

# **Theoriegeleitete Reflexion als Kernelement akademischer Weiterbildung für Pädagog\_innen**

Zur Konzeption des weiterbildenden Studiengangs „Inklusive Pädagogik“

## **Kurz zusammengefasst ...**

Theoriegeleitete Reflexion im Rahmen akademischer Weiterbildung stellt für uns eine Antwort auf das Technologiedefizit in der Pädagogik sowie die aktuellen Verunsicherungen durch den Anspruch inklusiver Bildung dar. Der Beitrag thematisiert die grundlegende Bedeutung berufsbegleitenden akademischen Lernens für Pädagog\_innen als Veränderung von gewohnten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern. Auf diesem Verständnis basiert die vorliegende Konzeption eines berufsbegleitenden weiterbildenden Studiengangs „Inklusive Pädagogik“, welches im Rahmen des NOW-Projekts an der Universität Erfurt entwickelt wurde. Der Beitrag stellt das geplante Studienkonzept kurz vor, reflektiert das zugrundeliegende Lernverständnis und stellt die Bedeutung systemischer Beratung heraus.

Schlagworte: Inklusion, akademische Weiterbildung, Pädagog\_innen, Reflexion, systemische Beratung, Konstruktivismus

## **Ausgangssituation**

Die Grundstruktur pädagogischen Handelns von Lehrkräften ist antinomisch und von (Erfolgs-)Unsicherheit geprägt (Helsper, 2004, 2014). Das Letztere wird als „Technologiedefizit der Pädagogik“ (Luhmann & Schorr, 1982) in der pädagogischen Professionalitätsdiskussion diskutiert. Die Vertreter\_innen der strukturtheoretisch orientierten Ansätze weisen darauf hin, dass pädagogisches Handeln stets ein fallbezogenes, stellvertretenes Deuten einer Situation und damit eine rekonstruktiv-interpretative Leistung ist (Heil & Faust-Siehl, 2000). Dem pädagogischen Handeln wohnt demnach stets die Möglichkeit des Scheiterns inne.

Im Verlauf der Berufstätigkeit bilden sich im pädagogischen Handeln Routinen und Muster aus. Sie sind das Produkt alltäglicher Berufspraxis und auch notwendig, um unter Handlungs- und Entscheidungsdruck überhaupt handlungsfähig zu sein. Im Berufsalltag erfahrener Lehrkräfte werden Situationen meist automatisiert gedeutet, Entscheidungen schnell und situativ gefällt. Diese habitualisierten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster gehören als „verdichtete Wissensstrukturen“ (Bauer, Kopka & Brindt, 1996) oder „operative Routinen“ (Tenorth, 2006) zum professionellen Können. Sie sind berufsbiografisch geprägt und zu gewissen Teilen auch organisationsspezifisch, d.h. sie haben sich in einem bestimmten

Setting, z.B. der Einzelschule, als bewährte, kollektiv generierte Muster der Handlungsorganisation, informeller Regelauslegung oder Problemlösung entwickelt (Nohl, 2007). Reflexiv oder bewusst sind diese Wissensbestände kaum zugänglich. Tenorth (2006) beschreibt diese auch als „professionelle[n] Habitus“, der sich vor allem „über die Verarbeitung von Erfahrung“ (S. 590) bildet.

Gesellschaftliche Veränderungen, wie z.B. die zunehmende Pluralisierung und Individualisierung von Lebensformen, Migration und Fluchtbewegungen bewirken, dass bestimmte Handlungsmuster nicht mehr zum gewohnten Ergebnis bzw. Erfolg führen. Auch der Anspruch von Inklusion in Schule und Gesellschaft kann einen umfangreichen Transformationsprozess anstoßen. Wir verstehen Inklusion in der Bildung in Anlehnung an die deutsche UNESCO-Kommission (2010) als einen Prozess,

„bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Kinder innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten.“ (S. 9)

Betreffende Entwicklungen im schulischen Feld bedingen gleichermaßen Veränderungen in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern von Lehrkräften. Inklusion in der Schule erfordert neben einer grundlegend normativen, menschenrechtsbasierten Orientierung, eine offensive Auseinandersetzung mit der Heterogenität resp. Komplexität von Lernausgangslagen und -wegen der Schülerschaft. Das schließt die üblichen Mechanismen zur Komplexitätsreduktion in Unterricht und Schule (z.B. Orientierung am Mittelmaß, Sitzenbleiben, Ab-/ Umschulung) aus. Individualisierung und Binnendifferenzierung im Unterricht sowie systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung treten an deren Stelle und erzeugen weitere Änderungen in den Kernbereichen des Lehrer\_innenhandelns. Vor allem intensive Schulentwicklungsaufgaben führen zu einem „Kulturbruch“ mit der traditionellen Berufskultur von Lehrerinnen und Lehrern“ (Haefner, 2012, S. 182). Zunehmende inter- und intraprofessionelle Kooperation in inklusiven Schulen begrenzt die Autonomie von Lehrkräften. Die „traditionelle, individuelle Lehrerkultur“ (ebd.) wird durch die Anforderungen inklusiver Bildungsprozesse kontrastiert. Es werden „alte Gewissheiten“ bezüglich der Auftrags- und Zuständigkeitsprofile von Lehrkräften allgemeiner und Sonderpädagogik in Frage gestellt (Dlugosch, 2011), gleichwohl die schulische Praxis noch weit hinter der Theorieentwicklung zurückliegt (Heinrich, Urban & Werning, 2013).

Diesbezüglich deuten aktuelle Befunde darauf hin, dass der von der UN-Behindertenrechtskonvention formulierte Auftrag, ein inklusives Bildungssystem zu etablieren, auf allen Ebenen des deutschen Bildungssystems neu und vor allem unterschiedlich ausgelegt wird (Amrhein, 2011; Trumpa & Janz, 2014). Zudem kommt es durch horizontale und vertikale Verschiebungen und Zuschreibungen der Zuständigkeit für die Umsetzung inklusiver Bildung zur Verantwortungsdiffusion (Trumpa & Janz, 2014, S. 74). Trumpa und Janz (2014) beschreiben die aktuelle Situation deshalb als „Teufelskreis der Verantwortungszuschreibung“ (S. 74), da die oberste Entscheidungsebene im Bildungswesen auf die Einstellung der Personen vor Ort verweist, die unteren Ebenen dagegen von ihr die Bereitstellung von angemessenen personellen, räumlichen und materiellen Rahmenbedingungen als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung inklusiver Bildung sehen.

Stellen sich Lehrkräfte unter den derzeitigen Bedingungen den Herausforderungen der gestiegenen Heterogenität in ihren Klassenzimmern, kann davon ausgegangen werden, dass das routinierte Lehrer\_innenhandeln in Krisen gerät. Wie Lehrkräfte diese bewältigen, hat maßgeblichen Einfluss auf deren Professionalisierung und letztlich auf die Qualität pädagogischen Handelns, wie die Ergebnisse von Wittek (2013) belegen. Vor diesem Hintergrund zeigt sich Professionalität darin, das eigene Handeln auf der Basis kritischer Analyse von Erfahrung und theoretischen Überlegungen zu erforschen, zu reflektieren und ggf. zu transformieren (Pollard, 2014).

Akademische Weiterbildung für Lehrkräfte kann diese Entwicklungsprozesse unterstützen und die Bewältigung krisenhafter Situationen begleiten. Aufgrund von Erfahrungen aus der Schulbegleitforschung (Benkmann, Gercke & Jäpelt, 2016; Gercke & Jäpelt, 2016) gehen wir davon aus, dass ein Gros an Ressourcen, Wissen und Problemlösungen bereits im System vorhanden ist und es nur von den Akteur\_innen im Feld entdeckt und freigesetzt werden muss. Ein weiterbildendes Studium kann Pädagog\_innen die notwendige Zeit und den Raum bereitstellen, innovative und kreative Ansätze für die Umsetzung des Auftrags einer inklusiven Bildung in ihren Einrichtungen vor Ort zu finden und umzusetzen.

## **Der weiterbildende Studiengang „Inklusive Pädagogik“**

Im Rahmen des NOW-Projekts („Nachfrage- und adressatenorientierte Weiterbildung an der Universität Erfurt“)<sup>1</sup> wurde ein Konzept zur akademischen Weiterbildung im Bereich Inklusiver Pädagogik/ Förderpädagogik entwickelt. Nach der Bedarfs- und Zielgruppenermittlung, v.a. mit Blick auf Thüringen, wird zunächst die Etablierung eines weiterbildenden Studienganges

---

<sup>1</sup> Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen NOW II: 16OH12012 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

„Inklusive Pädagogik“ angestrebt (im Folgenden WBS IP), der berufsbegleitend zu einem Masterabschluss (M.A.) führt. Zielgruppen sind Lehrkräfte, Pädagog\_innen und weitere Akteur\_innen im Bildungsbereich. Es handelt sich um ein viersemestriges Teilzeitstudium mit insgesamt 60 Leistungspunkten (LP/ECTS). Der Studiengang vermittelt erziehungswissenschaftliche, psychologische sowie sozialpädagogische und soziologische Grundlagen mit dem Fokus auf Inklusion in Schule und Gesellschaft.

Die fünf Module (IP 100-500) gliedern sich in zwei bis drei Teilmodule (#01, #02 und ggf. #03), die in einem bis zwei Semestern studiert und mit einer lehrveranstaltungsexternen Modulprüfung (#99) abgeschlossen werden (vgl. Abb. 1).

1. Semester (15 LP/ECTS)	<p><b>IP 100 Grundlagen und Entwicklung inklusive Bildung (12 LP)</b></p> <p>#01 Einführung in inklusive Bildung (3 LP) #02 Inklusive Bildungstheorien (3 LP)</p>	<p><b>IP 200 Psychologische Grundlagen und Förderplanung (9 LP)</b></p> <p>#01 Psychologische Grundlagen inklusive Pädagogik (3 LP)</p>	<p><b>IP 500 Beratung, Kommunikation und Teamarbeit (12 LP)</b></p> <p>#01 Konstruktion von Normalität und Abweichung in kommunikativen Handlungen (6 LP)</p>
2. Semester (15 LP/ECTS)	<p>#03 Inklusive Schul- und Organisationsentwicklung (3 LP) #99 Modulprüfung (3 LP)</p>	<p>#02 Förderdiagnostik und -planung (3 LP) #99 Modulprüfung (3 LP)</p>	<p>#02 Kommunikation und Beratung (3 LP)</p>
3. Semester (15 LP/ECTS)	<p><b>IP 300 Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen (6 LP)</b></p> <p>#01 Differenziertes Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen (3 LP) #02 Konzepte zur individuellen Förderung (3 LP) #99 Modulprüfung</p>	<p><b>IP 400 Gleichheit, Differenz und Intersektionalität (6 LP)</b></p> <p>#01 Sozialpädagogische und Soziologische Grundlagen (3 LP) #02 Bildung und Diversität (3 LP) #99 Modulprüfung</p>	<p>#99 Modulprüfung (3 LP)</p>
4. Semester (15 LP/ECTS)	<p><b>IP XX Masterarbeit (15 LP/ECTS)</b></p>		

Abb. 1: Musterstudienplan WBS IP (unveröff. Prüfungs- und Studienordnung für das Master-Programm „Inklusive Pädagogik“ [M-PO-IP], Universität Erfurt, 2017, S. 5, adaptiert)

In der bisher noch unveröffentlichten Prüfungsordnung zum Studienprogramm heißt es zu den Zielen des Studiums:

„Die erworbenen Kompetenzen führen zu einem wissenschaftsorientierten Arbeiten im Hinblick auf die Analyse, Gestaltung und Reflexion von Kulturen, Strukturen und Praktiken in pädagogischen Settings, um das Recht von Kindern und Jugendlichen auf inklusive Bildung sicher zu stellen. Darüber hinaus erwerben die Studierenden Kenntnisse und Fähigkeiten zur Beratung, Kommunikation und Teamarbeit, um inklusive Entwicklungen zu gestalten.“ (M-PO-IP, § 2, Abs. 2, Universität Erfurt, 2017)

Inhaltlich basiert das Konzept auf zwei Säulen. Die erste betrifft eine theoriegeleitete Analyse, Reflexion und Anregung der Weiterentwicklung beruflicher Handlungspraxis in den Modulen IP 100-400. Als zweite fungiert das Modul IP 500 als studienbegleitende Ausbildung von Kompetenzen in Beratung, Kommunikation und Teamarbeit auf der Basis von systemischen<sup>2</sup> Perspektiven.

Das Verständnis vom Lernen, das diese beiden Säulen konstituiert, wird im Folgenden näher ausgeführt. Ein besonderes Augenmerk richtet sich auf Elemente systemischer Beratung. Dieser Schwerpunkt ist sowohl im Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik der Universität Erfurt, als auch in ihren Studienprogrammen verankert.

## **Akademische Weiterbildung als Möglichkeit zur Unterbrechung von Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern**

Grundsätzlich gehen wir davon aus, dass Lernen im Rahmen der beruflichen Weiterbildung darauf zielt, in der Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen, das Spektrum bisheriger Routinen zu bestätigen, Handlungsmuster zu unterbrechen bzw. zu *verstören*<sup>3</sup> und zu erweitern. Dabei soll es zum einen um die Beobachtung von Handlungen gehen, deren Nützlichkeit sich immerfort bestätigt und zum anderen um passende Antworten auf sich stellende Fragen und Herausforderungen. Mit dem Begriff Lernen werden wir diejenigen Prozesse bezeichnen, die zur Erkenntnis bisher nicht wahrgenommener Erklärungs- und Handlungsoptionen führen. Bedeutsam erscheint auf jeden Fall jenes Wissen, das die Anzahl der Handlungsmöglichkeiten erweitert. In diesen *theoriegeleiteten Reflexionsprozessen* sehen wir den Kern akademischen Lernens. Dies wird im Folgenden näher ausgeführt.

### *Konstruktivistisches Lernverständnis*

Wir orientieren uns am Konzept der Viabilität<sup>4</sup> und bezeichnen damit die Unmöglichkeit objektiver Erkenntnisse. Stattdessen geht es darum, die Nützlichkeit von Wissen daran zu messen, wie es sich im praktischen Handeln bewährt. Dieser Erkenntnisprozess nimmt seinen Ausgang im Identifizieren von Routinen und Mustern. Lernen erfolgt auf der Basis systeminterner Strukturen. Perturbationen führen zu Strukturveränderungen unter Bewahrung der jeweiligen Identitäten (Maturana, 1983).

---

<sup>2</sup> Systemisch steht im Folgenden stets für ein systemisch-konstruktivistisches Grundverständnis.

<sup>3</sup> Maturana und Varela (1987) sprechen von Perturbation.

<sup>4</sup> Dieser Begriff wurde durch von Glasersfeld (1997) eingeführt und steht im Radikalen Konstruktivismus ersatzweise für den Wahrheitsbegriff. „Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen sind dann viabel, wenn sie zu den Zwecken oder Beschreibungen passen, für die wir sie benutzen“ (Glasersfeld, 1997, S. 43).

„Dementsprechend vollziehen sich Handlungen nicht auf Operationen in oder auf einer äußeren, unabhängigen Realität, sondern als innere Prozesse in den unterschiedlichen operational-relationalen Bereichen, die als *in sich geschlossene Rekursionen von Taten, Reflexionen und Konversationen* im Fluss der Verwirklichung unseres menschlichen Lebens als Individuen in der Organismus-Nische-Einheit entstehen, die wir entweder allein oder in einer ökologischen Gemeinschaft mit anderen bilden.“ (Maturana, 2013, S. 95; Hervorh. i. Orig.)

Allgemein steht dafür der Begriff der Selbstorganisation. Damit sind Veränderungen nicht direkt steuerbar, allenfalls irritierbar, z.B., wenn bisheriges Wissen nicht mehr funktioniert, das Gewohnte verstört wird. Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass Perturbation bedingungslos zu neuen Lernerfahrungen führt. Dieser Aspekt ist besonders kritisch für die Idee vom lebenslangen Lernen. Maturana (2013) spricht davon,

„dass der Akt der Reflexion ein Akt ist, der in der emotionalen Sphäre angesiedelt ist und dass ich den Wunsch haben muss, meine Gewissheiten loszulassen, damit ich frei dafür werde, noch einmal hinzuschauen und etwas Neues zu entdecken. Zu lernen, wie man reflektiert, ist der grundlegendste relational-operationale Lernprozess, den ein Mensch in seinem Leben durchlaufen kann.“ (S. 37)

Erforderlich ist eine Motivation zum aktiven Erschließen neuer Ideen jenseits bisheriger Sinnengrenzen, also ein Lernen höherer Ordnung.

### *Synchrone Theorie des Lernens nach Bateson*

Mit dem Lernen höherer Ordnung beziehen wir uns auf eine Lerntheorie, die Gregory Bateson 1942 entwickelt und bis 1971 immer weiter differenziert hat. Lernprozesse sind für ihn zunächst Formen der Veränderung irgendeiner Art. Veränderung setzt die Annahme eines wiederholbaren Kontextes voraus. Dieser findet sich nicht in einer äußeren Realität, sondern entsteht durch eine sich selbst bestätigende Interpunktionsweise auf der Ebene der Bedeutung. Er wird anhand von verbalen als auch nonverbalen Kontextmarkierungen erkannt und schließt Selbst und Umwelt ein. Solange diese Interpunktionsweise unbewusst verläuft, begründet sie Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, deren Herausbildung im Unklaren bleibt. Bateson entwickelte eine „synchrone Theorie des Lernens“ (Lutterer, 2011, S. 55), bei der die gleichzeitig ablaufenden Lernakte in den Fokus gerückt werden, nämlich das, was wir lernen während wir lernen. Für den Bereich der Weiterbildung ist aus unserer Sicht vor allem interessant, wie sich mit dieser Theorie erklären lässt, welche Gewohnheiten sowohl dem Lernen als auch dem Nichtlernen zuzuschreiben sind, wenn professionelle Handlungsmuster sich durch Bestätigung konsolidieren und wie wir lernen weiteres Lernen zu vermeiden.

Für Bateson erklärt sich der kreative Umgang mit Gewohnheiten vor allem in der Stufe III seiner in fünf Ebenen strukturierten Lerntheorie (Lernen 0 bis Lernen IV). Die Ebenen entstehen als Funktion der vorgängigen Ebene, z.B. bedeutet Lernen II Veränderung im Prozess des Lernens I<sup>5</sup>. Im Reflektieren über den Prozess des Lernens von Handlungsroutinen und Gewohnheiten geht es um „korrigierende Veränderung in der Menge von Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird“ (Lernen II, Bateson, 1985, S. 379). Die auf der Ebene von Lernen I erworbenen Gewohnheiten werden zumeist „blind“, also ohne Kenntnis über Prozesse ihrer Herausbildung, ausgeführt. Sie sind damit selbstbestätigend und fast unauslöschlich. Auf der Ebene von Lernen II werden Gewohnheiten situativ flexibel angewendet, kontextabhängig modifiziert und führen zur Herausbildung charakteristischer Verhaltensweisen.

„Wenn ich auf der Ebene des Lernens II stehen bleibe, bin ‚ich‘ die Gesamtheit derjenigen Charakteristika, die ich als meinen ‚Charakter‘ bezeichne. ‚Ich‘ bin meine Gewohnheiten, im Kontext zu handeln und die Kontexte zu gestalten und wahrzunehmen, in denen ich handle.“ (Bateson, 1985, S. 393)

Erst auf der Ebene von Lernen III werden diese bis dahin ungeprüften Prämissen in Frage gestellt. Der Lernprozess könnte auf dieser Ebene Formen annehmen, durch die eine „korrigierende Veränderung im System der Mengen von Alternativen“ (Lernen III, Bateson, 1985, S. 379) vorgenommen wird. Die synchron verlaufenden Lernprozesse führen dazu sich handelnd (in der Menge der Alternativen) und reflektierend (in der Systematik der Menge der Alternativen) zugleich zu erleben. Lernen führt zur Konstruktion neuer Möglichkeiten in einer Qualität, die über ein einfaches Dazulernen von Erklärungs- und Handlungsmöglichkeiten hinausgeht und den Umgang mit Widersprüchen einschließt. Das führt zur besseren Bewältigung von Lernsituationen und hat Einfluss auf die Strukturierung zukünftiger Erfahrungen.

Zu betonen ist, dass Bateson in seiner Analyse rein kommunikative Phänomene benennt, Lernen *ist* ein Kommunikationsprozess. Die Aufgaben des Lernens beziehen sich auf die Prozesse der Bedeutungszuschreibung. Gregory Bateson führte systemtheoretische und kybernetische Denkansätze in die Sozialwissenschaften ein. Seine Ideen waren grundlegend für die Entwicklung der systemischen Therapien.

---

<sup>5</sup> Lernen I basiert z.B. auf Konditionierungen und mechanischem Lernen. Auf dieser Ebene werden Gewohnheiten „durch Korrektur von Irrtümern der Auswahl innerhalb einer Menge von Alternativen“ ausgebildet (Bateson, 1995, S. 379). Es kann uns in diesem Artikel nicht gelingen, die Lerntheorie von Bateson umfänglich zu beschreiben. Wir verweisen auf Bateson (1985) und die Auseinandersetzungen von Lutterer mit dem Denken Gregory Batesons (vgl. Lutterer, 2000, 2002, 2011).

## **Bedeutung systemischer Beratung für das Lernen – Einblicke in bisherige Ausbildungspraxis**

Die Entwicklungsgeschichte der Systemischen Therapie und Beratung ist eng verbunden mit den Schriften von Gregory Bateson, Francisco J. Varela, Humberto R. Maturana, Heinz von Foerster, Paul Watzlawick und Kenneth J. Gergen (Schlippe & Schweitzer, 2013). Damit soll den Leser\_innen der theoretische Rahmen unseres Beratungskonzepts transparent werden. *Die Systemtheorie gibt es nicht.* Systemische Beratung ist schon lange kein einheitlich durchdekliniertes Vorgehen. Es existieren verschiedene konzeptionelle Richtungen. Wir beziehen uns auf ein Modell systemischer Beratung wie es Palmowski (2014) für pädagogische Kontexte beschreibt. Die „kommunikativen Werkzeuge“ der systemischen Beratung eignen sich besonders gut als Techniken der „Musterunterbrechung“.

In diesem Modell erfolgt eine zentrale Bezugnahme auf die Beobachtung zweiter Ordnung, wie sie von H. v. Foerster beschrieben wurde. Selbstreflexion bezieht sich auf ein angenommenes Selbst wie auch auf den jeweiligen Kontext. Gerade in sozialen, hier v.a. (sonder-)pädagogischen Handlungsfeldern ist die Kompetenz zur Selbstreflexion grundlegend. Wenn z.B. auffälliges Verhalten beobachtet wird, sagt das aus einer konstruktivistischen Perspektive zumeist mehr über die Beobachter\_innen aus als über die Beobachtung selbst. „Verhaltensstörung“ und jedes andere als „Behinderung“ bezeichnete Phänomen ist in dieser Perspektive eine „Kategorie des Beobachters“ (Palmowski, 1997). Es geht also um ein Bewusstsein darüber, wer, warum, wo und wie unterscheidet und welche Wirklichkeiten in und durch Sprache konstruiert werden. Diese meist impliziten Theorien und Überzeugungen führen zur Ausrichtung einer je spezifischen Wahrnehmung und ebendieser Erzeugung von Bedeutungen. Für (Sonder-)Pädagog\_innen sind nicht zuletzt deshalb Beratungs- und Reflexionskompetenzen besonders relevant (Jäpelt, 2009). Bereits im Studium werden implizite Theorien in der Reflexion zu explizitem Wissen und anschließend in der Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Wissen perturbiert. Die Überwindung möglicher Barrieren der beiden Sprachgemeinschaften von Wissenschaft und Praxis stellt eine zentrale Herausforderung hochschuldidaktischer Konzepte dar, auf der Inhalts- und auf der Beziehungsebene. Es erhöht sich der Wert von sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, mit denen relationale und wertschätzende Beschreibungen gelingen.

Die curriculare Verankerung systemischer Beratung erfolgt derzeit in den konsekutiven Vollzeitstudiengängen Förderpädagogik (M.Ed.) und Sonder- und Integrationspädagogik (M.A.) an der Universität Erfurt. Gerade im Letzteren wurde in den vorangegangenen Jahren ein Lernprozess vom ersten bis zum dritten Semester erprobt, der mit einer Peerberatung eingeleitet wird.

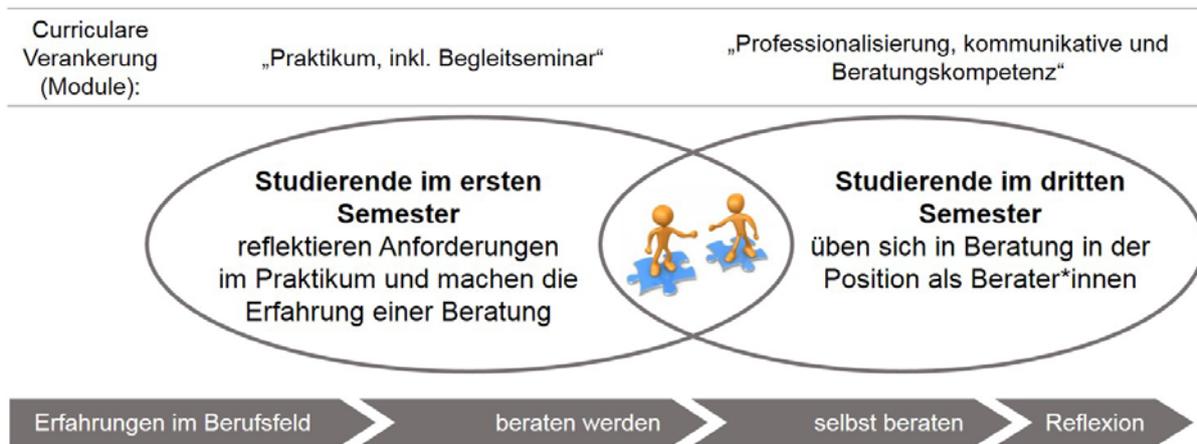


Abb. 2: Peerberatung im Studiengang Sonder- und Integrationspädagogik (M.A.)

Abbildung 2 verdeutlicht das Element der Peerberatung im ersten Semester. Darauf beziehen sich exemplarisch die folgenden Aussagen, die aus leitfadengestützten Gruppeninterviews mit Studierenden im dritten Semester am Beginn der Lehrveranstaltung *Systemische Beratung und Gesprächsmoderation* stammen:

- „Ich wünsche mir einfach, dass ich das auch so gut hinkriege Ich fand das supertoll, ich habe mich sehr gut aufgehoben gefühlt“ (WS 15/16)
- „Sie hat das gut moderiert oder mich mit guten Fragen dahingeleitet und das habe ich mir auch so fürs Private mitgenommen. Bin mit sehr vielen Gedanken aus dem Gespräch herausgegangen“ (WS 16/17)
- „Die Beratungssituation selbst fand ich angenehm, ich habe zwar keine Lösung gefunden aber aus der Negativspirale, die man sich selbst immer bietet, rausgekommen. Mir ging es danach besser für zwei/drei Wochen“ (WS 14/15)
- „Ich habe nicht gedacht, dass ich da so emotional bin. (...) und ich hab‘ noch mal in andere Richtungen gedacht, danach“ (WS 16/17)
- „Aber auch weil es eine Muss-Situation war, habe ich das als sehr angenehm erfahren“ (WS 14/15)

Die Paradoxie dieses Settings besteht jedoch darin, dass die Peerberatung als Teil der Prüfungsleistung zu einer notwendigen Handlung von Berater\_in und Klient\_in wird. Damit ist das Prinzip der Freiwilligkeit nicht gegeben. Auch deshalb erweist sich die „Problemdefinition“ als schwierig.

- „Also das Problem vorher finden, das war für mich der größte Akt, also ich fand das furchtbar. Ich hatte derzeit auch kein Problem, das mich so zwingend beschäftigt hat, das war mehr mein Problem, dass ich kein Problem hatte“ (WS 16/17)
- „Muss-Situation führt dazu, dass ich mir ein Thema ‚aus den Fingern ziehen‘ musste, weil ich Vieles doch schon mit mir selbst geklärt habe“ (WS 14/15)

Systemische Beratung nimmt nicht zwingend ein Problem zum Anlass der Reflexion. Manche entscheiden sich deshalb auch für eine Vorbesprechung:

- „Hier haben wir auch schon über die Thematik gesprochen, auch Vorschläge geliefert, nicht nur Probleme, sondern Angelegenheiten, die Dich beschäftigen. Dann habe ich gemerkt, dass zwischen uns eine angenehme Atmosphäre entsteht und ich konnte meine Angst ablegen“ (WS 15/16)
- „(...) zusammen überlegt, was man für ein Problem nehmen kann, vorher schon gemeinsam geplant was dabei herauskommen könnte, aber trotzdem nahm das Gespräch überraschende Wendungen, das war interessant, wie tief es ging“ (WS 14/15)

Während die Studierenden sich von Studierenden beraten lassen, lernen sie den Kontext eines systemischen Beratungsgesprächs, z.B. die Bedeutung des Reflektierenden Teams:

- „Ich bin sehr beeindruckt davon gewesen, wie sie gefragt hat, da waren schon so viele neue Impulse allein nur durch die Beratung, obwohl auch zwei im Reflektierenden Team dabei waren, aber die haben mich bestärkt eher und die neuen Impulse kamen von der Beratung. Also das fand ich so beeindruckend. Und das macht es auch schwer jetzt für mich. Also ich glaube, das liegt schon nahe am Idealfall, würde ich sagen“ (WS 16/17)

Sie erkennen, dass das Expertentum für die Inhalte bei Ihnen liegt und das Expertentum für den Beratungsprozess bei den Berater\_innen. Sie lernen, dass Veränderungsprozesse nur durch neue Unterscheidungen angeregt werden können. Bateson (1985) geht davon aus, „dass das Wort ‚Idee‘ in seinem elementarsten Sinn mit ‚Unterschied‘ synonym ist“ (S. 582). In der Beratung erzeugen angemessen ungewöhnliche Fragen Unterscheidungen, die bei den Klient\_innen neue Perspektiven und Ideen entstehen lassen. Bisheriges Wissen wird relativiert und erweitert. In dem von uns vertretenen Beratungsmodell spricht man auch von „Musterunterbrechung“. Vielleicht entwickeln die Studierenden Ideen darüber, wie Wissen als Selbstbildungsprozess in kommunikativen Prozessen jenseits instruktiver Lehrformen entsteht. Damit könnten sie einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen, wie oben beschrieben, näherkommen. Sie erfahren gemeinsam erzeugte Wirklichkeiten in der Beziehung mit anderen und konstituieren Lernprozesse der Ebenen von Lernen II und Lernen III.

Die Handhabung systemischer Methoden führt zur Auflösung personenbezogener, fester, scheinbar allgemeingültiger Annahmen über Menschen mit und ohne Behinderung. Die Kommunikationsfähigkeit verändert sich darüber auch jenseits vom Beratungssetting. Den Studierenden wird die besondere Bedeutung des Prozesses, der Wertschätzung und Anerkennung deutlich. Das Setting der systemischen Beratung erlaubt noch eine weitere Lernerfahrung. Die Beteiligten im Reflektierenden Team profitieren als „Trittbrettfahrer\_innen“.

Einerseits können sie Perspektiven auf kulturell geteilte Muster in den individuellen Themen der Beratung erkennen, zum Teil auch eigene Verstrickungen lösen und andererseits in der Beobachtung des Beratungsprozesses sich stets danach befragen, welchen nächsten Schritt sie selbst als nächsten einleiten würden, wären sie in der Situation als Berater\_in tätig. Sie korrigieren oder interpunktieren vielleicht eigene Handlungsmöglichkeiten im Sinn von Lernen II.

Der Zusammenhang zwischen der Beratungserfahrung als Klient\_in im ersten Semester und der als Berater\_in im dritten Semester geht allerdings leicht verloren, wenn keine Kontinuität innerhalb des Studiums hergestellt wird, damit die theoriegeleitete Reflexion gelingt. Indem z.B. die Anzahl der Alternativen zur Erklärung von und im Umgang mit „Behinderung“ erhöht wird, kann Lernen II angenommen werden. Soweit wie Prozesse von Metalernen organisiert werden, kann sich die Wahrscheinlichkeit für Lernen III erhöhen.

„Wir müssen lernen, eine ganze Welt zu ordnen und dabei nicht nur zwischen richtigen und falschen, sondern auch zwischen einfachen und komplexen, legitimen und nicht-legitimen usw. Handlungen zu unterscheiden. Und so ganz so im Nebenher lernen wir auch *wie* wir lernen, wie wir *besser* lernen.“ (Lutterer, 2011, S. 58f., Hervorh. i. Org.)

Das bedeutet die Ausbildung der Fähigkeit zur Reflexion auf der Metaebene und die Fähigkeit, die Komplexität des eigenen Lernprozesses dadurch zu erhöhen, dass die Lernprozesse immer auf zwei Ebenen gleichzeitig reflektiert werden. In den Seminaren machen sich die Studierenden mit systemischen Erklärungsansätzen in ihrer Bedeutung für (sonder-)pädagogisches Verstehen und Handeln vertraut. Insofern kann während der Studienzeit eine Haltung gefördert werden, die Position der Beobachter\_innen und hier im Besonderen auch die Position der Wissenschaftler\_innen in Relation zu den Theorien zu erkennen.

Das Konzept der Peerberatung hat sich im grundständigen Studium bewährt. In der hier beschriebenen Weise gerät das Praktikum für einen Moment in eine formalisierte Betrachtung. Die Übertragung auf ein weiterbildendes Format kann aus unserer Sicht intensivere Verknüpfungen zwischen akademischer (Weiter-)Bildung und pädagogischer Praxis sichern.

## **Fazit: Bedeutung für die Studienorganisation im WBS „Inklusive Pädagogik“**

Ein ständiger Wechsel zwischen praktischem Handeln und theoriegeleitetem Reflektieren ist charakteristisch für den geplanten WBS. Im Vergleich zu den grundständigen Vollzeitstudiengängen bieten sich dadurch wiederkehrende Gelegenheiten zur Reflexion beruflicher Praxis. In einem weiterbildenden Studiengang ließe sich der selbstreflexive Anteil durch Dekonstruktion von langjährigen Gewohnheiten gestalten. Die Befreiung von der „Knechtschaft der Gewohnheiten“ (Bateson, 1995, S. 393) ist jedoch von einer tiefgreifenden

Neudefinition des Selbst und von Unsicherheit gekennzeichnet. Bezogen auf die Lerntheorie von Bateson erschließt sich dieses Erleben von Individualität im Übergang von der zweiten zur dritten Ebene:

„Individualität ist ein Resultat oder eine Ansammlung aus Lernen II. In dem Maße, wie ein Mensch Lernen III erreicht und es lernt, im Rahmen der Kontexte von Kontexten wahrzunehmen und zu handeln, wird sein ‚Selbst‘ eine Art Irrelevanz annehmen. Der Begriff des ‚Selbst‘ wird nicht mehr als ein zentrales Argument in der Interpunktion der Erfahrung fungieren.“ (Bateson, 1985, S. 393)

Auch darum wird es gehen, wenn Menschen sich auf ein weiterbildendes Studium einlassen: Selbstverständnisse bezüglich der eigenen Verortung in der Welt verlieren ihre Gewissheit. Es geht darum Verunsicherung zuzulassen und im Umgang mit unsicheren Situationen kompetent zu werden.

In Veranstaltungen wird ein besonderer Umgang mit den Inhalten angeregt. Es geht nicht darum, Wissen unhinterfragt anzuhäufen, sondern die eigene berufliche Praxis beständig einer reflexiven, theoriegeleiteten Prüfung zu unterziehen. Das hier beschriebene Lernverständnis wurde in Inhalte und Qualifikationsziele der einzelnen Studienmodule übertragen. Für das Beratungsmodul IP 500 sind diese in Abbildung 3 aufgelistet.

Inhalte	Qualifikationsziele
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inklusionspädagogisch relevante Erklärungs- und Handlungsmodelle zu Ethik und Behinderung,</li> <li>• gesellschaftliche Diskurse zu Normvorstellungen,</li> <li>• Behinderung als soziale Konstruktion in Sprache und Kommunikation,</li> <li>• Reflexion in Bezug auf den eigenen Unterricht, sowie auf das professionelle Selbstverständnis,</li> <li>• Professionelle Beziehungskompetenz,</li> <li>• Systemische Beratung,</li> <li>• Reflexive und ressourcenorientierte Beratung,</li> <li>• Haltung der Wertschätzung, Achtsamkeit und Kooperation,</li> <li>• Soziale Basisqualifikationen, Sach- und Beziehungsebene, Metakommunikation,</li> <li>• Dialogische Arbeitsformen, Gesprächsführung, Leitung und Moderation</li> </ul>	<p>Die Studierenden sind in der Lage,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Standortgebundenheit ihres Wissens zu erkennen,</li> <li>• ihre Alltagstheorien zu berufsbezogenen Gegenständen und Sachverhalten sowie ihren Sprachgebrauch kritisch zu hinterfragen,</li> <li>• verschiedene Ebenen in Interaktion und Kommunikation zu unterscheiden,</li> <li>• Kommunikations- und Interaktionsprobleme zu analysieren und Lösungsansätze anzuregen,</li> <li>• ethische Fragen und normative Sichtweisen in Bezug auf Diversität zu diskutieren,</li> <li>• ihre beruflichen Beziehungen im Kollegium und zu der Schülerschaft professionell zu gestalten,</li> <li>• Gespräche zwischen den Schülerinnen und Schülern zu moderieren und positiv zu beeinflussen,</li> <li>• Methoden der systemischen, reflexiven und ressourcenorientierten Beratung in ihrer Praxis anzuwenden und sich in Teams kooperativ und zielführend einzubringen und diese eigenverantwortlich zu leiten.</li> </ul>

Abb. 3: Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls IP 500: Beratung, Kommunikation und Teamarbeit (M-PO-IP, Universität Erfurt, 2017, S. 24)

Im WBS „Inklusive Pädagogik“ werden sowohl selbst- als auch theoriebezogene Reflexionsprozesse institutionalisiert. Darüber erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Veränderungsprozesse in Handlungsmustern, Routinen und Verantwortlichkeiten angeregt werden, die in der beruflichen Praxis zu situationsangemessenen neuartigen Lösungen führen können. Verantwortungsdiffusion und der „Teufelskreis der Verantwortungszuschreibung“, wie oben beschrieben, können damit durchbrochen werden.

Wir gehen davon aus, dass die Lernerfahrungen in einem derart konstruierten weiterbildenden Studium dazu führen, dass Reflexion zur operativen Routine, gleichsam zu einem „reflektierten Habitus“, werden kann. Auf diese Weise erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen mit bereits ausgebildeter beruflicher Identität neue Erklärungs- und Handlungsmöglichkeiten erkennen. Das Prinzip der Veränderung als Grundannahme des professionellen Selbstverständnisses von Pädagog\_innen erachten wir als wesentlich für inklusive Entwicklungen in Schule, Kommune und Gesellschaft.

## Literatur

- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bateson, G. (1985). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bauer, K.-O., Kopka, A. & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Benkmann, R., Gercke, M. & Jäpelt, B. (2016). Mehr Zeit am Anfang – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Index-Prozesses zur inklusiven Schulentwicklung. In C. Förster, E. Hammes-Di Bernado, M. Reißmann & S. Tänzer (Hrsg.), *Pädagogische Lebenswelten älterer Kinder. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 115–125). Freiburg: Herder.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2010). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (2. Aufl.). Bonn: Dt. UNESCO-Komm.
- Dlugosch, A. (2011). Der "Fall" der Inklusion: Divergenzen und Konvergenzen in Professionalitätsvorstellungen. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 135–142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gercke, M. & Jäpelt, B. (2016). Spannungsfelder inklusiver Schulbegleitforschung – der Index für Inklusion im Schulalltag. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel & S. Winter (Hrsg.), *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (S. 162-172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glaserfeld, E. v. (1997). *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Haeffner, J. (2012). *Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen* (Schule in evangelischer Trägerschaft, Bd. 16). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–134). Münster: Waxmann.
- Heil, S. & Faust-Siehl, G. (2000). *Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, A. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz im Lehrerberuf. In R. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216–240, 2., überarb. u. erw. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Jäpelt, B. (2009). Sonderpädagogische Professionalität im Gemeinsamen Unterricht – SonderpädagogInnen als BeraterInnen – ein Zukunftsentwurf. In S. Börner, A. Glink, B. Jäpelt, D. Sanders & A. Sasse (Hrsg.), *Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven* (S. 73–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiuppis, F. & Hausstätter, R. S. (2014). Inclusive Education for All, and especially for some? On different interpretations of who and what the “Salamanca Process” concerns. In F. Kiuppis & R. S. Hausstätter (Hrsg.), *Inclusive Education twenty years after Salamanca* (S. 1–5). New York: Peter Lang Publishing.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lutterer, W. (2000). *Auf den Spuren ökologischen Bewußtseins*. Norderstedt: Books on Demand.
- Lutterer, W. (2002). *Gregory Bateson: Eine Einführung in sein Denken*. Heidelberg: Carl Auer Systeme.

- Lutterer, W. (2011). *Der Prozess des Lernens. Eine Synthese der Lerntheorien von Jean Piaget und Gregory Bateson*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Maturana, H. R. (1983). Reflexionen: Lernen oder ontogenetische Drift. *Delfin II*, 60–72. Abgerufen am 01. März 2017 von <http://cepa.info/3673>.
- Maturana, H. R. (2013). *Fundamentale Relativität: Reflexionen über Erkenntnis und Wirklichkeit / Fundamental Relativity: Reflections on Cognition and Reality (Internationale ... Schelling Lectures on Arts and Humanities)*. Berlin: Deutscher Kunstverlag.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. Bern: Scherz.
- Nohl, M.-A. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61–74.
- Palmowski, W. (1997). Behinderung ist eine Kategorie des Beobachters. *Sonderpädagogik*, 27(3), 147–157.
- Palmowski, W. (2014). *Systemische Beratung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pollard, A. (2014). *Reflective teaching in schools* (Reflective teaching series, 4th edition). London: Bloomsbury.
- Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2013). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Trumpa, S. & Janz, F. (2014). „Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt!“. Rekontextualisierungen und Verantwortungsübernahme im Implementierungsprozess Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 61–78). Weinheim: Beltz Juventa.
- Universität Erfurt (Stand: 12.01.2017). *Prüfungs- und Studienordnung der Universität Erfurt für das Master-Programm „Inklusive Pädagogik“ [M-PO-IP]*. unveröffentlicht. Erfurt.
- Wittek, D. (2013). Umgang mit Heterogenität als Chance und/oder Risiko für die Professionalisierung von Lehrpersonen – Wie bewältigen Lehrkräfte berufliche Entwicklungsaufgaben in Reformprozessen? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(3), 219–233.