitat kommt ein Grundgedanke des Radikalen Konstruktivismus zum Ausdruck und wäre bzgl. des Sozialen Konstruktivismus insoweit abzuändern, dass die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, unsere *gemeinsame* Erfindung (in Sprache) ist.

Die o. a. ähnlich klingenden Bezeichnungen können einerseits verstanden werden als ein Ausdruck von Gemeinsamkeiten mit dem Radikalen Konstruktivismus und andererseits aber gerade als Hervorhebung der Unterscheidung. Eine gravierende und weithin akzeptierte Unterscheidung wird darin gesehen, dass der Radikale Konstruktivismus die Herstellung von Wirklichkeit aus einer intrapersonalen und der Soziale Konstruktivismus aus einer interpersonellen Perspektive heraus betrachtet (vgl. BAECKER 1992). Innerhalb eines sozial - konstruktivistischen Ansatzes geht es v. a. um die allgemeinen gesellschaftlichen Konventionen, denen das Individuum verbunden ist. Ein sozial - konstruktivistischer Ansatz meint zunächst die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. BERGER & LUCKMANN 1969)¹⁵⁰. Als postmoderne Theorie liegt der Schwerpunkt auf Diskursen als Vehikel für die Artikulation des Selbst und der Welt sowie auf der Art und Weise, in der diese Diskurse innerhalb sozialer Beziehungen wirken (vgl. GERGEN 2002). Wirklichkeit und Bedeutung entsteht in Prozessen der Kommunikation und sozialer Bezogenheit. Die Entwicklung einer bedeutungshaltigen Sprache geschieht in sozialer Koordination. Eine wichtige

¹⁵⁰ vgl. dazu auch den Entwurf einer Kulturpsychologie von BRUNER (1997). Menschen werden als Individuen sozialer und historischer Kräfte verstanden, die in menschlichen Bedeutungen, in Sprache, in Erzählungen hervor gebracht werden. Den möglichen Strukturen dieser Erfahrungen wendet er sich im Besondern zu, wenn er seine Ideen auf den Bereich von Erziehung überträgt (vgl. BRUNER 2003).

Frage besteht darin, welche Konsequenzen die Verwendung von Begriffen im kulturellen und sozialen Leben haben. Im Besonderen geht es um die Gestaltung von Beziehungen. Es ergibt sich die Konsequenz eines reflektierten Umgangs mit unserer Sprache.

Den Ausgangspunkt des Sozialen Konstruktivismus¹⁵¹ stellt die Annahme dar, dass das Konzept vom Selbst gegenwärtig in Zweifel gerät. Dieses Konzept wird zum Gegenstand postmoderner Kritik. Der erste Kritikpunkt bezieht sich auf die unreflektierte Akzeptanz der Sprache als Abbild der Realität, der zweite auf das Problem der Wertfreiheit im Schweigen darüber, welche (Eigen-) Interessen die eine Sichtweise als Faktum bestimmen und andere ausgrenzen¹⁵². Unsere Sprache, so wie sie heute verwendet wird, unterstützt die realistische und an ein Individuum gebundene Erkenntnis der Welt, indem sie ontologische Begrenzungen setzt. Eine Festlegung auf eine Sichtweise (des Selbst) „begrenzt das große Meer an Alternativen und jede Unterdrückung alternativer Diskurse schränkt unsere Handlungsmöglichkeiten ein“ (vgl. GERGEN 2002, 276). Dabei besteht die größte Einschränkung in der realistischen Sichtweise, zu wissen was „wirklich“ ist. Derartige Erklärungen wirken als Gesprächsunterbrecher, indem sie wertvolle Stimmen der Fantasie ausschließen. Der Dialog¹⁵³ wird erschwert, solange Stimmen untereinander konkurrieren.

Der Vorschlag der KonstruktionistInnen geht dahin, konkurrierende durch transformative Dialoge zu ersetzen. Darunter werden jegliche Formen des Austausches gesehen, in der es gelingt, eine Beziehung herzustellen, „in der gemeinsame und koordinierende Realitäten konstruiert werden“ (GERGEN 2003, 71). Ziel ist die Aufrechterhaltung von Kommunikationsprozessen, „in

¹⁵¹ Dabei beziehe ich mich hier ausschließlich auf die Ausführungen von GERGEN (1996, 2002, 2003).

¹⁵² „Interessanterweise konnte in der Wissenschaftsphilosophie nie genau erklärt werden, wie Wörter mit erlebten Wirklichkeiten korrespondieren“ (GERGEN 2002, 34f)

¹⁵³ daneben der Monolog: SAMPSON beschreibt den Monolog „als einen Gesprächsbereich, in der ein Teilnehmer die anderen in der Weise konstruiert, dass sie seinen Wünschen und Bedürfnissen entsprechen“ (zit. n. GERGEN et al. 2003, 70).

denen Bedeutung niemals eingefroren oder abgeschlossen ist, sondern in einem kontinuierlichen Zustand des Werdens bleibt“ (ebd., 76). Dabei ermöglicht die Abkehr vom individuellen Selbst die Annahme vieler Selbste. Diese Annahme gibt die Möglichkeit, das „eigentliche Selbst“ nicht in eine Verteidigungsposition bringen zu müssen, sondern in anderen Positionen auch etwas zu finden, dem zuzustimmen ist. Daraus ergibt sich eine besondere Art sich aufeinander zu beziehen. Die Art der Bezogenheit kann als Repräsentation von kulturellen Traditionen, von familiären Überzeugungen u. ä. verstanden werden. Die Bedeutungen entstehen gemeinsam in sanften und sich wiederholenden Mustern des Austausches „- einem Tanz, in dem wir uns in Harmonie miteinander bewegen“ (GERGEN 2003, 79).

Für Beratung und Moderation ergeben sich daraus weit reichende Konsequenzen, hier als semiotische Schattierungen verstanden, Bedeutungen transformieren zu können. Der Blick wird auf einen reflektierten Umgang mit Sprache gerichtet, denn alles Gesagte könnte auch anders sein als es gerade erscheint. Ko-konstituierende Operation bedeutet in diesem Sinne, einen gegenseitigen Austausch aufrechtzuerhalten, der keiner begrifflichen Festschreibung bedarf. Vielstimmigkeit wird hier als zentrale Chance zur Berücksichtigung alternativer Sichtweisen und Lösungen im Prozess von Beratung und Moderation erkannt. Eine solche Beziehung, in der sich die DialogpartnerInnen eingeladen fühlen, zu erforschen, zu entdecken und eine gemeinsame Wirklichkeiten in Sprache entstehen zu lassen, ist eine grundlegende Konsequenz aus der Perspektive des Sozialen Konstruktivismus.

Schlüsselwort: Das Reflektierende Team

Eine praktische Konsequenz konstruktivistischen Denkens kann in der Einbeziehung reflektierender Positionen gesehen werden. Konkret hat ANDERSEN im Jahre 1990 das Reflektierende Team im Rahmen klinischer

Therapien „erfunden“¹⁵⁴. Die traditionelle Praxis von Therapien mit beobachtenden Positionen sieht so aus, dass FachkollegInnen (und evtl. Studierende) das Interview hinter einer Einwegscheibe verfolgen und an diesem Ort in einer Teamreflexion der InterviewerInnen und FachkollegInnen Ideen austauschen, während das KlientInnensystem im Interviewraum wartet. Gravierende Veränderungen ergaben sich in der Einbeziehung von Reflexionen der im selben Raum zuhörenden Personen (Reflektierendes Team), d.h. ohne Einwegscheibe. Es entstand eine veränderte, eher horizontale Beziehung¹⁵⁵. Diese zeigt sich in einer von Wertschätzung getragenen und Sicherheit gebenden Gemeinschaft. Damit einher gehend „beziehen sich die wichtigsten Veränderungen, die mit der Einführung reflexiver Beratungsprozesse einhergehen, auf das Verständnis und die Anwendung von Sprache“ (DEISSLER 1998, 128).

Je nachdem, welche Gedanken die jeweils Beteiligten zur Verfügung stellen, können variantenreiche Perspektiven und Ideen angeboten werden. Dabei sind es bei ANDERSEN zunächst die Fachleute, die über ihre Ideen reflektieren. Später ist der Gedanke reflektierender Positionen in Erweiterung der Idee des Reflektierenden Teams als sich ändernde Positionen von Reden und Zuhören auf viele andere Weisen verändert und auf weitere Settings übertragen worden, z.B. Supervision, Reflexive Konsultation¹⁵⁶, Ausbildung,

¹⁵⁴ Dabei dachten er und sein Team an die französische Bedeutung von „réflexion“ ebenso wie die norwegische Bedeutung von „refleksjon“: „etwas aufnehmen und überdenken, bevor eine Antwort gegeben wird“ (ANDERSEN 1994, 28). Im Deutschen gibt es dagegen zwei Wortbedeutungen von Reflexion/reflektieren: 1. nachdenken; 2. zurückstrahlen, spiegeln.

Das Reflektierende Team ist einer spontanen Idee innerhalb einer Sitzung zu verdanken, die dazu führte, dass das KlientInnensystem gefragt wurde, ob sie dem Gedankenaustausch der Fachleute hinter der Einwegscheibe zuhören wollen. Indem sie sich auf dieses Angebot einließen, erlebten alle Beteiligten den Nutzen dieser Art des Gedankenaustausches für die Lösung des Problems.

¹⁵⁵ „Die ‚therapeutische Grenze‘ bekam weniger und weniger Nutzen. Interventionen gehörten der Vergangenheit an“ (HOFFMAN 2000, 157).

¹⁵⁶ Reflexive Therapie beschäftigt sich mit „Sprache im Gespräch“, mit sozialer Poesie (vgl. DEISSLER 1998, 130).

Workshops, Forschung etc.¹⁵⁷ Das Gemeinsame besteht darin, dass jedes Mitglied des Reflektierenden Teams der Konversation zunächst nur zuhört. Dabei bedeutet Zuhören auch, dass sie mit sich selbst im Dialog über das sind, was sie gerade hören. Es bedeutet weiterhin, sich Fragen darüber zu stellen, inwieweit die vorgetragene Situation auch anders betrachtet werden könnte und/oder welche Ideen ihnen dazu spontan einfallen. Sprachliche Gestaltungsmöglichkeiten ergeben sich u. a. in der Formulierung von Komplimenten als wertschätzende Kommentare, in der Verwendung konjunktivistischer Aussagen bzw. Fragestellungen und der Einbeziehung von Geschichten bzw. Metaphern. In einem kooperativen Austausch entstehen verschiedene Sichtweisen der Mitglieder des Reflektierenden Teams zum Gehörten. Dabei werden die KlientInnen nicht direkt angesprochen. Indem sie zuhören, wird ihnen ermöglicht, sich selbst entsprechende Fragen nach Unterscheidungen im jeweilig erzählten Zusammenhang zu stellen und nur sich selbst zu antworten oder angebotene Ideen verwerfen.

Die Rollenverteilung kehrt sich im Verlauf des Gesprächs um. Es gibt eine oder mehrere Zeit/en, in der/denen die Mitglieder des Interview-Systems (BeraterInnen/ModeratorInnen und KlientInnen) zuhören und dabei ebenfalls mit sich im Dialog sind. Anschließend wird über Ideen und Einfälle reflektiert, die beim Zuhören entstanden sind. „Auf gewisse Art führen sie eine Konversation über die Konversation des Reflektierenden Teams über die Konversation des Interview-Systems“ (ANDERSEN 1994, 56). Gemeinsam werden vielfältige sprachliche Konstruktionen kooperativ erzeugt. Sie ergeben bestenfalls ein breites Angebot an die KlientInnen als Anregung für (Neu-)Konstruktionen, die Entscheidung über den Nutzen der bereit gestellten Ideen obliegt den KlientInnen selbst. Weitere Varianten¹⁵⁸

¹⁵⁷ v.a. ANDERSON, GOOLISHIAN, WHITE, PENN, PAKMAN (vgl. HOFFMAN 2000, 157f), DEISSLER 1998

¹⁵⁸ z.B. vielstimmige Reflexionen, vgl. 6.3. Die gegenwärtige Praxis lässt weitere Möglichkeiten reflektierender Positionen zu: Die BeraterInnen/ModeratorInnen können mit dem Reflektierenden Team ins Gespräch kommen, mit sich selbst reflektieren oder mit

wechselnder Positionen von Zuhören und Reden sind denkbar, solange bestimmte Grundsätze nicht verletzt werden:

- Reflexionen aus anderen Kontexten als denen, die im Gespräch angesprochen wurden, sollten vermieden werden.
- Die Gedanken werden als Möglichkeiten verbalisiert, und nicht negativ konnotiert (vgl. ANDERSEN 1994).

Transparent gemacht werden sollte darüber hinaus die Möglichkeit des Einspruchs durch die KlientInnen, indem diese selbst die zeitliche Ausdehnung der Reflexionen beschränken können. Dazu erhalten BeraterInnen/ModeratorInnen auch wertvolle Hinweise auf gegenwärtige Befindlichkeiten in Bezug auf den Beratungs- und Reflexionsprozess durch nonverbale Rückmeldungen der zuhörenden KlientInnen. BeraterInnen und ModeratorInnen sorgen für eine Gesprächsatmosphäre, in der sich die KlientInnen wohl fühlen. Dem entsprechend werden die Teamreflexionen zu einem Ende geführt bzw. durch Intervention der BeraterInnen/ModeratorInnen abgeschlossen. Die KlientInnen können anschließend die Gelegenheit nutzen, die für sie wichtigsten und hilfreichsten Ideen zu kommentieren. Sie erhalten in jedem Fall die Möglichkeit, das Schlusswort einer Sitzung zu übernehmen.

6.2.2 Kursbeschreibung - Block II

In diesem Themenblock sollen grundlegende Erfahrungen im beraterischen Kontext geübt werden. Einführend gibt ein Gespräch über die Bedeutung von Sprache für die Konstruktion von Wirklichkeit Anlass zum Nachdenken über die binäre Logik in unserem Sprachgebrauch. Insofern ein "Entweder – Oder – Denken" in der systemisch - konstruktivistischen Beratung kaum hilfreich ist für die Anregung neuer Sichtweisen, kommt der Relativierung von Aussagen eine hohe Bedeutung zu.

dem/der Ko-BeraterIn/ModeratorIn. Dieses Vorgehen sollte jedoch für alle Beteiligten transparent gemacht werden.

In einer 30-minütigen Übungsphase besteht der Auftrag an die TeilnehmerInnen darin, Fragestellungen zu formulieren, die den KlientInnen zur Verflüssigung von Aussagen dienen. Eine Möglichkeit Lösungsvorschläge zu thematisieren, ergibt sich eventuell durch die Einbeziehung des Reflektierenden Teams.

An dieser Stelle zeigt sich die Schwierigkeit, Übungssituationen so zu konstruieren, dass vornehmlich ein separater Ausschnitt betrachtet wird.

Es schließt sich ein Überblick konstruktivistischer Entwicklungen an, zunächst werden Gedanken zum Radikalen Konstruktivismus ausgetauscht und auf den Kontext von Schule und Beratung übertragen. Hier stellen sich bei den TeilnehmerInnen grundsätzliche Zweifel darüber ein, welche Veränderungen überhaupt durch systemisch - konstruktivistische Beratung zu erwarten sind und wo die ethische Dimension zu finden sei. Diese Überlegungen führen zum Sozialen Konstruktivismus und stellen den Zusammenhang zu postmodernen Entwicklungen her.

In einer zweiten Kleingruppenarbeit (45 min) üben sich die TeilnehmerInnen in der Anwendung von Prozessfragen, spekulativen Fragen sowie Fragen zum Verflüssigen (wie oben) und richten ihre Aufmerksamkeit darauf, den KlientInnen bei der Erzeugung neuer Informationen behilflich zu sein, indem Unterscheidungen angeboten werden¹⁵⁹.

Zum organisatorischen Ablauf ergeben sich Nachfragen zur Rolle des Reflektierenden Teams z.B. eine Richtungskorrektur zu ermöglichen; aus konstruktivistischer Sicht jedoch kann es keine Korrektur geben, weil die Sinnkonstruktion des anderen instruktiv nicht zu beeinflussen ist. Ein davon abweichendes Verständnis von Beratung im Verständnis von Rat gebenden ExpertInnen kann hier durchaus zum Abbruch der Beratung führen. Die präzise Klärung des Auftrags der einzelnen Personen im beraterischen Kontext wird an dieser Fragestellung deutlich. Diese Situation kann zu Beginn aber auch im Verlauf der Beratung Bedeutung erlangen.

¹⁵⁹ Themenblatt: Das Erzeugen neuer Informationen, vgl. Anlage 13

Eine Auseinandersetzung mit dem Sozialen Konstruktivismus als Theorie für die Bedeutung von Sprache bildet den Einstieg in den Gedankenaustausch darüber, wie wir Wirklichkeit dadurch konstruieren, dass wir miteinander kommunizieren. Ein weiterer Gedanke bewegt sich darum, Unausgesprochenes und Unausprechliches zu verbalisieren, möglicherweise in Bildern bzw. Metaphern.

In einer 45-minütigen Arbeitszeit üben sich die TeilnehmerInnen darin, die Bedeutung von Sprache bzw. Wörtern im Beratungsgespräch zum Gegenstand zu machen¹⁶⁰. KlientInnen verändern die Form ihrer Geschichten und Lösungsmöglichkeiten.

Das Arbeiten mit Metaphern im Beratungsgespräch wird anhand eines Beispiels auf Video illustriert („Die schweren Schuhe“)¹⁶¹.

Die folgende Arbeitsweise in Peergroups als selbstorganisierte Fortsetzung der erlebten Kleingruppenarbeit folgt einer Gruppenbildung der mit hoher Wahrscheinlichkeit später gemeinsam arbeitenden KollegInnen.

In einer weiteren Arbeitszeit üben sich die TeilnehmerInnen im Stellen zirkulärer Fragen. In dieser Gruppenarbeit erlebten einige TeilnehmerInnen eine hilfreiche Co-Moderation, es wurden mehrfach Erfahrungen von zunehmender Kompetenz im Beratungsprozess verbalisiert.

II	Konstruktivistische Grundlagen (radikaler Konstruktivismus und sozialer Konstruktivismus) / Bedeutung der konstruktivistischen Perspektive für Beratung und Moderation / Das Reflektierende Team
----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Inhalte	Arbeitsformen	Hinweise
Bedeutung von Sprache	Referat und Dialog	

¹⁶⁰ Themenblatt: Die Bedeutung der Sprache (Wörter) für die Wirklichkeit, vgl. Anlage 13

¹⁶¹ Videomitschnitt aus einem parallel laufenden Ausbildungskurs, vgl. PALMOWSKI & SCHÄFER (2002)

als soziale Konstruktion		
Gesprächstechniken: Verflüssigen	KG - Arbeit Plenum	Themenblatt
Konstruktivistische Theorien	Referat und Dialog	
Gesprächstechniken: Prozessfragen, spekulative Fragen, Verflüssigen	KG - Arbeit Plenum	Themenblatt
Sozialer Konstruktivismus und die Bedeutung von Sprache	Plenum, Lesezeit KG-Arbeit	Vorwort. In: Lakoff G.; Johnson. M. (1998). Leben in Metaphern Themenblatt
Arbeit mit Metaphern	Präsentation: systemisches Gespräch	Videoaufzeichnung: "Die schweren Schuhe"
Konstruktion von Wirklichkeit	Angebot	Video: "Kopfleuchten" (Dokumentarfilm von Mischka POPP & Thomas BERGMANN)
Zirkuläre Fragen	Arbeit in Peergroups	Themenblatt
Abschlussreflexion	Plenum	Teil Begleitforschung

Tabelle 2: Kursablauf Block II

Erfahrungen & Beobachtungen & Rückmeldungen:

Insgesamt beschreiben die TeilnehmerInnen die Arbeit in diesen Block als "intensiver" und "komprimierter" gegenüber dem ersten Block. Im Gruppeninterview betonen einige TeilnehmerInnen vor allem die Orientierung anhand klar ausformulierter Übungsschwerpunkte:

"im zweiten Block z.B. fiel mir auf, dass ihr da schon ganz anders mit uns gearbeitet habt oder so. Also da waren die Abschnitte anders gegliedert, mehr auf die Arbeitstechniken bezogen und da kam vorher immer so ein kleiner Theorieblock, also wurde das erarbeitet, was wir jetzt üben sollen" (Mitte 6, 12-16).

"dass da immer zu dem Frageschwerpunkt eine kurze theoretische Grundlage kam und dann wurde gesagt: und das wollen wir jetzt üben [...] und es hat funktioniert oder es hat nicht funktioniert, und das fand ich dann gut" (Mitte 16, 26-30). Die Übungsgelegenheiten erfahren viele als schrittweise Annäherung an gelingende Beratungsgespräche. Auf die Möglichkeiten, die durch das Reflektierende Team eröffnet werden, möchten TeilnehmerInnen nicht verzichten, auch wenn sie allein zur Beratung eingeladen werden.

6.2.3 Pädagogische Konsequenzen

- Unser Wissen bildet nicht die Wirklichkeit ab sondern wird von uns konstruiert.

Lehrende sind nicht näher an der Wahrheit als Lernende, ihre Wissenskonstruktionen sind aufgrund ihrer Erfahrungen höchstens das Resultat längerer Konstruktionsprozesse. Sie sind nicht etwa die BesserwiserInnen sondern höchstens die MehrwiserInnen. Diese Annahme führt zu einem respektvollen Umgang mit den unterschiedlichsten Konstruktionen von Wirklichkeit. Lernende brauchen zunächst ihren persönlichen Zugang zum Thema. Ihre bisherige „innere Landkarte“ bietet den Bezug zur Sache. Erst ergänzend dazu sind weitere Eintragungen sinnvoll. Dieser Gedanke kann v.a. in Bezug auf Bewertungsprozesse Neukonstruktionen bewirken. Die Bedeutung der „Neueintragungen“ kann in erster Linie von den Lernenden selbst eingeschätzt werden. Damit wird eine Wendung von der Fremdbewertung zur Selbstbewertung erforderlich.

- Lernen erfolgt durch ständige Anpassungsprozesse.

Das bedeutet, wir befinden uns in ständiger Veränderung, wir verändern ständig unsere „inneren Landkarten“. Lehrende und Lernende bieten sich

gegenseitig Anregungen für Veränderungen (Perturbationen) durch strukturelle Kopplungen.

Gerade wenn es Lehrenden gelingt, sich immer wieder neugierig zu zeigen auf (Neues im Alten), ergeben sich gemeinsame Lernprozesse im Sinne von lebenslangem Lernen. Indem wir handeln verändern wir uns. Übungen an möglichst authentischen Themen stellen Anschlussfähigkeit zum eigenen Lebenskontext her. Lernen erfolgt als Anpassungsvorgang bisheriger Lebenskontexte an neue Fragestellungen.

- Veränderungs- und Lernprozesse können lediglich angestoßen werden. Lehrende tragen die Verantwortung für anregungsreiche Lernumgebungen (z.B. in Bezug auf Materialien, räumlich - zeitliche Strukturierung, Atmosphäre). Sie werden zu OrganisatorInnen der Selbstorganisation der Lernenden¹⁶² und gleichzeitig zu einem Teil der Selbstorganisation der Lernenden. Damit werden ganz selbstverständliche Aufgabenverständnisse ad absurdum geführt. Die Kompetenzen von Lehrenden beziehen sich auf die Gestaltung von (Aushandlungs-) Prozessen für Veränderung. Lehrende werden zu KooperationspartnerInnen und BegleiterInnen von Konstruktions-, Rekonstruktions- und Dekonstruktionsprozessen (vgl. REICH 2000)¹⁶³. Kooperation wird zu einem zentralen Gedanken: Lehrende und Lernende laden sich immer wieder zur Kooperation ein.

- Die Kommunikation als Ausdruck der jeweiligen Beziehung wird stets reflektiert und gewinnt mehr Bedeutung als die Inhalte selbst.

Kommunikation ist der fortlaufende Prozess der Bedeutungserzeugung im Bezogensein aufeinander. Störungen der Kommunikation / Beziehung sind Ausdruck einer gemeinsam erzeugten Bedeutung (Störung). Der kommunikative Austausch an sich wird reflektiert (Metakommunikation). Indem es gelingt, solche Fragen zu formulieren, die die Anzahl der

¹⁶² „Der Lehrer der Zukunft wird der Experte sein für den Prozess der Organisation der Selbstorganisation der Schüler“ (PALMOWSKI 2000b, 51).

¹⁶³ Dabei scheint mir in Bezug auf diese Fortbildung der Prozess der Dekonstruktion derjenige zu sein, der am ungewöhnlichsten empfunden wurde. Gleichzeitig konnte durch Dekonstruktion viel Veränderung angeregt werden.

(Handlungs- bzw. Kommunikations-) Möglichkeiten erhöht, werden alternative Lösungen vorstellbar. Zuhören als Beziehungsangebot erhält eine zunehmende Bedeutung. Damit entsteht ein Raum dafür, Konsens über den Dissens zu erreichen. Ein Konflikt kann so z.B. eine positive Bedeutung erhalten. Es ergibt sich eine, von Toleranz getragene, Beziehung. Diese Art von Beziehung ermöglicht eine veränderte Sicht auf hierarchische Strukturen in der Annahme eines geteilten Expertentums von Lehrenden und Lernenden. Auf dieser Grundlage werden die Inhalte des Lernprozesses gemeinsam erarbeiten.

- Sprache schafft Wirklichkeiten.

„Soziale Wirklichkeiten sind keine Backsteine, über die wir stolpern und an denen wir uns blaue Flecke holen, wenn wir an sie stoßen, sondern Bedeutungen, zu denen wir durch geteilte menschliche Wahrnehmungen gelangen“ (BRUNER 2003, 487). Die kulturelle Eingebundenheit der Sprache begrenzt unsere gängigen Sprachskripte. In alternativen Sprachskripten werden sie als veränderbar verstanden und alternative Denkweisen möglich. Dabei erweist sich eine eher konjunktivistisch gehaltene Sprache als grundlegend, um eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten offen zu halten. Im Besonderen ergeben sich Konsequenzen für einen reflektierten Umgang mit Zuschreibungen und Etikettierungen. Sprachgemeinschaften konstruieren ihre eigenen Begriffe, die in der Praxis eher selten hinterfragt werden. Veränderungs- und Lernprozesse werden getragen von einem reflektierten Umgang mit der eigenen Sprache (der Lehrenden und der Lernenden). Dazu tragen regelmäßige, den Lernprozess begleitende, Reflexionen in/über Sprache bei. In Lern- und Veränderungsprozessen gelingt eine positive Atmosphäre in der Bevorzugung wertschätzender sprachlicher Gestaltung. Damit gelingt permanente Anerkennung und Vermeidung negativer Konnotationen. In der Thematisierung bestimmter Ideen können Geschichten und Metaphern als hilfreiche sprachliche Konstruktionsangebote wirksam sein.

- Dialoge

Den Dialog zu ermöglichen bedeutet auch, in einen gemeinsamen Tanz zu kommen, der jedem Beteiligten seine/ihre Zeit und seinen/ihren Rhythmus zugesteht (vgl. GERGEN 2003). Dialogische Gesprächsformen in Veränderungs- und Lernsituationen sind getragen von einem tolerierenden Umgang mit anderen als der eigenen Wirklichkeitskonstruktion in einer herrschaftsfreien Atmosphäre¹⁶⁴. Der zentrale Gedanke dialogischer Arbeitsformen in Veränderungs- und Lernprozessen entfaltet sich insoweit, wie es gelingt, kooperative, sich aufeinander beziehende Gespräche zu kreieren. Eine Konsequenz für die Organisation Dialog-förderlicher Lernsituationen besteht in einem flexiblen Umgang mit Zeitvereinbarungen, indem der äußere Takt auf wenige fest stehende Zeiten reduziert wird und damit größere Lern-Zeit-Räume organisiert werden können (Entschleunigung¹⁶⁵ der Lern- und Veränderungsprozesse).

- Arbeit mit reflektierenden Positionen

Aus der Arbeit mit reflektierenden Positionen ergeben sich vielfältige Ideen, denen allen gemeinsam ist, eine andere als die bisher gewohnte Perspektive einzunehmen. Die Reflexionen passieren im Beisein derjenigen, mit denen ein im Vorfeld geführter gedanklicher Austausch o. ä. reflektiert wird (z.B. könnten zwei Lehrende ihren Gedankenaustausch über die bevorstehende Lehrveranstaltung bzw. die vergangene Lehrveranstaltung in Anwesenheit der Lernenden dialogisieren). Dadurch ergibt sich ein wertschätzender Umgang, der getragen ist von Toleranz und Akzeptanz in Bezug auf andere Meinungen und Ideen. Es können vielfältige Reflexionen auf den Verlauf selbst als auch auf die verhandelten Inhalte angestellt werden, dabei wird vor allem das fokussiert, was bereits gut gelungen ist. Aber auch Störungen werden thematisiert und deren Bedeutung für den aktuellen Prozess reflektiert. Für die Gestaltung von Lern- und Veränderungsprozessen ergeben

¹⁶⁴ Für den schulischen Kontext könnte die Summerhill Schulkonferenz von A. NEILL ein Beispiel sein oder die Polis im Konzept Hartmut v. HENTIGs für die Laborschule Bielefeld.

¹⁶⁵ Entschleunigung wird derzeit häufig zum Thema in unserer schnelllebigen Gesellschaft, vgl. SPIEGEL (28/2003), der Beitrag von HAUSER oder NADOLNY (2003): Die Entdeckung der Langsamkeit, erscheint bereits in der 24. Auflage (erste Auflage 1983).

sich aus positiv erlebten Reflexionsprozessen immer wieder vielfältige Anregungen für selbst organisierte Lern- und Veränderungsprozesse. Dies könnten z.B. bezogen auf selbst formulierte Zielstellungen an den Lehr- und Lernprozess im Sinne von Selbstevaluation innerhalb regelmäßiger reflexiver Momente passieren. Der wertschätzende Umgang miteinander dürfte eine nachhaltige Wirkung entwickeln. Reflektierende Positionen sind geeignet, Veränderungen der eigenen Lernbiografie im jeweiligen Kontext stets aufs Neue¹⁶⁶ zu reflektieren und damit den eigenen Verstehenshorizont stetig zu erweitern.

Mein bestes Lernexperiment ist mein eigenes Leben (Ken GERGEN auf einem Symposium im Oktober 2003).

6.3 Narrative, hermeneutische und sprachphilosophische Grundlagen / Bedeutung der narrativen und der hermeneutischen Perspektive für Beratung und Moderation / Angemessen ungewöhnliche Fragen / Prozessfragen

Die Einbeziehung narrativer, hermeneutischer und sprachphilosophischer Perspektiven führte zu einer Wende in der Familientherapie dahin gehend, mehr auf die Art und Weise der Erzählungen zu achten statt auf Systemkonflikte, Grenzen, Hierarchien, Spielregeln u. ä.. HOFFMAN beschreibt diese Wende als eine „umfassende Abkehr von der biologisch - kybernetischen Metapher“ und anders: „In meiner metaphorischen Kurzschrift bewegen wir uns bei diesem Wandel auf Flüssen durch die Zeit

¹⁶⁶ Jerome D. FRANK beschreibt bereits in seinem Buch „Persuasion and Healing – A Comparative Study of Psychotherapy“ (1961) die Bedeutsamkeit des Neuen für den Erfolg der Therapie.

und nicht in ewigen Kreisen“ (HOFFMAN 1996, 101f). Es sind die Veränderungen, die Neues entstehen lassen.

Gerade die vertrauten Metaphern und Erzählungen von Therapie (von Veränderung durch Lernen) wirken selbst beschränkend und reduzieren die kreativen Fähigkeiten von TherapeutInnen und blockieren damit das Potential für noch nicht Bekanntes und Neuartiges (vgl. ANDERSON 1999, 45). Insofern entsteht Neues durch das Erfinden weiterer Erzählungen von Therapie in Richtung hermeneutischer Positionen, bspw. Therapie als ko-kreativer Prozess (vgl. ANDERSON & GOOLISHIAN 1992, DEISSLER 1997). Diese Ideen stehen im engen Zusammenhang mit dem sozialen Konstruktivismus (vgl. GERGEN 2002)¹⁶⁷. Das bedeutet ein gewandeltes Verständnis von Problemen dahin, sie als gemeinsame soziale Konstruktionen in oder von Sprachgemeinschaften zu verstehen, aus denen sich ihre „Wirkungen“ erklären und ihre Veränderungen ableiten lassen. Insofern ist „das therapeutische System (ist) ein problem - organisierendes, problem - auflösendes System“ (ANDERSON & GOOLISHIAN 1992, 178).

Die Kunst des Gesprächs zeigt sich immer mehr als zentraler Gedanke und lässt zu, dass sich ein solches Gespräch von gelungenen Alltagsgesprächen kaum unterscheidet. Das professionelle Selbstverständnis von TherapeutInnen, BeraterInnen und ModeratorInnen scheint in Frage gestellt oder zumindest verflüssigt zu werden

Die Rolle des Therapeuten ist die eines Experten in Gesprächskunst – eines Dialog-Architekten -, dessen Kompetenzen darin bestehen, den *Raum* für ein dialogisches Gespräch zu *schaffen* und ein solches Gespräch zu *erleichtern* (ANDERSON & GOOLISHIAN 1990, 214, Hervorh. i. Orig.).

Verstärkte Aufmerksamkeit wird dabei dem transformativen Charakter von Gesprächen als gemeinsam kreierte Erzählungen geschenkt: „die Erzählung ist der Ursprung von Wandel und Veränderung“ (ANDERSON 1999, 250). Damit bieten solche Gespräche eine Fülle von Lerngelegenheiten. Indem

¹⁶⁷ vgl. auch 6.2

genügend Zeit gegeben wird für die inneren und die äußeren Dialoge der am Gespräch Beteiligten verändern sich Geschichten. In diesem Zusammenhang sei auch nochmals darauf hingewiesen, welchen Unterschied es dann macht, weniger von TherapeutInnen oder BeraterInnen als mehr von ModeratorInnen zu sprechen.

Die Kunst von ModeratorInnen besteht auch darin, diesen Raum zu nutzen für eigene Veränderungen. „Das therapeutische Gespräch ist ein gegenseitiges Suchen und Explorieren durch Dialog, ein Zwei - Wege - Austausch, ein kreuz - und - quer von Ideen, in welchem sich neue Bedeutungen kontinuierlich entwickeln bis hin zur ‚Auf - Lösung‘ des Problems und letztlich zur Auflösung des therapeutischen Systems führen“ (HOFFMAN 1992, 178).

Hilfreich im Gespräch erweist sich hierbei der polysemantische Charakter von Wörtern. Die reflektierte Betrachtung ihrer konstruierten Bedeutungen erleichtert den Wechsel von einem Sprachspiel zum anderen und ermöglicht das Umschreiben jeweiliger (Lebens-) Geschichten. Unter Berücksichtigung dieser Kontextualität (der Kontext ermöglicht und begrenzt die jeweiligen Sprachspiele) von Geschichten verändern sich diese Wortbedeutungen je nachdem in welchem Kontext sie verstanden werden. Das Expertentum hilfreicher Veränderungen liegt bei den KlientInnen selbst. ModeratorInnen verstehen sich als eine/r der vielen Co - AutorInnen neuer Geschichten, „die vermöge der Sprache und dank der Beziehung entstanden“ (ANDERSON 1999, 79). Dabei stellen Metaphern eine sehr nützliche Alternative zu den gebräuchlichen Geschichten dar, wobei auch die gebräuchlichen Geschichten metaphorisch gesehen werden können. Sie sind im Besonderen geeignet, weil sie (fast immer) einprägsam und verständlich sind, außerdem sind sie offen und lassen eine Vielzahl von Möglichkeiten zu. Dabei ist von Vorteil, dass die Rat-Suchenden nicht unmittelbar angesprochen werden und die Bedeutsamkeit der angebotenen Metapher für die eigene Situation als passend oder auch einfach als unpassend angesehen und verworfen werden könnte.

6.3.1 Theoretischer Rahmen in Schlüsselwörtern

Schlüsselwort: Narration

Narration (narratio, lat: Erzählung) ist Gegenstand verschiedener Disziplinen. In ihrer traditionellen Form steht Narration dafür, die Erlebnisse der Vergangenheit zu kodieren¹⁶⁸, um sie später zu erinnern und zu repräsentieren.

Doch die Ereignisse, die in der einen Zeit erlebt wurden, werden in einer anderen erzählt.

Wir müssen uns von vielen vertrauten Vorstellungen befreien, wenn wir verstehen wollen, wie sich die bruchstückhaften Erfahrungsreste in die autobiografischen Erzählungen verwandeln, die die Zeit überdauern und die Geschichte unseres Lebens konstituieren (SCHACTER 2001, 121).

Diese Erzählungen sind nützlich, um die Komplexität unserer gelebten Erfahrungen zu organisieren. Damit geht das Bedürfnis einher, eine Identität zu sichern. In Geschichten stellen wir Identität her und ermöglichen unser subjektives Selbst bzw. Selbste. „Die Identität eines Menschen besteht aus der Summe der Geschichten, die er über sich zu erzählen weiß!“ (SCHILDBERG 2001, 25). Dabei sind diese Geschichten nicht zwingend kongruent zueinander. Innerhalb von Beratung/Moderation kann darüber nachgedacht werden, welchen Geschichten erlaubt wird, das jeweilig Leben zu regieren und welchen Geschichten nicht.

Zudem wird ein Diskurs geführt, der davon ausgeht, dass die Idee eines individuellen, das Leben überdauernde, Selbst sich gegenwärtig in der Auflösung befindet (vgl. GERGEN 1996, 2002). Je nachdem, in welchem Kontext wir uns erzählen, konstruieren wir unser Selbst. Das bedeutet, mit zunehmendem Eingebundensein in unterschiedliche kollektive Diskurse konstruieren wir unser Selbst nicht als Einheit sondern als Vielheit. Zudem

¹⁶⁸ BATESON unterscheidet drei Arten der Kodierung (als Umsetzung eines Wahrnehmungsaktes in das geistige Bild): 1. digitale, 2. analoge, 3. Gestaltkodierung. Dabei versteht er die Gestaltprozesse als im Gehirn stattfindende, wobei er hervor hebt, dass allein das Gehirn sich fähig zur Erkennung von Mustern zeigt (vgl. LUTTERER 2002, 43).

kann jede Wiederholung einer Geschichte zugleich eine neue Geschichte sein.

Dabei sind es nicht die Ereignisse selbst, die die Geschichten ausmachen sondern vielmehr die Bedeutungen, die wir diesen Ereignissen beimessen.

Wie sich ein Leben entfaltet, offenbart sich eher durchs Erzählen als durch die erzählten konkreten Ereignisse. Geschichten sind keine „Chroniken“, nicht die Aufzeichnungen, die sich ein Schriftführer während einer Sitzung macht, um später genau darlegen zu können, was sich wann zugetragen hat. In Geschichten geht es weniger um Fakten als um Bedeutungen. Beim subjektiven und beschönigten Erzählen, wird die Vergangenheit konstruiert – Geschichte wird hergestellt (Mc ADAMS zit. n. SCHAFFER 2001, 156).

Die Annahme vieler Selbstes kann hilfreich sein, sich in zahlreichen Kontexten des Lebens zu orientieren, je nachdem welches narrative Selbst Relevanz für den jeweiligen Kontext besitzt. Dieses Verständnis von Selbsterzählung eröffnet einen Möglichkeitsraum für Veränderungen durch Vielstimmigkeit. Es kann hilfreich sein, dass auch die Stimmen gehört werden, die bislang ausgeschlossen waren. Für jede Wirklichkeit gibt es eine Alterität, den „weniger geschätzten Außenbereich“ (GERGEN et al. 2003, 70). Nicht die eine (Lebens-) Geschichte muss die „Richtige“ sein, sondern viele andere können mehr oder weniger passen.

ModeratorInnen unterstützen die Schaffung von Möglichkeitsräumen für vielfältige Wirklichkeitskonstruktionen.

Schlüsselwort: Hermeneutik

In der Hermeneutik geht es um die philosophische Theorie menschlichen Verstehens. Dabei werden menschliche Systeme als komplexe Gebilde von Einzelindividuen betrachtet, die denken, interpretieren und verstehen (vgl. ANDERSON 1999). Einerseits gibt es Studien aus einer realistischen Perspektive, die sich zum Ziel setzen, Methoden zu entwickeln, die dazu geeignet sind zu verstehen, was andere wirklich meinen¹⁶⁹. PALMOWSKI

¹⁶⁹ z.B. OEVERMANN (1996): Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung.

(2000) verweist darauf, dass diese Auffassung im pädagogischen und beraterischen Kontext bislang noch weit verbreitet scheint.

Andererseits argumentiert GADAMER (1990), dass nicht die Methoden die Wahrheit erzeugen, sondern vielmehr das Vorverständnis von Wahrheit die Methoden erzeugt.

Das hermeneutische Phänomen wirft hier gleichsam seine eigene Universalität auf die Seinsverfassung des Verstandenen zurück, indem es dieselbe in einem universellem Sinne als *Sprache* bestimmt und seinen eigenen Bezug auf das Seiende als Interpretation (ebd., 478, Hervorh. i. Org.).

Die eigene Geschichtlichkeit und die persönliche Situiertheit verbietet positionsloses/objektives Verstehen. Das bedeutet aber auch, dass ein Vorverständnis in allen möglichen Versuchen um Verständigung „dabei“ ist. Diese Gedanken besitzen für den hier vertretenen Ansatz von Beratung und Moderation entscheidende Relevanz. „Bedeutungen und Verständnis existieren nicht vorgängig zu sprachlichen Äußerungen. Verständnis heißt daher nicht, dass wir je eine andere Person verstehen“ (ANDERSON & GOOLISHIAN 1990, 222).

Damit wird die Möglichkeit vollständigen Verstehens relativiert bzw. aufgegeben. Vielmehr wird der Blick darauf gerichtet, wie erfolgreiche Konversation gelingen kann. Es geht nur insoweit um Verstehen, wie es für den Verlauf des Dialogs nützlich erscheint. „In dieser hermeneutischen Sichtweise bedeutet Veränderung in der Therapie dialogische Kreation neuer Erzählungen [...] In diesem Sinn ist Verständnis immer ‚unterwegs‘, vorläufig aber nie voll erreichbar“ (ANDERSON & GOOLISHIAN 1992, 179). Als zentraler Gedanke erweist sich der transformative Charakter eines jeden Gesprächs. Reflektierende Interpretationen können somit dazu beitragen, gemeinsam neue Welten zu konstruieren. Diese jedoch unterliegen einer kontinuierlichen Umdeutung. Damit ergeben sich auch hier Parallelen zum Sozialen Konstruktivismus, indem es um eine Betrachtungsweise geht, „die die Bedeutung (den Sinn) unterstreicht, eine Bedeutung, die konstruiert, nicht aufdoktert ist“ (ANDERSON 1999, 51).

Moderation selbst erfolgt in bedeutsamen Beziehungskonstellationen und wendet sich außerdem den Bedeutungen zu, die die Beteiligten den verschiedensten Beziehungen, in die sie eingebunden sind, beimessen. Entsprechend entwickelt sich ein Gespräch, dessen Verlauf im engen Zusammenhang mit dem Erzeugen vielfältiger Sinnkonstruktionen steht. Moderation bedeutet insofern, Anschlussmöglichkeiten zu entwickeln, die den Veränderungsprozess durch sich verändernde Bedeutungen befördert.

Schlüsselwort: Sprachphilosophie

Sprachphilosophische Überlegungen ergeben sich notwendigerweise aus den o. a. theoretischen Anbindungen des Konzepts von Moderation und Beratung, wie es hier vertreten wird. Sprache ist die Trägerin dieser (Handlungs-)Prozesse¹⁷⁰. Problematische Beschreibungen erfolgen genau wie Beschreibungen von Lösungen in Sprache. Die Rekursivität von Sprache verweist auf die Verantwortung, die Wirkungen innerhalb der Sprachgemeinschaften, der wir angehören, zu reflektieren. Sprache kann nur jene Bedeutungen hervorrufen, die Menschen in der eigenen Erfahrung als Wortbedeutungen isoliert haben.

Sprache bedeutet zugleich eine Konstruktion von Welt, oder anders: Alles ist Text.¹⁷¹

„Auf diese Weise entsteht Bedeutung (Sinn) als eine Beziehung von sprachlichen Unterscheidungen. Und Bedeutung/Sinn wird Teil unseres Bereiches der Erhaltung und Anpassung“ (MATURANA & VARELA 1987, 228). Das bedeutet auch, dass sich meine Worte schon bestehenden Kommunikationsmustern annähern.

¹⁷⁰ MATURANA & VARELA (1987) gehen davon aus, dass wir durch das In - der - Sprache - sein in einem fortlaufenden Prozess eine Welt hervorbringen. Sie verstehen Sprache als Koordination von Handlungen im Fluss rekursiver sozialer Interaktionen.

MAUTHNER fasst alle philosophischen Probleme als Probleme in Sprache. Philosophie ist Erkenntnistheorie und Erkenntnistheorie ist Sprachkritik (vgl. MAUTHNER 1982, In: BOAG 1988).

¹⁷¹ Diesem Gedanken geht Martin WALSER in seinem Feuilleton „Sprache sonst nichts“ in DIE ZEIT vom 30.09.99 nach: „Genau genommen, stellt Sprache nichts da außer sich selbst“.

Die binäre Unterscheidung ergibt Sinn und Bedeutung. „Jedes Wort trennt das, was benannt oder bezeichnet wird von dem, was nicht gemeint ist (dem Abwesenden, Gegenteiligen) [...] Letztendlich gibt es für jedes Sein ein Anderssein“ (GERGEN 2002, 187). Das Geheimnis der Differenz hat umfänglicher wohl kein anderer als DERRIDA beschrieben, indem er ihr weder Ursache noch Wirkung, keine Vergangenheit und keine identifizierbare Quelle zuerkennt. Dabei entwickelt er eine Theorie der Sprache die das Mehrdeutige für das freie und endlose Spiel nutzt. Er prägt den Begriff der „Dekonstruktion als philosophisches Topos“ (ENGELMANN 1999, 18) und stellt damit grundlegend die metaphysische, begriffsfixierte, logozentrische Denktradition des Abendlandes in Frage. „Sie zerstört Gewissheiten und Verwendungszusammenhänge, um sie in einer neuen nicht - hierarchischen Form wieder aufzubauen“ (ebd., 2). Insofern bedeutet Verständigung für DERRIDA weniger die Suche nach dem Konsens als vielmehr die Herausarbeitung der Unterschiede verbunden mit der Akzeptanz der Fremdheit durch das Spiel mit den das Denken begrenzenden Begriffen. Dabei vertritt er die Idee, neben eine totalisierende Sprache andere Formen zu setzen, nicht aber zu ersetzen.

Sprache ordnet das menschliche Leben wie eine Regel ein Spiel ordnet. Diese Spielmetapher lässt sich der von WITTGENSTEIN (1889 – 1951) vertretenen Form des Sprachspiels beordnen. Ich kann mitspielen oder nicht mitspielen, oder das Spielfeld verlassen oder wieder dazu kommen. Die verwendete Sprache bedeutet Erweiterung und Einschränkung zugleich und unterscheidet Beteiligung und Nichtbeteiligung. Dabei erleichtert der metaphorische Charakter der Sprache Übergänge von einem Sprachspiel zu einem anderen. Der kontextuelle Charakter der Sprache bewirkt Veränderungen von Bedeutungen durch Veränderungen des Kontextes, im therapeutischen Bereich spricht man von „Reframing“. Es macht schon einen Unterschied, ob mit KlientInnen, mit BesucherInnen, Klagenden, KundInnen oder TouristInnen (BERG 1992) oder mit Rat-Suchenden (SPIESS 2000) oder mit

KundInnen, KundigEn oder KundschafterInnen (HARGENS 1993) gesprochen und gehandelt wird.

Insoweit wie ich TeilnehmerIn eines Sprachspiels bin, „wirken Wörter als Wahrheit vermittelnde Aussagen im Kontext“ (GERGEN 2002, 53) und schaffen Sicherheit. Gerade die Art und Weise, wie Sprache Verdinglichung ermöglicht und legitimiert erweist sich aber auch als „harter Ordner“ scheinbar unveränderbarer Tatsachen und führt damit möglicherweise zu einer Einschränkung auf Wirklichkeiten als Fakten.

Ebenso lässt sich der polysemantische Charakter von Sprache / Wörtern nutzen. Das bedeutet, eine Erweiterung von (Handlungs-)Möglichkeiten kann sich über erweiterte Möglichkeiten in Sprache ergeben. Moderation unterstützt die Konstruktion anderer Bedeutungen, die einen Unterschied zum Gewohnten machen. Sprachliche Konstruktionen, in denen Menschen leben, machen Sinn in dem gewohnten Kontext, in dem sie entstehen. Werden sie in einen neuen und ungewohnten Kontext gestellt, eröffnen sich andere Bedeutungen.

Für Beratung und Moderation ergeben sich vielfältige Möglichkeiten in der Einbeziehung von Metaphern. Indem sich des metaphorischen Charakters der Sprache bedient wird, ergeben sich z.B. Distanzierungsmöglichkeiten dahin gehend, das eigene Thema sozusagen von außen in einer anderen Wirklichkeit zu betrachten. Metaphern machen sichtbar, was bisher verborgen geblieben ist, etwa die Interpretation einer Entscheidung oder die Umdeutung eines Misserfolgs. Insoweit, wie sich die Struktur der Geschichte (Metapher) isomorph zur Alltagsgeschichte verhält, bietet sie vielfältige Möglichkeiten für die Übertragung anderer Sichtweisen. Prozesse der Beratung, Moderation und Reflexion erweitern ihre Wirksamkeit durch die Verwendung von Metaphern, Allegorien, Bildern, Ritualen, Erlebnissen und Geschichten, indem sie ein Nachdenken darüber anregen. Metaphern beleuchten, filtern oder schärfen bestimmte Sachverhalte, Leit- und Weltbilder oder sie blenden aus. Damit bereichern sie die Möglichkeiten des kommunikativen Austauschs. Metaphern haben die Macht neue

Wirklichkeiten zu eröffnen. Auch wenn sie selbst nicht „real“ sind, können sie zur Welterklärung führen.

Schlüsselwort: Angemessen ungewöhnliche Fragen

Diese Bezeichnung wird v. a. von ANDERSEN (1994) für die therapeutische Praxis erfunden. Dabei beschreibt er sein eigenes Interesse, im Besonderen angeregt durch die Auseinandersetzung mit den Ideen BATESONS, an der Unterscheidung von Unterschieden in zwei Bedeutungen: einerseits die Unterscheidung, etwas getrennt von seinem Hintergrund zu unterscheiden, andererseits die Unterscheidung in der Zeit, wobei der Unterschied in der Zeit eine Veränderung ausmacht. Daraus und aus der Beobachtung der Arbeit von zwei norwegischen Physiotherapeutinnen¹⁷² leitet er drei Arten von Unterschieden ab, von denen aber nur der eine einen Unterschied macht, nämlich der angemessen unterschiedliche. „Als ich das Wort ‚Unterschied‘ in Alltagssprache übertrug, wählte ich dafür die Bezeichnung ‚ungewöhnlich‘. Wenn Menschen dem Gewohnten ausgesetzt sind, bleiben sie meistens dieselben. Wenn sie aber etwas Un-gewöhnlichem begegnen, könnte dieses Un-gewöhnliche eine Veränderung auslösen. Wenn nun das Neue, auf das sie treffen, sehr (zu) ungewöhnlich ist, verschließen sie sich, um davon nicht inspiriert zu werden“ (ebd., 34). Angemessen ungewöhnliches Verhalten bezieht ANDERSEN auf das Setting, die Themen und den Verlauf einer Konversation. In Bezug auf die Fragestellungen von TherapeutInnen ergibt sich dieser Gedanke prinzipiell: „Fragen, die nach Unterschieden suchen, die einen Unterschied machen, sind die auf Veränderung gerichteten“ (ebd., 32).

Er legt besonderen Wert darauf, in der therapeutischen Konversation die Grenze zwischen dem angemessen Ungewöhnlichen und dem zu

¹⁷² Dabei beschreibt er vor allem, wie die Physiotherapeutinnen Aadel BÜLOW-HANSEN und ihre Schülerin Gudrun ÖVERBERG die Stimulierungen, die ihre Hände auslösen an Signalen veränderter Atmung der PatientInnen regulieren. Ihre Hände verursachen Reizungen, die entweder zu stark oder zu schwach sein können. Um den PatientInnen jedoch hilfreich zu sein, müssen die Reizungen stark genug sein, um eine Atemreaktion hervorzurufen.

Ungewöhnlichen in der Art und Weise zu bemerken, wie es gelingt sich mit anderen zu verbinden. Dabei befinden sich beide Gesprächspartner in einer sich gegenseitig beobachtenden Position. „Der Beobachter oder die beschriebene Person begrenzt sein/ihr Reden und Tun entsprechend seinem/ihrer Verständnis der Beziehung zum Beschreibenden“ (ebd., 39). Angemessen ungewöhnlich sind für ANDERSEN die Fragen, die mehr als zwei Antworten ermöglichen und zu weiteren Fragen führen.

In der Regel bestehen unsere Beiträge aus Fragen; es sind oft solche Fragen, die unsere Gesprächspartner sich gewöhnlich nicht stellen und die viele Antworten ermöglichen, welche wiederum neue Fragen hervorbringen (ebd., 49).

ANDERSON & GOOLISHIAN (1990) nennen diesen Prozess die Erforschung des Ungesagten. Für Moderation und Beratung bedeutet es, sich immer wieder neugierig auf kreative Ideen zu den Geschichten innerhalb des Gesprächs zu zeigen, indem viele mögliche Unterscheidungen zur Sprache kommen.

Schlüsselwort: Prozessfragen

Die Bedeutung des Prozesses für den Verlauf der Konversation wird im Gegensatz zu den eher produktbezogenen Sichtweisen von vielen VertreterInnen des systemisch - konstruktivistischen Denkens betont¹⁷³. Die entsprechende Kategorie der prozessorientierten Fragen ergibt sich direkt aus der Rolle von ModeratorInnen als ExpertInnen für den Gesprächsprozess. So wie dieser Prozess andauernd ist, bieten diese Fragen stets die Möglichkeit der gemeinsamen Reflexion über die Art und Weise (das gemeinsam erfundene Regelwerk) des Voranschreitens und sind ohne Bezug zum Inhalt selbst. Insoweit, wie davon ausgegangen werden kann, Gespräche als ko-kreative Leistungen zu verstehen, wie das in dieser Arbeit angenommen wird, sind auch alle Beteiligten für ihre Zufriedenheit in dieser

¹⁷³ Vor allem sei hier verwiesen auf ANDERSON & GOOLISHIAN (1990), ANDERSEN (1994), PALMOWSKI (1995), DEISSLER; KELLER & SCHUG (1995), HOFFMAN (1996), McNAMEE (2000).

Beziehung mitverantwortlich. Das betrifft z.B. die Koordination der „Eigenzeiten in der ewigen Gegenwart“ (DEISSLER; KELLER & SCHUG 1995, 17) von Beratungsprozessen als Verhandlungsgegenstand. Es kann metakommunikativ immer wieder um den Rahmen, den Sinn und Zweck/ Zielsetzung sowie um die Rollenverteilung des gerade laufenden Gesprächs gehen. Dadurch wird es möglich, den Bezug zum Gespräch immer wieder gemeinsam herzustellen. DEISSLER; KELLER & SCHUG (1995) stellen in ihrem Beitrag ein Raster für Prozessfragen, die die Konversation organisieren, zur Verfügung¹⁷⁴.

Aus diesem Anliegen heraus, nämlich die KlientInnen mehr bzw. gleichwertig am Prozess des Gesprächs zu beteiligen, entstand auch die Idee des Reflektierenden Teams (vgl. ANDERSEN 1994)¹⁷⁵ bzw. die Idee der Kooperativen Gesprächsmoderation (DEISSLER; KELLER & SCHUG 1995). Für Gesprächsmoderation bedeutet diese Annahme die Würdigung des Expertentums aller Beteiligten durch explizite gemeinsame Prozessreflexionen und die damit verbundene immer währende Herstellung einer für alle angenehmen Gesprächsatmosphäre.

6.3.2 Kursbeschreibung – Block III

Ausgehend von einer Reflexionsrunde (ca. 40 Minuten) über gedankliche Irritationen in der Zeit zwischen den Veranstaltungsblocken erarbeiten die TeilnehmerInnen die Ziele dieses Seminarteils.

Folgende Ziele werden vereinbart:

- Grenzen von Beratung

¹⁷⁴ Mandat für die (Form der) Gesprächsmoderation/ Entstehungszusammenhang (Vor-Geschichte, Kontext, Zuweisung) des Gesprächs/ Wünsche für Nutzen/ Ziele, Effekt und Inhalt/ Beratungs- oder kooperierendes System/ „Nicht“-Problem/ Reflektierende Position/ Unausgesprochenes oder „Noch-Nicht“-Ausgesprochenes/ Zuversicht in die Zusammenarbeit/ Kurs des Dialogs bestätigen oder korrigieren/ Von den Klienten gewünschte Beziehung zum Beratungsteam/ Unterschiede: positive Veränderungen/ „Noch-Nicht“- Getanes: Absprachen, Vereinbarungen, Verträge, „offenes Arrangement“?

¹⁷⁵ vgl. auch Kapitel 6.2

- Die Erfahrung eines "misslungenen" Gesprächs mit der Bitte um gemeinsame Beratung darüber, d.h. auf einer Metaebene diese Situation zu reflektieren (Videoaufzeichnung)
- Wissen über Narration in anschaulichen Beispielen erwerben
- Gemeinsames Erarbeiten anhand von Videoaufzeichnungen / live-Beratungen im Plenum
- Übungsphasen als wertvolle Quelle der Kompetenzerfahrung ausdehnen
- Gedankenaustausch über die Theorie – Praxis - Verschränkung im schulischen Alltag anhand von Situationsbeschreibungen konkreter Beispiele durch einzelne TeilnehmerInnen im Plenum
- Welche Rolle spiele ich an meiner eigenen Schule (Videoaufzeichnung)?

Der Einstieg wird ermöglicht über die Bereitstellung der Ebstorfer Weltkarte¹⁷⁶ als Illustration für die Relativität und Vorläufigkeit unseres Wissens (von der Welt). Anschließend wird dieser Gedanke innerhalb der Präsentation von Folien fortgesetzt:

- Zeichnungen von ESCHER (Elefant, Die Galerie);
- Hägar der Schreckliche: Wenn ein Baum fällt... (LINDEMANN & VOSSLER 1999, 4);

...und findet sich schließlich in verschiedenen Beispielen aus der Literatur wieder:

- FRISCH (1998): „Ich probiere Geschichten an wie Kleider“ (20) bspw. Zitate vom „Milchmann“ und vom „Pechvogel“¹⁷⁷;
- KOTRE (1996, 15): Weiße Handschuhe, hier Zitat von den Erinnerungen eines Mannes an seinen Urgroßvater und seine Urgroßmutter und die Erörterungen zum Watergate- Prozess;

In einem folgenden Angebot werden Fotografien der Künstlerin Cindy Sherman (vgl. ZDENEK & SCHWANDER 1995) zum Nachdenken über Lebensgeschichten angeboten. Eine Idee wäre hier, den „Untitled fotos“

¹⁷⁶ vgl. Anlage 13

¹⁷⁷ vgl. FRISCH (1998), siehe auch Werke von PIRANDELLO, PROUST, JOYCE, WOOLF, AUSTER

einen Namen zu geben, im Sinne von ANDERSEN (1994), der in jedem einzelnen Wort ganze / mehrere Geschichten vermutet.

Daraus ergeben sich u. a. folgende Fragestellungen:

- Wie oft aber legen wir ein Bild "fest", ein SchülerInnenbild, ein Elternbild, einbild?
- Welche Veränderungen ergäben sich daraus weniger in Individuen als vielmehr in Beziehungen zu denken?

In weiteren Arbeitsblöcken arbeiten die TeilnehmerInnen an ihren eingangs gewählten Zielen. Zunächst geht es in einer Kleingruppenarbeit (60 Minuten) um die Frage des Transfers der im Kurs gemachten Erfahrungen in den schulischen Alltag.

Narrationen über SchülerInnen werden in der sich anschließenden Plenumsrunde zusammengetragen und in ihrem selbstverständlich gewordenen Bedeutungsgehalt hinterfragt. Der Gedanke an eine (sonder-)pädagogische Sprachgemeinschaft stellt sich ein, deren Sprache jedoch meist unreflektiert bleibt.

Dazu folgt z.B. die Thematisierung einer Unterscheidung von Lob und Wertschätzung sowie der entsprechenden sprachlichen Repräsentanz in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln.

Ein abschließendes Angebot aus der eingangs erwähnten Palette narrativer Ansätze in der Kunst bildet der Kinofilm "Don Juan" (Regie: Jeremy LEVEN), der in diesem Kurs zum "Abendprogramm" Wird. Ein junger Mann erzählt seine Lebensgeschichte, deren "wirkliche" Version kaum nachvollziehbar erscheint.

Den zweiten Arbeitstag nutzen die TeilnehmerInnen für intensive Kleingruppen- Gespräche. Beratungssituationen werden "geübt" und ausführlich reflektiert. Innerhalb der Arbeitsgruppen organisieren sich die TeilnehmerInnen die Struktur der Arbeitszeit sowie deren inhaltliche Entsprechung. Dabei besteht die Möglichkeit Videoaufzeichnungen zu machen, es finden sich dazu zwei Gruppen.

In der Reflexion stehen die Videoaufzeichnungen dem Plenum zur Verfügung. Die jeweils Beratenden nutzen diese Ressource für ergänzende

Ideen und Meinungen zum Verlauf, die Klienten nutzen die Gruppe als erweitertes Reflektierendes Team für weitere anregende Fragen zur vorgestellten Situation.

Dabei ist die Vorgehensweise beim ersten Video die, dass jeweils vor einer weiteren Frage das Band angehalten wird um die Gruppe um ihre Fragen zu bitten. Das zweite Video wird zunächst vollständig vorgeführt und anschließend reflektiert. Hier erleben die TeilnehmerInnen die konzentrierte Arbeit mit den Videoaufzeichnungen als sehr anstrengend, so dass die gewünschten Nachfragen zur Situation ein weiteres Mal in einem live - Beratungsgespräch eingefordert werden.

Ein weiteres Arbeitsthema / Ziel dieses Seminars steht am Beginn des dritten Tages. Es handelt sich um Kooperation in der Beratung. Grundsätzliche Fragestellungen richten sich darauf, was getan werden kann, wenn sich Blockaden / Widerstände / Abwehr hemmend auf den Fluss des Erzählens auswirken. Außerdem könnte der Frage nachgegangen werden, inwieweit die eigene Theorie Anteil daran hat.

In einer Kleingruppenarbeit (45 Minuten) verhandeln die TeilnehmerInnen ihre Gedanken zu der gewählten Thematik.

Auf der Basis der Klärung dieser Fragen kann darüber nachgedacht werden, in welcher Form, mit welchen Inhalten und welchen Verbindlichkeiten das Angebot von Moderation öffentlich gemacht werden kann. Dazu ergeben sich Ideen zu verschiedenen Ebenen: Verbände für LehrerInnen und Eltern, Veröffentlichungen des ThILLM, Veranstaltungen im Rahmen der LehrerInnenfortbildung, Pädagogische Konferenzen, Internetauftritt usw., es entsteht zunächst Klärungsbedarf darüber, unter welchem Namen das Angebot etabliert werden könnte.

In Vorbereitung auf die kommende Veranstaltung zur Selbstreflexion erfolgt abschließend die Vorstellung der Arbeit mit Genogrammen innerhalb der Familientherapie (60 Minuten). Dazu leiten kurze erklärende Bemerkungen in die Thematik ein und anhand einer familientherapeutischen Sitzung (Videoaufzeichnung) wird die Einbindung in das therapeutische Gespräch

deutlich. In einer anschließenden Auswertung über denkbare Konflikte wird die Arbeit mit diesem Genogramm veranschaulicht¹⁷⁸. Es erfolgt der Hinweis auf eine weitere Möglichkeit der Sichtbarmachung familiärer Beziehungen anhand von Skulpturen, darauf wird eventuell in der nächsten Veranstaltung noch näher eingegangen.

III	Narrative, hermeneutische und sprachphilosophische Grundlagen / Bedeutung der narrativen und der hermeneutischen Perspektive für Beratung und Moderation / Angemessen ungewöhnliche Fragen / Prozessfragen
-----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Inhalte	Arbeitsformen	Hinweise
Planung	Plenum, Plakat	
Theorien zur Narration, Hermeneutik und Sprachphilosophie	Referat, Dialog Betrachtungen Gespräch	Ebstorfer Weltkarte ¹⁷⁹ Illustrationen Beispiele aus der Literatur Fotografien von Cindy Sherman
Transfer auf den schulischen Alltag	KG-Arbeit	
Narration, eine Lebensgeschichte	Angebot	Videofilm "Don Juan"
Beratungsgespräche	Übung in Kleingruppen Reflexionen im Plenum	mit Videoaufzeichnung Teil der Begleitforschung
Kooperation in der Beratung	KG-Arbeit	

¹⁷⁸ Themenblatt: Genogramme, vgl. Anlage 13

¹⁷⁹ vgl. Anlage 13

Arbeit mit Genogrammen (vorbereitende Überlegungen für Block IV)	Referat, Dialog exemplarische Erarbeitung	Video
Abschlussreflexion	KG-Arbeit, Plenum	Teil der Begleitforschung

Tabelle 3: Kurablauf Block III

Erfahrungen & Beobachtungen & Rückmeldungen:

Die Auseinandersetzung mit Sprache als Schwerpunkt dieses Blocks wird in den Interviews als spannende Thematik beschrieben: "wenn es darum geht, diesen Kurs zu reflektieren, dann würde mir zu allererst [...] einfallen, dass für mich die Funktion von Sprache ganz deutlich geworden" ist (Süd 14, 12-14), "das war der Umgang mit Sprache und das ist auch das gewesen, was mich [...] am meisten beeindruckt hat" (Mitte 13, 5-7), "das mit der Sprache war für mich auch so ein Aha-Erlebnis" (Mitte 15, 3-4). Zum Thema Narration, "das war so ein Punkt, da habe ich noch nie so darüber nachgedacht, aber mir sind dann so viele, [...] Beispiele eingefallen [...] wo ich dann gedacht habe, ja so könntest du dir das erklären" (Süd 19, 40-44). Insgesamt erhält dieser Block im Nachhinein besondere Aufmerksamkeit, indem sich daraus eine Vielzahl von Konsequenzen im pädagogischen Alltag ergeben¹⁸⁰.

6.3.3 Pädagogische Konsequenzen

Für die Inszenierung von Veränderungs- und Lernprozessen begründet die narrative Perspektive vor allem eine vielstimmige Pädagogik (GERGEN 2002, 229). Das bedeutet Möglichkeiten zu befördern, viele Stimmen in Bezug auf ein gewähltes Thema zu entwickeln oder für unterschiedliche ZuhörerInnen

¹⁸⁰ vgl. Kapitel 4 und v. a. Kapitel 6.5

auszuarbeiten. Ausgewählte Themen werden gemeinsam erforscht, Lehrende sind ebenso Lernende. Erklärungen zur Thematik bieten eine Vielzahl von Anschlussmöglichkeiten. Die Lerngeschichte der Einzelnen entsteht in der Beschäftigung mit den vielen möglichen Perspektiven zur gewählten Thematik und verändert sich, je nachdem wie sie sich ihre Lerngeschichte immer wieder erzählen. Der Forschungsprozess wird unablässig gemeinsam reflektiert. Eigene Voreingenommenheiten und ihre Einflüsse auf das gegenwärtige Geschehen können auf diese Art und Weise transparent gemacht werden. Ein gemeinsames Reflektieren über die reflexiven Prozesse erfolgt mittels Metakommunikation. Die gemeinsam erzielten Lernergebnisse entstehen in miteinander gestalteten schöpferischen Prozessen. Sie verstehen sich als Ko-Kreationen der am Prozess Beteiligten. Damit sind Lehr- und Lernprozesse immer wieder neu konstruierte Möglichkeitsräume für Veränderungen. Alle Beteiligten können sich in Gemeinschaften immer wieder neu erfinden. Das bedeutet, dass der Atmosphäre in der Gemeinschaft eine besondere Bedeutung zukommt. Durch Reflexion der Art und Weise gemeinsam konstruierter aktueller Beziehungen können die stattfindenden (transformativen) Dialoge betrachtet werden. Unsere Wirklichkeitskonstruktionen in Form von Begriffen bieten eine Vielzahl von Alternativen. Vielstimmigkeit kann z.B. entstehen durch vielstimmige Ideen zu den von uns verwendeten Begriffen. Das bedeutet, immer mitzudenken, dass es auch noch anders sein könnte, es gibt immer mindestens so viele Beschreibungen wie es BeobachterInnen gibt. Eine solche Haltung ermöglicht ein wertschätzendes Miteinander, das getragen ist von Akzeptanz und Toleranz gegenüber anders Denkenden. Nicht die Diskussion beherrscht das Geschehen sondern dialogische Arbeitsformen werden bevorzugt. Sie bilden die Voraussetzung für die Kooperation von Lehrenden/Lernenden untereinander sowie zwischen Lehrenden und Lernenden und darüber hinaus mit weiteren Beteiligten (vgl. JÄPELT & SCHILDBERG 2004). Eine nachhaltige Wirkung könnte sich ergeben, indem es gelingt, eine solche Kultur des Miteinander - Redens in unseren Institutionen entstehen zu lassen.

Grundsätzlich werden in jeder Kommunikation Metaphern verwendet, meist aber unbemerkt und ohne ihnen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Möglichkeiten des Lernens lassen sich in der expliziten Einbeziehung von Metaphern erweitern. Lebensgeschichten und –probleme, die bspw. in Übungsgesprächen verhandelt werden, üben metaphorischen Einfluss auf eigene Lebensgeschichten aus. Aus der Ähnlichkeit von Lebensgeschichten ergeben sich hilfreiche Sichtweisen auf eigene persönliche und berufliche Themen und deren Bedeutsamkeit. Die Thematisierung persönlicher und beruflicher Konflikte / Unsicherheiten / usw. im Umgang mit der eigenen Lerngeschichte dürfte für die Gemeinschaft der Lernenden wiederum gegenseitige Anregungen für Veränderungen, (Selbst-)Bestätigungen oder Relativierungen implizieren und einen reflektierten Umgang mit der jeweiligen Lernsituation befördern. Metaphern ermöglichen reichhaltige (Lern-)Erfahrungen und reichhaltige Erfahrungen erlauben eine abwechslungsreiche / lernförderliche Verwendung von Metaphern. Es werden poetische Denkraum konstruiert. Metaphorisches Lernen und Selbstorganisation stehen dabei in engem Zusammenhang. Metaphern bieten eine anregungsreiche Lernumgebung für selbst organisierte Veränderungs- und Lernprozesse. Sie bieten Sicherheit in ihrer wertschätzenden Anerkennung, indem sie als in ihrem jeweiligen Entstehungskontext sinnvolle Metaphern verstanden werden.

6.4 Systemisch – konstruktivistische Selbstreflexion I

(persönliche Themen)

Obwohl wir uns permanent selbst erfahren / erfinden (und innerhalb des Kurses in Übungssituationen immer auch persönliche Themen verhandelt werden konnten), wird hier im Besonderen Selbsterfahrung curricular „vorgeschrieben“. Dabei geht es im Besonderen um die Erfahrung systemisch – konstruktivistischen Verstehens biografischer Prozesse, die bisher eher

personorientiert erklärt wurden. Damit ergibt sich als zentraler Gedanke, selbst die Wirksamkeit veränderter Denkansätze zu erfahren. Darüber hinaus kann Selbsterfahrung verstanden werden als spezielle Form der Selbstthematisierung psychischer Prozesse (vgl. SCHIEPEK 1999, 412f). In authentischen Situationen von Beratung eines privat bedeutsamen Themas werden diese Erfahrungen umfassend reflektiert. Dabei geht es vor allem um ein vertieftes Verständnis der eigenen Handlungsmöglichkeiten sowie deren Begrenzungen. In therapeutischen Ausbildungskontexten gehört diese Erfahrung zwingend zur Herausbildung professionellen Handelns dazu. Sie ist außerdem als ein Perspektivenwechsel dahin gehend zu sehen, die „Wirkung“ reflexiver Gespräche aus dem Erleben der zu Beratenden zu erleben.

6.4.1 Theoretischer Rahmen

Lebende Systeme erzeugen sich ständig neu. Dabei bilden sie Muster aus, die es ihnen ermöglichen eine einigermaßen verlässliche und stabile Wirklichkeit zu konstruieren. Diese entstehen in sozialer Eingebundenheit jeweiliger Sprachgemeinschaften. In Interaktionen erfahren wir unser „Selbst“ als „Mehrpersonengewebe“ (DEISSLER 1997, 167). Indem das Selbst als dynamisches System verstanden wird, ist es mehr als die Summe von Teilen und im Zusammenhang mit der Variable „Zeit“ prozessual. Damit verbunden ist die „Idee pluraler, diversifizierter Selbstes“ (SCHIEPEK 1999, 277).

Einen bedeutsamen Bezug stellt hier die Betrachtung biografischer Muster her, die im Zusammenhang mit der eigenen Familie erzählt werden. Es sind die möglichen Stimmen, die unsere Wertvorstellungen innerhalb familiärer Muster begründen. Hilfreich ist dabei einerseits die Arbeit mit Genogrammen und Skulpturen¹⁸¹. Andererseits bietet der narrative Ansatz eine Perspektive auf die eigene Lebensgeschichte. Indem wie wir uns mit wem erzählen,

¹⁸¹ Historisch gesehen gehen diese Konzepte auf Virginia SATIR zurück (1990) In: SCHIEPEK 1999, 414.

entstehen Wirklichkeiten und Gewohnheiten, aber auch Möglichkeiten für Neuentwürfe für zufrieden stellende(re) persönliche Lebensstile¹⁸². Persönlicher Lebensstil, der als zufrieden stellend erlebt wird und erwünschte Lebensqualität gewährt, stellt eine wesentliche Ressource für das Berufsleben v. a. der so genannten helfenden Berufe dar (vgl. SCHIEPEK 1999, 416).

6.4.2 Kursbeschreibung – Block IV

Die Durchführung dieser Kurseinheit wird unterstützt durch eine externe Beraterin und einen externen Berater¹⁸³. Zu Beginn der Blockveranstaltung wird eine kurze Vorstellung der dadurch möglichen Arbeitsweisen gegeben, die Gäste stellen sich und ihre Arbeitsschwerpunkte vor. Die TeilnehmerInnen formulieren in einer ca. 30-minütigen Eingangsrunde ihre je eigene Ausgangssituation sowie entsprechende Erwartungen an diese Kurseinheit. Gedanklich konnten bereits an dieser Stelle einige TeilnehmerInnen eine Auswahl zur personellen Besetzung für ihre persönliche Selbstreflexion treffen.

Die zeitliche Struktur dieser Kurseinheit entspricht der Anzahl der Selbstreflexionen, d.h. der Anzahl der Teilnehmenden. Jeder/m der Teilnehmenden steht dafür eine eigene Zeit zur Verfügung. Der Kursleiter, die externe Beraterin und der externe Berater bieten jeweils acht Zeiteinheiten (je ca. 90 Minuten) zu Selbstreflexionen (24 Zeiteinheiten insgesamt). Die Zusammensetzung dieser Achter- Gruppen wird so ausgehandelt, dass die Peergroups so weit als möglich gemeinsam eine Gruppe bilden und das für alle Zeiteinheiten, dazu wird eine Zwischenreflexion im Plenum eingeplant, um die Gruppenbildung bei Bedarf neu zu verhandeln.

¹⁸² „Die Sorge um sich“ FOUCAULT In: SCHIEPEK 1999, 417.

¹⁸³ Manuale KRAHNKE (Diplompsychologin) und Frank ZIMMER (Diplompädagoge), beide ausgebildete systemische TherapeutInnen und BeraterInnen, anerkannt von der Systemischen Gesellschaft (SG).

Innerhalb der Reflexionsphasen wird in Absprache mit den "KlientInnen" mit Reflektierenden Teams gearbeitet. Dazu können in den folgenden Reflexionsphasen auch verschiedene Methoden geübt werden, so zum Beispiel die Arbeit mit Genogrammen, oder die Arbeit mit Perspektivenwechsel durch den Einsatz innerer Stimmen oder Skulpturen.

Dabei besteht auch weiterhin ein Lernfeld für systemisch - konstruktivistische Beratung und Moderation:

Eine Nachfrage stellt sich zum Umgang mit Fragen ein, die zunächst keine Antwort erwarten lassen. Dazu werden Überlegungen vorgestellt, solche Fragen anzuschließen wie:

Warum wird der/die KlientIn es vorziehen, keine Antwort zu finden?

Kann ich die Frage stehen lassen, weil die KlientInnen sie ja in jedem Fall "mit nach Hause nehmen"? Ich kann danach fragen, ob diese Frage zu ungewöhnlich ist oder ob der Kontext verändert werden sollte. Nicht selten ist es allein schon hilfreich, genug Zeit zu lassen, um den KlientInnen die Möglichkeit zu geben, über die Fragen nachzudenken bzw. für sich eine Antwort zu formulieren.

Das Plenum nach dem zweiten Reflexions - Block wird genutzt, um eine Beobachterposition für das Reflektieren über die Art und Weise des Reflektierens zu nutzen. Damit ergibt sich eine weitere Möglichkeit des Feedbacks zum gemeinsamen Lernprozess. Der Gedanke erfährt in den "Teilgruppen" unterschiedlich Berücksichtigung.

Ein weiteres Mal wird die Arbeit mit Skulpturen thematisiert. Dazu gibt es an dieser Stelle einen umfassenden Gedankenaustausch.

- Eine Entscheidung sollte im Vorfeld darüber getroffen werden, ob eine eher kognitive (über verbale Sprache) oder eine eher emotionale (über Skulptur) Arbeitsweise bestimmend sein soll.
- Für die Arbeit mit Skulpturen muss es den Auftrag der/des Klientin/en dafür geben.
- Ist für größere Gruppen geeignet, weil jede Person beteiligt werden kann.
- Für die Bearbeitung eines familiären Themas bietet sich die Skulptur in den meisten Fällen an, weil (implizit oder explizit) emotional. Abschließende Veränderungen sollten verbalisiert werden.

- In der Selbstreflexion besteht die Gefahr der "Entgleisung", d.h. die Situation kann Machtmissbrauch bedeuten.
- Konstruktion von Wirklichkeit, die Veränderungen sichtbar machen kann.

Varianten:

- Der „Freie Stuhl“ ermöglicht einen Perspektivenwechsel.
- "Stellung" nehmen auf einer Skala: Wo stehe ich in Beziehung mit anderen? Bei Gruppen anschließend ein Brain - writing¹⁸⁴ anbieten.
- Was muss passieren, um einen Schritt in diese Richtung zu unternehmen?
Variante: Kreisradien
- nur als zusätzlichen "Zugangskanal"
- die Sitzordnung sensibel mit einbeziehen

Innerhalb der Selbstreflexionen wählen sich diejenigen, die ihr Thema vorstellen wollen, den/die Moderator/in aus. Dieser klärt entsprechend des bekannt gemachten Themas im Vorfeld das von der/dem Klient/in gewünschte Setting der Sitzung. Der/die jeweilige/r Klient/in übernimmt die Auswahl der Personen für das Reflektierende Team, bzw. die Rollenübernahme anderer Art (Skulptur, BeobachterIn, Innere Stimmen etc.). Die "Achtergruppe" ist vollständig anwesend. Während des gesamten Blocks sind die Gruppen so bestehen geblieben.

IV	Systemisch - konstruktivistische Selbstreflexion I (persönliche Themen)
----	-------------------------------------------------------------------------

Inhalte	Arbeitsformen	Hinweise
Planung	Plenum, Plakat	
Selbstreflexionen Arbeiten mit Skulpturen Arbeiten mit "inneren Stimmen"	KG - Arbeit in Peergroups	wechselnde ModeratorInnen (GastreferentInnen + Hauptreferent)

¹⁸⁴ Brain – writing bedeutet, alle Gedanken, die einem im Moment zu einer Thematik einfallen schriftlich zu fixieren, indem fortlaufend und ohne Absetzen geschrieben wird.

Organisation authentischer Beratungssituationen		TeilnehmerInnen werden erneut aufgefordert "KlientInnen" in den Kurs einzuladen
Abschlussreflexion	Plenum	Teil der Begleitforschung

Tabelle 4: Kursablauf Block IV

Erfahrungen & Beobachtungen & Rückmeldungen:

Insgesamt schätzen die TeilnehmerInnen die durch diesen Kurs entstandene Nähe. Selbst zu erleben: ("was passiert mit mir") wurde als wichtige Erfahrung beschrieben.

Vor allem die unterschiedlichen Arbeitsweisen der ModeratorInnen (GastreferentInnen und Hauptreferent) wird als bereichernd eingeschätzt. Für die Gruppe 'Mitte' stellt sich das Thema der GastreferentInnen sogar als Schlüsselwort im Interview dar¹⁸⁵. Außerdem wird erwähnt, wie intensiv bzw. effektiv die Arbeitsweise in diesem Kurs war:

"da hatte ich immer so den Eindruck, dass die Manuela (Gastreferentin, Anm. B.J.) so eine Ausstrahlung hatte oder in irgend einer Art und Weise [...] Zugpferd wird, und dass wir dann doch immer, obwohl wir durchaus sagen können, es war selbst organisiert, [...] wir haben immer in ziemlich schneller Zeit unsere Gruppen gehabt, unsere Gespräche geführt" (Nord 8, 32-40).

Insgesamt konnte sehr deutlich werden, dass dieser Block entscheidend mit dazu beitrug, die Atmosphäre in der Gruppe zu verändern. Es entstand sehr viel mehr persönliche Nähe als in den Blöcken davor.

¹⁸⁵ vgl. Kapitel 4

6.4.3 Pädagogische Konsequenzen

Perspektivenwechsel: Lehrende und Lernende erhalten das Angebot einer nützlichen Arbeitsweise, die es im Besonderen zulässt, persönlichere Zugänge zu den Wirklichkeitskonstruktionen des/der jeweils Anderen zu bekommen. Obwohl das in allen Übungsphasen des Kurses so sein dürfte, ergibt sich hier im Besonderen die Selbstthematisierung. In der pädagogischen Beziehung liegt eine Nützlichkeit darin, authentische persönliche Befindlichkeiten in die Prozesse des Lernens einzubeziehen. Aus einer metakognitiven Position kann der eigene Beitrag zum Lehr- und Lernprozess reflektierend betrachtet und evaluiert werden. Das bedeutet auch, dass Lehrende zu Lernenden und Lernende zu Lehrenden werden können. Lernende können untereinander zunehmendes Verständnis aufbauen, insoweit wie es ihnen gelingt, immer wieder selbstreflexive Gespräche im Lernprozess einzubauen. Dabei ermöglichen Methoden aus der Familientherapie kreatives Experimentieren z.B. mit Skulpturen. Es entsteht ein Verständnis für jeweilige Lebenswelten und -geschichten, das Bedingung dafür ist, Ressourcen aus dem unmittelbaren Lebensumfeld von Lernenden in die Lern- und Veränderungsprozesse einbeziehen zu können.

6.5 Systemisch - konstruktivistische Arbeitsformen im schulischen (insbesondere sonderpädagogischen) Kontext / Die Voreingenommenheit des Beraters und ihre Nutzung für den Moderationsprozess

Dieser Block erhält eine zentrale Bedeutung deshalb, weil hier explizit die Übertragung therapeutischer Arbeitsformen auf den pädagogischen Alltag unternommen wird. Aus diesem Grund soll die theoretische Auseinandersetzung an dieser Stelle auch einen entsprechend größeren Raum einnehmen.

Dabei geht es einerseits um Möglichkeiten der Beratung, verbunden mit dem entsprechenden Setting als begrenzte Arbeitsform, die in zeitlich - räumlichen Anteilen des Schulalltags zum Tragen kommen. Andererseits sind alle anderen möglichen Formen von Gesprächen (vgl. SPIESS 2000)¹⁸⁶ im schulischen Kontext als fester unverzichtbarer und kontinuierlicher „reflexiver“ Baustein (vgl. PALMOWSKI 2000) mit einbezogen. Im Besonderen unterscheidet sich diese Idee von Ideen der Kooperation von Psychotherapie und Pädagogik (vgl. VOSS 2003). Sie ist vielmehr eine Adaption der Erfahrungen der Klinischen Psychologie auf Themen der (Sonder-)Pädagogik. Neue Erkenntnisse sind dort fast immer in der therapeutischen Arbeit mit klinischen Randgruppen entwickelt und (oft mit erheblicher Zeitverzögerung) für die Pädagogische Psychologie übernommen worden. Dabei kann der Sonderpädagogik eine Bedeutung als „Transmitter“ zukommen (PALMOWSKI 1997, 148). Darüber hinaus stellt Sonderpädagogik eine „Art Entwicklungskapital für die Allgemeine Schule“ dar (OPP 1996).

¹⁸⁶ vgl. Kapitel 6.6

Insofern dürfte die Installation eines Beratungsangebotes für all diejenigen die in sonderpädagogischen Kontexten arbeiten, von nachhaltiger Bedeutung sein. Darüber hinaus wird es Auswirkungen auch in den Regelschulbereich geben. Problematisch bleibt momentan, Beratung nicht als Bedrohung dahin gehend zu empfinden, eigene Schwächen zu dokumentieren¹⁸⁷. Deshalb besteht ein Ziel der Formulierung des Beratungsangebotes darin eine Form reflexiver professioneller Tätigkeit zu sein, so wie es in anderen psychosozialen Tätigkeitsfeldern selbstverständlich ist. Derartig moderierte Gespräche erweitern in neuen und ungewohnten Sichtweisen zugleich auch Handlungsmöglichkeiten. In diesem Sinne sollte hier eine Sichtweise auf Beratung und Moderation möglich sein, in der sich die Begriffe Beratung und Moderation in einem (sonder-)pädagogischen Sprachspiel dadurch erklären, dass dem Begriff eine pädagogische Bedeutung beigemessen wird¹⁸⁸. Obwohl der Begriff „Beratung“ im Kontext von Schule auf eine lange Tradition zurück blicken kann, wird er bis heute vorwiegend auf eine Form von (Beratungs-)Gesprächen bezogen, in der ein/e ExpertIn Lösungen für die KlientInnen wissen und somit eine Form von Fachberatung darstellt. PALMOWSKI plädiert deshalb dafür, „Beratung als ein(en) Prozess des gleichberechtigten ‚kooperativen‘ Sich – Miteinander - Beratens mit dem Ziel der Entwicklung einer gemeinsamen Lösung oder der (bloßen) Moderation von Gesprächen, in denen Klienten ihre Lösungen selber erwirtschaften, [...]“ (PALMOWSKI 2002, 349) zu betrachten. Darüber hinaus ergibt sich eine weitere Möglichkeit der Übertragung des hier vertretenen Ansatzes von Beratung und Moderation in dem aktuell zunehmenden Interesse an Evaluation von Schulen (vgl. PALMOWSKI 2003).

¹⁸⁷ VOSS formuliert diese Ambivalenz von: „Bitte hilf mir!“ und zugleich: „Bitte hilf mir nicht!“ außerdem als eine Situation, die jeder Lehrer in der Elternarbeit erfährt, was ihn nicht davon abhält, als Betroffener ähnlich in schulinternen oder schulexternen Beratungssituationen zu reagieren (vgl. VOSS 2003, 183).

¹⁸⁸ Daneben gibt es Ideen, neue Begriffe zu verwenden, z.B. „psychosoziale Beratung“ (VOSS 2003, 183); „entwicklungsorientierte Beratung“ (SPIESS 2000).

Obwohl in der systemischen Tradition explizit wenig über Gruppenarbeit gesprochen und publiziert wurde, sind dennoch Überlegungen, die herkömmlich mit Gruppen assoziiert werden, systemischem Denken immanent. Erfahrungen machen deutlich dass ein ressourcen- und zielorientiertes Vorgehen sowie die unmittelbare Aktivierung und Bearbeitung interaktioneller Probleme auch gut in (therapeutischen) Gruppen möglich ist¹⁸⁹. DEISSLER; KELLER & SCHUG (1995) arbeiten in Anlehnung an die Ideen der Galveston - Gruppe um GOOLISHIAN nach einem Modell, in dem sie das „Problemsystem“ über die Familie hinaus v. a. auch in den Fachleuten sehen, die sich um die KlientInnen bemühen. Darin eingeschlossen sind alle, die sich zu diesem Gespräch eingeladen fühlen (Kooperative Gesprächsmoderation). Dabei erweisen sich die Fachleute häufig sogar als die eigentlichen Bezugspersonen der KlientInnen. Diese Vermutung wird im Bereich von Schule z.B. durch die Ergebnisse aus der „Resilienzforschung“ (vgl. OPP; FINGERLE & FREYTAG 1999) unterstützt. Insofern gelingt die Übertragung auf den schulischen Kontext, indem Moderation und Beratung dazu beitragen kann, dass KollegInnen zu ihren SchülerInnen, Eltern zu ihren Kindern u. a., tragfähige Beziehungen herstellen können.

Insofern dürfte auch eine Transformation solcher Gespräche im Rahmen von Beratung auf Unterricht zu leisten sein.

Systemisch - konstruktivistische Beratung geht grundlegend von der Selbstorganisation der Rat-Suchenden und der Unmöglichkeit instruktiver Interaktionen aus. Sie schafft Bedingungen für die Möglichkeit selbst organisierter Ordnungsübergänge in komplexen bio - psycho - sozialen Systemen unter professionellen Bedingungen (vgl. SCHIEPEK 1999, 30). Veränderungs- und Lernprozesse von Lernenden können durch ein vielfältiges Angebot angeregt, aber nur so in eigene Handlungskompetenzen umgesetzt werden, wie es ihnen ihre aktuelle Struktur ermöglicht (vgl.

¹⁸⁹ Dabei liegt die günstigste Zahl für Gruppenbehandlungen zwischen vier und zwölf Personen, so dass die Gruppe noch überschaubar bleibt und sich alle beteiligen können (vgl. SCHIEPEK 1999).

MATURANA & VARELA 1987). Die Handelnden selbst sind die Agenten ihrer eigenen Veränderungsprozesse. Dabei erhält die Beachtung impliziten Lernens zunehmende Bedeutung. Implizite Überzeugungen (Voreingenommenheiten) steuern das Verhalten von Lehrenden und Lernenden, bleiben aber meist unreflektiert. Zum Teil werden sie mit dafür verantwortlich sein, welche emotionale Stimmung welches Verhalten mit bedingt oder mit verändert.

Die emotionale Atmosphäre jedoch trägt mehr zur Verhaltensänderung bei als die speziell angewandten Techniken (vgl. SCHIEPEK 1999)¹⁹⁰. Das bedeutet für Lern- und Veränderungsprozesse, dass sie in erster Linie einen Rahmen von Stabilität, Sicherheit und Transparenz in einer tragfähigen Beziehung benötigen.

Unterstützung kommt von Lehrenden, die Gelegenheit zur Teilnahme an relevanten Gemeinschaften inszenieren, „die auch für Transformationen und progressive Veränderungen im Miteinander durch die kritische und innovative Beteiligung des Lernenden als volles Mitglied der Gemeinschaft prinzipiell offen sind“ (SUGARMAN, zit. n. MEHTA et al. 2002, 132).

Der entscheidende Unterschied bei der Betrachtung von Selbstorganisation in Kontexten von Beratung und Schule besteht wohl darin, dass Beratung in erster Linie ein Angebot ist, das freiwillig genutzt werden kann, dagegen bedeutet Schule weitestgehend Zwangskontext in hierarchischer Strukturierung. Zwangskontexte sind häufig mit Vertrauensvorbehalten auf beiden Seiten verbunden. Das erklärte Vertrauen auf die Selbstorganisation der Lernenden erhält damit eine paradoxe Konnotation, denn gleichzeitig kontrollieren LehrerInnen die Ergebnisse der so genannten selbst organisierten Lernprozesse, vergleichen sie mit den (von außen) vorgegebenen Lernzielen / Lehrplänen und verteilen damit Lebenschancen. Eine Lösung könnte darin gesehen werden, genau diese Situation des

¹⁹⁰ Er verweist insbesondere auf die Arbeiten von CIOMPI, in der die Systemische Therapie als emotionale Begegnung begründet wird und die affektive Qualität des therapeutischen Milieus entscheidend für Änderungen des Denkens und Verhaltens angesehen wird.

Zwangskontextes anzusprechen und eine gemeinsame Verständigung über den Umgang damit zu erarbeiten. Die Bedeutung von Selbstorganisation wird in der pädagogischen Literatur demnach auch viel weiter gefasst und reicht von der selbst bestimmten Auswahl von Lernangeboten im offenen Unterricht über die selbst organisierte Klassenfahrt bis zu selbst organisierten Lernprozessen. Dabei wird Selbstorganisation von Selbststeuerung unterschieden, Selbststeuerung schließt die Nutzung fremd organisierter Lernangebote ein, die Mitbestimmung beschränkt sich auf das „Wie?“ und das „Wann?“, das „Was?“ und „Woraufhin?“ der Inhalte und Ziele bleibt unberücksichtigt (vgl. ARNOLD & SCHÜSSLER 1998). „Damit ist jede Selektion durch die bildende Institution eine Beschränkung der Bildungsmöglichkeiten und nicht eine Ermöglichung von Bildung, wie dies Institutionen gerne suggerieren“ (LENZEN 1997, 952). Eine geläufige Kritik und die Begründung für die Festlegung von Bildungszielen wird darin formuliert, dass Selbstorganisation die kulturelle Eingebundenheit ignoriert und alles selbst neu konstruiert werden muss. Hier ist die Differenzierung in Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion als neue Muster pädagogischen Denkens hilfreich (vgl. REICH 2000).

Selbstorganisation zu unterstützen, gelingt im therapeutischen Setting über die Verwendung von Fragen, die Anstöße zur kreativen Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktionen geben und entstehen z.B. aus der Dekonstruktion vertrauter Muster. Dafür wird entsprechend viel Zeit eingeräumt. Gerade dieser Zeitfaktor kann im schulischen Kontext auf erhebliche Widerstände stoßen. Die Problematik der Eigenzeit von dynamischen Systemen trifft in einer genormten Umwelt auf wenig Verständnis, so auch in der Institution Schule, in der Unterricht fast durchgängig einer von außen bestimmten Zeitstruktur unterliegt¹⁹¹. Damit wird eine Resonanz von Systemeigenzeiten erschwert. Das zeigt sich auch in einer Bevorzugung Zeit sparender Beratungs- und Unterrichtskonzepte. Eine

möglichst direkte Anbindung von Beratungsangeboten in der Schule selbst sowie die Integration von Beratung in die Zeiten der Unterrichtsorganisation könnten solchen Erwartungen gerecht werden.

Ein weiterer Schwerpunkt in der Beratung und Moderation, ist die Herstellung von Beziehungen autonomer Menschen, die gemeinsam Wirklichkeiten konstruieren. Die Beziehung gilt als wesentliches Moment und als zentraler, „in manchen Studien sogar einzig relevanter Prädiktor für das Therapieergebnis“ (SCHIEPEK 1999, 124)¹⁹². Diese Bedingungen müssen permanent geschaffen und erneuert werden. Hier ergibt sich für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen eine unerschöpfliche Quelle an Ideen aus dem systemtherapeutischen Bereich. Indem sich Systeme immer in der Zeit verhalten und verändern, richtet sich die Aufmerksamkeit in Gesprächen v. a. auf den Prozess selbst. Dazu gehört regelmäßiges Feedback als Voraussetzung für die Koordination von Verhalten der Lehrenden und Lernenden.

Sprache erhält dabei besondere Bedeutung. Insgesamt wird eine reflexive Kultur dahingehend möglich, alles immer auch anders sehen zu können. Je nachdem welche Perspektive eingenommen wird, entstehen Alternativen zur eigenen / bisherigen Sicht. Das bedeutet, dass viele Stimmen den Möglichkeitsraum erweitern helfen. Vielstimmigkeit in pädagogischen Kontexten wäre zum Beispiel denkbar durch den Einbezug reflektierender Positionen im Sinne eines Reflektierenden Teams (vgl. ANDERSEN 1994,

¹⁹¹ Im Roman von HOEG (1995): „Der Plan von der Abschaffung des Dunkels“ wird dieser Thematik besonderer Raum gegeben.

¹⁹² Er entwickelt eine Analysemethode (Sequentielle Plananalyse) und leitet praktische Implikationen für die Beziehungsgestaltung in der Systemischen Therapie ab: (1) Anliegen/Auftrag, (2) Abstinenz, (3) Angemessene Kommunikation und Ankopplung an Bezugssysteme, (4) Therapeutische Erfolge, (5) Unterstützung des Selbstwertgefühls, (6) Effort Justification und die Bewertung des therapeutischen Angebots durch den Patienten, (7) Wahlfreiheit, (8) Verzicht auf das Konstrukt des „Widerstands“ und auf Schuldzuschreibungen, (9) Sicherheitssignale und Stabilität, (10) Transparenz, (11) Berücksichtigung der aktuellen Motivationslage des Patienten, (12) Taktung und zeitliche Abstimmung zwischen para- und nonverbalen Aspekten der Kommunikation, (13) Wohldosierte und kontextuell angemessen eingebundene Konfrontation, (14) Aktive Strukturierung, (15) Achten auf die nonverbale Kommunikation, (16) Kontakt zum Umfeld des Patienten, vgl. ebd. 128ff.

GERGEN 2002, JÄPELT & SCHILDBERG 2004). Damit wird zudem der Raum für einen akzeptierenden Umgang mit den verschiedensten Wirklichkeitskonstruktionen entwickelt. Sprachliche Festschreibungen (im Sinne von Diagnosen) werden genauso nach ihrem Nutzen hinterfragt wie allgemein akzeptierte Vorstellungen in gemeinsamen Wirklichkeiten. Das bedeutet auch geteilte Verantwortung dafür zu übernehmen, wie Schulwirklichkeit erzählt wird.

6.5.1 Theoretischer Rahmen in Schlüsselwörtern

Systemisch - konstruktivistische Arbeitsformen im schulischen Kontext:

Systemtheorie und Konstruktivismus stellen v. a. ethische Implikationen zur Verfügung, die einen Bezugsrahmen für eine bestimmte pädagogische Haltung bilden. Das Menschenbild der Systemischen Therapie ist geprägt von Akzeptanz und Respekt (vgl. SCHIEPEK 1999, LUDEWIG 2002)¹⁹³. Entsprechend gelingt eine spezifische Art der Beziehungsgestaltung.

Darüber hinaus ist ein zentraler Gedanke, die durch von FOERSTER (1999b, 38ff) getroffene Unterscheidung in triviale Systeme, die das „Steckenpferd aller Anhänger der Kausalidee“ (FOERSTER 1999, 55) ist und in nicht triviale Systeme, für die sehr deutlich die Möglichkeit direkter und zielgerichteter Veränderung von Menschen ausgeschlossen werden kann. Nach jeder Operation ändert sich die Operation des Systems. Veränderungen von Systemen sind aufgrund ihre Dynamik nicht voraussagbar. Dieser Grundgedanke erfordert Arbeitsformen, in denen die SchülerInnen als autonome, sich selbst organisierende PartnerInnen verstanden werden. Eine

¹⁹³ Die therapeutische Beziehung gilt als wesentliches Moment im Therapieprozess. Eine auf soziales Handeln ausgerichtete systemisch konzipierte Ethik benennt LUDEWIG (2002, 124) in dem Appell: „Werde dir bewusst, dass du wählst!“ und betont die Rechenschaftslegung (vor sich selbst).

Grundform von Unterricht¹⁹⁴ wird deshalb der Dialog / Multilog darstellen. Die Kunst der Kommunikation wird zu einer der bedeutungsvollsten Fertigkeiten von Lehrenden. Systemisch - konstruktivistische Pädagogik ist in erster Linie „Beziehungspädagogik“ (REICH 2000, 124). Dabei befinden sich Lehrende und Lernende in einem gleichberechtigten Verhältnis zueinander. LehrerInnen sind keine Besserwisser, sie sind höchstens Mehrwisser. Es zu wissen, beendet jeden Dialog.

Nur wer im Anspruch der Erweiterung und Veränderung seiner Beobachtungsperspektiven bleibt, wird auf Dauer systemisch und konstruktiv pädagogisch arbeiten können. Dabei wird keinem der engere Inhalt, die Richtigkeit von Beziehungen, die einzig sinnvolle Entwicklung von Welt und/oder Produktionen vorgegeben oder festgelegt werden können, aber jeder hat sich in diesen Beobachterbereichen stets möglichst weitreichend in konkreten Situationen für oder gegen etwas zu entscheiden (REICH 2000, 175).

Auf eine andere Weise bedeutet das v. a., sich die Fähigkeit zur Neugier zu erhalten.

Die traditionelle Form von Bewertung und Zensierung wird vor dem Hintergrund einer nicht zugänglichen wahren/richtigen Wirklichkeit absurd. Damit erhalten „Fehler“ notwendige und konstruktive Bedeutung für jeden Lernprozess¹⁹⁵. Beobachterpositionen werden mitgedacht. Die unabhängigen BeobachterInnen gehören der Vergangenheit in der Moderne an.

Beratungs/Moderationskompetenz kann immer nützlich sein, da selbst die Beratung der vielen inneren Stimmen eine Möglichkeit des sich selbst

¹⁹⁴ Auf eine ausführliche Darstellung einer systemisch - konstruktivistischen Didaktik wird an dieser Stelle verzichtet (vgl. dazu REICH 2000, VOSS 2002).

¹⁹⁵ Im Therapeutischen Prozess bezeichnen „Fehler“ Abweichungen von automatisierten Routinen, starke Fluktuationen und Irritationen des Verhaltens, Fühlens und Denkens, Rückfälle in alte Verhaltensmuster und unbeabsichtigte Neben- und Folgewirkungen von nur sehr bedingt vorhersehbaren Prozessen (SCHIEPEK 1999, 162).

Aus einem konstruktivistischen Verständnis heraus ermöglichen Fehler überhaupt erst den Prozess des Lernens wenn die gewohnte Handlungsweise nicht zum Erfolg führt und diese Perturbation das Suchen nach einem neuen Handlungsschema bewirkt (vgl. GLASERSFELD 2001).

Beratens impliziert¹⁹⁶. Darüber hinaus werden Aushandlungsprozesse in Institutionen wie Schule zunehmen, die einer Moderation bedürfen.

Ein Moderationsangebot¹⁹⁷ richtet sich an alle, die in (sonder-)pädagogischen Kontexten tätig sind oder als SchülerInnen und Eltern daran teilhaben. Dabei bleiben die ModeratorInnen insoweit externe BeraterInnen, wie sie ihr Angebot an anderen als der eigenen Schule unterbreiten. Die Themen können vielfältig sein und betreffen persönliche Fragen genauso wie berufliche. Dabei sind gleichermaßen Themen denkbar, die als Probleme formuliert werden wie auch Themen, für die eine reflexive Betrachtung gewünscht wird. Gefragt sind flexibel herstellbare Gesprächssituationen. Die organisatorischen Rahmenbedingungen unterliegen einem Aushandlungsprozess. Es sind die unterschiedlichsten Moderationsprozesse im schulischen Alltag denkbar. In welchen Formen dieses Angebot sich als nützlich erweist, werden diejenigen beschreiben können, die ihre Fragen durch moderierte Gespräche beantworten konnten.

Schlüsselwort: Voreingenommenheit des Beraters

Dieser Punkt scheint besonders wichtig, weil sich lange die Überzeugung gehalten hat, BeraterInnen könnten eine neutrale, unvoreingenommene Haltung bewahren. Dagegen schlägt CECCHIN (1988) vor, Neutralität als das Kreieren eines Zustandes von Neugier auf Seiten der BeraterInnen zu beschreiben. ModeratorInnen können gar nicht ohne Ideen über menschliche Entwicklung (Veränderung) arbeiten, sie haben Voreingenommenheiten aus der eigenen Erfahrung und müssen Wege finden, diese wahrzunehmen und auch für den Prozess der Beratung/Moderation zu nutzen.

¹⁹⁶ Ein postmoderner Gedanke besteht darin, unsere Vorstellung eines einzigen, Identität erzeugenden Selbst als soziale Singularität aufzugeben (vgl. GERGEN 1996).

¹⁹⁷ vgl. Flyer, Anlage 15

Voreingenommenheit wird hier insoweit berücksichtigt, wie sie dazu beiträgt, sich selbst in seinen Überzeugungen immer wieder in Frage zu stellen¹⁹⁸. BeraterInnen sind immer durch ihre Erfahrungen voreingenommen.

Man könnte sagen, eine Person zu sein besteht teilweise darin, verhext und voreingenommen zu sein. Wir können weder nicht verhext noch nicht voreingenommen sein (ANDERSEN 2000, 113).

In andauernden inneren und äußeren Dialogen thematisieren wir unsere Vorurteile.

Unsere Vorurteile ‚kriechen‘ zwischen die Zeile der Ereignisse und die Zeile der Unterscheidungen und formen die tatsächliche Unterscheidung. Entsprechend sind die Perspektiven zuvor ausgewählt, so wie die Formulierungen, mit denen wir unsere Gedanken ausdrücken (ebd., 117).

Jedoch sollte es gelingen, in einer solchen Art und Weise zuzuhören, dass die Vorannahmen „die volle Bedeutung der Beschreibung der Erfahrungen der Klienten nicht verschließt“ (ANDERSON & GOOLISHIAN 1992, 180). Für die Praxis bedeutet das zunächst ein weitgehender Verzicht auf Vorinformationen, Gutachteneinsicht u. ä., ohne sich damit jedoch der Illusion hinzugeben, auf diese Weise unvoreingenommen sein zu können. Es ist trotzdem unmöglich, keine Hypothesen im Kopf zu haben (vgl. CECCHIN 1993).

Thematisiert werden könnte aber auch, wie gerade die Voreingenommenheiten von Nutzen sein könnten, indem sie transparent gemacht werden. „Für die Beraterstrategie bedeutet dies, dass es nicht darum geht, sich eine innere Landkarte von den Problemen der Klienten zu zeichnen, sondern darum, die der Klienten möglichst gut zu verstehen und zusammen neue Eintragungen in deren Karten vorzunehmen“ (PALMOWSKI

¹⁹⁸ GADAMER bezieht Voreingenommenheit auf den Text: „Wer verstehen will wird sich von vornherein nicht der Zufälligkeit der eigenen Vormeinung überlassen dürfen, um an der Meinung des Textes so konsequent und hartnäckig wie möglich vorbeizuhören – bis diese unüberhörbar wird und das vermeintliche Verständnis umstößt [...] Es gilt der eigenen Voreingenommenheit inne zu sein, damit sich der Text selbst in seiner Andersheit darstellt und damit in die Möglichkeit kommt, seine sachliche Wahrheit gegen die eigene Vormeinung auszuspielen“ (GADAMER 1986, 274).

1995, 68). Das bedeutet z.B. danach zu schauen, inwieweit die Situation der gleichzeitigen Mitgliedschaft von BeraterInnen und Rat-Suchenden in der (sonder-)pädagogischen Sprachgemeinschaft Ressourcen für Beratungs- und Moderationsprozesse bereit hält. Von Nutzen könnten Vorannahmen in Bezug auf schulische Kontexte sein, indem einerseits leichter anschlussfähige Kommunikation möglich und andererseits die Erfahrungen der ModeratorInnen als so genannte ExpertInnen in (Sonder-)Pädagogik angeboten werden können. Dieses Angebot macht Sinn, wenn es auch deutlich getrennt z.B. nacheinander erfolgt. KELLER¹⁹⁹ geht davon aus, dass Prozessberatung allein manchmal nicht ausreicht, nämlich dann, wenn den KlientInnen das Wissen um die Sache fehlt. Indem Wissen von den ModeratorInnen bereitgestellt wird, werden Wahrscheinlichkeiten ins Spiel gebracht, die dazu geeignet sein können Probleme zu relativieren. Er plädiert für eine Verknüpfung von Prozess- und Fachberatung und sieht darin ein Ziel möglicher Veränderungen (im Sinne von Weiterentwicklung) systemisch orientierter Beratungsmodelle im Kontext von Psychotherapie ebenso wie im Kontext von Pädagogik. Das setzt jedoch voraus, dass die ModeratorInnen einen solchen Auftrag mit ihren KlientInnen vorab geklärt haben. PALMOWSKI (2002, 354ff) prägte für diese Situation ein äußerst hilfreiches Bild. Indem BeraterInnen/ModeratorInnen eine „Moderationsmütze“ (die gelbe) und eine „Feldfachmannmütze“ (die rote) zur Verfügung haben, die sie je nach Bedarf (symbolisch) aufsetzen. Damit gelingt eine prägnante Unterscheidung des Expertentums für die Beziehung bzw. für die Sache. Moderation/Beratung mit der „Moderationsmütze“ transformiert implizites in explizites Wissen, Moderation/Beratung mit der „Feldfachmannmütze“ stellt neues explizites Wissen durch die ModeratorInnen/BeraterInnen bereit. Diese bildhafte Erklärung kann dazu beitragen, Transparenz im Prozess der Beratung/Moderation herzustellen und wird deshalb auch explizit

¹⁹⁹ Mitschrift aus dem Fortgeschrittenenkurs (Block I) in systemisch-reflexiver Gesprächsmoderation, der angeboten wird von der Erfurter Akademie für systemische Pädagogik (easypaed) e.V., Oktober 2003

angesprochen. Besonders wichtig ist diese Offenheit, weil damit „unterschiedliche Verantwortungen für die Lösung der anstehenden Problem geknüpft sind“ (PALMOWSKI 2002, 356). Damit kann die Voreingenommenheit von BeraterInnen/ModeratorInnen sogar zu einem Teil der Lösung der Ratsuchenden werden.

6.5.2 Kursbeschreibung – Block V

Diese Kurseinheit eröffnet explizit die Möglichkeit, vermehrt die eigene schulische Praxis zu reflektieren. V. a. sollen Überlegungen dazu angestellt werden, den eigenen Lernprozess in Bezug auf die Tätigkeit als ModeratorIn oder als Mitglied des Reflektierenden Teams fortzusetzen. Zur inhaltlichen Klärung dient eine 30-minütige Kleingruppenzeit (je 3 TN), deren Ziel es sein soll, die Lernbedürfnisse der Teilnehmenden für diese Kurseinheit zu verhandeln:

- Vorbereitung einer Präsentation der Arbeitsweise vor einem interessierten Publikum im Rahmen eines Regionalen Sonderpädagogischen Tages, der dem Motto folgt: Beratung und Kooperation als Dialog
- Öffentlichkeitsarbeit: Home - page, Flyer, vds – Heft (vgl. JÄPELT 2001)
- Systemisch - konstruktivistische Überlegungen zur Praxis in der Schule, Impulse
- Vorteile / Nachteile des Feldexperten
- Üben: Gespräche, Skulpturen, Stimmen
- Klärung der organisatorischen Rahmenbedingungen des späteren Einsatzes im kommenden Schuljahr
- Erfahrungsaustausch (Plenum) im Umgang mit anderen im schulischen Kontext auf der Basis des systemisch - konstruktivistischen Denkansatzes
- Meta-Reflexion eines Gesprächs in der Peergroup
- Schriftliche Beratung / therapeutische Briefe
- Akzeptanz im eigenen Kollegium
- Bekanntmachung in den Schulen, Erfahrungen im Plenum
- Live-Gespräche: klare Regelungen für einzuladende "KlientInnen"

Der Einstieg in den Kurs erfolgt mit der Reflexion eines Gesprächs, das innerhalb der Arbeitseinheit einer Peergroup zwischen den Blöcken stattfand. Die Moderatorin äußert ihre Unzufriedenheit mit dem Gespräch und bittet um Supervision. Die Reflexion erfolgt im Plenum, es gibt einen Gesprächsleiter und einen Ko-Berater sowie ein Reflektierendes Team von zwei Personen.

Einleitend zur Thematik "Selbstorganisation" wird ein Stuhlkreis in den Kreis des Plenums gesetzt und mit zwei Personen (hier zunächst: die Kursbegleiterinnen) besetzt, die in einen Dialog darüber treten, was sie unter dem Begriff Selbstorganisation verstehen, welche angenehmen und unangenehmen Erfahrungen sie in ihrer Lehrtätigkeit gemacht und welche Fragen / Hypothesen sie haben (fishbowl – Methode). An die Personen im Plenum ergeht die Einladung, aus dem Dialog einen Dialog bzw. einen Multilog herbei zu führen. Die am Gespräch Teilnehmenden stellen dann ihren Platz für andere zur Verfügung (60 Minuten).

Diese Arbeitsform wird von den Teilnehmenden später als sehr hilfreich für die eigene Auseinandersetzung mit einer Begrifflichkeit und den damit verbundenen Lernprozessen erklärt. Sie wird im Rahmen dieses Kurses auch wiederholt eingefordert.

Die wichtigsten Beiträge, eine Auswahl:

- Das Wissen der Menschheit kann nicht selbst konstruiert werden.
- Effektivität von Lernprozessen ist nicht zu erreichen über "Gelaber".
- Was kann ich tun, um Selbstorganisation anzuregen?
- Wo bleibt die Verantwortung des Seminarleiters?
- Unterschiedliche Kontexte ermöglichen unterschiedliche Grade von Möglichkeiten der Selbstorganisation.
- Selbstorganisation fängt schon dort an, wo eine Entscheidung getroffen wird.
- Selbstorganisation ist nicht das Ziel, sondern eine Vision.

Was kann ich in welchen Kontexten? Wie kann ich in der Gesprächsmoderation die Selbstorganisation der Teilnehmenden unterstützen? Für die Beantwortung dieser Fragen nutzen die

TeilnehmerInnen eine Kleingruppenarbeit (45 Minuten). Dazu werden folgende Schwerpunkte als Rückmeldungen aus der KG-Arbeit verbalisiert:

- Kontext Schule: das Ziel wird vorgegeben, Selbstorganisation beschränkt sich auf methodische Varianten
- Prüfungen erfordern einen abprüfbaren "Wissensstand".
- Schwierig im Umgang mit KollegInnen, weil es stets um wahr / falsch geht.
- Toleranz ist nicht gegeben.
- Selbstorganisation als Begriff ist unklar, die Person ist strukturell geschlossen.
- Wie initiiere ich Selbstorganisation? - wird zur paradoxen Frage.
- Selbstorganisation beinhaltet Entscheidungsmöglichkeit auch dazu, einen Experten zu befragen.
- Initiieren als Begeisterung, nicht als Instruktion.
- Selbstorganisation läuft Gefahr beliebig zu sein, was nicht hilfreich ist.
- Entscheidung über Intensität trotz Vorgabe möglich.
- Feedback ist notwendig darüber, ob mir das nützt, ich fordere einen Rahmen.
- Wortspiele: Selbst-, organisation, vertrauen, sicherheit, lauf.....
- Selbstorganisation setzt intellektuelle "Mindestausstattung" voraus, Handwerkszeug sollte vorgemacht werden, lernen lernen.
- Sich selbst entscheiden ist Selbstorganisation.

Ein weiterer Gedanke entsteht dazu, inwieweit im schulischen Kontext Akzeptanz und Toleranz erlebt werden. Dazu gibt es ein Gespräch (35 Minuten) nach der fishbowl - Methode mit wechselnden GesprächspartnerInnen (s. o.). Ethische Grenzen werden verbalisiert, die sich auf allgemeine, v. a. aber auch berufsspezifische Bereiche beziehen. Dabei wird als Problem beschrieben, tolerieren zu können obwohl man lieber missionieren möchte. Die besondere Situation im Umgang mit Vorgesetzten wird als schwierig beschrieben und begrenzt die Möglichkeiten selbst organisierte Lernprozesse.

Der nächste inhaltliche Schwerpunkt fokussiert Voreingenommenheiten und wie sie sich nutzen lassen. Dazu wird die oben als nützlich erfahrene

Methode fortgesetzt (35 Minuten). Die Überlegungen zu dieser Thematik richten sich auf Vor- und Nachteile. Dabei wird Voreingenommenheit als Gefahr gesehen, Lösungsansätze vorzugeben. Es wird schwerer, sich rauszunehmen, um angemessen ungewöhnliche Fragen zu stellen ("Erfahrung kann gefangen nehmen"). Eine Möglichkeit der Nutzung der Voreingenommenheiten ließe sich evtl. für das Reflektierende Team oder in der Reflexion vielfältiger Stimmen denken.

In der folgenden Übungsphase (60 Minuten) stellen sich die Peergroups teilweise konkret benannten Zielstellungen. In erster Linie wollen sie darauf achten, Prozessfragen zu stellen sowie die Nähe und Distanz von BeraterIn und Ko-BeraterIn variieren.

V	Systemisch - konstruktivistische Arbeitsformen im schulischen (insbesondere sonderpädagogischen) Kontext / Die Voreingenommenheit des Beraters und ihre Nutzung für den Moderationsprozess
---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Inhalte	Arbeitsformen	Hinweise
Planung	KG - Arbeit Plenum, Plakat	
Reflexion einer erlebten Moderation	Beratung im Plenum (Beraterin, Ko-Beraterin, Reflektierendes Team)	
Selbstorganisation im Kontext von Lehr- und Lernprozessen	fishbowl - Methode	
Selbstorganisation im Kontext von Beratung	KG - Arbeit, Reflexion im Plenum	
Akzeptanz und Toleranz im schulischen Kontext	fishbowl - Methode mit wechselnden	

	TeilnehmerInnen	
Voreingenommenheit von BeraterInnen	fishbowl - Methode mit wechselnden TeilnehmerInnen	
Beratungsgespräche Prozessfragen Nähe und Distanz von BeraterIn und Co	KG - Arbeit in den Peergroups Reflexion im Plenum	
Abschlussreflexion		Teil der Begleitforschung

Tabelle 5: Kursablauf Block V

Erfahrungen & Beobachtungen & Rückmeldungen:

Die Thematik "Selbstorganisation" wird in der Gruppe Nord als Schlüsselthema des Interviews benannt. Insgesamt fällt es den Teilnehmenden zunehmend leichter, die Fortbildungsprozesse innerhalb des Kurses als auch außerhalb in den Peergroups selbst zu organisieren, obwohl auch bis zum letzten Block, in dem das Gruppen - Interview geführt wird, immer wieder skeptische Stimmen zu hören sind. Auch für die Kursbegleiterinnen wird in diesem Block sehr deutlich, dass die Gruppe der TeilnehmerInnen zunehmend mehr ihr eigenes Programm gestalten. Die Rückmeldungen in der Abschlussreflexion bringen wiederum viel Zufriedenheit mit dem Gelernten zum Ausdruck, was vielmehr bedeutet, dass die Anregungen aus der Gruppe zunehmende Bedeutung erlangen.

Generell stellt sich die Frage, wie ein Beratungsangebot in den schulischen Alltag „passen“ könnte. Dazu gibt es vielfältige Ideen Beratung anschlussfähig anzubieten²⁰⁰. Die entsprechenden organisatorischen Schritte werden parallel mit gedacht.

²⁰⁰ vgl. Anlage 5

Neben der Thematik Selbstorganisation wurde u. a. ein veränderter Umgang mit anderen fokussiert:

- "also mit Kollegen bin ich gelassener geworden und mit Eltern auch" (Nord 15, 33-34)
- "Toleranz und Geduld zu haben, gerade auch im Umgang mit Kollegen, hartnäckige Kollegen, die ihre Meinung immer wieder durchsetzen wollen" (Nord 18, 10-12)
- "ich habe versucht, meine Schüler mehr als Partner zu sehen und bin dadurch einfach gezwungen gewesen, Zuweisungen nicht mehr vorzunehmen sondern Sichtweisen und Möglichkeiten aufzuzeigen" (Mitte 14, 12-15)

Diese Rückmeldungen beziehen sich vor allem auf eine pädagogische Haltung, die zu einer wertschätzenden, akzeptierenden und von Toleranz getragene Beziehung zu SchülerInnen, Eltern und KollegInnen führt:

- "meine Schüler würden vielleicht sagen, dass sie uns besser beobachtet und eher auf Signale von uns eingeht" (Nord 17, 16-17)
- "im beruflichen Kontext bemühe ich mich [...] in der Umsetzung im Unterricht eine andere Perspektive einzunehmen bezogen auf die Kinder [...] ich achte bewusst darauf, dass so wie es die Schüler darstellen, gewesen sein kann, zumindest aus ihrer Sicht [...] also bestimmte Dinge, die ich früher nicht toleriert hätte, würde ich heute problemlos tolerieren" (Süd 2, 48 – 3, 14)
- "bestimmte Sachen nutze ich auch [...] jetzt mit meinen Schülern, wo ich dann einfach sage, wie hat denn der das jetzt gemeint, dann fragen wir doch mal, bevor du ihm eine reinhaust" (Nord 12, 43-46)
- "Wenn ich meine Kinder anders betrachte und eine [...] andere Methodik versuche, dann muss ich auch meine Sprache verändern, sonst könnte ich das nicht rüber bringen" (Mitte 14, 26-28)

In diesen Kommentaren richtet sich die Aufmerksamkeit dem, für Beratung und Moderation zentralen, Thema Sprache zu. Ein Nachdenken über die Art und Weise, wie im schulischen Kontext miteinander geredet wird, nimmt zu und erhält eine vorher kaum geahnte Bedeutung. Die Möglichkeiten einer reflexiven Haltung in Sprache konnten bislang nicht angesprochen werden.

6.5.3 Pädagogische Konsequenzen

Hier entsteht ein eher ambivalentes Meinungsbild:

1. Schulwirklichkeit und therapeutische Wirklichkeit unterscheiden sich grundsätzlich.
2. Schulwirklichkeit und therapeutische Wirklichkeit haben gemeinsame Orientierungen:
 - die Beziehungsgestaltung entscheidet über erfolgreiche Veränderungs- und Lernprozesse
 - das Ziel besteht darin, gelingende Kooperation zu ermöglichen
 - Beratung erfolgt in allen möglichen Situationen
 - Fragen sind wichtiger als die Antworten
 - in unserer Sprache entsteht Wirklichkeit, Zuschreibungen (Diagnosen) sagen mehr aus über den/die Beobachter/in als über den/die Beschriebenen.

Der Transfer von Elementen therapeutischer Praxis in den Alltag von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen unterliegt Einschränkungen. Selbst organisiertes Lernen erfolgt unter bestimmten gesellschaftlich vorgegebenen Rahmenbedingungen. Von Lehrenden wird deshalb (noch) erwartet, dass sie in Kenntnis dieser gesellschaftlichen Erwartungen Verantwortung für die Auswahl der Inhalte übernehmen. Inwieweit diese Einschränkung auch für institutionalisierte Fort- und Weiterbildung relevant ist, bleibt zunächst offen. In nicht zertifizierten Lehrgängen erhalten gesellschaftlich legitimierte Akkreditierungen, die mit einem entsprechenden Abschluss in Verbindung stehen, weniger Bedeutung. Hier eröffnet sich ein Feld von Möglichkeiten systemisch - konstruktivistisch orientierter Lehr- und Lernprozesse, indem die einzige Bewertung von Lernfortschritten in der Gemeinschaft der Teilnehmenden belassen wird. Dagegen stehen Lernangebote mit einer gesellschaftlich anerkannten Höherqualifizierung am Ende der Ausbildung (wie im schulischen Kontext auch). Selbstorganisation, so wie sie in den theoretischen Verweisen verstanden wird, ist im Gegensatz zum therapeutischen Geschehen innerhalb von solchen Lehr- und Lernsituationen (noch) eine Vision. Traditionelle Rahmenbedingungen müssten zu sehr (zu ungewöhnlich) in Frage gestellt werden. Insofern ergibt

sich für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, wie es gelingen könnte, festgefahrene Annahmen respektvoll zu dekonstruieren und einen Raum zu eröffnen, in dem Visionen konstruiert werden können.

In dem Gedanken des lebenslangen Lernens²⁰¹ erhält sich die Hoffnung darauf, Veränderungen zu einer reflexiven Lehr- und Lernkultur anstoßen zu können. In dieser Entwicklungsrichtung erlaube ich mir die Einschätzung, dass dann gerade Haltungen, Methoden und Fragestellungen aus der therapeutischen Wirklichkeit Relevanz erhalten.

6.6 Prinzipien und Arbeitsweisen der lösungsorientierten Kurzzeittherapie / Ihre Übertragung und Nutzung für Beratung und Moderation

Die lösungsorientierte Kurzzeittherapie²⁰² fokussiert von Anbeginn die Lösung eines vorgetragenen Problems. D.h. Ausgangspunkt der Therapie ist die Annahme, dass das Problem im Grunde von Anfang an gelöst ist, wenn auch nur ausnahmsweise. Sie unterscheidet sich von anderen Therapien zunächst in der Anzahl der Sitzungen, da sie weniger als zehn beansprucht, in Einzelfällen nur eine einzige (vgl. WEAKLAND et al. 1980). Diesen Kriterien genügen allerdings auch andere Kurztherapien. Ihre Bedeutung für Beratung und Moderation muss wohl vor allem darin gesehen werden, dass ausgehend von der Überzeugung, die Ressourcen seien bereits vorhanden, KlientInnen ziemlich schnell ihre Lösungen auffinden²⁰³. Der problem talk²⁰⁴ wird so kurz

²⁰¹ Systeme erzeugen sich ständig neu, sie befinden sich in Veränderung und Umstrukturierung, je nachdem wie intensiv sie sich perturbieren lassen (vgl. MATURANA & VARELA 1987). Dieser Prozess geschieht andauernd und bleibt unabgeschlossen.

²⁰² Das Modell, so wie es hier vorgestellt wird, ist etwa seit 1982 in der Praxis relevant.

²⁰³ Untersuchungsergebnisse dazu nennen eine Erfolgsrate von 72%, (1974) und 80,4% (1990) nach durchschnittlich 4,6 Sitzungen (vgl. de SHAZER 1998, 178f).

²⁰⁴ Das Sprechen über das Problem erzeugt Probleme, das Sprechen über die Lösung erzeugt dagegen Lösungen.

wie möglich gehalten und hat keine Bedeutung für die Lösungsfindung. Die entlastende Möglichkeit über das Problem zu reden, wird einzig und allein den KlientInnen zuliebe eingeräumt. Dabei erhält die Sprache eine besondere Rolle, der Großteil eines lösungsbestimmten (therapeutischen) Gesprächs besteht in Sprachspielen²⁰⁵.

Es sind Sprachspiele, die ebenso als Grenzen der Bedeutungsmöglichkeiten fungieren wie als Grenze gegen den Unsinn (de SHAZER 1998, 94).

Die Aufmerksamkeit der/des Beraters/in richtet sich auf die Art und Weise, wie das Anliegen sprachlich dargestellt wird, auf Ausnahmen, Ziele und Lösungen. Die ineffektive Suche nach Erklärungen in der Vergangenheit wird ausgeklammert, stattdessen richtet sich die Aufmerksamkeit auf Interaktionssequenzen der Gegenwart. Es geht nicht um das Problem sondern darum wie innerhalb des Gesprächs über bereits vorhandene Lösungen geredet wird.

Zu wissen, dass etwas anderes vorhanden ist, ist natürlich viel leichter als zu wissen, dass etwas abwesend ist. Dies führt zu der Idee, dass die Abwesenheit der Beschwerde das Vorhandensein des Ziels impliziert (de SHAZER 1998, 128).

Die Wirklichkeit verändernde Kraft von Sprache wird zum zentralen Ansatzpunkt im Prozess der Beratung und Moderation.

Im pädagogischen Bereich hat SPIESS (2000) ergänzend dazu einen entwicklungsorientierten Ansatz erarbeitet. Er geht davon aus, dass im Rahmen beruflicher Handlungsfelder weniger direkt ein Problem zum Anlass für Beratung wird als vielmehr der Wunsch nach einer Art der Unterstützung von Selbstreflexion²⁰⁶. SPIESS tritt damit dafür ein, ein therapeutisches

²⁰⁵ Sprachspiele, „die auf drei zusammenhängende Aktivitäten fokussieren: (1) Ausnahmen und/oder Prototypen herstellen [...], (2) neue Lebensmöglichkeiten für die Klienten ausdenken und beschreiben, sowie (3) „bestätigen“, dass Veränderungen stattfanden, dass das neue Leben der Klienten tatsächlich schon begonnen hat (de SHAZER 1998, 140).

²⁰⁶ In der Praxis kursieren dazu noch andere Bezeichnungen, wie z.B. Standortgespräch oder Qualifikationsgespräch (vgl. SPIESS 2000, 35).

Modell auf den pädagogischen Kontext zu übertragen (vgl. auch BAESCHLIN; BAESCHLIN & WEHRLI 1998, ZSIRIGOTIS 2002). Dabei wird der Idee nachgegangen, es für gezielte Beeinflussungen zu nutzen, die ethisch begründet und effizient sind. Bedingende Momente sieht er erstens darin, ein effektives Beratungsmodell vorzulegen, und zweitens ein Modell, das den moralischen Ansprüchen genügt, die Vorstellungen der Rat suchenden in den Beratungsprozess mit einzubeziehen (ebd. 11). Dabei entstand ein eher eklektizistisch zu bezeichnendes Konzept, dass v. a. „menschenfreundlich“ ist, im Sinne einer praktischen Umsetzung des eigenen Menschenbildes (vgl. SPIESS 1992). Um ein effektives Modell vorzulegen, werden klare Regeln in Form je eines Gesprächsleitfadens ausdifferenziert (SPIESS 2000, 37 [entwicklungsorientiert] bzw. 53 [lösungsorientiert]).

1. Begrüßung
2. Erwartungen an das aktuelle Gespräch <ul style="list-style-type: none"> • Frage nach den Erwartungen an die gemeinsame Vorgehensweise für das Beratungsgespräch stellen • Auf Fachfragen eingestellt sein
3. Beschreibung des Anliegens
4. Entwurf einer erwünschten Zukunft
5. Suche nach aktuellen Momenten der erwünschten Zukunft
6. Abruf letzter wichtiger Informationen <ul style="list-style-type: none"> • Für "Fachfragen" offen sein
7. Individuelle Reflexion
8. Würdigung von Stärken, Relativierung von Normen und Umdeutungen <ul style="list-style-type: none"> • Würdigung der Beschaffung und angemessenen Verwendung von Fachwissen • Relativierung des Gültigkeitsbereiches von Fachwissen • Umdeutungen im Hinblick auf eine andere Verwendung von Fachwissen • Eingehen auf Fachfragen
9. Anregungen <ul style="list-style-type: none"> • Einbezug von Fachwissen in der Form von Handlungsmodellen und deren Indikationsregeln
10. Gute Wünsche

Abbildung 6: Strukturschema des lösungsorientierten Beratungsgesprächs. Die Markierungen verweisen auf die Schnittstellen für den Einbezug von Fachwissen (SPIESS 2000, 37), und damit auf die entwicklungsorientierte Beratung.

Damit grenzt er sich ab von gängigen Beratungssituationen im schulischen Kontext, wie Schullaufbahnberatung o. ä., die von einem Expertenstatus (für die Inhalte) ausgehen. Unter diesen Bedingungen wird Beratung ausgedehnt auf alle möglichen Gespräche in Bereichen von Erziehung und Unterricht, aber auch innerhalb der Kooperation von so genannten Fachpersonen innerhalb und außerhalb der Sonderschule.

Für Beratung und Moderation ergibt sich mit der lösungsorientierten Kurzzeittherapie eine weitere Variante für ein pädagogisches Modell als Übertragung eines in der Therapie entwickelten Ansatzes. Verschränkungen zu den bisher verhandelten Konzepten von Beratung und Moderation sind nahe liegend. Dabei überzeugt die von Anfang an konsequente Fokussierung der Lösung. Vor allem die Orientierung auf Effektivität könnte die Attraktivität im pädagogischen Bereich erhöhen.

6.6.1 Theoretischer Rahmen in Schlüsselwörtern

Schlüsselwort: Lösungsorientierte Kurzzeittherapie:

Das Konzept, das in diesem Block vertreten wird, orientiert sich an den Arbeiten von Mitgliedern des Brief Family Therapy Centers (BFTC) in Milwaukee (de SHAZER, BERG u. a.), des Mental Research Institute (MRI) in Palo Alto (BATESON, FISCH, JACKSON, WATZLAWICK, WEAKLAND u. a.) und stellt Bezüge her zu den Arbeiten des Mailänder Teams (SELVINI PALZZOLI, BOSCOLO, CECCHIN, PRATA) und zu ERICKSON. Es wurde lange Zeit als ein eher randständiger Entwurf von Therapie gesehen.

Dieser Ansatz entsteht vor dem Hintergrund systemtheoretischer / kybernetischer und epistemologischer Theorien, v. a. des Radikalen Konstruktivismus (v. a. GLASERSFELD) bzw. des „verbalen Realismus“ (WILDER – MOTT 1981, zit. n. de SHAZER 1999, 81) unter späterer Einbeziehung sprachphilosophischer (v. a. WITTGENSTEIN) bzw. poststrukturalistischer (v. a. DERRIDA) Überlegungen. Dabei verstehen sich die VertreterInnen dieses Ansatzes um de SHAZER innerhalb theoretischer

Rahmenbedingungen, die solange Gültigkeit besitzen, wie ihre Erfahrungen diese Theorien stützen. Vornehmlich entsteht die theoretische Anbindung aus verdichteter Beobachtung in der Anwendung der Gesprächs-Methoden als eine Beschreibung dessen, was getan wird und weniger als eine Vorschrift, was getan werden soll²⁰⁷. Dabei werden die eigenen Konzepte in forschender Absicht immer wieder neu bedacht und ergänzende theoretische Anbindungen einbezogen. Diese rekursiv sich bedingenden und verändernden Prozesse führen später zur Entwicklung eines „interaktionellen Konstruktivismus“ als Konzeption für die therapeutische Praxis (vgl. de SHAZER 1998²⁰⁸). Das (therapeutische) Sprachsystem genügt zunächst allgemeinen Merkmalen, wie Ganzheit, Übersumation, Äquifinalität / Multifinalität und zirkuläre Kausalität / Nichtlinearität²⁰⁹.

Aus der Beobachtung und dem Anschauen von Videoaufnahmen von Sitzungen ergaben sich frappierende Ähnlichkeiten, eine „Sitzung gleicht der anderen, ganz unabhängig davon, wie verschieden jeweils Personen und Inhalte sind“ (de SHAZER 1999, 21²¹⁰). In der Regel berät ein/e Therapeut/in, hinter einem Einwegspiegel sitzen zwei bis drei KollegInnen, das Klientensystem kann unterschiedlich konstruiert sein. Hier ergibt sich eine Unterscheidung zur Familientherapie²¹¹.

²⁰⁷ Insofern sind die dazu erschienen Veröffentlichungen mit einer Vielzahl ausführlicher Beispiele angereichert.

²⁰⁸ In dieser Veröffentlichung beschreibt der Begründer der Kurzzeittherapie eine theoretische Hin - Wendung zur Perspektive der Sprachphilosophie, um weitere nützliche Ideen in der Methode des „instruktiven Konstruktivismus“ für die therapeutische Praxis abzuleiten.

²⁰⁹ Hier ergibt sich ein Zusammenhang zu den Annahmen der Systemtheorie, vgl. Kapitel 6.2

²¹⁰ Es wird sogar ein Computerprogramm (genannt: BRIEFER I: 1986, BRIEFER II: 1987) entwickelt: ein Expertensystem, das dem/der Therapeuten/in bei der Formulierung einer Aufgabe in der ersten Sitzung Hilfestellung gibt. Die Effektivität dieses Programms ergibt sich dadurch, dass die Fragen in erster Linie mit Ja/Nein beantwortet werden müssen. Es soll nicht den/die Therapeuten/in ersetzen, ist aber dazu geeignet, die eigenen Beobachtungen dahin gehend zu disziplinieren, mehr auf die Art und Weise des Interviews zu achten als darauf, worüber gesprochen wird.

²¹¹ Der Begriff „Familientherapie“ scheint heute eine Bedeutungsvielfalt angenommen zu haben, die es verhindert, einigermaßen klare Vorstellungen damit zu verbinden (vgl. de SHAZER 1998, 21ff).

Vor allem die Beziehung zwischen KlientInnen und Therapeut/in ist entscheidend für die Zufriedenheit. Sie resultiert aus der Unterscheidung der KlientInnen in „Besucher“, „Klagende“ und / oder „Kunden“ (de SHAZER 1999, 104²¹²). Daraus ergibt sich die zentrale Aufgabe, ein Passen zu entwickeln (ebd. 107). BeraterInnen sollten in Maßen auch das tun, was von ihnen erwartet wird. Mit anderen Worten könnte man hier das Aneinanderpassen der inneren Landkarten meinen. Erst dadurch wird Kooperation möglich. Damit einher gehen Komplimente des/der Therapeuten/in sowie der KollegInnen hinter der Einwegscheibe nach der Konsultationspause (ebd. 157²¹³). Kooperation wird zur interaktionellen, konstruktivistischen, poststrukturalistischen Konzeption der lösungsorientierten Kurztherapie, die Erzählung zu einer zentralen Quelle für Lösungsthemen. Dabei kommt der Analyse therapeutischer Gespräche eine besondere Bedeutung zu. In Anlehnung an GERGEN & GERGEN unterscheidet de SHAZER (1998, 110, Hervorh. i. Orig.) in:

- *„Progressive* Erzählungen, aus denen sich folgern lässt, dass Menschen und Situationen sich ihren Zielen nähern,
- *Stabilitätserzählungen*, aus denen sich folgern lässt, dass sich im Leben nichts ändert, und
- *Abschweifende* Erzählungen, aus denen sich folgern lässt, dass sich das Leben von seinen Zielen entfernt“.

Dabei wird der progressiven Erzählung die größte Nützlichkeit zugeschrieben. Grundlage der Therapie stellt das dar, was der/die KlientIn mitbringt, wie er/sie seine/ihre Wirklichkeit erzählt und diese Erzählung wird benutzt. Diese Idee geht später als Technik des „Utilisierens“ (ERICKSON et al. 1981, 19) in den Sprachgebrauch von TherapeutInnen ein. Zentral ist der Gedanke der Freilegung der dem Individuum bzw. der Familie innewohnenden

²¹² Besucher brauchen jemanden, den sie besuchen können, Klagende brauchen jemanden, bei dem sie sich beschweren können und Kunden brauchen jemanden, bei dem sie etwas kaufen können.

²¹³ Diese Konsultationspause sowie die anschließend gemachten Komplimente ähneln einer Induktion von Trance in Anlehnung an hypnotherapeutisches Arbeiten ERICKSONS.

Veränderungsmöglichkeiten (vgl. SPIESS 2000). Fokussiert werden Möglichkeiten weiterer Erzählungen. Zentrale Aufforderungen sind:

Wenn es nicht kaputt ist, dann repariere es auch nicht! Wenn du weißt, was funktioniert, mach' mehr davon! Wenn etwas nicht funktioniert, dann hör' auf damit; mach' etwas anderes! (BERG 1992, 145)²¹⁴

Ausgangspunkt ist die Suche nach Ausnahmen, deren Erfolg oder Nichterfolg ist ein wesentlicher Punkt der Lösungstheorie. In diesem Sinne geht es zunächst darum, das genau zu beschreiben, was so bleiben soll (die Ausnahmen von der Regel), weil es gut so ist²¹⁵. SPIESS (2000, 215) dagegen orientiert in seiner Version für Fachpersonen zunächst auf den Entwurf einer erwünschten Zukunft und anschließend auf „die Suche nach aktuellen Momenten der erwünschten Zukunft“. Außerdem bezieht er in sein Gespräch die Fachkompetenz der zu beratenden Fachpersonen ausdrücklich mit ein (vgl. Markierungen im Strukturschema).

Von Anfang an und immer wieder wird das Gespräch auf die beschwerdefreie Zeit und die in der Zukunft fortzuschreibenden Ausnahmen gelenkt. Lösungen müssen sich nicht auf die Probleme, die sie lösen sollen, beziehen. Die erste Sitzung hat vor allem zum Ziel Ausnahmen zu lokalisieren. Ab der zweiten Sitzung geht es immer wieder um die Frage, was sich gebessert hat. Die Aufmerksamkeit wird darauf gerichtet, damit fortzufahren, was bereits gut läuft und es geht nicht mehr darum, etwas ganz anderes zu tun bzw. Veränderungen zu instruieren. Darin unterscheidet sich die lösungsorientierte Kurzzeittherapie von anderen Formen therapeutischer Praxis. „Dieser Prozess der Lösungsfindung kann zusammenfassend als Hilfestellung beschrieben werden, einen nichterkannten Unterschied zu einem Unterschied zu machen,

²¹⁴ Diese Fragen finden innerhalb des hier beschriebenen Kurses Verwendung als gedankliche Konstruktionen / Vorüberlegungen zu den Gruppeninterviews (vgl. Kapitel 4.2).

²¹⁵ Diese Aufgabe wird als „Nachschlüssel“ bezeichnet und ist ein nützliches Hilfsmittel die Tür zu Veränderungen und Lösungen zu öffnen. (vgl. de SHAZER 1999, 21) und geht zurück auf das Bild mit dem Schlüssel: Ein Schloss lässt sich mit dem richtigen Schlüssel öffnen. Schlüssel und Schloss stimmen überein. Aber auch mit anderen Werkzeugen lässt sich das Schloss öffnen, auch wenn sie nicht mit dem Schloss übereinstimmen (vgl. SPIESS 2000, 57).

der einen Unterschied macht“ (de SHAZER 1999, 28). V. a. geht es um den Unterschied zwischen der Beschwerde und der Ausnahme. In der Therapie erfolgt anschließend die „Suche nach nützlichen Ausnahmen“ (ebd. 93).

Zur Konstruktion dieser Wirklichkeit, in der die Lösung bereits impliziert ist, entstand in einer Sitzung die Idee der „Wunderfrage“²¹⁶. Sie wird zum wichtigsten Instrument der Kurzzeittherapie. An die Stelle der expliziten Herausarbeitung von Zielen tritt die Wunderfrage, die auf ihre Art zu einer möglichst klaren Vorstellung von (Verhaltens-)Zielen im Sinne von Lösungen verhilft. Dazu werden Fragen gestellt, die die KlientInnen darin unterstützen, genau zu erkennen, wann das Problem gelöst ist und zu beschreiben, „wer wem wann und wo etwas tun wird, nachdem das Problem gelöst ist“ (de SHAZER 1998, 129).

Nach einer Pause der Beratung mit den KollegInnen, die das Gespräch hinter einer Einwegscheibe verfolgen, schlägt der/die Therapeut/in einen ersten Schritt in Richtung Lösung vor. In der zweiten Sitzung beschreiben die KlientInnen die Schritte, die in Richtung Lösung unternommen wurden, bevor der nächste Schritt definiert und der Zyklus progressiver Erzählungen fortgesetzt wird. Dabei werden die Abstände zwischen den Sitzungen verlängert. Dies geschieht solange, bis für die KlientInnen eine befriedigende Lösung gefunden wurde²¹⁷. Dabei wird jede Sitzung als potentiell letzte angesehen.

²¹⁶ Die Wunderfrage lautet: „Stellen Sie sich vor, dass heute Nacht, während sie schlafen, ein Wunder geschieht. Das Wunder ist, dass das Problem, das sie heute hierher geführt hat, gelöst ist. Sie wissen aber nicht, dass es gelöst ist, weil sie ja schlafen. Was werden Sie morgen früh bemerken, was **anders** ist und was Ihnen sagt, dass ein Wunder geschehen ist? Was werden Sie noch bemerken?“ (de JONG & BERG 1998, 346, Hervorh. i. Orig.).

²¹⁷ Durchschnittlich finden bis dahin sechs Sitzungen statt. Interessant ist die merkliche Reduzierung auf durchschnittlich fünf Sitzungen, nachdem forschende Analysen von Gesprächen stattfanden: „Forschung verändert die Praxis“ (vgl. de SHAZER 1999, 98; 1998, 178f.)

6.6.2 Kursbeschreibung – Block VI

Diese Kurseinheit wird vorrangig dazu genutzt, eine weitere Möglichkeit von Beratung im schulischen Kontext kennen zu lernen. Dazu ist als Gastreferent Prof. Dr. Walter SPIESS von der Universität Kiel eingeladen, seinen 1998 erstmals beschriebenen lösungsorientierten Ansatz (vgl. SPIESS 2000) theoretisch und v. a. praktisch vorzustellen, sowie Übungssequenzen zu begleiten.

Einleitend geht es um ein Nachdenken über Effizienz von Beratung im Zusammenhang mit ethischen Implikationen. Dabei werden, im Vergleich zu anderen Modellen von Beratung, Unterscheidungen vorgestellt und kritisch reflektiert.

Der Einstieg in den lösungsorientierten Ansatz erfolgt über die stets das Gespräch einleitende Frage:

"Was muss passieren in diesem Gespräch, damit Sie am Ende (in ca. 50 Minuten) sagen können, es hat sich gelohnt?".

Es geht um die Aufmerksamkeitsfokussierung der "Wirkung" dieser Frage. Die Anwesenden im Plenum werden gebeten, sich dieser Frage zu stellen (hier in Bezug auf das Seminar), um darüber zu reflektieren, wie sie diese Frage erleben.

Anschließend werden Zielvorstellungen in Kleingruppen (3TN, 20 Minuten) zusammen getragen und visualisiert. Folgende Schwerpunkte finden eine gemeinsame Zustimmung:

- Live - Gespräche, dazu sind drei Klientinnen bereits eingeladen
- Übungen
- Beratung über Beratung als entwicklungsorientierte Beratung, Ergänzung zur lösungsorientierten Beratung
- Theoretische Grundlagen
- Bedeutung für den Unterricht
- Dialog: PALMOWSKI - SPIESS

Es folgt ein live - Gespräch (60 Minuten) als "technischer" Einstieg in die Schrittfolge der lösungsorientierten Beratung. Das Plenum wird insofern mit

einbezogen als es in der 15-minütigen Pause der Besinnung Hilfe bei der Beantwortung folgender Frage bietet:

„Worin soll der Klient unterstützt werden, was gelingt ihm schon gut?“, sowie der Formulierung von Tipps.

Die Auswertung des Gesprächs erfolgt anhand der gedanklichen Wiederaufnahme des Verlaufs und der Einbeziehung von "Stopp - Stellen", die für Nachfragen und Kommentare genutzt werden.

Zu Beginn des zweiten Tages steht ein Dialog (90 Minuten) von Winfried PALMOWSKI (systemisch - konstruktivistischer Ansatz) und Walter SPIESS (lösungsorientierter Ansatz)²¹⁸.

In einem weiteren Abschnitt des Kurses soll darüber nachgedacht werden, wie wir zu Erkenntnissen gelangen können. Dazu üben die TN in Kleingruppen (5 TN, 60 min) den Umgang mit der **"Wunderfrage"** und beschreiben, zu welchen Erkenntnissen sie dadurch gelangen.

Es folgt das erste live - Gespräch mit einer geladenen Klientin. Vorbereitend wird kurz noch einmal fokussiert, welche Unterstützung vom Plenum innerhalb der Besinnungspause erwartet wird.

Die Teilnehmenden werden gebeten, in den Feedback – Runden folgende Fragen zu beantworten:

- Was ist bereits gut?
- Was sollte relativiert werden?
- Welche Umdeutungen könnten hilfreich sein?

Hier muss ausgeschlossen bleiben, bei emotionaler Belastung (z.B. Wut) eine Umdeutung vorzuschlagen, weil sie in diesem Moment nicht wirksam sein kann. Alles, was in der Zukunft hilfreich sein könnte, muss gestärkt werden

Die Teilnehmenden werden in den Feedback - Runden um die Konstruktion von Tipps gebeten:

- Tipps ausschließen, die bereits im Gesprächsverlauf als untauglicher Lösungsversuch verhandelt wurden.

²¹⁸ vgl. Anlage 8

- Untauglich sind Versuche, die Einstellung zu ändern, hier ist eine Umdeutung besser.
- Nur solche Tipps formulieren, die wirksam werden.
- Ein Tipp kann klare Handlungsanweisung beinhalten, z.B. auch solche Handlungen, die bisher nur gewünscht aber nicht getan wurden, sensibler Umgang erforderlich.
- Tipps, die bereits vorher schon verstärkt wurden, auslassen.

In diesem live - Gespräch (50 Minuten) wird dem Wunsch der Klientin entsprochen, die Gruppe zu teilen. In der einen Halbgruppe findet das Beratungsgespräch statt, die andere Gruppe nutzt die Zeit zum Üben.

Im zweiten live - Gespräch (50 Minuten) ist die gesamte Gruppe mit einbezogen. Gemeinsam mit der Klientin folgt die Auswertung und Reflexion. Es folgt ein weiteres live - Gespräch (50 Minuten) mit anschließender Reflexion.

In einer letzten Arbeitsphase innerhalb dieses Blocks steht eine Beratung über Beratung. Methodisch soll eine Zeitlupen - Beratung²¹⁹ vorgeführt werden. Zeitlupenberatung (der gläserne Kopf) meint, dass es mehrere BeraterInnen und auch mehrere KlientInnen (hier jeweils drei) gibt und das Beratungsgespräch schrittweise angehalten wird, um den jeweils nächsten Schritt zu verhandeln. Die Moderation übernimmt eine weitere Person (der Regisseur, hier: Walter SPIESS). Er achtet die Vorschläge der einzelnen BeraterInnen und moderiert die Entscheidungsprozesse. Gleichzeitig ist er in der Situation, die KlientInnen danach zu befragen, wie die gewählte Frage auf sie wirkt und begleitet die Auswahl der Antworten. Der Regisseur ist in der Lage, den Verlauf des Gesprächs fachlich zu unterstützen.

Außerdem handelt es sich in dieser Beratung um eine entwicklungsorientierte Beratung, die sich in einigen Fragestellungen von einer lösungsorientierten unterscheidet. Entwicklung wird hier verstanden als eine Ausdifferenzierung zu immer verfeinerten Handlungsmöglichkeiten. Vor allem der Einstieg ist ein anderer. Im zweiten Teil der entwicklungsorientierten Beratung wird die

²¹⁹ vgl. Kapitel 4

Demonstration abgebrochen, weil ab hier keine Unterscheidung mehr zur lösungsorientierten Beratung gemacht wird.

Abschließend sprechen die TeilnehmerInnen der Person Walter SPIESS ihre Achtung aus, weil es ihm gelungen ist eine angenehme Gesprächsführung anzubieten. Als interessant wird die Gelegenheit reflektiert einen anderen Ansatz kennen und die Unterschiede durch den Dialog der beiden Referenten verstehen lernen zu können. Außerdem konnte durch die "echten" Klientinnen mehr Authentizität entstehen, die Zufriedenheit der Klientinnen macht Mut für die eigene Arbeit.

IV	Prinzipien und Arbeitsweisen der lösungsorientierten Kurzzeittherapie / Ihre Übertragung und Nutzung für Beratung und Moderation
----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Inhalte	Arbeitsformen	Hinweise
Ethische Implikationen der Beratung	Plenum	
Lösungsorientierte Beratung: Was muss passieren in diesem Gespräch, damit Sie am Ende (in ca. 50 Minuten) sagen könne, es hat sich gelohnt?	Plenum, Runde	
Planung	KG - Arbeit, Plenum, Plakat	
Lösungsorientierte Beratung, Ablauf	Live - Gespräch	
Systemisch - konstruktivistische	Ein Dialog zwischen W. PALMOWSKI	

Beratung / Lösungsorientierte Beratung	und W. SPIESS	
"Wunderfrage"	KG - Arbeit	
Lösungsorientierte Beratung Einbeziehung des Teams (Feedback und Konstruktion von Tipps)	Live - Gespräch (Gast) Halbgruppe als Team	auf Wunsch der Klientin
Lösungsorientierte Beratung Einbeziehung des Teams (Feedback und Konstruktion von Tipps)	Live - Gespräch (Gast) Plenum als Team	
Lösungsorientierte Beratung Einbeziehung des Teams (Feedback und Konstruktion von Tipps)	Live - Gespräch (Gast) Plenum als Team	
Entwicklungsorientierte Beratung	Zeitlupenberatung	
Abschlussreflexion	Plenum	Teil der Begleitforschung

Tabelle 6: Kursablauf Block VI

Erfahrungen & Beobachtungen & Rückmeldungen:

In den Interviews wird von der Gruppe "Mitte" explizit die Arbeit mit GastreferentInnen als Schlüsselwort gewählt und hier im Besonderen die Arbeitsweise von Walter SPIESS. Betont wird von der Gruppe Nord vor allem dieser "Balanceakt zwischen Effizienz und sich Zeit geben [...] wie Walter SPIESS so umgeht [...] und das ist Ethik und Effizienz, also das fand ich total

faszinierend und für mich war z.B. dieses Gespräch zwischen Winnie (Winfried PALMOWSKI, Anm. B.J.) und Walter SPIESS [...] eins der faszinierendsten Sachen in dem Kurs [...] also ich könnte mir auch vorstellen, dass es sehr lehrreich ist, wenn da eben noch ein Dritter oder Vierter wäre, wo man sich selber dann finden kann und sagen kann, hier kann ich mir was raus nehmen" (Nord 20, 23-32).

"gut fand ich bei Walter SPIESS eben auch die Gesprächssequenzen, das ist immer so dieser Teil Praxis, [...] also nicht nur theoretisch [...] und jetzt mal schauen kann, das könnte jetzt für mich passen oder das könnte jetzt vielleicht für mich nicht so passen, aber ich kann halt noch mal vergleichen" (Süd 17, 9-14).

6.6.3 Pädagogische Konsequenzen

Der wichtigste Gedanke aus dem Konzept der Kurzzeittherapie für Lern- und Veränderungsprozesse ist die Klärung von Zielvorstellungen. Lernende werden von Beginn an als selbst verantwortliche Konstrukteure ihres eigenen Lernerfolgs gesehen. Damit dieser Erfolg erkennbar werden kann, wird das bisher Abwesende (der Lernerfolg) möglichst detailliert und so spezifisch wie möglich beschrieben und für weitere Beteiligte transparent gemacht, so dass der jeweils eingetretene Lernerfolg bemerkbar wird. Es ergibt sich ein effektiver Lernprozess, in dem die Aufmerksamkeit von Anfang an auf das zu Erreichende gerichtet ist. Das entspricht auch dem Anliegen von SPIESS nach Effizienz von Beratung.

Die Beziehung von Lehrenden und Lernenden entsteht in Verhandlung und Kooperation innerhalb von Sprachspielen. Insoweit wie es gelingt, darüber zu reflektieren, dass die Teilnahme an einem Sprachspiel die Unmöglichkeit gleichzeitiger Teilnahme an einem anderen Sprachspiel bedingt, entwickeln sich Möglichkeiten der Veränderung. Damit lässt sich die Enge der Eindeutigkeit in ein Sprachspiel wandeln. Lehrende bieten alternative

Sprachspiele und regen transformative Prozesse an, die Veränderung bzw. Lernen bedingen.

Probleme spielen keine Rolle für die Lösung, sondern vielmehr werden die Stärken der Lernenden in den Mittelpunkt gerückt. Das bedingt auch die Konstruktion einer Wirklichkeit, die weniger auf problemorientierten als vielmehr auf lösungsorientierten Sichtweisen basiert. Es ergibt vor allem Sinn für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, insoweit wie Aufmerksamkeit für das Zukünftige Handlungsmöglichkeiten geradezu implizit schon zur Verfügung stellt. Indem hier eine klare Unterscheidung zu traditionellen problemorientierten Therapieansätzen gelingt, ergibt sich die Chance der spezifischen Übertragung auf Pädagogik.

Dieser Gedanke wird getragen von entsprechenden Entscheidungen für oder gegen bestimmte Begriffe, soweit sie einen wertschätzenden Umgang miteinander verhindern. Nicht zuletzt darin kann die Forderung von SPIESS (2000) nach einer ethischen Komponente innerhalb von Beratungsgesprächen verstanden werden. Die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden sieht so aus, dass sie sich im Hinblick auf die angestrebte Zukunft beratend unterstützen, den Prozess begleiten und gemeinsam evaluieren. Das Mitteilen zahlreicher Komplimente innerhalb von Lehr- und Lernprozessen kann als wertvolle Ressource eines wertschätzenden Umgangs miteinander genutzt werden. Darin ergibt sich eine weitere Idee für die Gestaltung der pädagogischen Beziehung. Das kann als ein Grundgedanke pädagogischer Arbeit gesehen werden.

6.7 Systemisch - konstruktivistische Selbstreflexion II (beruflicher Kontext)

Neben der Selbstreflexion als Selbsterfahrung²²⁰ gehören zum professionellen Aufgaben-Verständnis regelmäßige reflexive Gespräche über selbst

²²⁰ vgl. Kapitel 6.4

moderierte Gespräche als ModeratorIn einerseits und andererseits über das berufliche Selbstverständnis als (Sonder-)PädagogIn im Sinne einer Beratung von Fachpersonen²²¹. Dieser Zusammenhang macht vor allem deshalb Sinn, weil die Anforderungen um Beratung im schulischen Kontext sich vorrangig auch mit Themen aus dem schulischen Kontext beschäftigen. Insofern kann hier eine direkte Parallele zur Selbstreflexion gezogen werden, indem die Perspektive der Rat-Suchenden Fachperson eingenommen wird.

6.7.1 Theoretischer Rahmen

Die theoretische Anbindung kann hier noch zu Kapitel 6.4 insoweit ergänzt werden, dass vorrangig die Konstruktion des Selbst im Kontext beruflicher Zusammenhänge betrachtet wird. Zentral ergibt sich die Frage nach der Selbstwirksamkeit in professionellen Bezügen. Ausgehend vom Verständnis von „Problemen“ als Konstrukt in Sprache kann das „Problemsystem“ die unterschiedlichsten personellen Besetzungen aufweisen, von der Beratung Einzelner bis zu Mehrpersonensystemen. Nicht das Team oder die Klasse, sondern diejenigen die sich am Sprechen / Kommunizieren über das Problem beteiligen, sind als potentielle GesprächsteilnehmerInnen / ZuhörerInnen an der (Auf-)Lösung des Problems mit beteiligt. Das unterscheidet diese Art des Gesprächsangebots zunächst auch von typischen Teamberatungen, Dienstbesprechungen, Elternabenden etc., und bedeutet, dass zu Beginn eines Gesprächs eine Verhandlung darüber geführt wird, wer dazu gehören sollte. Anschließend kann darüber nachgedacht werden, welche Teilgruppen zu bilden sind und welche Reihenfolge eingehalten werden soll, während die

²²¹ SPIESS stellt dazu die Fragen: Wie könnten und sollten wir innerhalb einer Beratung nach dem lösungs- und entwicklungsorientierten Modell Fachwissen einbeziehen? Wie und auf welche Weise könnte und sollte der Einbezug dieses Fachwissens erfolgen? (SPIESS 2000, 215). Dabei bezieht er als Fachpersonen auch alle diejenigen Ratsuchenden ein, die sich selbst Fachwissen angeeignet haben und innerhalb der Beratung zum Thema machen.

vgl. dazu auch Kapitel 6.5

jeweils andere(n) Gruppe(n) zuhört(en)²²². Desweiteren erfolgt eine Auftragsklärung durch alle Beteiligten in Bezug auf die Art und Weise der Gesprächsmoderation. Eine weitere Gedankenspur orientiert auf Fachgespräche über Situationen im beruflichen Kontext. Es ließe sich die Idee weiter entwickeln, dass Fachpersonen ihre Fachlichkeit hinterfragen und verändern wollen, indem sie gemeinsam mit ModeratorInnen Gespräche führen, die ihnen in Bezug auf berufliche Themen neue, bisher noch nicht gesehene Ideen ermöglichen, d.h. sich als Fachperson immer wieder neu zu erfinden. Darin zeigt sich eine wunderbare Gelegenheit für lebenslange Lern- und Veränderungsprozesse.

6.7.2 Kursbeschreibung – Block VII

Im Anschluss an die einleitenden Fragen: "Wie geht's mir heute, was hat sich verändert in der Zeit vom letzten Block bis heute", wird rückblickend die Vorstellung des Angebotes im Rahmen des Sonderpädagogischen Tages in Nordhausen²²³ reflektiert. Zwei der vorbereiteten Angebote fanden teilnehmendes Interesse, das dritte Angebot fand aufgrund geringer Nachfrage nicht mehr statt. Die "aktiven" ModeratorInnen stellen ihre Gedanken dazu vor. Das Gespräch wird von den beiden GastreferentInnen²²⁴ moderiert (60 Minuten).

Im Anschluss daran folgt die Planung des Kursablaufs. Es soll vor allem darum gehen, allen KursteilnehmerInnen die Möglichkeit einzuräumen, Themen aus dem eigenen beruflichen Kontext zu verhandeln. Darüber hinaus ergibt sich in diesem Kurs wiederum die Möglichkeit, drei (verschiedene)

²²² DEISSLER (1997, 109f) beschreibt die Idee für (Organisations-)Beratung im Sinne einer systemischen ProzessReflexion: ModeratorInnen stellen einen Lernkontext von SprechenZuhörenReflektieren her, in dem der Expertenstatus aller beteiligten Personen für ihren jeweiligen Bereich anerkannt wird.

²²³ Im Zusammenhang mit der Bekanntmachung des Beratungsangebotes (MoMo) wurde ein vom ThILLM organisierter zentraler Sonderpädagogischer Tag genutzt, um drei Workshop - Angebote zu unterbreiten.

²²⁴ Manuela KRAHNKE und Frank ZIMMER (vgl. Kapitel 6.4)

BeraterInnen in ihrer Arbeit zu beobachten. Dazu werden wiederum acht Zeiteinheiten (je ca. 90 Minuten) angeboten. Die Gruppenbildung regelt sich dahin gehend, dass KlientInnen ihre Themen zur Verhandlung kurz vorstellen und ihre/n gewünschte/n GesprächspartnerIn / BeraterIn benennen. Die KursteilnehmerInnen nehmen jeweils ihrem Interesse entsprechend (Thema oder BeraterIn) an den Gesprächen teil, die Gruppierung gestaltet sich also stets neu²²⁵.

Im Plenum soll darüber nachgedacht werden, wie die weitere Vorgehensweise zur Installation des Angebots in den Schulamtsbereichen aussehen könnte. Dabei geht es um die konkreten nächsten Schritte in der Umsetzung und im Besonderen darum, immer wieder Beratung "üben zu können".

Dieses Gespräch wird wiederum moderiert von den GastreferentInnen. Die Peergroups beraten in einer 15-minütigen Arbeitsphase ihre Vorstellungen zu diesem Thema und erstellen ein Meinungsbild - Plakat als Basis für ein Gespräch, das von der Gastreferentin moderiert wird und in dessen Ergebnis die Peergroups erste Schritte künftiger Aktivitäten vereinbaren²²⁶.

VII	Systemisch - konstruktivistische Selbstreflexion II (beruflicher Kontext)
-----	---------------------------------------------------------------------------

Inhalte	Arbeitsformen	Hinweise
Reflexion eines eigenen Fortbildungsangebotes / Workshop zum Thema des Kurses	Gespräch	Moderation durch die GastreferentInnen
Planung	Plenum, Plakat	

²²⁵ Damit ergibt sich eine andere Organisation als bei Systemisch - konstruktivistischer Selbstreflexion I, in der die Gruppenzusammensetzung nicht geändert wurde.

²²⁶ vgl. Anlage 5

Professionelle Selbstreflexion	Live - Gespräche in wechselnden Gruppen	GastreferentInnen und Hauptreferent bieten Moderation an
Fragen zur Organisation der praktischen Tätigkeit	KG - Beratung, Meinungsbild - Plakat Plenum	
Abschlussreflexion	Plenum	Teil der Begleitforschung

Tabelle 7: Kursablauf Block VII

Erfahrungen & Beobachtungen & Rückmeldungen:

In der abschließenden Reflexion des Kurses wird vor allem betont, dass die verhandelten Themen, also im Besonderen die Inhalte aus dem Schulalltag, das Interessante darstellten, ebenso die Fragen der BeraterInnen und die Lösungen aus den Reflektierenden Teams. Spannend beschreiben einige den Wechsel innerhalb der Teams und die Erfahrung der unterschiedlichen Stile von Beratung.

6.7.3 Pädagogische Konsequenzen

Themen, die sich aus der professionellen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ergeben, sind geeignet, in selbstreflexiven Gesprächen verhandelt zu werden²²⁷. In einer solchen Form kann gemeinsam darüber nachgedacht werden, welche Beziehungen zu den Sachthemen bestehen und wie diese sich verändern im Sinne von Lernen. Dabei ergibt sich eine fehlerfreundliche Herangehensweise derart, dass Fehler²²⁸ als Störung der Kommunikation

²²⁷ „Die Paradoxie des Lehrberufs (in direkter Parallele zum Berater, Psychotherapeuten oder Manager), wonach der Lehrer etwas tun soll, was nicht funktioniert, lässt sich nur dahingehend auflösen, dass er das, was er über direkte Beeinflussung nicht erreichen kann, neu reflektiert und seine Handlungsoptionen rekonstruiert“ (VOSS 2003, 184).

²²⁸ Aus konstruktivistischer Sicht gibt es keine Unterscheidung in Richtig und Falsch, insofern auch keine Fehler, sondern die gewohnte Handlungsweise führt nicht zum Erfolg und diese

verstanden werden. Moderationsgespräche können dazu beitragen, diese Fehler aufzulösen indem die Sinnhaftigkeit / Funktionalität im Kontext der entsprechenden Wirklichkeitskonstruktion betrachtet und möglicherweise perturbiert werden kann.

Professionelle Selbstreflexion trägt dazu bei, den eigenen Veränderungen regelmäßig nachzuspüren und steht in einem engen Zusammenhang zu Supervision und Evaluation²²⁹. Eigentlich evaluieren wir ständig unser Handeln, das legt den Vergleich mit WATZLAWICKS Axiom („*Man kann nicht nicht kommunizieren*“ 1990, 53, Hervorh. i. Orig.) nahe, „dass man nicht nicht evaluieren kann“ (PALMOWSKI 2003, 84).

Gerade im Zusammenhang mit den in Kapitel 1 skizzierten postmodernen Veränderungen sei die Prognose erlaubt, dass professionelle Beratung zunehmend selbstverständlicher ein Bedürfnis von Fachleuten in der Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben wird.

6.8 Kontextdekonstruktion unter besonderer Berücksichtigung des eigenen Arbeitskontextes / Möglichkeiten der Kooperation

Am Ende einer gemeinsam erlebten Zeit der Veränderung ergibt sich an dieser Stelle die Gelegenheit, Rückschau zu halten. Deutlich wird hier, dass der bisher erfahrene Lern- und Veränderungsrahmen in Form regelmäßiger gemeinsamer Inszenierungen von Lernprozessen Ressourcen für künftige Veränderungsprozesse anbieten könnte. Dazu wird den Gedanken nachgegangen, die aus der Sicht der Teilnehmenden zur eigenen „Professionalisierung“ als ModeratorInnen/BeraterInnen beigetragen haben

Perturbation bewirkt unter günstigen Umständen dann ein Suchen nach einem neuen Handlungsschema (vgl. GLASERSFELD in: DÖRFLER & MITTERER 1998, 34).

²²⁹ Supervision eröffnet die Sicht auf die Beziehungsebene, Evaluation die Sicht auf die Sachebene innerhalb beruflicher Kontexte. Damit schließe ich mich den Überlegungen von PALMOWSKI (2003) an, der darauf hinweist, bei der Auftragsklärung genau diese Unterscheidung mit zu bedenken, weil die Beziehung nicht wie eine Sache / Produkt evaluierbar sein kann.

und über diesen Kontext hinaus hilfreich sein könnten. Außerdem stellt sich die Frage, welchen Zielen sich die Teilnehmenden selbst weiterhin zuwenden werden. D.h. es wird eine Zukunft beschrieben, in der das eigene Selbstverständnis als ModeratorInnen/BeraterInnen skizziert wird. Vor allem wird der Frage nachgegangen, wie es gelingen könnte, derartige Gespräche im schulischen Alltag einzubringen. Gerade mit der Einführung des Angebots von Moderation und Beratung sollte ein besonders respektvoller Umgang mit FachkollegInnen verbunden sein. Ihnen muss die freie Entscheidung über die Art und Weise der Beteiligung am Gespräch zugesichert werden, um möglichst vielen KollegInnen die Erfahrung solcher Gespräche zu ermöglichen.

Im Sinne einer (Selbst-)Evaluation können die zu Beginn des Lernprozesses benannten bedeutsamen Themen noch einmal betrachtet werden.

Insgesamt kann gefragt werden: „Ist das passiert, dass ich jetzt am Ende sagen kann, es hat sich gelohnt?“

6.8.1 Theoretischer Rahmen in Schlüsselwörtern

Schlüsselwort: Kontextdekonstruktion

Im therapeutischen Setting ist Kontextdekonstruktion damit verbunden, die KlientInnen wieder zu entlassen. Lange Zeit diente dazu die so genannte Abschlussintervention²³⁰, die das Ergebnis der Sitzung zusammen fasst und zu alternativem Denken und Handeln veranlasst. Dabei bezieht sich die Abschlussintervention jeweils auf die einzelne Sitzung wie auch am Ende auf die gesamte Therapie. Anders gesehen wurde diese Art von Abschluss, nachdem immer mehr die Kybernetik zweiter Ordnung die therapeutische Praxis bestimmte. Dem Interview selbst wurde mehr therapeutische Wirkung beigemessen als der Abschlussintervention. In diesem Zusammenhang

²³⁰ Erfunden wurde diese Idee vom Mailänder Team (vgl. SELVINI PALAZZOLI et al. 1981, 1999).

entstand die Idee des Reflektierenden Teams. Nicht eine wohl überlegte Schlussintervention steht am Ende des Beratungsprozesses sondern eine Vielzahl von Gedanken. Es wird ein Bouquet von Ideen bereitgestellt, dessen sich die KlientInnen bedienen bzw. ganz oder teilweise verwerfen können. Die Auswahl der passenden Sichtweisen bleibt ihnen überlassen. Demnach ging es mehr darum, den gemeinsam gestalteten Prozess in beidseitigem Interesse ein Ende finden zu lassen, ein sich selbst beobachtendes „MehrPersonenSystem“ (DEISSLER 1997, 161) zu dekonstruieren. Meist korreliert dieser Zeitpunkt mit der Zufriedenheit der KlientInnen im Sinne einer Lösung. Um diesen Abschluss nicht abrupt erscheinen zu lassen, sind bereits Zwischenreflexionen im Gespräch dazu geeignet, einen Abschluss vorzubereiten. Der Abschluss des Gesprächs kann noch einmal den Bogen spannen vom ersten Anliegen, über die Veränderungen bis zum Ende. Interessant dabei erweisen sich Fragen danach, was aus der Sicht der KlientInnen am Wirksamsten war und wer aus dem Umfeld der Ratsuchenden die Veränderungen bemerkt hat (vgl. SCHLIPPE & SCHWEITZER 2000). Dabei werden die Ressourcen in das Blickfeld gerückt, die weiterhin genutzt werden können. Eine weitere Möglichkeit am Ende des Gesprächs besteht in einer persönlichen Stellungnahme, die explizit als solche ausgewiesen wird (etwa im Unterschied zur Stellungnahme von ExpertInnen).

Abschließend kann noch eine fast selbstverständliche Frage danach gestellt werden, ob es noch etwas gibt, was gesagt werden sollte. Diese Frage zeigt Wertschätzung gegenüber jedem einzelnen Redebeitrag und gewährleistet, dass nichts verloren geht (vgl. DEISSLER 2001). Der letzte Kommentar sollte den KlientInnen überlassen sein.

Schlüsselwort: Kooperation

Das ist das wichtigste Prinzip systemischer Therapie, v. a. in der Arbeit mit dem Reflektierenden Team (vgl. ANDERSEN 1994)²³¹. Je besser die Beteiligten kooperieren, desto eher sind Lösungen möglich. Damit verbunden ist die Würdigung des Expertentums der KlientInnen als kundige ExpertInnen²³².

Dazu kann auch ein Kooperationsvertrag ausgehandelt werden, als Teil der Kontextklärung (vgl. PALMOWSKI 1995, 70). Diese vertragliche Bindung entsteht in beiderseitigem Einvernehmen. Damit basiert sie auf einer als gleichwertig zu erlebenden Beziehung. Zur Kooperation kann nur eingeladen werden, sie lässt sich nicht anordnen. Die theoretische Anbindung ist auch hier wieder der Soziale Konstruktivismus, Wirklichkeit entsteht zwischen den Beteiligten als sprachliche Ko-Kreation, Ko-Operation, Kon-Versation o. ä. (vgl. DEISLER; KELLER & SCHUG 1995, 15). Im Besonderen ergibt sich der Unterschied zwischen Zusammenarbeit und Kooperation. Kooperation kann verstanden werden als „etablierte Form der Zusammenarbeit“ (ebd.). Im Gegensatz zu formal - organisatorischer Zusammenarbeit von Schulen z.B. tritt die gemeinsame Bedeutungserzeugung in Gesprächen, die Raum und Zeit zur Selbstreflexion schaffen. In kooperativen Prozessen wird ein Lernkontext erzeugt, in dem Selbstverstehen (-bestätigung) und Selbsterfindungen angeregt werden und gemeinsam Lösungen entstehen. Zentraler Gedanke gelingender Kooperation kann darin gesehen werden, dass ein Prozess stattgefunden hat, der von allen Beteiligten als zufrieden stellend erlebt wird.

Bezogen auf den Kontext der hier fokussierten TeilnehmerInnengruppe kann Kooperation dazu geeignet sein, die eigenen Erfindungsprozesse von ModeratorInnen/ BeraterInnen immer wieder neu zu verhandeln, Probleme in der täglichen Praxis zu verstehen und die eigenen Stärken zu bestätigen. Dieser Prozess wird gestützt durch das Vertrauen in die Schaffung

²³¹ vgl. Kapitel 6.2

²³² Weitere Bezeichnungen stehen für diesen Grundgedanken: KundIn, KundigE, KundschafterIn. „KundInnen sind kundig, (aus) zu kundschaften“ (vgl. HARGENS 1993, 19).

befriedigender Ergebnisse für alle. Nicht zuletzt wird es sich aber auch um Kooperation im Sinne formaler Zusammenarbeit handeln, wenn es darum geht, Beratungsanforderungen innerhalb von Thüringen zu koordinieren.

Darüber hinaus werden bisher erlebte gemeinsame Prozesse während der Eigenarbeitszeit in Peergroups weiterhin kooperative Gespräche ermöglichen. Daneben gibt es ein regelmäßiges Angebot zur Supervision²³³.

6.8.2 Kursbeschreibung – Block VIII

Nach einer einführenden Begrüßungsrunde beraten die TeilnehmerInnen in Kleingruppen (ca. 3 TN, 20 Minuten) darüber, welche Themen im Block verhandelt werden sollen und welche persönlichen Ziele mit diesem Block in Verbindung stehen. Auf dieser Grundlage wird ein gemeinsamer Zeitplan erstellt und durch die entsprechenden Inhalte konkretisiert.

Im Themenblock "Organisatorisches" sollen v. a. die Anteile einer Zuarbeit durch die FörderschulreferentInnen der Staatlichen Schulämter geklärt werden. In den Peergroups geht es darum, Gespräche zu üben (90 Minuten), dabei stehen selbst gewählte Schwerpunkte im Vordergrund. Jeweils eine Peergroup ist zu einem reflexiven Gespräch²³⁴ eingeladen, Veränderungsprozesse während des gesamten Kurses als eigene Lerngeschichte zu thematisieren (90 Minuten).

Eingefordert wird auch ein Theorieblock (90 Minuten). Dazu bietet der Hauptreferent Gedanken zum systemischen Denken vor allem im Zusammenhang mit Diagnostik an. Dabei stellen die personorientierte und die systemische Perspektive zwei Endpunkte einer Skala dar, die im Bezug auf Diagnostik die unterschiedlichsten Handlungsmöglichkeiten begründen und in administrativen Zusammenhängen ohnehin (immer noch) alle mit gedacht werden müssen.

²³³ vgl. dazu Kapitel 6.9

²³⁴ Interview unter der Moderation der Kursbegleiterinnen (Birgit JÄPELT & Henriette SCHILDBERG)

Aus einer systemischen Perspektive ist die zentrale Frage die nach dem Sinn, wobei Sinn und Regeln sich gegenseitig bedingen. Das bedeutet, es lassen sich die Spielregeln so verhandeln, dass die Personen "draußen" bleiben, persönliche Verletzungen bleiben in diesem Sinne aus. Dabei geht es darum, den Konfliktstoff transparent zu machen, z.B. dadurch, dass der Versuch unternommen wird, implizite Regeln explizit zu machen.

Unter den TeilnehmerInnen ergeben sich folgende Fragen:

- Wie kann ein Einzelner mit scheinbar unbeeinflussbaren Spielregeln umgehen?
- Wie gehe ich damit um, wenn das Verständnis der beruflichen Rolle im Kollegium zu unterschiedlich ist?
- Inwieweit sind die Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt durch die Regeln, wir den Regeln unterlegen? Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich daraus, dass wir viele (multiple Persönlichkeiten) sind?
- Multiple Persönlichkeit könnte gewertet werden als Opportunismus, wie ist das zu verstehen?
- Wie kann dieses Verständnis hilfreich sein für Schulentwicklungsprozesse? Was könnte noch passieren, wenn bereits die Einladung zum Dialog nicht angenommen wird?

Im Plenum wird darüber nachgedacht, welchen Unterschied es macht, wenn Mehrpersonensysteme um eine Gesprächsmoderation bitten (120 Minuten). Dazu finden vom Hauptreferenten moderierte Gespräche mit den Peergroups im Plenum statt. Damit wird zugleich die Möglichkeit zirkulärer bzw. „Rekursiver InformationSchöpfung“ (DEISSLER 1997, 32) vorgestellt, wenn diese Zirkularität über den Rahmen des gerade stattfindenden Gesprächs hinaus fortgesetzt werden könnte.

In einer weiteren Arbeitszeit soll im Plenum die Möglichkeit genutzt werden, von Erfahrungen der anderen zu hören und Fragen zu stellen, die sich in der Praxis ergaben. Dazu wird die fishbowl - Methode derart adaptiert, dass einige TeilnehmerInnen über ihre Moderationsgespräche reflektieren und ein "Fragestuhl" die Möglichkeit sichert, Fragen als TeilnehmerIn im Innenkreis zu stellen. Die Plätze werden laufend neu besetzt.

In einem zweiten Teil der Beratung im Plenum nutzen die TeilnehmerInnen den Erfahrungsaustausch in Bezug auf die je möglich gewordenen Schritte auf dem Weg zur Bekanntmachung des Angebots.

Am Ende des Kurses werden die TeilnehmerInnen gebeten, ihre heutigen Vorstellungen von Beratung zu verbalisieren²³⁵.

VIII	Kontextdekonstruktion unter besonderer Berücksichtigung des eigenen Arbeitskontextes / Möglichkeiten der Kooperation
------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Inhalte	Arbeitsformen	Hinweise
Planung	KG - Arbeit, Plenum	
Lerngeschichten der KursteilnehmerInnen	Interview im Rahmen der Peergroups	Teil der Begleitforschung
Kompetenzen in Beratung und Moderation	Live - Gespräche in Peergroups Übung	
Zusammenhang zwischen systemischen Denken und Diagnostik	Referat, Dialog	
Gesprächsmoderation in Mehrpersonensystemen	Live - Gespräche im Plenum, je eine Peergroup im Gespräch	zirkuläre Informationsschöpfung
Erfahrungen aus der Praxis	fishbowl - Methode im Plenum mit einem freien Platz	
Vorstellungen über Beratung	Einzelarbeit	Teil der Begleitforschung
Abschlussreflexion		Teil der Begleitforschung

²³⁵ vgl. Anlage 6

Tabelle 8: Kursablauf Block VIII

Erfahrungen & Beobachtungen & Rückmeldungen:

In der abschließenden Reflexion beziehen sich die TeilnehmerInnen, wie im Interview auch, auf den gesamten Kurs. Dazu erhalten sie vorab noch einmal ihre "Erwartungen an den Kurs"²³⁶. In diesem Zusammenhang wird festgestellt: „Ausbildung von Moderatoren war so in meinen Augen das Ziel und ich denke, das ist erreicht worden, oder nicht?“ (Nord 21, 20-21).

Für die Beschreibungen des jeweiligen Überganges vom Kontext der Fortbildung zum Kontext von Schule wird in den Interviews das Bild der „Insel“ erfunden, „dieses Bild von der Insel (geprägt), die ich jetzt wieder verlassen muss und wieder zurück in den Alltag muss“ (Süd 4, 32-33). Dieses Bild lässt sich nun auch als eine Sichtweise auf den Abschluss der Fortbildung als Ganzes übertragen, also in Bezug auf die Kontextdekonstruktion als ein Verlassen. Eine weitere Sichtweise stellt eher die Hoffnung auf wertvolle Erfahrungen in der Umsetzung des Gelernten: „Für mich ist es jetzt wirklich wichtig, in die Praxis raus zu gehen“ (Mitte 17, 6-7).

Eine Idee der weiteren Unterstützung beinhaltet den Wunsch nach aktuellen Artikeln zu den verhandelten Themen gewünscht und das Nachdenken über Möglichkeiten, wie die Peergrouptreffen weiter ihre Bedeutung behalten bzw. neue Bedeutungen entstehen können: „was bringt es (das was der Kurs gebracht hat, Anm. B.J.) uns vielleicht auch für die Arbeit in der Peergroup in der nächsten Zeit“ (Süd 11, 43-44). „Was ich auch hilfreich empfunden habe, sind so die Artikel, die ihr uns ab und zu mal gegeben habt, hätten mehr sein können. [...] Das kann auch beibehalten bleiben. Ihr könnt die uns auch weiter zukommen lassen, wenn es per e - mail geht“ (Süd 20, 1-8).

²³⁶ vgl. Anlage 2

6.8.3 Pädagogische Konsequenzen

Die Inszenierung konkreter Lehr- und Lernprozesse beginnt und endet in ihrem je spezifischen Kontext. Lehrende sind dabei Begleitung für eine Etappe auf dem Weg der Lernenden zu einer erwünschten Kompetenz, die mit einem relativen Anteil in der Zukunft liegen kann. Ein solches Denken entspricht dem Anspruch von lebenslangem Lernen. Es geschieht ein Übergang von der einen in eine andere (Lern-)Umgebung. Diesen Prozess explizit zum Thema zu machen, ist aus meiner Sicht die eigentliche Konsequenz der hier vertretenen theoretischen Anbindung. Dabei scheint es mir besonders bedeutsam, über weitere Möglichkeiten der Kooperation nachzudenken und dafür genügend Raum und Zeit einzuplanen.

6.9 Abschließende Überlegungen / Gedanken zur weiteren Begleitung der Lernprozesse im eigenen Arbeitskontext

Nach Abschluss des Kurses wird zweimal im Jahr das Angebot zur Supervision unterbreitet. Damit kann immer mal wieder ein Kontext aufgebaut werden, der sich als besonders halt gebend innerhalb des Ausbildungskontextes erwiesen hat²³⁷. Das Lernen und Verändern geht weiter und es braucht weiterhin dazu passende Anregungen innerhalb und außerhalb dieses Kontextes. Dabei werden einerseits die persönlichen Kontakte und andererseits Anregungen aus der Gruppe geeignet sein. Darüber hinaus gibt es genügend Möglichkeiten u. a. durch Literaturstudium bzw. (gemeinsame) Teilnahme an Fortbildungen oder Austausch von relevanten Artikeln in Fachzeitschriften. Einige der Teilnehmenden haben sich

²³⁷ Ich erinnere noch einmal an das Bild der „Insel“. Für viele der Teilnehmenden erwies sich der Ausbildungskontext als einladende Veranstaltung, gemeinsam anders zu denken (vgl. Kapitel 6.8). In der weiteren Zusammenarbeit könnten sich Anschlussmöglichkeiten als Rekonstruktionen der „Insel“ ergeben.

entschieden, einen aufbauenden (2-jährigen) Kurs²³⁸ in systemisch - konstruktivistischer Beratung und Moderation zu nutzen und dabei ihre Kompetenzen zu erweitern.

Neben einer fortgesetzten Professionalisierung ermöglichen regelmäßige Treffen organisatorische Absprachen in Bezug auf ein Angebot, das Relevanz für Schulkollegien in ganz Thüringen haben sollte. Dazu bedarf es gemeinsamer Positionen.

Drei gemeinsame Arbeitswochenenden haben bereits stattgefunden. Es ergibt sich ein vielfältiges Bild der jeweiligen Arbeitskontexte²³⁹. Für weniger als ein Viertel der ausgebildeten „ExpertInnen“ in systemisch - konstruktivistischer Moderation und Beratung konnte eine Regelung bzgl. ihrer Arbeitszeit gefunden werden²⁴⁰. Dem entsprechend unterschiedlich wird ihr Angebot langfristig zu einer Ressource für die Schulen werden. In einigen Schulamtsbereichen finden moderierte Gespräche statt und diese werden von den Beteiligten als besonders bedeutsam für die weitere Arbeit, aber vor allem für die Bekanntmachung der Arbeitsweise gesehen. Diese Kreiskausalität sich bedingender Komponenten von ... - Angebot – Nachfrage – Angebot - ...- „Mundpropaganda“ – Nachfrage - ... kann in anderen Schulamtsbereichen entweder gar nicht oder nur mit erheblichem persönlichen Mehraufwand etabliert werden. Langfristig passieren hier in ihrer Wirkung kaum rückgängig zu machende Entscheidungen. Einige der TeilnehmerInnen befinden sich bereits an einem Übergang zu neuen

²³⁸ Die im Jahr 2002 gegründete Erfurter Akademie für Systemische Pädagogik (easYpaed) e.V. bietet verschiedene Möglichkeiten der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu Themen systemisch - konstruktivistisch orientierter Pädagogiken an, u. a. einen Grund- und einen Fortgeschrittenenkurs in systemisch – konstruktivistischer Beratung und Moderation.

²³⁹ Die wichtigsten Gedanken sind in den Anlagen 9 (Supervision I) und 10 (Supervision II) nachzulesen. Darüber hinaus wurde in einer dritten Zusammenkunft über Evaluation von Schulen bzw. Rechenschaftslegung als Reflexion von Schulwirklichkeit nachgedacht. Dabei entwickelte sich Idee einer auf partnerschaftlicher Ebene geführten Evaluation im Sinne einer kooperativen Selbstreflexion durch „Peer-Review“ (vgl. ROLFF 2000, PALMOWSKI 2003) nachgegangen. Es entstand ein Nachdenken darüber, inwieweit systemisch - konstruktivistische Moderation entsprechende Grundüberlegungen einschließt. Damit würde sich ein weiterer Arbeitskontext für die TeilnehmerInnen des Kurses eröffnen.

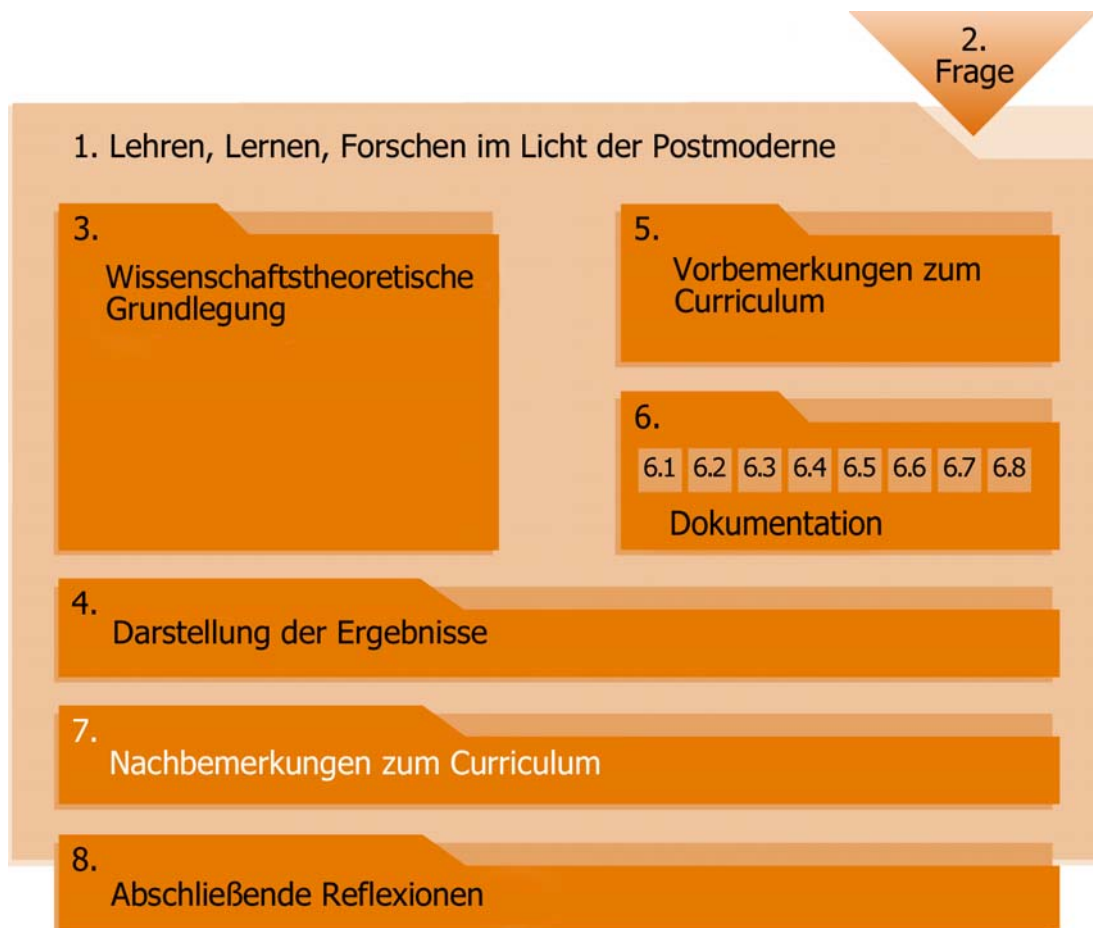
²⁴⁰ vgl. Anlage 14

beruflichen Perspektiven und gehen für das ursprünglich gedachte Modell verloren. Andere sehen ihre Lernprozesse stagnieren, so dass sie sich in ihrer Selbstwirksamkeit als ModeratorInnen beeinträchtigt fühlen. Darüber hinaus versuchen die meisten ihre systemisch - konstruktivistischen Gedanken auf ihren schulischen Alltag als LehrerInnen zu übertragen.

Die Grundannahmen dieses Modells scheinen auch für viele LehrerInnen und SchulleiterInnen, die hier als AdressatInnen für dieses Angebot verstanden werden sollen, zu wenig kompatibel mit ihren eigenen Überzeugungen. Zu viele vertraute Annahmen werden in Frage gestellt, nicht zuletzt die lieb gewordene Autorität von Vorgesetzten. Einige SchulleiterInnen und SchulamtsreferentInnen können nur ein geringes Vertrauen in die Gesprächsmoderation entwickeln und möchten informiert werden²⁴¹. Hier brauchen die ModeratorInnen auch institutionelle Unterstützung vom ThILLM, der Universität und nicht zuletzt vom Thüringer Kultusministerium. Dazu sind gemeinsame Positionen von entscheidender Bedeutung.

²⁴¹ In der Anlage 9 sind derartige Rückmeldungen von TeilnehmerInnen festgehalten.

Gelungene Didaktik wäre verschwundene Didaktik: ihrer Gegenstandslosigkeit als eigenständiger Disziplin inneworden und in der Selbstreflexion von Wissenschaft übergegangen.
(TÜRCKE 1986, 133)



7 Nachbemerkungen zum Curriculum

An dieser Stelle erfolgt ein Feedback auf ein Curriculum, das inhaltlich angelehnt an Ausbildungsangebote im therapeutischen Kontext und methodisch orientiert an der Ermöglichung selbst organisierter Lernprozesse, gemeinsam mit PädagogInnen durchgeführt und evaluiert wurde. Dabei sehe ich Evaluation einerseits als die innerhalb der Lernprozesse stattfindenden Reflexionen (prozessimmanente Evaluation anhand bestimmter selbst und gemeinsam ausgewählter Kriterien) und andererseits in einer Nachfrage nach Beendigung der Fortbildung bzgl. derzeitiger Nützlichkeit der angebotenen Perspektiven im schulischen Alltag der TeilnehmerInnen.

Curriculumentwicklung und –evaluation ergeben sich als Prozess gemeinsamer Konstruktionen.

Im Besonderen schließe ich mich LOTH (1996) an, der die Idee klinischer Kontrakte sowie deren Evaluation entwickelt, die er als eine kommunikative Abstimmung zwischen AnbieterInnen und KlientInnen darüber beschreibt, ob der Kontrakt „erfüllt / nicht erfüllt“ ist. „Nutzen, Angemessenheit und Respekt können als Evaluationskriterien herangezogen werden“ (LOTH 1996, 145).

Im Folgenden werde ich einerseits die inhaltliche Seite des Curriculums reflektieren und andererseits die methodische Konzeption überdenken. Darin eingeschlossen erfolgt ein Blick auf die Konsequenzen für die Gestaltung der organisatorischen Rahmen - Bedingungen.

7.1 Zum inhaltlichen Angebot

Ausgangspunkt für die inhaltliche Konkretisierung auf der Handlungsebene stellt die im Kapitel 6 dieser Arbeit ausgeführte Kursbeschreibung dar. Lehrende, die ein bestimmtes Angebot unterbreiten, bringen eine grobe Orientierung bedeutsamer Themen in Bezug auf die am Ende des Kurses möglichen (und wünschenswerten) Fähigkeiten und Fertigkeiten der TeilnehmerInnen und damit eine Art Curriculum mit. Gerade dieses Anliegen dürfte als Gegenstand eines Ausbildungsvertrages bzw. Kontraktes gesehen werden. Das erfolgte in diesem Kurs durch die Bereitstellung einer inhaltlichen Struktur, der „rote Faden“. Entscheidend scheint mir dabei zu sein, inwieweit dieses Angebot seinen Angebotscharakter betont und ein offenes Curriculum anstrebt, das grundsätzlich von allen Beteiligten im Prozess des Lehrgangs selbst „mitgeschrieben“ werden kann. Inwiefern steuern die Lehrenden mit ihren inhaltlichen Angeboten *bei* ohne an ihren TeilnehmerInnen *vorbei* zu steuern? Wie gelingt es ihnen „dabei“ zu sein, um Perspektiven zu erweitern?

Im hier dokumentierten Curriculum entstand die detaillierte inhaltliche Struktur durch Zielvereinbarungen, die zu Beginn eines jeden Blocks gemeinsam erarbeitet wurden. Inwieweit diese Art der Vereinbarung bereits

wie o. a. gleichwohl als Kontrakt verstanden werden kann, bleibt für mich offen, weil es nicht explizit angesprochen wurde.

Zu bemerken sei aber an dieser Stelle, dass der Umfang selbst organisierter Lehr- und Lernprozesse im Verlauf des Kurses als immer gewinnbringender angesehen wird²⁴². Das bedeutet auch, dass im Verlauf des Kurses viel selbstverständlicher die eigenen Zielformulierungen dazu beitragen konnten, den Ablauf der jeweiligen Veranstaltungen mitzubestimmen, indem gemeinsame Vereinbarungen erarbeitet wurden. Aus den Aufzeichnungen der Teilnehmenden Beobachtung heraus sind es dann auch klar zu formulierende inhaltliche Schwerpunkte (Inseln der Vertiefung), die mir geeignet schienen, sie tabellarisch zusammenzutragen und den TeilnehmerInnen zur Reflexion zur Verfügung zu stellen. Dabei handelt es sich um die chronologische Abfolge innerhalb des Kurses:

Möglichkeiten de Zuhörens	Theorien systemischen Denkens
Spielregelsysteme	Reflektierendes Team
Theorien des Radikalen Konstruktivismus	Theorien des Sozialen Konstruktivismus / Postmoderne
Spekulative Fragen	Verflüssigen
Fragen zur Ermöglichung neuer Informationen	Zirkuläre Fragen
Theorien zur Narration	Sprache als Mittel der Konstruktion von Wirklichkeit
Metaphern	Narrationen von LehrerInnen über SchülerInnen
Kooperation	Selbstreflexion (beruflicher Kontext)
Arbeit mit Skulpturen (privater Kontext)	Arbeit mit Genogrammen
Vielstimmige Reflexionen	Selbstorganisation
Akzeptanz und Toleranz	Neugier

²⁴² vgl. Kapitel 4, Abschlussreflexion II

Voreingenommenheit	Beratung/ Prozessfragen
Lösungsorientierte Kurzzeittherapie	Entwicklungsorientierte Kurzzeittherapie
Tipps geben	Wunderfrage
Zeitlupen-Beratung	Selbstreflexion (beruflicher Kontext)
Arbeit mit Skulpturen (privater Kontext)	Vielstimmige Reflexionen
Mehrpersonensysteme	Systemisches Denken und berufliche Rolle
Neue Perspektiven entwickeln	

Tabelle 9: Inhaltliche Struktur der Fortbildung

In tabellarischer Form erhielten die TeilnehmerInnen o. a. Themensetzungen. Diese Nachfrage erfolgte ca. 1 ½ Jahre nach Beendigung des Kurses²⁴³ und ist aus meiner Sicht dazu geeignet, den pädagogischen Alltag dahingehend zu betrachten, welche im Kurs verhandelten Themen für die pädagogische Arbeit als LehrerInnen bzw. Sonderpädagogische Fachkräfte einerseits und als ModeratorInnen andererseits aktuell relevant sind. Darüber hinaus habe ich darum gebeten, auch im privaten Kontext zu erforschen, inwieweit dieser Lernprozess und seine inhaltlichen Schwerpunkte Bedeutung erlangen konnten. Diese werde ich jedoch hier nicht explizit betrachten, interessierte LeserInnen finden dazu in den beigefügten Anlagen eine entsprechende Zusammenstellung.

Insgesamt geht es mir um ein vielstimmiges Meinungsbild als Rückblick aus heutiger Sicht. Es entstand weniger ein quantitativ gestütztes Meinungsbild als vielmehr eine Relativierung der (Ge-)Wichtigkeit von Angeboten (im Sinne von mehr bzw. weniger bedeutsam) als Möglichkeit inhaltlicher Strukturierung. In der Zusammenstellung der Rückmeldungen werden die einzelnen Schwerpunkte in der Reihenfolge ihrer quantitativen Bedeutungsbeimessung wiedergegeben. Am Anfang der Aufzählung stehen die Themen, die im aktuellen beruflichen Kontext sinnvoller erlebt werden als

²⁴³ vgl. Anlage 11: von den 23 TeilnehmerInnen haben 18 die Anfrage beantwortet und zurück gesendet.

die darauf folgenden. Mehr detaillierte Aussagen möchte ich daraus nicht ableiten, dazu wäre eine umfassendere Begleitforschung erforderlich, die sich ausschließlich dieser Thematik zuwendet.

Bedeutsam erachte ich in dieser Nachfrage v. a. eine Möglichkeit der Reflexion der eigenen Veränderung im Sinne einer Selbstevaluation (Selbstreflexion). Den Grundannahmen dieser Arbeit hätte näher gestanden, wenn es gemeinsame Gespräche darüber gegeben hätte. Das allerdings schien mir im Rahmen der zeitlichen Ressourcen aller Beteiligten an dieser Stelle für unangemessen. Diese Reflexionsmöglichkeit ergibt sich immer wieder auch in den zwei Mal im Jahr stattfindenden Supervisionen.

Zunächst soll angemerkt werden, dass sich die inhaltliche Relevanz der Themen in Bezug auf die Kontexte von Beratung/Moderation, Unterricht und Privatleben erheblich unterscheidet.

1 Privater Kontext (Siehe Anlage 12)²⁴⁴

²⁴⁴ Im privaten Kontext ergibt sich die höchste Bedeutsamkeit in der Selbstreflexion und dem Zuhören, die geringste Bedeutsamkeit in der Arbeit mit Skulpturen und dem Reflektierenden Team.



Abbildung 7: Ranking zur Relevanz der Themen für die Gestaltung von Unterricht

Die wichtigsten Themen für die Verwendung im schulischen Kontext innerhalb des Unterrichts wird in **Spielregelsystemen** und den **Theorien zum systemischen Denken** gesehen. Ähnlich bedeutsam schätzen die PädagogInnen die **Möglichkeiten des Zuhörens** ein. Interessant erscheint mir die sich anschließende starke Aufmerksamkeit in Bezug auf **Selbstorganisation**. Gleich wichtig wird die **Verwendung von zirkulären und spekulativen Fragen** eingeschätzt. **Akzeptanz und Toleranz** werden als bedeutsame Variablen betrachtet.

Daraus ergibt sich ein Kompetenzzuwachs der TeilnehmerInnen auch im Rahmen ihrer unterrichtlichen Tätigkeit, der sich sozusagen als „Nebenwirkung“ des Curriculums in systemisch - konstruktivistischer Beratung und Moderation einstellt²⁴⁵. Für mich stellt sich die Frage, inwieweit die Fähigkeit zur Beratung und Moderation von Gesprächen eine Bedingung professioneller Tätigkeit von LehrerInnen darstellt und damit grundsätzlich die berufliche Zufriedenheit zu erhöhen vermag²⁴⁶. Außerdem ergibt sich, dass die Beschäftigung mit den theoretischen Prämissen des hier vertretenen Konzepts für Beratung/Moderation die Wahrnehmung gewohnter schulischer Wirklichkeiten verändert. Dabei werden vertraute Erklärungsansätze durch neue ergänzt, z.B. das Verhalten der SchülerInnen einer Klasse im Zusammenhang mit den ihr eigenen Spielregeln zu verstehen. Darüber hinaus wird eine Veränderung auf der Ebene der Beziehung wichtig, indem

²⁴⁵ Ebenso ließen sich die Veränderungen im privaten Kontext als positiv oder negativ erlebte „Nebenwirkungen“ verstehen.

²⁴⁶ Hinweisen möchte ich an dieser Stelle auf die vor dem Hintergrund einer Humanistischen Psychologie in der Erwachsenenbildung der USA geführten Debatte um ein Angebot an Ausbildung in Therapie bzw. Bildungsberatung, Konfliktfähigkeit als eine Kompetenz beruflicher Bildung zu entwickeln (LUMMA 1999, 103). Dieses Feld professioneller Begleitung erlangt bereits 1939 Bedeutung durch die Veröffentlichung von Rollo MAY: Die Kunst der Beratung (original erschienen: The Art of Counseling). Die Bearbeitung beruflicher und persönlicher Konflikte wird zur Lernform in verschiedenen weiterbildenden Kontexten. Pädagogisch - therapeutische Beratung (Counseling) ergibt sich hier als etwas, das man benötigt bei beruflichen Herausforderungen und wird abgegrenzt von Psychotherapie. Dabei erfolgt eine Orientierung auf pädagogisch - didaktische Fähigkeiten, die gleichermaßen zu einer Beratung/Moderation befähigen wie zur Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen innerhalb des unterrichtlichen Kontextes. Dann wäre hier kaum noch von einer klaren Trennung auszugehen.

es bedeutsamer wird, den SchülerInnen zuzuhören und deren Wirklichkeitskonstruktionen anzuerkennen. Es verkehrt sich die Rolle von Lehrenden als „Besserwissende“ in die Rolle interessierter LernbegleiterInnen, die die Wirklichkeitskonstruktionen ihrer SchülerInnen akzeptieren und sich tolerant gegenüber anders Denkenden verhalten. Diese und anderer Prämissen werden zu „Prinzipien der Zusammenarbeit“ (JÄPELT & SCHILDBERG 2004, 10) und liegen damit quer zu den Sachthemen. Zugleich ergibt sich daraus die Konsequenz zur Inszenierung selbst organisierter Lernprozesse. Wenn jede / jeder anders lernt, können vermeintlich „allgemein gültige“ Lernstrategien nicht existieren. Die Inszenierung von Selbstorganisation im Unterricht stellt eine große Herausforderung für die Lehrenden selbst und vor allem in der Organisation entsprechender schulischer Rahmenbedingungen dar²⁴⁷. Sie ist zugleich eine Entlastung für die Lehrenden, indem die Verantwortung für gelingende Lernprozesse von Lehrenden und Lernenden gemeinsam getragen wird. Diesen Prozess beständig zu reflektieren und zu evaluieren erfordert das gemeinsame Gespräch. Dabei sind die Fragen wichtiger als die Antworten, da sie die Lernenden zu Konstruktionen eigener Lernziele und zu Reflexionen erfahrener Lernprozesse anregen. Insofern erleben die KursteilnehmerInnen ihre gewonnene Kompetenz z.B. in der Verwendung von zirkulären und spekulativen Fragen als hilfreich.

²⁴⁷ vgl. Kapitel 1 und 6.5: Hier wird Selbstorganisation unter den derzeitigen organisatorischen Bedingungen der Institution Schule als Vision gesehen. Selbstorganisation erfolgt lediglich im Rahmen der aktuell gegebenen Möglichkeiten zur Selbstbestimmung.



Abbildung 8: Ranking zur Relevanz der Themen in Bezug auf Beratung/Moderation

Die größte Bedeutung wird den **systemischen Gesprächsführungsmethoden / Fragestellungen (Zirkuläre und Spekulative Fragen)** beigemessen, außerdem den **Fragen zur Ermöglichung neuer Informationen, zum Verflüssigen, zum Prozess** sowie der **Wunderfrage**. Nicht weniger bedeutsam erachten die befragten PädagogInnen relevante Prämissen in Bezug auf die Gestaltung sozialer Prozesse wie **Kooperation, Zuhören, Akzeptanz, Toleranz, Neugier und Voreingenommenheit**. Ähnliches Gewicht erhalten Ideen zu **Spielregelsystemen** und die **Verwendung von Metaphern**. Von den angebotenen Theorien wird den **Theorien systemischen Denkens** die größte Aufmerksamkeit geschenkt und dann, in dieser Reihenfolge, den **Theorien des Sozialen Konstruktivismus**, und zur **Narration** (darin eingeschlossen die Bedeutung von **Sprache**) sowie den **Theorien des Radikalen Konstruktivismus**. Das Konzept der **Lösungs- und entwicklungsorientierten Beratung** erachten viele als hilfreich in ihren derzeitigen Moderations- / Beratungsprozessen ebenso wie die Arbeit mit einem **Reflektierenden Team**, gleichwertige Beachtung wird der Nutzung von **Voreingenommenheiten** geschenkt. Weiter erhält die Arbeit mit **Mehrpersonensystemen** besondere Aufmerksamkeit. Im hinteren Mittelfeld der Bedeutungszuschreibungen werden **Selbstorganisation** und **Selbstreflexion** eingeordnet. Die geringste Anwendbarkeit sehen die PädagogInnen in der **Arbeit mit Genogrammen und Skulpturen**.

Damit ergeben sich Sichtweisen über die Nützlichkeit des inhaltlichen Angebots, die erwartungsgemäß den praktikablen Themenbereichen (Frage- und Gesprächstechniken) größtmögliche Akzeptanz beimessen bis auf diejenigen Praktiken (Genogramme, Skulpturen), die wohl gedanklich mehr an einen therapeutischen Kontext geknüpft werden (vgl. SCHWEITZER 1998²⁴⁸). Eine wünschenswerte Erklärung zur Platzierung der Theorien

²⁴⁸ vgl. dazu auch SCHWEITZER (1998). Er evaluiert eine Ausbildung in Systemischer Beratung für PädagogInnen, in der sich dieser Gedanke explizit ergibt: Die TeilnehmerInnen äußern ihr Unbehagen in Bezug auf die Anwendung von Methoden, die sie eindeutig dem therapeutischen Kontext zuordnen würden (Skulpturen, Genogramme...).

könnte darin gesehen werden, dass sie wohl ihre Bedeutung hatten²⁴⁹ und anteilig haben, aber gegenwärtig wohl schon eine implizite Rolle spielen. Gerade eine Haltung, die von Akzeptanz und Toleranz geprägt ist, lässt sich kaum erklären ohne theoretisch fundierte Begründungszusammenhänge (Primat der Theorie). Insofern sollte sich die enge Verzahnung von Theorie und Praxis in der Situation selbst, zu der die AnbieterInnen des Kurses immer wieder einladen, in der späteren Praxis bewähren, wenn sie auch in der Situation selbst häufig Unzufriedenheit auslöste. Der zentrale Gedanke des Ausbildungskonzeptes besteht darin, die Praxis der Beratung zu üben. Dabei ergeben sich die inhaltlichen Verknüpfungen theoretischer Art aus den jeweiligen Übungssituationen als Begründungen für gezeigtes bzw. alternatives Verhalten innerhalb der Prozesse von Moderation/Beratung. Diese Vorgehensweise bricht allerdings mit einem gewohnten Aufbau von Lehrgängen, in denen zunächst die Theorie gelernt wird und anschließend die Praxis²⁵⁰. Ich gehe davon aus, dass sich die Fragen an die Theorie in erster Linie aus der pädagogischen Praxis heraus ableiten lassen (Pädagogik als angewandte Wissenschaft). Sie kann wohl auch ohne (explizite) Theorien „funktionieren“, im Zusammenhang mit der Theorie wird sie aber eine bewusstere.

Aus einer anderen Perspektive stellt ECKERT (1994) die Frage, die nach wie vor unbeantwortet bleibt, wie das Berufswissen „strukturiert“ ist. Das Wissen, das unser Handeln leitet, bleibt meist implizit. Die strukturelle Kopplung von Theorie und Praxis stellt die wichtigste Herausforderung im Kontext beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung dar. Er plädiert für eine Verzahnung von wissenschaftlichen Wissen, von Berufswissen und

²⁴⁹ Bemerkenswert dazu ist, dass gerade die Theorien innerhalb der ersten Blöcke immer wieder emphatisch eingefordert wurden (vgl. Kapitel 4)

²⁵⁰ Dieses gängige Verständnis von Ausbildung scheint ja gerade auch in der zweiphasigen Ausbildung von LehrerInnen noch immer das meist praktizierte zu sein. Ausnahmen bilden hier ansatzweise berufsbegleitende Aufbaustudiengänge. Es bleibt abzuwarten, inwieweit eine BA/MA-Struktur des Studiums diesen Kritikpunkt ausräumen wird.

subjektiver Erfahrung. Dabei erfolgt die explizite Verhandlung des Handlungswissens in reflexiven Prozessen.

Die Aufgabe von ModeratorInnen besteht nach PALMOWSKI (2002, 354) darin, die impliziten Überzeugungen explizit zur Verhandlung zu bringen, um sie wunschgemäß bzw. zielorientiert verändern zu können. Hier sehe ich die direkte Verbindung zum Konzept lebenslangen Lernens in den unterschiedlichen Ausbildungskontexten. Inhaltliche Angebote sollten also möglichst durchgängig in Verbindung mit der je erlebten Wirklichkeit / Praxis der TeilnehmerInnen stehen und ihre impliziten Theorien herausfordern, hinterfragen und sogar dekonstruieren. Insofern kann die inhaltliche Vorgabe einer Kurseinheit auch nur grobe Orientierung sein, ohne die ein Ausbildungsauftrag²⁵¹ wohl erheblich schwerer zu erfüllen wäre. Allerdings gehört zu einer Orientierung auch eine, in Bezug auf die angesprochene Gruppe von Menschen, passende Ausformulierung. In diesem Zusammenhang könnte die Idee begründet werden, die einzelnen Kursbausteine so zu benennen, dass daraus der besondere pädagogische Praxisbezug offensichtlicher wird. Dieser Gedanke kann auch aus den Rückmeldungen der TeilnehmerInnen abgeleitet werden. Ein Bedarf zur notwendigen „Umbenennung“ bezieht sich z.B. auf den dritten Kursbaustein. In den Interviews werden diesbezüglich direkte Aussagen gemacht²⁵². Eine weitere Besonderheit dürfte sich in dem Bedürfnis zeigen, sich einen kompetenten Umgang mit Mehrpersonensystemen (das Kollegium, die Schulklasse, eine Peergroup etc.) erarbeiten zu können und darin eine kooperative Atmosphäre zu implementieren. Darin sehe ich noch Möglichkeiten zur Erweiterung des inhaltlichen Angebots, als Unterscheidung zur Vorgehensweise im therapeutischen Kontext, z.B. in Richtung Organisationsberatung.

²⁵¹ Die spannende Frage, die sich aus diesem Gedanken ergibt, ist die nach dem Auftraggeber bzw. den KundInnen. Indem der Auftraggeber für diesen Kurs das Land Thüringen ist, ergibt sich als zu erwartende Kompetenz am Ende der Ausbildung, landesweit Moderation / Beratung anbieten und durchführen zu können.

²⁵² vgl. Kapitel 4

Darüber hinaus wurden von zwei TeilnehmerInnen folgende Ergänzungen angeboten:

- Respektlosigkeit
- Regelkreise
- Point of no return
- Umgang mit Widerstand
- Auftragsklärung
- Reframing / Skalierung
- Kommunikationstheorie / Metakommunikation
- Wertschätzung / Ressourcen und Stärken

Dabei handelt es sich um Themen, die sich einerseits auch in der Dokumentation des Curriculums wieder finden. Andererseits beziehen sie sich aber eher auf Bezugnahmen innerhalb bzw. nach Gesprächen und auf den Bereich der nicht separat dokumentierten Lernprozesse (Kleingruppen- und / oder Peergroup - Arbeit bzw. Selbststudium).

Einschränkend wird noch kommentiert, dass die Relevanz der Themen kognitiv nachzuvollziehen ist, sich aber bisher möglicherweise nur in Ansätzen zum „Handwerkszeug“ im Sinne von „Vertrautheit“ (ECKERT 1994) im beruflichen Handeln entwickeln konnte.

7.2 Zum methodischen Angebot

Methodische Vielfalt ergibt sich in gemeinsamer Inszenierung von Lehr- und Lernsituationen. Die Verantwortung für den Prozess des Lernens liegt bei allen Beteiligten und impliziert die eigene Verantwortung für das, was jede/r Einzelne/r beiträgt. Eine Unterscheidung zwischen Lehrenden und Lernenden kann lediglich in einem Mehrwissen zur zentralen Thematik gesehen werden und gemeinsame Forschungsprojekte ermöglichen. Lehrende werden zu Forschenden (vgl. JÄPELT 2002). Insofern sollten Lehrende, indem sie mit der Thematik bereits sehr vertraut sind, einerseits in der Lage sein, eine Vielfalt methodischer Ideen einzubringen. Andererseits sollten sie auch den vertrauten Inhalten immer wieder neugierige Fragestellungen abgewinnen

und eigene Lernprozesse verfolgen können. Diese Ideen sind von dem Gedanken getragen, kooperative Lehr- und Lernprozesse in authentischen Beziehungen anzuregen. Der hier beschriebene Kurs konnte dazu beitragen, persönliche und / oder berufliche Konflikte zu lösen bzw. neue Sichtweisen auf das Konstrukt „Konflikt“ ermöglichen. Diese „Nebenwirkung“ des Übens in authentischen Situationen zeigt sich darin, dass sich die eigenen Handlungskompetenzen erweitern. Befriedigende und lösungsorientierte Lern- / Veränderungsprozesse bezogen auf eigene oder von anderen eingebrachte Konflikte wurden erlebt. Eigene, als problematisch erlebte Situationen ließen sich relativieren. In zukünftigen Situationen, die Übereinstimmungen zu hier verhandelten Themen aufweisen, kann das Erleben solcher Beratungsprozesse und ihrer Lösungsmuster die Handlungsmöglichkeiten erweitern.

Daraus ergibt sich die Vermutung, dass das angenehme Klima auch in diesem Zusammenhang zu erklären ist. Selbstreflexivität als methodisches Prinzip von Lehr- und Lernprozessen erhält hier ihren besonderen Erklärungskontext, indem sie die berufliche und private Zufriedenheit erhöhen könnte.

In den Rückmeldungen zur methodischen Gestaltung des Kurses wird vor allem eine Erklärung für das angenehme **Lernklima** darin gesehen, dass die Inhalte „erlebt“ (vgl. Anlage 8²⁵³) wurden, sich Theorie und Praxis im Einklang befanden. Diese enge Verzahnung ergibt sich auch daraus, weil Moderation/Beratung, wie Pädagogik auch, mit uns selbst (als Menschen und als LehrerInnen) zu tun hat und gleichermaßen das Miteinander in sozialen Bezügen fokussiert wie auch Veränderungs- und Lernprozesse zum Ziel hat. Insgesamt kann eine methodische Orientierung gelingen, die den Menschenbildannahmen der hier vertretenen Theorie entsprechen. So ist die Lernatmosphäre vor allem auch im Zusammenhang mit dem

²⁵³ „im Selbstlauf durch eure Vorbildwirkung wahrscheinlich [...] hat es einfach funktioniert“ (Mitte 13, 14-15) / „Also wir haben nicht über systemischen Konstruktivismus geredet, sondern wir haben ihn erlebt“ (Mitte 10, 8-10). / „dass versucht worden ist von der Kursleitung genau das zu leben, diesen Theorieansatz“ (Süd 8, 9-11).

Beziehungsangebot der Lehrenden zu sehen. Diese „Methode“ lässt sich allerdings kaum operationalisieren abgesehen vielleicht von den allgemeinen Prinzipien aus der Gesprächstherapie (Akzeptanz, Kongruenz und Empathie). An die Stelle „methodischer Rezepte“ tritt die persönliche Haltung. Spürbar wird diese Haltung in der Art und Weise, wie sie Beziehungen ermöglicht. Ein ganzheitliches Modell stellt den Menschen in seiner Bezogenheit zu anderen in den Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses und befördert erst dadurch den Blick auf die sachlichen Aspekte. Das Curriculum wird nicht von isolierten Fähigkeiten und Fakten her bestimmt sondern von den impliziten Annahmen über das Lernen und den Lernprozess. In diesem Netzwerk von Annahmen werden die Bedeutungen erschaffen. Der Wissenserwerb folgt semantischen Netzwerken und nicht der Logik. Der Erfolg des Lernens besteht darin, dass es gelungen ist, eine umfassendere Bedeutung für sich selbst und für die Gemeinschaft erschaffen zu haben und nicht in kontinuierlicher Verbesserung im Sinne von scheinbar messbarem Wissenszuwachs²⁵⁴.

Getragen von der Idee der Unmöglichkeit instruktiver Interaktionen ergeben sich Lehr- und Lernsituationen, die sich als Einladung zur Konversation verstehen. Der Fokus der Aufmerksamkeit richtet sich auf den gerade ablaufenden **Prozess**, wie in den hier beschriebenen Beratungs- und Moderationskontexten. Dazu eignen sich Orientierungen auf individuelle und kontextuelle Besonderheiten²⁵⁵. Lernangebote des hier dokumentierten Kurses orientierten sich an folgenden methodischen Überlegungen. Damit

²⁵⁴ vgl. ENGLISH & HILL (1999): Sie plädieren für eine Transformation von Schulen in Lernzentren, in denen das Lernen selbst an erster Stelle steht. Das klingt zunächst banal. Für Rechenschaftslegung und Evaluation bedeutet das, dass keine allgemein verbindlichen Wahrheiten angenommen und derartige Tests abgelehnt werden, die Misserfolg erfordern um Erfolg zu definieren. Allen Kindern wird die Fähigkeit, erfolgreich zu lernen, zugesprochen. Für Evaluation bedeutet das auch, dass nicht die Ergebnisse verwendet werden um das System anzutreiben sondern das Lernen selbst und die Freude daran. Die Evaluierung als Verkörperung von Kontrolle und Vorhersage wird abgeschafft. An ihre Stelle treten persönliche Werkzeuge und Techniken, wie z.B. Biografien, Notizbücher, Tagebücher, Forschungsgruppen, Ausstellungen aktueller SchülerInnenarbeiten etc., die genutzt werden, den eigenen Lern- und Veränderungsprozess zu betrachten.

²⁵⁵ vgl. Kapitel 5

wird der Versuch unternommen die Prämissen zum Lehren, Lernen und Forschen am Anfang dieser Arbeit einerseits mitzudenken und andererseits zu spezifizieren²⁵⁶:

- Klärung von Vorverständnis und Zielvereinbarungen an jedem neuen Beginn
- Einladung zur Kooperation
- enge Verschränkung von Theorie und Praxis durch Übungen anhand authentischer Themen („Inseln“)
- anschlussfähige theoretische Exkurse in Dialogen
- Inszenierung von Möglichkeiten des Erfahrens zunehmender Kompetenzen
- Ressourcenorientierte Feedbacks
- Perspektivenwechsel durch Übernahme der jeweiligen Rollen im Beratungs- / Moderationsprozess
- individuelle Gestaltung der Übung als ModeratorIn allein oder in Ko-Moderation
- Mischung der sich selbst organisierenden Kleingruppenarbeit innerhalb der einzelnen Blöcke
- konstante Kleingruppen für die selbst organisierten Peergroup - Treffen
- eine Atmosphäre, in der man Kraft tanken kann, in der sich die Teilnehmenden wohl fühlen
- Transparenz der Vorgehensweisen und der inhaltlichen Orientierungen
- wertschätzende und relativierende Sprache
- Toleranz gegenüber anderen
- persönliche Nähe, auch durch Perspektivenwechsel innerhalb der Übungsphasen
- verschiedene ReferentInnen: Heterogenität als Lern - Chance
- Zeit für Verhandlungsprozesse: Stille aushalten, Zuhören
- Gruppengröße der jeweiligen Bedeutung der Verhandlungen anpassen (Effektivität), sonst Minderheiten
- Angebot permanenter Offenheit bezüglich des nächsten Schrittes (nur „roter Faden“)

²⁵⁶ vgl. Kapitel 1.3

- Impulse zum Nachdenken: Zitate, Geschichten, Filme, Texte zum Lesen zwischen den Blöcken u. ä.
- selbstreflexive Phasen und Übungen anhand authentischer Themen („Inseln“)
- Denkpausen, um die eigene Veränderungen wahrnehmen zu können
- (Angemessen ungewöhnliche) Fragen, die wichtiger erachtet werden als die Antworten
- offene Situationen als Möglichkeiten des Experimentierens
- geteiltes Expertentum
- ...

Dieses Angebot hat sich im dokumentierten Kurs als nützlich erwiesen und offeriert Anregungen für die Gestaltung weiterer Kurse, sollte aber mit Blick auf die individuelle und kontextuelle Besonderheit der jeweiligen Ausbildungssituation veränderbar sein. Es bleibt unmöglich, aufzuzeigen, welche Techniken und Strategien zu welchen Ergebnissen führen.

7.3 Zur Relevanz der theoretischen Grundannahmen für spezifische curriculare Konsequenzen

Abschließend fasse ich grundlegende Bedingungen für gelingende Lehr- und Lernprozesse zusammen, die sich aus einer systemisch – konstruktivistischen Grundhaltung ableiten lassen. Dabei handelt es sich um Ideen, die innerhalb der Arbeit bereits häufig aufgegriffen und mit der Dokumentation und Evaluation in einen Zusammenhang gestellt wurden.

- Die Art und Weise der Beziehungsgestaltung erhält eine höhere Gewichtung für den Lernerfolg als die methodische Aufbereitung der sachlichen Inhalte.
- Nachhaltige (Lern-)Erfolge ergeben sich in einer von möglichst allen Beteiligten als angenehm empfundenen, herrschaftsfreien Atmosphäre.
- Störungen gehören zum Lernprozess und werden ernst genommen.
- Es erfolgt eine permanente Betonung der Kooperation, Lehrende laden dazu ein.

- Lehrende und Lernende handeln ihre gemeinsamen Zielvorstellungen bzgl. der Lehrgangsinhalte und –methoden aus.
- Alle Beteiligten verstehen sich als Lehrende und Lernende zugleich.
- Lernergebnisse werden als ko - kreative Leistungen aller am Prozess Beteiligter verstanden.
- Regelmäßige Reflexionen tragen dazu bei, sich auf die jeweiligen inneren Landkarten der Beteiligten über Zeiteinteilung, Konflikte, Unklarheiten, Sprache, „Fehler“ etc. zu beziehen und gleichermaßen Evaluation eigener bzw. gemeinsamer Lernziele zu ermöglichen.
- Selbstbewertung steht vor Fremdbewertung.
- Evaluation wird zum prozessimmanenten Baustein jeglicher Lernprozesse.
- Dialogische Kommunikation ermöglicht einen akzeptierenden, toleranten und wertschätzenden Umgang miteinander.
- Sprache wird in ihrer Wirklichkeit konstruierenden Eigenschaft kritisch verwendet und immer wieder reflektiert.
- Ein Ziel gemeinsamer Lernprozesse ist der transformative Dialog.
- Lehrende und Lernende befinden sich in einem ständigen Prozess vom Sein zum Werden.
- Perspektivenwechsel erhöht die Anzahl der möglichen Ideen.
- Vielstimmige Reflexionen führen zu einer vielstimmigen Pädagogik.

Bezogen auf die Beschreibung eines Curriculums ergeben sich in der Zusammenschau der Rückmeldungen der TeilnehmerInnen und deren theoretischer Anbindungen eher bescheidene Möglichkeiten für die Entwicklung eines konkreten Lehrprogramms im Sinne einer inhaltlich - methodischen Vorgabe. Dagegen zeigen sich in der reflektierten Auseinandersetzung mit dem Prozess des Curriculums selbst vielschichtige Ideen für einen umfassenderen Blick. Indem hier eine Orientierung auf die Herstellung vieler möglicher Varianten der Erarbeitung von Kompetenzen in systemisch - konstruktivistischer Beratung und Moderation im Vordergrund steht, ergeben sich auch vielfältige Perspektiven. In diesem Sinne kann hier ein offenes Curriculum abgeleitet werden, das den Bildungsgegenstand (Systemisch - konstruktivistische Beratung und Moderation) um die Betrachtung der Entstehung und praktischen Umsetzung von Kompetenzen erweitert. Im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen die Lernenden selbst.

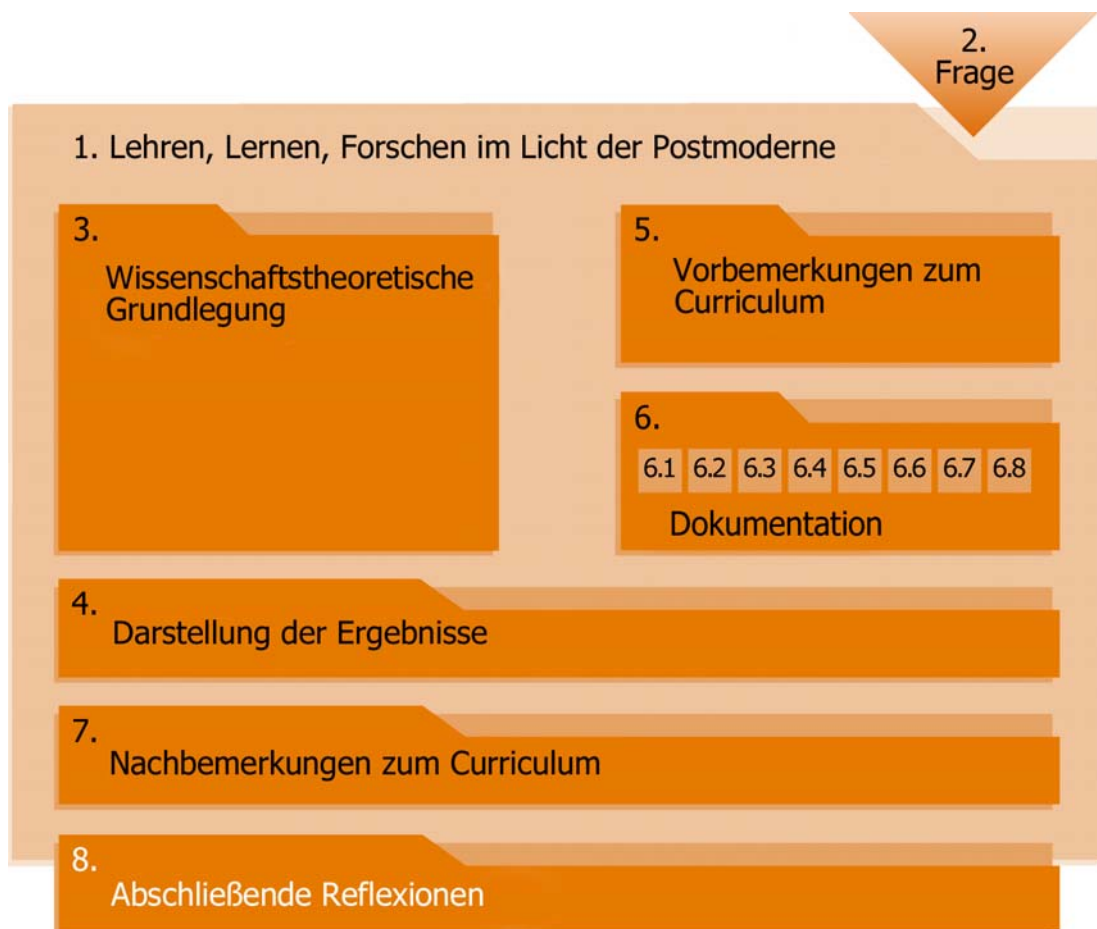
Lernende werden nicht als bereits im Vorfeld zu kalkulierende Bestandteile des Curriculums konzipiert bzw. den inhaltlichen Überlegungen untergeordnet. Es gibt lediglich eine Verabredung (einen Kontrakt) zwischen AnbieterInnen / Lehrenden und KundInnen / Lernenden darüber, welche inhaltlichen Ziele am Ende der Lernprozesse angestrebt werden. Es entsteht bestenfalls ein Curriculum, das eine zeitlich - räumlich begrenzte Gültigkeit beansprucht, nur vorübergehende Orientierung ermöglicht und seine Nützlichkeit im je aktuellen Kontext des Lernprozesses selbst beweisen muss. Insofern kann das Lesen eines Curriculums methodische Ideen anregen, die sich in erster Linie daran orientieren, gemeinsam organisierte Lehr- und Lernprozesse zu ermöglichen. Daraus ergeben sich einige grundlegende organisatorische Konsequenzen, die hier stichpunktartig benannt werden sollen:

- Freiwilligkeit zur Teilnahme
- sanktionsfreies Lehrgangsmanagement
- Möglichkeit des Ausstiegs sobald die Arbeitsweise transparent gemacht und erlebt wurde (hier z.B. nach dem ersten Block)
- großzügige Zeiträume für die Einbeziehung von Unvorhergesehenem
- mehrtägige Kurse zur Ermöglichung eines Abstandes zum alltäglichen Handlungsdruck
- außerschulische Arbeitsräume
- feste Ansprechpartner über den gesamten Zeitraum des Kurses
- Ermöglichung organisatorischer Änderungswünsche
- Möglichkeiten für Kleingruppenarbeit
- störungsfreie Räume
- Materialien und (Stell-)Wände für Visualisierungen
- materielle Voraussetzungen für audiovisuelle Aufnahmen von Übungssequenzen und für das Abspielen zum Zwecke der Reflexion
- veränderbare Möblierung der Räume
- räumlich - zeitliche Möglichkeiten gemeinsamer Freizeitgestaltung
- angemessene Pausen für Gespräche

- Begleitung des gemeinsamen (Er-)Forschungsprozess eigener Veränderungen durch Dokumentation, Anregung regelmäßiger Reflexionsphasen und Zusammenfassungen

Sind die TeilnehmerInnen bei ihren selbst gestellten bzw. gemeinsam konstruierten (Lern-)Zielen angekommen, dann kann der angebotene Kurs als erfolgreich bewertet werden. Darin sehe ich das einzig sinnvolle Kriterium der Evaluation von Lernprozessen.

Es kommt der Moment, wo ein Drehbuch nicht mehr ausreicht, wo es nutzlos ist, auf der literarischen Ebene weiterzuwollen. Dann richte ich ein Büro ein, lasse Leute kommen und Hunderte von Gesichtern an mir vorbeiziehen. Eine Art Ritual, um das Schicksal günstig zu stimmen, eine Atmosphäre zu schaffen. Für mich ist das die glücklichste Zeit: Der Film ist bereit, sich allem Neuen, Unbekannten zu öffnen. Er kann auch etwas ganz anderes werden als das, was er sich selbst vorgenommen hat. Hier geht es darum, die Gesichter zu finden, von denen er leben muß.
(FELLINI 1986, Vorwort)



8 Abschließende Reflexionen

In der ausführlichen Dokumentation von Lern- und Veränderungsprozessen im Rahmen einer Fortbildung von SonderpädagogInnen in systemisch - konstruktivistischer Beratung und Moderation konnte ein Curriculum aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und präzisiert werden. Es wurde eine Ähnlichkeit hergestellt zwischen Veränderungen innerhalb von Therapie /

Beratung und Veränderungen innerhalb von Lehr-/ Lernprozessen. Beide Vorgehensweisen haben zum Ziel, neue und bisher nicht vertraute Ideen und Handlungsmöglichkeiten hervorzubringen.

Dabei wurde ein Verständnis von Curriculum als soziale Konstruktion innerhalb zirkulärer Abstimmungsprozesse aller Beteiligten entwickelt. Diese Abstimmungsprozesse führten einerseits zu Veränderungen innerhalb der Fortbildung selbst und andererseits zu denkbaren Veränderungen in Bezug auf das inhaltlich - methodische Angebot für folgende Fortbildungen zu dieser Thematik. Die Implementation solcher Curricula kann nur in Organisationsformen der Ausbildung gelingen, die mit einer entsprechenden Lernkultur einhergehen.

Außerdem wurde der Bedeutung der theoretischen Ansätze für Veränderungen im schulischen Alltag nachgegangen. Dabei ergab sich die handlungspraktische Relevanz einerseits in der Einbeziehung von regelmäßig stattfindenden reflexiven Gesprächen (Beratung/Moderation) und andererseits in der Dekonstruktion vertrauter Annahmen über Menschen und deren Möglichkeiten sich zu verändern bzw. zu lernen. Diese Denkansätze konnten mehrheitlich das berufliche Selbstkonzept der TeilnehmerInnen verändern. Diese positiv erlebten Veränderung bedingen Konsequenzen, denen vor allem die gegenwärtigen administrativen Vorgaben (Schulpflicht, vorgegebener Lehrplan, 45 - Minuten - Zeitdruck, Leistungsbewertung u. v. a. m.) einschränkend gegenüber stehen.

Deshalb bleibt die Hoffnung auf eine veränderte Schulkultur, in der trotzdem Möglichkeitsräume eröffnet werden, die auf dem Vertrauen in die Kompetenz von Lehrenden und Lernenden basieren. Damit könnten sich die Bedingungen für Prozesse von Beratung/Moderation im Kontext von Schule selbst erschaffen.

Veränderungen beginnen „im Kopf“. Diese Annahme sollte dazu führen, im schulischen Kontext mehr als bisher üblich, die eigenen Vorannahmen in Frage stellen zu können und neugierig zu sein auf andere(s). Damit würde der Beitrag der SonderpädagogInnen für die Institution Schule darin

bestehen, den PädagogInnen der Grund- und Regelschulen „ein Werkzeug“ / eine Idee anzubieten, mit den als anders erlebten SchülerInnen umzugehen und Aussonderungsprozesse zu reduzieren.

Aus meiner Sicht wären weitere forschende Begleitungen hilfreich. Begleitungen von Aus-, Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen einerseits, v. a. aber von Projekten in der schulischen Praxis! In der Praxis selbst erweisen sich die hier vertretenen Grundannahmen als nützlich und begründen Ergebnisse, in denen das Pädagogische wieder mehr Aufmerksamkeit erlangt und das in der Schule erworbene Wissen vor allem in Sinn- und Bedeutungszusammenhängen entsteht.

Damit könnten die Ideen einer systemisch – konstruktivistisch orientierten Pädagogik für viel mehr PädagogInnen zur Verfügung stehen, deren Handlungsmöglichkeiten erweitern und die Akzeptanz auf der administrativen Ebene erhöhen. Darüber hinaus ergibt sich ein Raum, in dem diese Theorien immer weiter ausdifferenziert werden können, indem sie ihre Nützlichkeit in der Praxis beweisen müssen.

Konkret sollte das bedeuten, **alle** Beteiligten einer Schule in einen solchen Prozess einzubeziehen, der gleichermaßen die theoretische und konzeptionelle mit der praktischen Umsetzung verknüpft. Darin eingeschlossen ergeben sich selbst reflexive Prozesse zur Evaluierung der eigenen Arbeit. Förderlich wäre es, bereits die zukünftigen LehrerInnen an solchen Projekten zu beteiligen, indem die universitäre Ausbildung derartige Themensetzungen einschließt, Praktika in dieser/n Schule/n ermöglicht und sich wissenschaftliche Auseinandersetzungen im Rahmen der Prüfungsvorgaben ergeben können, die dann veröffentlicht werden. Damit könnte auch die Öffentlichkeit über den schulischen Kontext hinaus mehr als bisher in derartige Entwicklungen Einblick nehmen.

Bisherigen Schulkonzepten würde ein weiteres Konzept daneben gestellt werden um die Vielfalt schulischen Lernens zu erweitern.

Das Angebot externer Gesprächsmoderation und Beratung leistet dabei einen wertvollen Beitrag. In dem Maße, wie dieses Angebot von Seiten der

Schulaufsicht unterstützt wird, erlaube ich mir die Vermutung, dass sich hier eine nachhaltige Veränderung von hoher Relevanz ergeben wird. Eine schulorganisatorische Konsequenz müsste sich zunächst dadurch einstellen, die Selbstorganisation der autonomen Schule zu organisieren. Darin eingeschlossen sehe ich die zukünftig immer bedeutsamer werdende Kompetenz von Lehrenden zur Moderation von Gesprächen.

Der Beitrag des hier dokumentierten Curriculums besteht genau darin, dieser Anforderung mit einem bewährten Ausbildungscurriculum zu begegnen. Damit steht für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen ein konkreter Baustein zur Professionalisierung bereit.

In dieser Arbeit ist der Versuch unternommen worden, einer Fragestellung folgend Antworten zu formulieren. Indem hier die Auffassung begründet wurde, Fragen seien wichtiger als die Antworten, sollen abschließend Fragen für ein weiterführendes Nachdenken stehen:

- Welchen Stellenwert erhält dieses Curriculum für einen nächsten Fortbildungskurs?*
- Inwieweit gelingt es zukünftigen KursbegleiterInnen dieses Angebot zu nutzen und zu modifizieren?*
- Was müsste passieren, damit Kompetenzen in Beratung und Moderation für PädagogInnen selbstverständlich werden?*
- Was passiert, wenn diese Arbeitsweise selbstverständlich würde?*
- Gäbe es dann gar kein Kriterium angemessener Ungewöhnlichkeit mehr?*
- Wenn jede/r Pädagoge/in diesen Beratungsprozess mit sich selbst im Dialog führen kann, werden dann noch externe BeraterInnen/ModeratorInnen angefordert?*
- Wie sieht dann ein Curriculum aus?*

Literaturverzeichnis

- Abels, Gabi: Zur Methodologie-Debatte in der feministischen Forschung. Hrsg.: Fiebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, (1997) S.131-143,
- Alba, Alicia de; González-Gaudio, E.; Lankshear, C; Peters, M.: Curriculum in the Postmodern Condition. New York: Peter Lang, (2000)
- Altrichter, Herbert: Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München: Profil, (1990)
- Andersen, Tom: Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge. Dortmund: modernes lernen, (1994)
- Anderson, Harlene; Goolishian, Harold: Menschliche Systeme als sprachliche Systeme. Familiendynamik. (15), 3, (1990) S.212-241,
- Anderson, Harlene; Goolishian, Harold: Der Klient ist Experte. Ein therapeutischer Ansatz des Nicht-Wissens. Zeitschrift für systemische Therapie. (10), 3, (1992) S.176-189,
- Anderson, Harlene: Das therapeutische Gespräch. Der gleichberechtigte Dialog als Perspektive der Veränderung. Stuttgart: Klett-Cotta, (1990)
- Arnold, Rolf: Natur als Vorbild. Selbstorganisation als Modell der Pädagogik. Frankfurt a. M.: VAS, (1993)
- Arnold, Rolf; Schüssler Ingeborg: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, (1998)
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Hohengehren: Schneider, (1999)
- Ashby, William Ross: Einführung in die Kybernetik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1974)

- Aufschnaiter, Stefan von; Fischer, Hans E.; Schwedes, Hannelore: Kinder konstruieren Welten. Perspektiven einer konstruktivistischen Physikdidaktik. Hrsg.: Schmidt, Siegfried J.: Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Band 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1992) S.380-424,
- Autorenkollektiv: Qualität durch Kooperation: Von den Patienten lernen. Infam, Internet-Verlag der fam e.V., (2001)
- Baacke, Dieter (Hrsg.): Am Ende - postmodern?: Next wave in der Pädagogik. Weinheim und München: Juventa, (1985)
- Baecker, Jochen; Borg-Laufs, Michael; Duda, Lothar; Matthies, Ellen: Sozialer Konstruktivismus - eine neue Perspektive in der Psychologie. Hrsg.: Schmidt, Siegfried J.: Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Band 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1992) S.116-145,
- Baecker, Dirk: Postheroisches Management. Ein Vademecum. Berlin: Meve, (1994)
- Baeschlin, Kaspar; Baeschlin, Marianne; Wehrli, Mathias: Die Anwendung des lösungsorientierten Modells in einem Sonderschulheim. Hrsg.: Eberling, Wolfgang; Vogt-Hillmann, Manfred: Kurzgefasst. Zum Stand der lösungsorientierten Praxis. Dortmund: borgmann, (1998) S.221-251,
- Balgo, Rolf: Wie können wir etwas über das Wissen wissen, über das Lernen lernen und über das Lehren lehren. System Schule. (1), 4 , (1997) S.112-119,
- Balgo, Rolf; Werning, Rolf (Hrsg.): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: borgmann, (2003)
- Bardmann, Theodor. M.; Kersting, Heinz Jürgen; Vogel, Hans-Christoph, Woltmann, Bernd: Irritation als Plan. Konstruktivistische Einredungen. Aachen: Kersting, (1991)
- Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes (Original erschienen 1972: Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry,

- Evolution and Epistemology). 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1985)
- Bateson, Gregory; Ruesch, Jürgen: Kommunikation. Die soziale Matrix der Psychiatrie (Original erschienen 1951: Communication: The social Matrix of Psychiatry). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1995)
- Bauersfeld, Heinrich: Neurowissenschaft und Mathematikdidaktik. Hrsg.: Begemann, Ernst: Lernen verstehen - Verstehen lernen. Zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern. Frankfurt a. M.: Peter Lang, (2000) S.147-168,
- Beck, Christian: Ästhetisierung des Denkens. Zur Postmoderne - Rezeption der Pädagogik. Amerikanische, deutsche, französische Aspekte. Bad Heilbronn: Klinkhardt, (1993)
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1986)
- Begemann, Ernst. Lernen verstehen - Verstehen lernen. Zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern; Frankfurt a. M.: Peter Lang; (2000)
- Benkmann, Karl - Heinz im Auftrag des vds - Landesverbandes NRW. Neue Wege in der Erziehungshilfe. Dortmund: vds, (1989)
- Benner, Dietrich; Göstemeyer, Karl-Franz: Postmoderne Pädagogik: Analyse der Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels?. Zeitschrift für Pädagogik. (33), 1, (1987) S.61-82,
- Berg, Insoo Kim: Familien-Zusammenhalten. Dortmund: modernes lernen, (1992)
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Realität. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer, (1969)
- Bertalanffy, Ludwig v.; Boulding, Kenneth; Anatol, Rapoport (Hrsg.): General Systems. Yearbook of the Society for General Systems Research. Ann Arbor/Mich. USA, (1956ff)
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, (1995)

- Blaha-Zitterbarth, Sabine; Tettenborn Anette: Bericht vom Internationalen Marburger Symposium - September 1996. Zeitschrift für systemische Therapie. (15), 4, (1997) S.274-277,
- Bochumer Arbeitsgruppe für sozialen Konstruktivismus und Wirklichkeitsprüfung (BOAG): Arbeitspapier Nr. 2. Erkenntnistheoretische Probleme der Psychologie. Über das Verhältnis von Wirklichkeit, Sinnesdaten und Sprache. (1988, 1994)
- Bochumer Arbeitsgruppe für Sozialen Konstruktivismus und Wirklichkeitsprüfung (BOAG): Arbeitspapier Nr. 10. Wirklichkeitsprüfung. Eine sozial-konstruktivistische Forschungsperspektive für die Psychologie. (1992)
- Bochumer Arbeitsgruppe für Sozialen Konstruktivismus und Wirklichkeitsprüfung (BOAG): Arbeitspapier Nr. 11. Zur Kulturphysiognomik von Romantik, Moderne und Postmoderne. (1993)
- Bochumer Arbeitsgruppe für Sozialen Konstruktivismus und Wirklichkeitsprüfung (BOAG): Arbeitspapier Nr. 14. Was von der Postmoderne übrig blieb - Zeitgemäße Betrachtungen. (2003)
- Boscolo, Luigi: Familientherapie - Systemtherapie, das Mailänder Modell: Theorie, Praxis und Konversationen. 5. Aufl., Dortmund: modernes lernen, (1997)
- Bossmann, N.: Zeugnisse für die Schulen. DIE ZEIT. 28,
- Brockhaus. München: Deutscher Taschenbuch Verlag; (1992)
- Bruner, Jerome: Sinn, Kultur und Ich-Identität. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1997)
- Campbell, David: Systemische Konsultation. Lehren, lernen, praktizieren. Dortmund: modernes lernen, (1998)
- Cecchin, Gianfranco: Zum gegenwärtigen Stand von Hypothesieren, Zirkularität und Neutralität: Eine Einladung zur Neugier. Familiendynamik. (13), 3, (1988) S.190-203,

- Cierpka, Manfred (Hrsg.): Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe, (1998)
- Cohn, Ruth C.: Es geht ums Anteilnehmen. Die Begründerin der TZI zur Persönlichkeitsentfaltung. 2. Aufl., Freiburg i. B. : Herder, (1997)
- Cohn, Ruth C.; Terfurth, Christina (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, (1997)
- Dalin, Per: Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, (1997)
- Deissler, Klaus G.; Keller, Thomas; Schug, Roswitha: Kooperative Gesprächsmoderation, "selbstreflexive systemische Diskurse" - Ein Bouquet von Ideen und Methoden für (Organisations-) Beratung als "sozialer Konstruktionsprozess". Zeitschrift für systemische Therapie. (13), 1, (1995) S.12-30,
- Deissler, Klaus G.: Sich selbst erfinden? Von systemischen Interventionen zu selbstreflexiven therapeutischen Gesprächen. Berlin: Waxmann, (1997)
- Deissler, Klaus G.: Dialoge im Gespräch - zur sozialen Konstruktion von Reflexionsprozessen innerhalb von Therapie und Beratung. Hrsg.: Hargens, Jürgen; Schlippe, Arist von: Das Spiel der Ideen. Reflektierendes Team und systemische Praxis. Dortmund: modernes lernen, (1998) S.123-150,
- Deissler, Klaus G., McNamee Sheila (Hrsg.): Phil und Sophie auf der Couch. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (2000)
- Dörfler, W.; Mitterer, J. (Hrsg.): Ernst von Glasersfeld - Konstruktivismus statt Erkenntnistheorie. Klagenfurt, Drave, (1998)
- Dubs, Rolf: Volkswirtschaftslehre. Eine Wirtschaftsbürgerkunde für höhere Schulen, Erwachsenenbildung und zum Selbststudium. 7. Aufl. Bern, Haupt, (1994)
- Dubs, Rolf: Didaktik der Wirtschaftswissenschaften. www.afd.unibe.ch/texte/ascona_98/Download/4.2_dubs.pdf, 17-06-04

- Eberling, Wolfgang; Hargens, Jürgen (Hrsg.): Einfach kurz und gut. Zur Praxis der lösungsorientierten Kurztherapie. Dortmund: borgmann, (1996)
- Eberling, Wolfgang; Vogt-Hillmann, Manfred; Burr, Wolfgang; Dahm, Michael, Dreesen, Heinrich; Kruse, Peter; Gallenberger, Birgit; Sickinger, Gudrun: Tue, was du lehrst, wenn du lehrst, was du tust. Hrsg.: Eberling, Wolfgang; Hargens, Jürgen: Einfach kurz und gut. Zur Praxis der lösungsorientierten Kurztherapie. Dortmund: borgmann, (1996) S.157-177,
- Eberling, Wolfgang; Vogt-Hillmann, Manfred (Hrsg.): Kurzgefasst. Zum Stand der lösungsorientierten Praxis. Dortmund: borgmann, (1998)
- Eckert, Manfred; Rützel, Josef: Strukturorientierte Didaktiken in der beruflichen Bildung: Konzepte - Formen – Lernortbezug, Frankfurt a. M.: GAFB, (1994)
- Eckert, Manfred: Die Struktur des "Berufswissens" im Spannungsfeld von lebenswelttypischer Vertrautheit mit der Berufspraxis und expliziter Berufstheorie. Hrsg.: Eckert, Manfred; Rützel, Josef: Strukturorientierte Didaktiken in der beruflichen Bildung: Konzepte - Formen – Lernortbezug, Frankfurt a. M.: GAFB, (1994) S.91 – 112,
- English, Fenwick W.; Hill, John C.: Visionen einer Schule der Zukunft. Total Quality Education. Die Transformation von Schulen in Lernzentren. Freiamt, Mit Kindern wachsen, (1999)
- Engelmann, Peter: Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Philipp Reclam jun.,(1999)
- Erdmann, Johannes W.: Kindheit heute. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, (1996)
- Erickson, Milton H.; Rossi, E.; Rossi, S.: Hypnose. Induktion - Psychotherapeutische Anwendung – Beispiele. München: Pfeiffer, (1981)
- Fauser, Peter; Madelung, Eva: Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginären Lernen. Seelze: Kallmeyer, (1996)

- Fausser, Peter: Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination; Lernen und Verstehen. Hrsg.: Rentschler, Ingo; Madelung, Eva; Fausser, Peter: Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen. Seelze: Kallmeyer, (2003) S.242-286,
- Fellini, Federico; Strich, Christian: Fellini's Faces. Berlin: Volk und Welt, (1986)
- Ferchhoff, Wilfried; Neubauer, Georg: Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen: Leske-Budrich, (1997)
- Feyerabend, Paul: Wider den Methodenzwang (Original erschienen 1975: Against method. Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge). 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1987)
- Fiebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, (1997)
- Fischer, Hans Rudi; Retzer, Arnold; Schweitzer, Jochen: Das Ende der großen Entwürfe, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1992)
- Fischer, Hans Rudi: Zum Ende der großen Entwürfe. Eine Einführung. Hrsg.: Fischer, Hans Rudi, Retzer, Arnold, Schweitzer, Jochen: Das Ende der großen Entwürfe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1992)
- Fleck, Ludwik: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv (Erstauf. 1935). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1980)
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rowohlt, (2000)
- Foerster, Heinz v.: Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1993)
- Foerster, Heinz v.; Pörksen, Bernhard: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. 3. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1999)

- Foerster, Heinz v.: Der Anfang von Himmel und Erde hat keinen Namen. Eine Selbsterschaffung in 7 Tagen. 2. Aufl. Hrsg.: Müller, Albert; Müller, Karl H., Wien: Döcker, (1999)
- Foerster, Heinz v.: Das Konstruieren einer Wirklichkeit. Hrsg.: Watzlawick, Paul: Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. 17. Aufl. München: Piper, (2000) S.39-60,
- Fort, Charles: DA! (1. Aufl. 1931). Frankfurt a. M.: 2001-Verlag, (1997)
- Frank, Jerome D.: Die Heiler: Wirkungsweisen psychotherapeutischer Beeinflussung. Vom Schamanismus bis zu den modernen Therapien (Original erschienen 1961: Persuasion and Healing - A Comparative Study of Psychotherapy). Stuttgart: Klett-Cotta, (1981)
- Frisch, Max: Mein Name sei Gantenbein. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1998)
- Fromm, Martin: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, (1987)
- Fullan, Michael: Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzept für eine neue Kultur in der Pädagogik (Original erschienen 1993: Change Forces, London). Stuttgart: Klett-Cotta, (1999)
- Gadamer, Hans-Georg: Gesammelte Werke Hermeneutik: Wahrheit und Methode. 1. Grundzüge der philosophischen Hermeneutik. 16. Aufl. Tübingen: Mohr, (1990)
- Geißlinger, Hans: Die Imagination der Wirklichkeit. Experimente zum radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.: Campus, (1992)
- Georges, Karl Ernst: Ausführliches Wörterbuch Lateinisch – Deutsch. Elektronische Ausgabe der 8. Aufl. (1. Aufl. 1913 / 1918). (2002)
- Gergen, Kenneth; McNamee, Sheila; Barrett, Frank: Transformativer Dialog. Zeitschrift für systemische Therapie. (21), 2, (2003) S. 69-89,
- Gergen, Kenneth: Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart: Kohlhammer, (2002)
- Gergen, Kenneth: Das übersättigte Selbst. Identitätsprobleme im heutigen Leben. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1996)

- Girgensohn-Marchand, Bettina: Der Mythos Watzlawick und die Folgen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, (1992)
- Glaserfeld, Ernst v.: Zuerst muss man das Lernen lernen. Hrsg.: Voß, Reinhard: Schulvisionen. Theorie und Praxis systemisch - konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1998) S.33-43,
- Glaserfeld, Ernst v.: Einführung in den radikalen Konstruktivismus. Hrsg.: Watzlawick, Paul: Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. 12. Aufl. München: Piper, (2000) S.16-38,
- Glaserfeld, Ernst v.: "Was im Kopf eines anderen vorgeht können wir nie wissen". Ernst von Glaserfeld über Wahrheit und Viabilität, Sprache und Erkenntnis und die Prämissen einer konstruktivistischen Pädagogik. Hrsg.: Pörksen, Bernhard: Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (2001), S.46-69,
- Glaserfeld, Ernst v.: Abschied von der Objektivität. Hrsg.: Krieg, Peter; Watzlawick, Paul: Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (2002a) S.17-30,
- Glaserfeld, Ernst v. im Interview mit Reinhard Voß: Sich auf eine ungemütliche Sache einlassen. Hrsg.: Voß, Reinhard: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied: Luchterhand, (2002b) S.26-32,
- Greif, Siegfried; Kurtz, Hans-Jürgen: Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. 2. Aufl. Göttingen: Angewandte Psychologie, (1998)
- Grossmann, Konrad P.: Der Fluss des Erzählens. Narrative Formen als Erzählung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (2000)
- Habermas, Jürgen: Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1985)
- Hameyer, Uwe; Frey, Karl; Haft, Henning (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel: Beltz, (1983)

- Hameyer, Uwe: Allgemeine Curriculumtheorien. Hrsg.: Hameyer, Uwe; Frey, Karl; Haft, Henning: Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel: Beltz, (1983) S.29-51,
- Hargens, Jürgen: KundIn, KundigE, KundschafterIn. Gedanken zur Grundlegung eines "helfenden" Zugangs. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. (11), 1, (1993) S.14-20,
- Hargens, Jürgen, Schlippe, Arist v. (Hrsg.): Das Spiel der Ideen: reflektierendes Team und systemische Praxis. Dortmund: borgmann, (1998)
- Hauser, U.; Brinkkötter, Stephanie: Sehnsucht nach mehr Zeit. Stern. 28, (2003) S.52-68,
- Helsper, Werner: Wandel der Schulkultur. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. (3), 1, (2000) S.35-60,
- Hempel, Marlies: Pädagogische Frauenforschung und methodologische Grundlagen der Erforschung pädagogischer Probleme in der DDR. Hrsg.: Fieberhäuser, Barbara; Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, (1997) S.144-156,
- Hentig, Hartmut v.: Schule neu denken. München; Wien: Carl Hanser, (1993, 2003)
- Heursen, Gerd: Ungewöhnliche Didaktiken. Hamburg: Bergmann+Helbig, (1997)
- Hoffman, Lynn: Therapeutische Konversationen. Von Macht und Einflussnahme zur Zusammenarbeit in der Therapie. Die Entwicklung systemischer Praxis. Dortmund: modernes Lernen, (1996)
- Hoffman, Lynn: Eine gemeinschaftsorientierte Perspektive der Therapie. Zeitschrift für systemische Therapien. (18), 3, (2000) S.152-160,
- Holz, Stephan: "Wenn wir etwas machen, was wir nicht können, lernen wir mehr." Erfahrungen mit konstruktivistischen Lernwegen in Mathematikkursen der Oberstufe. Hrsg.: Voß, Reinhard: Unterricht aus

- konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, (2002) S.112-122,
- Hron, Aemilian: Interview. Hrsg.: Huber, Günter L.; Mandl, Heinz: Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz, (1994) S.119-140,
- Huber, Günter L.; Mandl, Heinz: Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz, (1994)
- Huschke-Rhein, Rolf: Systemisch-ökologische Pädagogik. 3. Aufl. Köln: Rhein- Verlag, (1993)
- Hutterer, Robert: Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität. Wien; New York: Springer, (1998)
- Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft: Entwurf eines demokratischen Bildungswesens. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, (1984)
- Jäpelt, Birgit: Moderationsmodell: Externe Gesprächsmoderation – ein Angebot an SchülerInnen, PädagogInnen, Eltern u. a. im (sonder-)pädagogischen Kontext. Vds – Thüringen, (3), 3, (2001) S.11-13,
- Jäpelt, Birgit: Wenn LehrerInnen zu ForscherInnen werden. Vom Lehrer sein zum Forscher werden. Vom Sein zum Werden. System Schule. (6), 3, (2002) S.83-87,
- Jäpelt, Birgit; Schildberg, Henriette: Reflexivität und Vielstimmigkeit in (sonder-)pädagogischen Kontexten. System Schule. (8), 1, (2004) S.9-14,
- Jong, Peter de; Berg, Insoo K.: Lösungen (er-)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie. Dortmund: modernes lernen, (1998)
- Kardorff, Ernst v.: Qualitative Evaluationsforschung. Hrsg.: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst v.; Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, (2000) S.238-250,

- Kelly, George A.: The psychology of personal constructs. London, Routledge, (1991)
- Kerber, Bärbel: Chemiestunde am Küchentisch. ZEIT. 19, (2000) S.43,
- Keupp, Heiner: Aufwachsen in der Postmoderne: Riskanter werdende Chancen für Kinder und Jugendliche. Hrsg.: Opp, Günther; Peterander, Franz: Focus Heilpädagogik - "Projekt Zukunft". München: Ernst Reinhardt, (1996) S.130-139,
- Klippert, Heinz: Methoden – Training: Übungsbausteine für den Unterricht. 12. Aufl. Weinheim: Beltz, (2002)
- Kotre, John: Weiße Handschuhe. Wie das Gedächtnis Lebensgeschichten schreibt. München; Wien: Carl Hanser, (1996)
- Königswieser, Roswita: Risiko - Dialog. Zukunft ohne Harmonieformel. Köln: Deutscher Instituts – Verlag, (1996)
- Königswieser, Roswita; Schneider, Ursula; Buner, Roberto, Patak, Michael: Kommunikationsabbruch - nein danke. Ansätze für ein Dissensmanagement. Hrsg. Königswieser, Roswita: Risiko – Dialog. Zukunft ohne Harmonieformel. Köln: Deutscher Instituts – Verlag, (1996) S.277-313,
- Kösel, Edmund: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. 2. Aufl. Elztal-Dallau: Laub, (1995)
- Krawitz, Rudi: Pädagogik statt Therapie: vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns. 3. Aufl. Bad Heilbronn: Klinkhardt, (1997)
- Krieg, Peter; Watzlawick, Paul (Hrsg.): Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (2002)
- Kriz, Jürgen: Chaos, Angst und Ordnung: wie wir unsere Lebenswelt gestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, (1997)
- Krohn, Wolfgang; Küppers, Guido (Hrsg.): Selbstorganisation: Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution. Braunschweig; Wiesbaden: Vieweg, (1990)

- Krüssel, Hermann: Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Der Beitrag des Wissenschaftlichen Konstruktivismus und der Theorie der persönlichen Konstrukte für die Lehr-Lern-Forschung. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Peter Lang, (1993)
- Kuhn, Thomas: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1967)
- Künzli, Rudolf; Hopmann Stefan (Hrsg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Zürich: Ruedger, (1998)
- Lakoff, George; Johnson, Mark: Leben in Metaphern. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1998)
- Lamnek, Siegfried (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung Band1. Methodologie. 3. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, (1995a)
- Lamnek, Siegfried (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung Band 2: Methoden und Techniken. 3. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, (1995b)
- Lenz, Gerhard; Osterhold, Gisela; Ellebrecht, Heiner: Erstarrte Beziehungen - heilendes Chaos. Einführung in die systemische Paartherapie und -beratung. Freiburg: Herder, (1995)
- Lenzen, Dieter: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne. Zeitschrift für Pädagogik. (33), 1, (1987) S.41-60,
- Lenzen, Dieter: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?. Zeitschrift für Pädagogik. (43), 6, (1997) S.949-967,
- Lindemann, Holger; Vossler, Nicole: Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Konstruktivistisches Denken für die pädagogische Praxis. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, (1999)
- Loth, Wolfgang: Klinische Kontrakte entwickeln: ein Weg zum Abstimmen von Angebot und Nachfrage in der Praxis professioneller psychosozialer Hilfe. Zeitschrift für systemische Therapie. (14), 2, (1996) S.137-146,

- Loth, Wolfgang: Auf den Spuren hilfreicher Veränderungen. Dortmund: modernes lernen, (1998)
- Ludewig, Kurt: Leitmotive systemischer Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta, (2002)
- Ludewig, Kurt: Systemische Therapie. Grundlage klinischer Theorie und Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta, (1992)
- Lumma, Klaus: Humanistische Psychologie. Counseling. Theorie und Praxis der Beratungspädagogik. Puplicationsreihe in der Tradition des englischsprachigen Journal of Humanistic Psychology. Halbjahrbuch. Sonderausgabe 1/99. (1999)
- Lutterer, Wolfram: Gregory Bateson. Eine Einführung in sein Denken. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (2002)
- Lyotard, Jean-Francois: Das postmoderne Wissen (vollst. überarb. Fassung). Graz; Wien: Böhlau, (1986)
- Lyotard, Jean-Francois: Postmoderne für Kinder: Briefe aus den Jahren 1982-1985. Graz; Wien: Böhlau, (1987)
- Maturana, Humberto R.; Pörksen, Bernhard.: Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie der Erkenntnis. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (2002)
- Maturana, Humberto R; Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Bern und München: Scherz, (1987)
- Maturana, Humberto R.: Wissenschaft und Alltagsleben: Die Ontologie der wissenschaftlichen Erklärungen. Hrsg.: Krohn, Wolfgang; Küppers, Günter: Selbstorganisation: Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution. Braunschweig; Wiesbaden: Vieweg, (1990)
- Matzdorf, Paul: Das „TZI – Haus“. Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems. Hrsg.: Cohn, Ruth C.; Terfurth, Christina: Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, (1997) S. 332-387,
- Mayring, Philipp: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. überarbeitete und neu ausgestattete 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz, (2002)

- McNamee, Sheila, Gerhart, Diane R.: Die soziale Poesie beziehungsengagierter Forschung. Forschung als Gespräch. Hrsg.: McNamee, Sheila, Deissler, Klaus G.: Phil und Sophie auf der Couch. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (2000) S.146-156,
- Meder, Norbert: Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Köln: Janus Wissenschaft Bd. 4, (1987)
- Mehta, Gerda; Jorriak, Katya; Wagner, Hedwig: Gruppenbildungen und Gruppen(auf)lösungen. Dialektisches Ineinanderspiel von Ich und Wir. Hrsg.: Molter, Haja; Hargens, Jürgen.: Ich - du - wir und wer sonst noch dazu gehört. Systemisches Arbeiten mit Gruppen. Dortmund: modernes lernen, (2002) S.117-153,
- Meixner, Johanna; Müller, Klaus (Hrsg.): Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, (2001)
- Mertz, Tabea: Krisis der Bildung. Zur Postmoderne - Rezeption in der bildungstheoretischen Diskussion. Essen: Die blaue Eule, (1997)
- Messner, Ferdinand: Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Darstellung, Analyse und Kritik aus integrativer Perspektive, Freiburg: Die Deutsche Bibliothek, (2002)
- Miller, Reinhold: Beziehungsdidaktik. Weinheim: Beltz, (1997)
- Molter, Haja; Hargens, Jürgen (Hrsg.): Ich - du - wir und wer sonst noch dazu gehört. Systematisches Arbeiten mit Gruppen. Dortmund: modernes lernen, (2002)
- Mutzeck, Wolfgang: Kooperative Beratung - Konzeption einer Zusatzqualifikation. Hrsg.: Pallasch, Waldemar; Reimers, Heino; Mutzeck, Wolfgang: Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim; München: Juventa, (1992) S.143-160,
- Niggli, Alois: Lernarrangements erfolgreich planen. Aurau: Bildung Sauerländer, (2000)

- Nonne, Friedhelm: "Postmoderne" - ein neues Modethema für die Pädagogik?. Hrsg.: Baacke, Dieter: Am Ende - postmodern?: next wave in der Pädagogik. Weinheim; München: Juventa, (1985)
- Oelkers, Jürgen: Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexion zum neuen Fin de siècle. Zeitschrift für Pädagogik. (33), 1, (1987) S.21-40,
- Oelkers, Jürgen: Effizienzprobleme der Schule. Seminar. (6), 1, (2000) S.80-91,
- Opp, Günther; Peterander, Franz (Hrsg.): Focus Heilpädagogik- "Projekt Zukunft". München: Ernst Reinhardt, (1996)
- Opp, Günther: Schulische Integration: Impulse für eine Neubestimmung der Diskussion. Zeitschrift für Heilpädagogik. (47), 9, (1996) S.354 – 359,
- Opp, Günther; Fingerle, Michael; Freytag, Andreas: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München; Basel: Ernst Reinhardt, (1999)
- Pallasch, Waldemar; Reimers, Heino; Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim; München: Juventa, (1992)
- Palmowski, Winfried: Der Anstoß des Steines. Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. Ein Einführungs- und Lernbuch. Dortmund: borgmann, (1995a)
- Palmowski, Winfried; Thöne, Edwin: Zirkuläres Fragen - was war das noch?. Zeitschrift für systemische Therapie. (13), 2, (1995b), S.111-120,
- Palmowski, Winfried: Behinderung ist eine Kategorie des Betrachters. Sonderpädagogik. (27), 3, (1997) S.147-157,
- Palmowski, Winfried: Arbeitspapier: Diskussion und Dialog. System Schule. (2), 3, (1998) S.95,
- Palmowski, Winfried; Heuwinkel, Matthias: Normal bin ich nicht behindert! Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden. Unterschiede, die Welten machen. Dortmund: borgmann, (2000)

- Palmowski, Winfried; Schäfer, Uta: Die schweren Schuhe. Zeitschrift für systemische Therapie. (20), 2, (2002) S.61-69,
- Palmowski, Winfried; Jäpelt, Birgit: Lösungen und Lösungsversuche, die ein Problem nicht lösen, sind ein Teil des Problems. Unterricht / Erziehen. (12), 4, (2002) S.174-176,
- Palmowski, Winfried: Autonomie und Rechenschaftslegung. Systemische Gedankensplitter zu Evaluation in der Schule durch Peer Review. System Schule. (7), 3, (2003) S.84-87,
- Penn, Peggy: Feed-Forward - Vorwärtskopplung, Zukunftsfragen, Zukunftspläne. Familiendynamik. (11), 3, (1986) S.206-220,
- Pfeffer, Thomas: Das "zirkuläre Fragen" als Forschungsmethode zur Luhmannschen Systemtheorie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (2001)
- Piaget, Jean: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde (original erschienen 1937: La construction du réel chez l' enfant). Stuttgart: Klett, (1975)
- Pons - Globalwörterbuch (lateinisch - deutsch). 10. Aufl. Stuttgart: Klett, (1990)
- Posch, Peter; Altrichter, Herbert: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck: Studien-Verlag, (1997)
- Postman, Neill: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a. M.: Fischer, (1993)
- Pörksen, Bernhard: Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (2001)
- Pörksen, Bernhard: Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (2002)
- Radtko, Frank-Olaf: Die schicken niemanden mehr - Oder: Der verflogene Optimismus. Collage zum Ende der Pädagogik. Hrsg.: Baacke, Dieter: Am Ende - postmodern?: Next wave in der Pädagogik. Weinheim; München: Juventa, (1985) S.174-189,

- Rapp Wagner, Renate: Postmodernes Denken und Pädagogik. Eine kritische Analyse aus philosophisch-anthroposophischer Perspektive. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, (1997)
- Reich, Kersten: Curriculumtheorien im Bereich von Unterricht und Didaktik. Hrsg.: Hameyer, Uwe; Frey, Karl; Haft, Henning: Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel: Beltz, (1983) S.139-157,
- Reich, Kersten: Die Kindheit neu erfinden. Familiendynamik. (23), 1, (1998a) S.6-23,
- Reich, Kersten: Das Imaginäre in der systemisch - konstruktivistischen Didaktik. Hrsg.: Voß, Reinhard: Schul - Visionen. Theorie und Praxis systemisch - konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1998b) S.189 – 198,
- Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch - konstruktivistischen Pädagogik. 3. Aufl. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, (2000)
- Richards, J.; Glaserfeld, Ernst v.: Die Kontrolle von Wahrnehmung und die Konstruktion von Realität. Erkenntnistheoretische Aspekte des Rückkopplung – Kontroll – Systems. Hrsg.: Schmidt, Siegfried J.: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1994) S.192-228,
- Rolff, Hans- Günter: Peer – Review. journal für schulentwicklung. (4), 3, (2000) S.94-97,
- Rothermehl, Anette; Feierfeil, Renate: Zirkuläres Fragen als Methode der systemischen Therapie. Familiendynamik. (15), 6, (1990) S.123-139,
- Rotthaus, Wilhelm: Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1998)
- Rückriem, Georg: Was wissen wir über die menschliche Ontogenese und die Bedeutung der Schule für die kindliche Entwicklung?. Hrsg.: Erdmann, Johannes Werner: Kindheit heute. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, (1996) S.119-132,

- Rückriem, Georg; Stry, Joachim: Wissenschaftlich arbeiten - subjektive Ratschläge für ein objektives Problem. Hrsg.: Fieberhäuser, Barbara; Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, (1997) S.831-846,
- Ruf, Urs; Gallin, Per: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze – Felber, (1999)
- Sanders, Martin; Ratzke, Kathrin: Das ModeratorInnentraining - Kompetenzen für systemische Fallberatung. Hrsg.: Cierpka, Manfred: Kinder mit aggressiven Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe, (1998) S.249-366,
- Schacter, Daniel I.: Wir sind Erinnerung. Gedächtnis und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, (2001)
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert: Dialog- Konsens- Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. Tübingen: Francke, (1988)
- Scheunpflug, Annette: Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz, (2001)
- Schiepek, Günter: Die Grundlagen der Systemischen Therapie. Theorie. Praxis. Forschung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, (1999)
- Schildberg, Henriette: Wie wir uns selbst erfinden - die Kunst der Narration. System Schule, (5), 1, (2001) S.24-28,
- Schley, Winfried: Organisationspsychologische Beratung an Schulen - Das Konzept der Systemberatung und Organisationsentwicklung. Hrsg.: Pallasch, Waldemar; Reimers, Heino; Mutzeck, Wolfgang: Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim; München: Juventa, (1992) S.161-172,

- Schlippe, Arist v.; Kriz, Jürgen: Skulpturarbeit und zirkuläres Fragen. Eine integrative Perspektive auf zwei systemtherapeutische Techniken aus Sicht der personenzentrierten Systemtheorie. *Integrative Therapie*. (19), 3, (1993) S.222-241,
- Schlippe Arist v.; Schweitzer, Jochen: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, (2000)
- Schmidt, Siegfried J.: Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1992)
- Schmidt, Siegfried J.: Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 16. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1994)
- Schön, Bärbel: Therapie statt Erziehung? Chancen und Probleme der Therapeutisierung pädagogischer und sozialer Arbeit. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: VAS, (1993)
- Schön, Bärbel: Wieviel Therapie braucht die Schule? Theoretische Reflexionen und praktische Erfahrungen. Donauwörth: Auer, (1998)
- Schülert, Jürgen: Perspektivenwechsel - Irritation als Aufgabe von Schule. Hrsg.: Voß, Reinhard: Schulvisionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1998) S.252-279,
- Schweitzer, Jochen: Gelingende Kooperation: systemische Weiterbildung in Gesundheits- und Sozialberufen. Weinheim: Juventa, (1998)
- Selvini Palazzoli, Mara; Boscolo, Luigi; Cecchin, Gianfranco; Prata, Giuliana: Hypothesieren, Zirkularität, Neutralität: drei Richtlinien für den Leiter der Sitzung. *Familiendynamik*. (6), 2, (1981) S.123-139,
- Selvini Palazzoli, Mara; Boscolo, Luigi; Cecchin, Gianfranco; Prata, Giuliana: Paradoxon und Gegenparadoxon (Original erschienen 1975: Paradosso e controparadosso) 10. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, (1999)
- Senge, Peter M.: Die fünfte Disziplin. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, (1997)
- Shazer, Steve de: Das Spiel mit Unterschieden. Wie therapeutische Lösungen lösen. 3. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1998)

- Shazer, Steve de: Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie (Original erschienen 1988: Clues, Investigating Solutions in Brief Therapy). 6. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1999)
- Siebert, Horst: Curriculumtheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. Hrsg.: Hameyer, Uwe.; Frey, Karl; Haft, Henning: Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel: Beltz, (1983) S.193-201,
- Siebert, Horst: Bildung im Schatten der Postmoderne: von Prometheus zu Sisyphus. Frankfurt: VAS,(1992)
- Siebert, Horst: Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), (1998)
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, (1999)
- Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 3. Aufl. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, (2000)
- Siebert, Horst: Beobachtung - erkennendes Tun. Hrsg.: Balgo, Rolf; Werning, Rolf: Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: borgmann, (2003) S.11-19,
- Simon, Fritz B.: Meine Psychose, mein Fahrrad und ich. Zur Selbstorganisation der Verrücktheit. 7. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1997)
- Simon, Fritz B.; Rech-Simon, Christel: Zirkuläres Fragen. Systemische Therapie in Fallbeispielen: Ein Lernbuch. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1999)
- Sloane, Peter F. E.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ausgabe 4 von bwp@-online (14-05-03)
- Sloterdijk, Peter: Nietzsches erstes Jahrhundert. Focus. 34, (2000) S.80-86,

- Speck, Otto: System Heilpädagogik: eine ökologische reflexive Grundlegung. 4. Aufl. München; Basel: Ernst Reinhardt, (1998)
- Speck, Otto: Sonderschulpädagogische Professionalität durch Qualitätsentwicklung - Begriffe, Modelle, Probleme. Heilpädagogische Forschung. (26), 1, (1998) S.2-15,
- Speck, Otto: Verbessert die Evaluation von Unterricht das Lernen? Die Qualität von Unterricht in der öffentlichen Kritik. Zeitschrift für Heilpädagogik. (52), 8, (2001) S.310-316,
- Spencer-Brown, George: Wahrscheinlichkeit und Wissenschaft. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1996)
- Spiess, Walter: Entspannung, Metaphern, Imagination,Brain-storming: Das Freiburger (CH) Supervisionsmodell für Gruppen und Teams. Hrsg.: Pallasch, Waldemar; Reimers, Heino; Mutzeck, Wolfgang: Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim; München: Juventa, (1992) S.241-253,
- Spiess, Walter: Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. 2. Aufl. Dortmund: borgmann, (2000)
- Steiner, Therese: Beratung nach dem lösungs- und entwicklungsorientierten Modell. Hrsg.: Spiess, Walter: Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. 2. Aufl. Dortmund: borgmann, (2000) S.101-118,
- Steinke, Ines: Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. München: Juventa, (1999)
- Stellungnahme zum Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats Psychotherapie über die Systemische Therapie als wissenschaftliches Psychotherapieverfahren. Zeitschrift für Systemische Therapie. (18), 4, (2000) S.269-271,
- Strübing, Jo: Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory - basierten Forschungsarbeiten. Kölner

- Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. (54), 2, (2002) S. 318-342,
- Tomm, Karl: Das systemische Interview als Intervention. Teil I. System Familie. (1), 3, (1988) S.145-159,
- Tomm, Karl: Das systemische Interview als Intervention. Teil II. System Familie. (1), 4, (1988) S.220-243,
- Tomm, Karl: Das systemische Interview als Intervention. Teil III. System Familie. (2), 1, (1989) S.21-40,
- Tomm, Karl: Die Frage des Beobachters: Schritte zu einer Kybernetik zweiter Ordnung in der systemischen Therapie. 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1996)
- Tremel, Alfred K.: Zielbestimmung und Zielanalyse. Hrsg.: Hameyer, Uwe; Frey, Karl; Haft, Henning: Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel: Beltz, (1983) S.427-440,
- Türcke, Christoph: Vermittlung als Gott: Metaphysische Grillen und theologische Mücken didaktischer Wissenschaft. Lüneburg zu Klampen, (1986)
- Varela, Francisco J.: Autonomie und Autopoiese. Hrsg.: Schmidt, Siegfried J.: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, (1994) S.119-132,
- Varela, Francisco J.: Der kreative Zirkel. Hrsg.: Watzlawick, Paul: Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. 12. Aufl. München: Piper, (2000) S.294-309,
- Verband Sonderpädagogik: Zehn Jahre KMK - Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Zeitschrift für Heilpädagogik. (55), 3, (2004)
- Voß, Reinhard: Schulvisionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik, Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1998)
- Voß, Reinhard: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, (2002)

- Voß, Reinhard: "Bitte hilf mir nicht , es geht mir schon schlecht genug!" - Den Beitrag der Psychotherapie für die Schul- und Unterrichtswirklichkeit konstruktiv gestalten. Zeitschrift für systemische Therapie. (21), 3, (2003) S.179-188,
- Walgenbach, Wilhelm: Curriculumforschung aufgrund systemtheoretischer Strategien und Methoden. Hrsg.: Hameyer, Uwe; Frey, Karl; Haft, Henning: Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel: Beltz, (1983) S.569-576,
- Watzlawick, Paul; Weakland, John H.: Interaktion: menschliche Problem und Familientherapie; Forschungen des Mental Research Institute 1965 - 1974. Bern: Huber, (1980)
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien (Original erschienen 1967: Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes). 9. Aufl. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber, (1996)
- Watzlawick, Paul: Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir u wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. 12. Aufl. München: Piper, (2000)
- Weakland, John H.; Fisch, Richard; Watzlawick, Paul; Bodin, Arthur M.: Kurztherapie - zielgerichtete Problemlösungen. Hrsg.: Watzlawick, Paul; Weakland, John H.: Interaktion: menschliche Problem und Familientherapie; Forschungen des Mental Research Institute 1965 - 1974. Bern: Huber, (1980) S.403-420,
- Welbers, Ulrich: Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf: Grupello, (2003)
- Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne. 4. Aufl. Berlin: Akademie-Verlag, (1993)
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. 5. Aufl. Stuttgart: Philipp Reclam jun., (1998)

- Werning, Rolf: Systemische Praxisberatung für LehrerInnen und SonderpädagogInnen. Hrsg.: Benkmann, Karl - Heinz im Auftrag des vds - Landesverbandes NRW: Neue Wege in der Erziehungshilfe. Dortmund: vds, (1989) S.23-29,
- Werning, Rolf: Kinder mit Lernschwierigkeiten. Systemisch - konstruktivistische Perspektiven in ihrer Bedeutung für die pädagogische Förderung. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. (65), 4, (1996) S.451-460,
- Werning, Rolf: Integration zwischen Überforderung und Innovation – Eine systemisch – konstruktivistische Perspektive. Balgo, Rolf; Werning, Rolf (Hrsg.): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: borgmann, (2003) S.115-130,
- White, Michael; Epston, David: Die Zähmung der Monster. Der narrative Ansatz in der Familientherapie. 3. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, (1998)
- Walser, Martin: Sprache, sonst nichts. DIE ZEIT. 40, (1999) S.44,
- Wiener, Norbert: Kybernetik: Regelung und Nachrichtenübertragung in Lebewesen und Maschine. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, (1968)
- Wolf, Norbert: Ästhetisch - konstruktive Didaktik. Von der Wissenschaft und Kunst des Unterrichts. Anleitung zur Unterrichtsgestaltung. Hamburg: Dr. Kovac, (2001)
- Zdenek, Felix; Schwander, Martin: Cindy Cherman. Photoarbeiten 1975-1995. München; Paris; London: Schirmer/ Mosel, (1995)
- Ziehe, Thomas: Schule im Kontext einer zweiten Moderne. Seminar. (6), 1, (2000) S.22-30,
- Zimmer, Frank: Einladung zur Vielstimmigkeit. System Schule. (3), 2, (1999) S.40-43,
- Zirkler, Michael: Wissen, Lernen, Wirklichkeit. Systemisch - konstruktivistische Theorien und ihre Bedeutung für Lehre, Lernen und Beratung. Hamburg: urn:nbn:de:gbv:18-5145, (2001)

Anlagenverzeichnis

ANLAGE 1: TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG

- 1.1 Systemtheoretische Grundlagen / Bedeutung der systemischen Perspektive für Beratung und Moderation / Systemische Gesprächsführungsmethoden – Block I (14. - 16.09.2000 in Bad Berka)**
- 1.2 Konstruktivistische Grundlagen (radikaler und sozialer Konstruktivismus) / Bedeutung der konstruktivistischen Perspektive für Beratung und Moderation/ Das Reflektierende Team – Block II (23. - 25.11.2000 in Gera)**
- 1.3 Narrative, hermeneutische und sprachphilosophische Grundlagen / Bedeutung der narrativen und der hermeneutischen Perspektive für Beratung und Moderation / Angemessen ungewöhnliche Fragen / Prozessfragen – Block III (25. – 27.01.2001 in Bad Berka)**
- 1.4 Professionelle Selbstreflexion I (persönliche Themen) – Block IV (02. – 04.04.2001 in Jena)**
- 1.5 Systemisch - konstruktivistische Arbeitsformen im schulischen (insbesondere sonderpädagogischen) Kontext / Die Voreingenommenheit des Beraters und ihre Nutzung für den Moderationsprozess – Block V (21. – 23.06.2001 in Bad Berka)**
- 1.6 Prinzipien und Arbeitsweisen der lösungsorientierten Kurzzeittherapie / Ihre Übertragung und Nutzung für Beratung und Moderation – Block VI (30.08. – 01.09.2001 in Jena)**
- 1.7 Systemisch-konstruktivistische Selbstreflexion II (berufliche Themen) – Block VII (25. – 27.10.2001 in Bad Berka)**
- 1.8 Kontextdekonstruktion unter besonderer Berücksichtigung des eigenen Arbeitskontextes / Möglichkeiten der Kooperation – Block VIII (06. – 08.12.2001 in Bad Berka)**

ANLAGE 2: ERWARTUNGEN AN DEN KURS

ANLAGE 3: BEFRAGUNG I (ZUR BERATERINNENTÄTIGKEIT)

ANLAGE 4: IMPLIZITE UND EXPLIZITE REGELN IM KONTEXT SCHULE

**ANLAGE 5: MEINUNGSBILD & ERSTE SCHRITTE ZUR INSTALLATION DES
BERATUNGS- UND MODERATIONSANGEBOTS**

ANLAGE 6: BEFRAGUNG II (ZUR BERATERINNENTÄTIGKEIT)

ANLAGE 7: TABELLARISCHE GEGENÜBERSTELLUNG BEFRAGUNG I UND II

ANLAGE 8: DIALOG ZWISCHEN WINFRIED PALMOWSKI UND WALTER SPIESS

ANLAGE 9: SUPERVISION I

ANLAGE 10: SUPERVISION II

ANLAGE 11: ZUR IMPLEMENTATION DER FORTBILDUNGSINHALTE

ANLAGE 12: IMPLEMENTATION: RANKING

Privater Kontext

ANLAGE 13: MATERIALIEN ZUM KURS

Diskussion und Dialog

Ebstorfer Weltkarte

Zeichnungen von M. C. ESCHER

Zur Bedeutung von Sprache und Sprechen im systemischen Interview

Überlegung 1: Das Erzeugen neuer Informationen

Überlegung 2: Die Bedeutung der Sprache (der Wörter) für die Wirklichkeit

Überlegung 3: Meinungen der Beteiligten zum Thema erfragen

Metaphern (LAKOFF & JOHNSON 1998, Vorwort)

Genogramme (SCHLIPPE & SCHWEITZER 2000, 130f)

**Architektur und Design systemischer Konfliktbearbeitung (KÖNIGSWIESER, SCHNEIDER,
BUNER, PATAK 1996, 283)**

**ANLAGE 14: AUFSTELLUNG DER THÜRINGER REGELUNGEN VOM 19.06.2002
SOWIE VOM 26.05.2004**

ANLAGE 15: FLYER

ANLAGE 16: TRANSKRIPTIONEN ZU DEN INTERVIEWS

Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich Unterstützungsleistung von folgenden Personen erhalten:

1. Henriette Schildberg
2. Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit oder Teile davon wurden bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner erkläre ich, dass ich nicht bereits eine gleichartige Doktorprüfung an einer Hochschule endgültig nicht bestanden habe.

Birgit Jäpelt