

## **Kollegiale Beratung und Lernkulturentwicklung**

Magisterarbeit im Hauptfach Erziehungswissenschaft

Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der  
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg  
in Verbindung mit dem  
Institut für systemische Beratung, Wiesloch

**Thorsten Veith**  
**Friedrich-Ebert-Anlage 53a**  
**69117 Heidelberg**  
**tel.: 06221/182319**  
**mail: [veith@systemische-professionalitaet.org](mailto:veith@systemische-professionalitaet.org)**

Sommersemester 2002

Heidelberg, 13. September 2002

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG UND FRAGESTELLUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>2. NEUE LERNKULTUR IN DER WEITERBILDUNG.....</b>	<b>4</b>
2.1 WAS SIND LERNKULTUREN? .....	4
2.1.1 <i>Annäherungen an Lernkultur</i> .....	4
2.1.2 <i>Anforderungen an (neue) Lernkultur</i> .....	10
2.1.3 <i>Kritische Überlegungen zu Lernkultur</i> .....	15
2.2 BEGRÜNDUNGEN FÜR EINE NEUE LERNKULTUR: LERNEN UND LERNVERHALTEN ERWACHSENER .....	17
2.2.1 <i>Lernen und Lerntheorien</i> .....	17
2.2.2 <i>Lernstile und Lerntypen</i> .....	23
2.3 LEBENSLANGES LERNEN .....	27
2.4 VIELFÄLTIGE LERNFORMEN UND -ARRANGEMENTS IN DER ERWACHSENEN- UND WEITERBILDUNG .....	34
<b>3. KOLLEGIALE SUPERVISIONS- UND BERATUNGSFORMEN .....</b>	<b>42</b>
3.1 DAS VIELFÄLTIGE VERSTÄNDNIS DER BEGRIFFE BERATUNG UND SUPERVISION UND DAS MODELL DER KOLLEGIALEN VARIANTE .....	42
3.2 URSPRÜNGE SOWIE ENTSTEHUNGS- UND VERWENDUNGSKONTEXTE KOLLEGIALER SUPERVISIONS- UND BERATUNGSFORMEN .....	44
3.3 KOLLEGIALE BERATUNGSDESIGNS UND DIDAKTISCHES SETTING .....	52
3.4 KOLLEGIALE BERATUNG ALS LERNFORM IM RAHMENKONZEPT DER LERNKULTUR .....	56
3.5 KOLLEGIALE BERATUNG UND SUPERVISION ALS FORM SELBSTGESTEUERTEN LERNENS.....	60
3.6 FUNKTIONEN KOLLEGIALER BERATUNGSSYSTEME .....	63
3.6.1 <i>Wissensmanagement</i> .....	63
3.6.2 <i>Kollegiale Beratung als eine Form von Qualitätsentwicklung</i> .....	65
<b>4. WEITERBILDUNG IM BEREICH HUMANRESSOURCEN AM INSTITUT FÜR SYSTEMISCHE BERATUNG .....</b>	<b>68</b>
4.1 DER KONTEXT DER PROFESSIONALISIERUNG UND QUALIFIZIERUNG VON PERSONEN UND SYSTEMEN .....	68
4.2 DIE SYSTEMISCHE PERSPEKTIVE ALS ÜBERGEORDNETE ORIENTIERUNG .....	72
4.3 DAS VERSTÄNDNIS DER BEGRIFFE PROFESSIONALITÄT UND PROFESSIONALISIERUNG .....	73
<b>5. KOLLEGIALE BERATUNG UND SUPERVISION ALS ELEMENTE DER LERNKULTUR AM INSTITUT FÜR SYSTEMISCHE BERATUNG.....</b>	<b>77</b>
5.1 ZUM VERSTÄNDNIS DER BEGRIFFLICHKEITEN AM INSTITUT .....	77
5.2 SUPERVISIONSORIENTIERTES LERNEN ALS LEITELEMENT DER LERNKULTUR .....	80
5.3 DESIGNS DER KOLLEGIALEN SUPERVISION UND BERATUNG IN DER PRAXIS DER BERATERQUALIFIZIERUNG .....	83
5.4 KRITISCHE ÜBERLEGUNGEN UND ASPEKTE KOLLEGIALER BERATUNGS- UND SUPERVISIONSFORMEN..	86
<b>6. TRANSFER DER ERFAHRUNGEN AUF ANDERE BEREICHE, FAZIT UND AUSBLICK.....</b>	<b>88</b>
<b>7. BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>91</b>

---

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Die bifokale Perspektive konstruktivistischer Erwachsenenbildung (Arnold/Siebert 1999, S. 7).....	23
Abbildung 2:	Drei-Welten-Persönlichkeitsmodell und Rollen-Leitermodell (Schmid 1994, S. 57) .....	75
Abbildung 3:	Kulturbegegnungsmodell (Schmid 1994, S. 45) .....	78
Abbildung 4:	Supervision und Intervision (Schmid/Hipp 1999, S. 8/10).....	79
Abbildung 5:	Dialog-Modell methodisch-bewusst und intuitiv-unbewusst (Schmid 2002a, S. 13) .....	81
Abbildung 6:	Lernen und (Lern-)Kultur.....	83

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Leitfaden zur kollegialen Beratung und Supervision.....	54
Tabelle 2:	Übersicht zur kollegialen Beratung und Supervision .....	60

## 1. Einleitung und Fragestellung

Lernen wird immer zur Lebensaufgabe unserer Zeit. Der gesellschaftliche Wandel vollzieht sich in einem Tempo, das die Menschen in den unterschiedlichen Bereichen des Zusammenlebens nach Orientierung suchen lässt. Angesichts der Vielschichtigkeit und Komplexität heutiger Aufgaben in der Berufs-, Organisations- und Privatwelt steht der Mensch vor neuen Herausforderungen. Hinsichtlich seiner eigenen Qualifikationen, seiner professionellen Identität (vgl. Schmid 2002a, S. 9), aber auch seiner Selbstorganisation in den verschiedenen Welten ergeben sich neue Bedürfnisse an Lernen, an Lernformen und an Lernkultur. Lebenslanges Lernen in Abstimmung mit unterschiedlichen Rollen, unterschiedlichen Lernstilen und nicht zuletzt mit der eigenen Persönlichkeit und deren Entwicklung rückt mehr und mehr in den Vordergrund und soll in eine (neue) Lernkultur in Organisationen, aber auch, und gerade, in der Weiterbildung eingebettet sein.

Die Lernkultur, die hier (re-)formuliert und beleuchtet werden soll, erfährt in den letzten Jahren zu Recht einen Bedeutungszuwachs. Sie wird jedoch häufig nicht ausdrücklich als solche bezeichnet und umschrieben. Der Begriff der Lernkultur als „pädagogische Kategorie“ (Weinberg 1999, S. 98) muss noch entwickelt werden und wird dennoch gleichsam als „Voraussetzung und Mittel zur Durchsetzung von Reformen im Bildungswesen“ (Arbeitsstab Forum Bildung 2000, S. 1) mit einem hohen – vielleicht überhöhtem – Anspruch versehen. Der sich zur Zeit en vogue befindende Begriff der Lernkultur (vgl. Schiersmann 2002, S. 20) wird erst langsam gehaltvoll und dazu benutzt, ein Repertoire verschiedener Dimensionen und Ebenen von Lernprozessen sowie Umweltfaktoren und Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden zusammenzufassen. Im allgemeinen Diskurs zur Unternehmens- und Organisationskultur widerfährt dem Begriff der Lernkultur gerade im Schulbereich und im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung, aber auch innerhalb von Organisationen vermehrt Aufmerksamkeit. Neben den ausführlich bearbeiteten Fragen, was gelernt wird, welcher Stoff und welche Inhalte vermittelt werden, wie der Lehr-Lern-Prozess angelegt, gesteuert und strukturiert wird – beispielsweise curriculare Überlegungen in Schule und Weiter- bzw. Fortbildung – und neben der Frage, wer lernt, d.h. welche Personen mit welchen Bedürfnissen, Voraussetzungen, Hintergründen und Erfahrungen lernen – beispielsweise zielgruppenorientierte Angebote – entstehen nun Fragen nach dem wie des Lernens. Hier gilt den Bedingungen und der Kultur des Lernens sowie der Konfiguration des Lernens im Bezug zu anderen Tätigkeiten und der Lernarrangements – beispielsweise Formen des sozialen, partizipativen und kooperativen Lernen – das Interesse. Somit wird dieser Kontext um eine weitere Perspektive angereichert. Es entsteht gewissermaßen ein neuer Blick auf das, was auch bisher schon betrachtet wurde. In der Bedeutung und im Verständnis von

Lernkultur findet sich ein größeres Betrachtungsspektrum wieder, das vieles umfasst, was bisher isoliert beleuchtet wurde. Es wird gefragt nach dem Zusammenspiel und der Stimmigkeit von „wer lernt was auf welche Art und Weise“, von Inhalten und Individuen und deren Bedürfnisse und letztlich den Bedingungen.

Aus dieser Perspektive verlieren sich Fragen beispielsweise über Inhalte oder über verschiedene Lernstile von Individuen jedoch nicht, sondern es liegt in besonderem Masse in der sinnvollen Kombination der Elemente des Lernens, welche die Orientierung an einer Kultur des Lernens ermöglicht.

Vor diesem Hintergrund sollen in dieser Arbeit kollegiale Supervisions- und Beratungsformen näher untersucht und am Beispiel ihrer Konzeption und ihres Einsatzes in der beruflichen Bildungspraxis am Institut für systemische Beratung zur Qualifizierung von Professionellen in den Bereichen Organisations- und Personalentwicklung, systemische Beratung und Coaching beschrieben werden. Der Einsatz kollegialer Formen der Supervision und Beratung im Weiterbildungsbereich erscheint in vielerlei Hinsicht sinnvoll. Diese Arbeitshypothese wird im weiteren noch spezifiziert werden. Es werden hierzu Beispiele aus der Praxis aufgearbeitet und deren konzeptionelle Verankerung und theoretische Bezüge dargestellt. Es soll gezeigt werden, dass kollegiale Formen des Beratens auch Formen des von- und miteinander, „des gemeinsamen Lernens“ (Schmid/Fauser 1994, S. 13) – denn darum geht es unter anderem im Sinne einer Lernkultur – darstellen und diese in hohem Masse erwachsenengerecht sind. Sie stellen ein Beispiel dafür dar, wie Erwachsene sinnvoll und effektiv selbstgesteuert und selbstorganisiert lernen können. Damit wird ein weiterer Kristallisationspunkt deutlich. Kollegiale Beratungsformen erfüllen – wie gezeigt werden soll – die Notwendigkeiten an ein Lernsetting, welches Erwachsenen ermöglicht, in Selbststeuerung und mit hohem Praxisbezug und großen Lerntransfermöglichkeiten einen beachtlichen Lernerfolg zu erzielen und dabei die Seite der Persönlichkeitsentwicklung ebenso zu berücksichtigen. Die Erfahrungen am Institut für systemische Beratung weisen in diese Richtung. Diese Überlegungen sollen an dieser Stelle nur angeschnitten werden und finden im Verlauf dieser Arbeit noch weiteren Raum. Als neue Überlegung soll nun das Zusammenwirken mit einer übergeordneten Lernkultur hergestellt werden. Dabei wird es darum gehen, an welchen Punkten Lernkultur festzumachen und zu beschreiben ist. Es soll versucht werden, Umgebungsbedingungen im Sinne von (lern-)kulturförderlichen Faktoren zu beschreiben und auf andere Kontexte beziehbar zu machen.

Als zentrale Fragestellung dieser Arbeit ergibt sich folgende Leitfrage:

*Welchen Beitrag können kollegiale Supervisions- und Beratungsformen zur (Weiter-)Entwicklung einer nachhaltigen Lernkultur (nicht nur) im Weiterbildungsbereich leisten?*

---

Im ersten Teil sollen verschiedene Aspekte von Lernkultur betrachtet werden. In diesem Zusammenhang wird es auch darum gehen zu zeigen, welche Gründe für einen Wandel der Lernkulturen in unseren Bildungsinstitutionen sprechen. Es wird dabei insbesondere auf die Erwachsenen- und Weiterbildung eingegangen werden. Wichtig in der Debatte um Lernkultur werden weiterhin Fragen sein, die sich allgemein mit Lernprozessen und im besonderen mit Lernprozessen bei Erwachsenen sein. Diese Fragen erfahren in Zeiten der PISA-Studie und einer neu und zurecht aufkommenden Diskussion um Schulkultur und die Gestaltung und Form von Unterricht Tagesaktualität (vgl. DER SPIEGEL Nr. 20/2002, S. 118-122 sowie Nr. 27/2002 mit dem Titelthema „Wie funktioniert das Lernen?“).

Im zweiten Teil soll eine Brücke geschlagen werden, indem gezeigt wird, dass gerade Formen kollegialer Beratung und Supervision in vielerlei Weise in dieser neuen, noch nicht etablierten und entwickelten Lernkultur einen relevanten Baustein der Lernkultur darstellen können, da sich in ihnen vieles von dem realisieren lässt, was im Bezug auf Lernprozesse und -arrangements bei Erwachsenen für sinnvoll gehalten wird und zu nachhaltigen Lernergebnissen führt.

Im dritten Teil wird schließlich ein Beispiel aus der beruflichen Weiterbildung herangezogen. Die Lernkultur am Institut für systemische Beratung wird auf mehreren Ebenen beschrieben und reflektiert. Es wird die Weiterbildung zur Qualifizierung und Professionalisierung von Beratern<sup>1</sup> und Coaches, in deren Zentrum die Integration von fachlicher Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung steht, daraufhin näher betrachtet, welche Rolle kollegiale Beratungs- und somit auch Lernformen in dieser dort vorzufindenden Kultur des Lernens spielen und welche kritischen Aspekte dabei ins Blickfeld genommen werden müssen.

Das Praxisbeispiel soll ein Verständnisbeitrag zur Lern- und Arbeitsform kollegialer Beratung und Supervision im Kontext der beruflichen Weiterbildung im Bereich Humanressourcen leisten und so dazu beitragen, die Akzeptanz dieser Formen zu erhöhen, nicht zuletzt durch deren Verknüpfung mit einem neuen Verständnis von Lernkultur. Das Beispiel der Weiterbildung im Bereich Humanressourcen am Institut für systemische Beratung führt kollegiale Beratung und Lernkultur zusammen und zeigt, wie kollegiale Formen das konkret umsetzen, was in der Debatte um eine neue Lernkultur, insbesondere im Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich, gefordert wird. Es entzieht somit dem möglichen Vorwurf, die dargestellten Veränderungen in der Lernkultur oder in der Entwicklung einer solchen seien nicht praktikabel und nachhaltig in konkrete Lernformen umzusetzen, den Boden.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit des Textes wird nur eine Personalform verwendet. Grundsätzlich sind aber immer beide Geschlechter gemeint.

## 2. Neue Lernkultur in der Weiterbildung

### 2.1 Was sind Lernkulturen?

*„Was ist Kultur? Zu wissen, was einen angeht,  
und zu wissen, was einen zu wissen angeht.“  
(H. v. Hofmannsthal)*

#### 2.1.1 Annäherungen an Lernkultur

Versucht man, sich dem Begriff der Lernkultur zunächst deskriptiv zu nähern, so begegnet man seinen beiden Elementen; zum einen dem Begriff „Lernen“, zum anderen der „Kultur“. Das Verständnis von Kultur bezieht sich nach Arnold (2001a, S. 200) nicht auf die „schönen Künste“, sondern auf den Alltag; er spricht von „Alltagskultur“. Arnold und Schüßler (1998, S. 3) gehen zunächst von einem weiten Verständnis des Kulturbegriffs aus.

Demnach „bezeichnet „Kultur“ im Gegensatz zur „Natur“ alle nach einem kollektiven Sinnzusammenhang gestalteten Produkte, Produktionsformen, Lebensstile, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen einer Gesellschaft. Als kulturelle Muster gemeinsamer Werte und Überzeugungen prägen diese Symbolisierungsformen sowohl über Traditionen als auch durch die alltäglichen Umgangsformen ihre Gesellschaftsmitglieder.“

Erlebte und gelebte Kultur ist immer Ausdruck einer Gruppe von Individuen. Über Kultur konstituiert sich ihre Zugehörigkeit zu dieser Gruppe. Die Mitglieder werden einerseits von der Kultur geprägt, sie prägen und gestalten aber andererseits durch ihr Handeln und Verhalten, durch eigene Werte und Haltungen im Sinne der Gemeinschaft die Kultur als „soziale Realität“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 6) durch ihre persönliche Begegnung und den Kontakt untereinander, vor allem durch die Art und Weise des Umgangs, ebenfalls mit. Kultur und Kulturarbeit ist ein wechselseitiger Prozess des Aufeinanderwirkens von Gruppe und ihrer Mitglieder, deren für die Kultur beispielhaftes Handeln und die Wirksamkeit nach innen und außen; es entsteht so „Kulturdialog“ (Schmid 2002c, S. 4).

Es ist die Rede von Unternehmens- und Organisationskultur (vgl. Sonntag 1996, S. 41f.), von Schulkultur und Lernkultur an Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 3ff.). Die Mitglieder sind Führungskräfte und Mitarbeiter, Schüler und Lehrer, Dozenten und Studenten, Lehrende und Lernende. Kultur bezieht sich auf Verhaltens- und Umgangsformen, zugrundeliegende Werte und Normen sowie spezifische Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und Haltungen, die sich in Prozessen von Kommunikation und Interaktion zwischen den Mitgliedern wiederfinden und darin immer wieder neu inszeniert werden. Sie finden durch diese „Rahmungen“ (ebd., S. 5)

Orientierung für ihr Handeln, solange die zugrundeliegenden Normen und Werte von allen mitgetragen und geteilt werden<sup>2</sup>. Bezogen auf Lernsituationen in Unternehmen, Schulen und Einrichtungen der Weiterbildung lässt sich in der Lernkultur eine Orientierung für das Lehr-Lern-Handeln gewinnen (vgl. ebd., S. 6)<sup>3</sup>.

Verschiedene Elemente einer Kultur des Lernens lassen sich in einem ersten Überblick beschreiben als Umgangs- und Verkehrsformen und -stile, Inhalte und Qualifikationen in Lehr-Lern-Prozessen, Lehr-Lern-Methoden und -formen, Lernatmosphäre, die persönliche wie fachliche Wertschätzung und Würdigung sowie Vertrautheit, Offenheit und Engagement (vgl. Siebert 2000, S. 52; Fengler et al. 2000, S. 178; Reischmann/Dieckhoff 1996, S. 169f.), „die Streitkultur, die Inszenierungen, das Spektrum der zugelassenen Gesprächsthemen“ (Siebert 2000, ebd.) sowie die Fähigkeit der Einrichtung selbst, sich gemäß einer lernenden Organisation mit Lern- und Innovationspotenzial weiterzuentwickeln (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 4f.). Auf diese konstituierenden Elemente von Lernkultur wird im weiteren noch genauer einzugehen sein, um ein Bildes von Lernkultur zu entwickeln.

Neben diesen und anderen Aspekten der Mikrostrukturen einer Institution gewinnen zunehmend auch die Makrostrukturen der Institution und „die Ebene des institutionellen Handelns“ (vgl. Weinberg 1999, S. 82) an Bedeutung. Dazu gehören beispielsweise Aufbau- und Ablauforganisation der Einrichtung, das Image und Selbstverständnis und nicht zuletzt die Kontakte zu und die organisationelle Vernetzung mit anderen Einrichtungen als lernende Organisation (vgl. Siebert 2000, S. 52f.; Schiersmann 2002, S. 22f.). Immer bedeutender wird dabei auch die Einbindung und Nutzung technischer Lösungen und Infrastrukturen mit elektronischen Medien zur Etablierung von Netzwerken auf individueller oder organisationeller Ebene, für die neue Begriffe wie „Communities“ oder „Professional Community“ sowie „community of practice“ (Hohenstein/Wilbers 2002, Kap. 7.1, 2; Profile 1-2001, S. 2; Sonntag 1996, S. 83) generiert werden.

Lernkultur ist immer auch Teil eines größeren, ganzheitlichen Kulturverständnisses der Organisation. Eine Lernkultur gibt es gewissermaßen immer, auch wenn sie nicht explizit so formuliert wird, nämlich im und durch den Umgang mit Lernprozessen. Dies trifft gleichermaßen auf Unternehmen anderer Art wie Einrichtungen der Bildung und Weiterbildung zu. Daneben existieren (Leit-)Bilder einer Arbeitskultur, Verantwortungskultur, Verbindlichkeits-

---

<sup>2</sup> So auch Huschke-Rhein (1998, S. 126), der darauf hinweist, dass Inhalte ihre Bedeutung durch Kontexte und Rahmungen erhalten und somit gerade über die Rahmungen in Schule und Weiterbildung nachzudenken ist.

<sup>3</sup> Vgl. auch bei Erhard Schlutz (1999, S. 16): „Lernkultur umfasst mehr als eine neue Methode des Lernens oder des Lernenlassens. Lernkulturen stellen eine soziale Realität dar, die ihren Mitgliedern Orientierung bieten durch geteilte Auffassungen von Lehr-Lern-Handeln, durch einen gemeinsamen Stil.“



kultur, (Diskretions-)Vertrauenskultur, Kommunikationskultur oder Führungskultur<sup>4</sup>. In Bildungseinrichtungen sind die Lernenden teilweise nicht direkt in den Veranstaltungen mit den Kulturleitbildern der Organisation in Berührung, dennoch spüren auch sie die Handlungsmuster in und im Umfeld der Organisation. Diese Wahrnehmung der Lernenden koppelt sich in ihrem Verhalten wieder an die Lernkultur und deren Gestaltung und Entwicklung, denn der Begriff Kultur („cultura“, Sonntag 1996, S. 42) steht für Pflege, demnach die Pflege des Lernens, an der die Lernenden in hohem Maße, wenn auch unbewusst, beteiligt sind und bewusst beteiligt werden sollen. Dies zeigt die Betonung der Mitbestimmung, Mitverantwortung und Einbindung der Teilnehmer. Darunter wird sowohl die makro- wie auch die mikrodidaktische Ebene der Gestaltung von einzelnen Lehr-Lern-Situationen als (didaktisches) Prinzip der Teilnehmerorientierung (vgl. Terhart 2000, S. 126f.; Weinberg 1999, S. 99; Nuissl 2000, S.61) verstanden<sup>5</sup>. Durch die Beteiligung an Mitsteuerung und –gestaltung der Bausteine kommt es zur Herausbildung eines Gruppenbewusstseins (vgl. Thiel 1994, S. 40).

In diesem Sinne sind die Einrichtung und die Lehrenden oder Trainer Kulturträger. Gelebte (Lern-)Kultur wird durch die aktive Auseinandersetzung mit Inhalt und Lerngruppe erlebbar und spürbar für die Teilnehmenden. Spürbar gerade deswegen, weil Lernkultur auch immer getragen von Atmosphärischem, von Verhältnis und sozialemotionalem Klima sowie Lernklima in der Gruppe ist (vgl. Siebert 2000, S. 231; Nuissl 2000, S. 61ff.; Döring/Ritter-Mamczek 1998, S. 134), da es sich im Bereich organisierter Erwachsenenbildung sehr oft um soziale Lernkontexte handelt (Siebert 2000, S. 28 und 230). Nicht unterzubewerten sind in diesem Zusammenhang auch scheinbar „banale“ Umgebungsbedingungen von Lernsituationen wie Einrichtung, Zustand und Ausstattung der Räume (vgl. Siebert 2000, S. 204ff.), Serviceausrichtung der Institution sowie Umgang und Mentalität der sonstigen Mitarbeiter neben den Lehrenden. All diese Faktoren führen zu einem Gefühl des Ankommens und Umsorgtseins und betonen den emotionalen Aspekt von Lernprozessen<sup>6</sup>. Sie schaffen eine Atmosphäre des Vertrauens<sup>7</sup>, in der man sich wohlfühlen kann. Diesem

---

<sup>4</sup> Darüber, wie diese verschiedenen Prägungen und Differenzierungen von Kultur in Institutionen zueinander angeordnet sind und sich zueinander beziehen, wie über die Begrifflichkeiten selbst, gibt es kein einhelliges Verständnis. In diesem Zusammenhang sollen sie als Perspektiven des Kulturbegriffs gesehen werden.

<sup>5</sup> Dabei spricht man von der Partizipation und Antizipation der Teilnehmer sowohl bezüglich der Programmplanung als auch in der jeweiligen Kurssituation sowie bei der Auswahl der Inhalte hinsichtlich neuer Trends (un)abhängig von Teilnehmervoraussetzungen (vgl. Schrader 1994, S. 149f.; Siebert 2000, S. 98; Ott 1996, S. 113; Faulstich/Zeuner 1999, S. 39).

<sup>6</sup> Bei Reischmann/Dieckhoff (1996, S. 169) finden sich als Qualitäten von Lernkultur und Lernumwelt Offenheit und Engagement sowie Mitmenschlichkeit und Wohlbefinden.

<sup>7</sup> Darauf macht auch Krapf (1995, S. 256) aufmerksam: „Vertrauen und Solidarität sind Merkmale einer Lerngemeinschaft. Die Verantwortung ist auf alle verteilt.“ Die Entwicklung einer vertrauensvollen Atmosphäre spielt gerade bei den Überlegungen zu kollegialen Supervisions-

Aspekt der Kontextbedingungen des Lernens Erwachsener wird immer mehr Aufmerksamkeit beigemessen. Das Prinzip der Kunden- und Teilnehmerorientierung ist kein völlig neues in der Erwachsenenbildung und dennoch erfährt es eine neue Bewertung (vgl. Siebert 2000, S. 95ff.). Es geht demnach bei Kundenorientierung zum einen um eine technisch-formale, dienstleistungsorientierte Ausrichtung der Einrichtung. Darunter können beispielsweise Anmeldeverfahren, Zahlungsmodi, Problem- und Beschwerdemanagement, Kulanz, Verfügbarkeit von Materialien und Unterlagen fallen. Zum anderen geht es vermehrt um eine geistige, zwischenmenschliche und emotionale Haltung und Ausrichtung der Menschen als Kulturträger der Einrichtung. Hierzu kann man beispielsweise die Teilnehmervernetzung und die Pflege von Netzwerken, die Bildung einer „Professional Community“ (Profile 1-2001, S. 2), die persönliche Bezogenheit unter den Teilnehmern und gegenüber des Lehrtrainers sowie die darauf bezogene bewusste Anregung zählen.

Die schon angesprochene zunehmende Komplexität beruflicher Tätigkeiten, Verantwortungen und der Arbeitsorganisationen, die Verschränkung der verschiedenen Lebenswelten der Person sowie eine rasch voranschreitende Veralterung personenbezogener Wissensbestände<sup>8</sup> haben auch das Verständnis von Lernen und der Art dies zu gestalten, verändert. Dies stellt das zweite Element des Begriffs Lernkultur dar. Die parallel zur Veralterung des Wissens verlaufende enorme Wissensentwicklung führt dazu, dass „die Kultur des Vorbereitungs- und Behaltenslernens grundlegend in Frage“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 65) gestellt wird. Die damit entstandene „Lernkultur-Debatte“ (Lisop/Huisinga 1996, S. 142) befasst sich mit den Verständnissen von Lernen und Lernarrangements im Kontext von Schule, Ausbildung und Weiterbildung. Dabei begegnet man in der Literatur, die sich dieser Thematik jedoch noch nicht systematisch angenommen bzw. noch kein tiefes Verständnis von Lernkultur entwickelt hat<sup>9</sup>, verschiedenen Thesen, die einerseits Kritik, andererseits auch Forderungen nach Veränderung darstellen sollen. Die Ausführungen zur Lernkultur haben dann vielmehr normativ-präskriptiven als deskriptiven Charakter.

---

und Beratungsformen in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Umgebungsbedingung eine wichtige Rolle (vgl. Huschke-Rhein 1998, S. 185).

<sup>8</sup> Arnold und Schüßler (1996, S. 184) formulieren, dass „das Fach- und Spezialwissen einem rasanten Aktualitätsverlust“ unterliegt, „was sich vor allem im EDV-Bereich nachzeichnen lässt“. Dabei geht es auch um die „Folge einer skandalös geringen Nachhaltigkeit des Lernens“, welche „die tote Lernkultur des frontalunterrichtlichen und geführten Lernens“ (Arnold 1996a, S. 1) mit sich bringt.

<sup>9</sup> So auch Arnold und Schüßler (1998, S. 4), was dazu führt, dass die Begriffe wie Schulkultur, Lernkultur oder Organisationskultur entweder parallel oder aufeinander bezogen verwendet werden oder selbst noch für unscharf gehalten werden (vgl. auch Siebert 2000, S. 50).

Verschiedenen Autoren, darunter Arnold<sup>10</sup>, der den Entwicklungen im besonderen nachgegangen ist, geht es um lebendiges Lernen, dem totes Lernen und tote Lernkultur gegenübergestellt wird. Im Zentrum des von Arnold sowie von anderen Autoren formulierten Konzepts steht nicht der Inhalt, sondern der Lernprozess dessen. Die Balance von „was“ und „wie“, von Inhalt und Methode soll in diesem Zusammenhang noch weiter diskutiert werden, denn diese Diskussion muss differenziert betrachtet werden.

Holzkamp (1996, S. 21) hat den Begriff des Lehr-Lern-Kurzschlusses geprägt und meint damit die Illusion, dass alles Gelehrte auch lernbar sei und sich der Prozess des Lehrens und Lernens aufeinander und systematisch vollzieht. Gerade materialen (vgl. Arnold 1996a, S. 2), mechanistischen und rezeptiven Bildungs- und Lernauffassungen (vgl. Kösel 1996, S. 89) wird entgegnet, dass frontalunterrichtliche Ansätze im Gegensatz zu Methoden, welche auf Selbsttätigkeit gerichtet sind sowie Methoden eines selbstorganisierten und erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens, oftmals nicht mehr den Qualifikations- und Kompetenzentwicklungsanforderungen sowie den Individualisierungstendenzen in der Gesellschaft (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 16) gerecht werden können<sup>11</sup>.

Die Entwicklung ist somit ausgerichtet auf Methoden eines handlungsorientierten Lernens. Das hat sich insbesondere in der betrieblichen Bildungsarbeit vollzogen und auch der beruflichen Weiterbildung steht dies bevor. Diese Methoden sollten „die Entwicklung der Fachkompetenz einerseits und die Förderung von „außerfachlichen“ Kompetenzen, wie Methoden-, Sozial- und Führungskompetenz, andererseits“ (Arnold 1996b, S. 17) ermöglichen. Arnold formuliert eine treffende Zusammenfassung, die konkret das Zusammenspiel von Methoden und Lernkultur beschreibt und als Angelpunkt für die Betrachtung kollegialer Supervisions- und Beratungsformen dienen wird: „Durch diese Methoden wird eine Lernkultur konstituiert, die auch subjektbezogen, aktivitätsfördernd und selbstständigkeitsfördernd ist, wobei die Förderung der Selbständigkeit im Zusammenhang mit den Schlüsselqualifikationen der wesentliche Aspekt ist. Deutlich antizipiert diese Lernkultur auch die Kooperations- und Führungsformen, die im Kontext der neuen Arbeitsorganisation von zentraler Bedeutung sind“ (ebd.).

Das Verständnis von Lernkultur lässt sich auch am Grundverständnis des jeweilig zugrundeliegenden Modells der Lernumgebung festmachen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Referenz auf einen theoretischen Rahmen in der Erwachsenenbildung<sup>12</sup>, welcher der gesamten Konzeption des Bildungsangebots und den didaktischen Einheiten zur

---

<sup>10</sup> Vgl. die verschiedenen Beiträge bei Arnold (1996).

<sup>11</sup> Lisop/Huisinga (1996, S. 142) sprechen beispielsweise von „Prüfungsstoff reinziehen“. Heinz von Foerster prägte in der Systemtheorie das Bild der trivialen Maschine (bei Kösel 1996, S. 89 und Ebert 2001, S. 135ff.).

<sup>12</sup> Thiel (1994, S. 27ff. und 39 ff.) beschreibt als Grundlage den systemisch-problemlöseorientierten Ansatz.

(beruflichen) Weiterbildung zugrunde liegt. Nur am Rande sei erwähnt, dass sich gewiss auch Angebote im Erwachsenenbildungsbereich finden, die theoretische Ansätze und die kohärente Verknüpfung und den Bezug ihrer Maßnahmen auf einen Ansatz nicht oder nur unzureichend nachzeichnen können. Wie von Döring und Ritter-Mamczek (1998, S. 77) beschrieben wird, gibt es keine elaborierte didaktische Theoriebildung für den quartären Bereich der Weiterbildung. Dennoch lassen sich aus vielen Richtungen Elemente einer Didaktik der Erwachsenenbildung zusammentragen, die nicht zuletzt einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung und Gestaltung von Lernkultur haben. Der Ansatz hinter der Konzeption einer Lernumgebung und die Lernumgebung selbst sind gewissermaßen Grundelemente einer sich verändernden Kultur des Lernens Erwachsener.

Es wird schon an diesen Ausführungen zur Lernkultur und der Frage danach, was unter Lernkultur zu verstehen ist, deutlich, dass man es mit einem Begriff zu tun hat, der einerseits immer präsenter in der pädagogischen Debatte um Schule und Aus- und Weiterbildung wird, obwohl es sich um keinen bisher etablierten Begriff in der Bildungsdiskussion handelt. Andererseits sind an diesen Begriff und seine unterschiedlichen Interpretationen verschiedene Forderungen, Kritiken, Stellungnahmen, aber auch Hoffnungen geknüpft.

Im weiteren soll gezeigt werden, wie eine neue Lernkultur in der Weiterbildung gestaltet werden kann und welche Begründungen sich für eine neue Lernkultur und ihrer Ausformungen anführen lassen. Aus der Vielfalt der heute praktizierten Lernformen in der Erwachsenenbildung wird daraufhin die Lernform der kollegialen Beratung und Supervision aufgegriffen und näher beleuchtet werden. Die damit verbundene These ist, dass kollegiale Formen von Beratung und Supervision vieles dessen ermöglichen, was in der Debatte um neue Lernkulturen gefordert wird. Es geht um die Frage, welchen Beitrag kollegiale Beratungs- und Supervisionsformen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Erwachsenen- und Weiterbildung vor dem Hintergrund neuerer Auffassungen von Lernen liefern können. Diese Formen können als Methode eines handlungsorientierten Lernens verstanden werden, das ein zentrales Element einer neuen Lernkultur darstellt. Vieles davon trifft auch auf den Schulbereich zu oder ließe sich darauf übertragen. Auf diesem Aspekt liegt jedoch nicht der Fokus dieser Betrachtung.

Als Zusammenfassung der bisherigen Ausführungen mit sowohl deskriptiven als auch normativ-präskriptiven Charakter und zur Verknüpfung weiterer Aspekte, die im folgenden noch angesprochen werden, soll hier der Versuch einer eigenen Annäherung an den Begriff der Lernkultur für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung unternommen werden.

Die Frage könnte demnach lauten: Wie geht daraus eine Lernkultur hervor, mit welchen Elementen ist sie entworfen und wie lässt sich darauf bezogen der Begriff der Lernkultur (neu) fassen?

**Lernkultur** kann verstanden werden als ein sinnvolles, stimmiges und von Atmosphäre und Lernklima getragenes, sich entwickelndes Ensemble von Grundverständnissen des Lernarrangements und der Lernumgebung (z.B. supervisionsorientiertes Lernen), theoretischem Referenzrahmen (z.B. systemisch(-konstruktivistische) Perspektive), darin eingebundenen und darauf basierenden Arbeits- und Lernmethoden, didaktischen Elementen und handlungs- und kontextorientierten Inhalten (z.B. kollegiale Supervision und Beratung, fragmentarisches Lernen), eingenommenen Haltungen und Wert-/Sinnorientierungen im Zusammenwirken mit dem Menschenbild (z.B. humanistisches Menschenbild, persönliche Bezogenheit, Vertrauen und Offenheit, Förderung der Identitätsentwicklung) sowie ressourcenorientierter und schöpferischer Beteiligung und Einbindung der Menschen in deren persönlicher (und professioneller) Begegnung und Entwicklung. Lernkultur weist somit eine äußere und innere Gestalt auf.

### 2.1.2 Anforderungen an (neue) Lernkultur

Es sollen hier verschiedene Standpunkte zu Lernkultur (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 7ff.; Arnold 2001a, S. 200; Kösel 1996, S. 95) formuliert werden, die vieles dessen zusammenfassen, was bezüglich einer Neugestaltung von Lernkultur aus pädagogischer Perspektive vorgebracht wird. Diese Punkte dienen gleichsam als Rahmen und Überleitung zu den Begründungen einer neuen Lernkultur und zur genaueren Betrachtung kollegialer Beratungs- und Supervisionsformen als exemplarische Lernform in der Erwachsenenbildung.

Der Begriff der Lernkultur ist insofern mit einer in die Zukunft gerichteten Perspektive (vgl. Weinberg 1999, S. 98) – und in diesem Sinne soll er hier hinterfragt werden – versehen, als er einen neuen Blick auf Lernumgebungen und das Lehr-Lern-Geschehen sowie das Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden in diesem Zusammenhang richtet. Es kehrt in das heutige Bildungssystem und dessen Bildungskonzeptionen mehr und mehr die Überzeugung ein, dass nicht nur die Frage nach dem „Was“, d.h. nach der inhaltlichen Dimension von Unterricht, sondern auch die Frage nach dem „Wie“ (Müller 1996, S. 229), d.h. „das methodische Setting des Lernprozesses“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 8) im Hinblick auf die Ausbildung bestimmter Kompetenzen und die Nachhaltigkeit von Lernprozessen sowie die Rolle der Lernenden entscheidend ist. Die Diskussion um die sogenannte „Krise der Fachbildung“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 70; Arnold 2001a, S. 200) formuliert den

Engpass und daran angeschlossen ist das Postulat der Entwicklung weg von einer rein auf Inhaltlichkeit und die Verfügbarkeit von Fachkompetenzen ausgerichteten Lern- und Bildungskonzeption, hin zu einem erweiterten Verständnis von Kompetenzentwicklung als Kern einer Antwort auf sich verändernde Qualifizierungs-, Orientierungs- und Reflexionsanforderungen der Gesellschaft (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 105). Der dabei angesprochene Komplex der Entwicklung von Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz<sup>13</sup> bildet die Vorlage eines Konzepts, zu dem die Eckpunkte der Lernsituation im engeren Sinne, der Lernende, die Sache oder Lerngegenstand und letztlich die Lerngruppe mitsamt Lehrendem, hinzugedacht werden müssen. Es entsteht damit aus dem didaktischen Dreieck im engeren Sinne (vgl. Nuisl 2000, S. 50) ein erweitertes Qualifizierungsverständnis (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 159; Arnold 1996b, S. 17). Es wird hier sehr schnell deutlich, dass man diesem Verständnis über eine rein inhaltliche Fokussierung von Lernen und Unterricht nicht gerecht werden kann, ohne die methodische Gestaltung des Lernprozesses verstärkt in die didaktischen Überlegungen mit einzubeziehen.

Direkt verbunden mit diesem ersten Aspekt ist die zweite These zur Veränderung von Lernkultur. Durch die bewusste Fokussierung auf und Gestaltung von Lehr-Lern-Umgebungen, gerade von Kommunikations- und Interaktionssituationen, werden eine Vielzahl an (Lern-)Haltungen, Werten, Einsichten, Steuerungskonzepten und Problemlösemuster transportiert und Kompetenzen gefördert. Dieses „implizite Lernen“ oder der „Heimliche Lehrplan“<sup>14</sup> läuft zumeist unbewusst, hintergründig und intuitiv ab. Die Förderung der sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 8) wird somit Bestandteil des Lernprozesses und tritt in diesem Verständnis aus dem Schattendasein heraus in die Sphäre der Lernkonzeption von selbsttätigen, eigenaktiven und lebendigem Lernen (vgl. Müller 1996, S. 233). Als Anforderung an eine neue Lernkultur und aufgrund veränderter Qualifizierungsbedürfnisse kommt der Wandel von Lernkultur nicht umhin, diese Wirkungsdimensionen zu berücksichtigen.

An diese Überlegungen kann eine Vorstellung angeschlossen werden, die gleich mehrere Aspekte nach sich zieht. Mit dem Bewusstwerden darüber, dass es nicht nur um die Weitergabe von „Kulturinhalten“ im Sinne „inhaltlicher Errungenschaften“ (Arnold 2001a, S. 200; vgl. Arnold/Schüßler 2001, S. 186) geht, vollzieht und entwickelt sich eine Subjektorientierung und ein subjektiver Standpunkt der Lernperspektive in der Lernkultur (vgl. Müller 1996, S. 229f.; Arnold/Schüßler 1998, S. 177), welche die Förderung von Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, Wandlungsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel hat (vgl. Müller 1996, ebd.; Arnold/Schüßler 1998, S. 17). Gerade die Kognitions- und Gedächtnisforschung sowie die konstruktivistischen und die sich an die Denkweise in der

---

<sup>13</sup> Bei letzterer steht im besonderen die (Selbst-)Lern- und Selbsterschließungskompetenz (Müller 1996) im Mittelpunkt.

<sup>14</sup> Vgl. bei Siebert (2000, S. 315) die englische Bezeichnung „hidden curriculum“.

Biologie anlehnen systemischen Ansätze stellen den subjektiven und autonomen Aneignungsprozess des Lernen in den Mittelpunkt. „Notwendig ist der Wandel von einer objektiven Instruktionstheorie hin zu einer subjektiven Aneignungstheorie des Lernens“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 9)<sup>15</sup>.

Daraus folgt zweierlei. Zum einen, dass Lernprozesse zwar angeregt und gefördert werden können und sich dennoch die Ergebnisse und die sich im Subjekt vollziehenden Konstruktions- und Aneignungsprozesse nicht nur und vielleicht sogar nicht einmal vorrangig mit dem Input durch den Lehrenden in Verbindung bringen lassen, sondern andere Wirkungszusammenhänge der kognitiven Struktur des Individuums dafür ausschlaggebend sind (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 9f.). Diesen Zusammenhang beschreibt Holzkamp mit der Formulierung „Lehr-Lern-Kurzschluß“ (Holzkamp 1996, S. 21; vgl. „Lehr-Lern-Illusionen“ bei Arnold/Schüßler 1998, S. 9). Das bedeutet, dass die „Desillusionierung der Vorstellung der Curricularisierbarkeit von Lernprozessen einerseits und die Einsicht in ihre didaktische Nichtbeherrschbarkeit andererseits“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 65) Relevanz gewinnen. Gerade die Vorstellung der Curricularisierbarkeit und die schon angesprochene Inhaltsfokussierung bzw. die Kultur des materialen Wissens (im Gegensatz zu reflexiven Wissen) fällt einem Parallelprozess von enormer Wissensexplosion und Wissensveralterung zum Opfer. Es vermischen sich didaktische und lerntheoretische Begründungen eines Lernkulturwandels.

Zum anderen ist nicht davon auszugehen, dass eine „Synchronizität des Lernens“ (vgl. Arnold 2001a, S. 200) stattfindet, obwohl gerade durch die frontalunterrichtliche Gestaltung von Lernen und Unterricht scheinbar davon ausgegangen wird. Es handelt sich, wie bereits angedeutet, um höchst individuelle Prozesse. Dennoch wird durch starre Formen des gesteuerten Vermittlungsunterrichts einerseits und die oft einseitige Entscheidung über alternative Lernformen durch den Lehrenden andererseits die Fähigkeit zu selbstgesteuertem und lebenslangem Lernen und die Entwicklung von (Selbst-)Lernkompetenzen und -fähigkeiten (vgl. Müller 1996, S. 233) eher behindert als gefördert. Es zeigt sich an dieser Stelle, dass eine Lernkultur immer eine äußere und innere Gestalt (vgl. Lisop/Huisinga 1996, S. 145ff.) aufweist. Einer äußeren Seite der Gestaltung von Arrangements steht einer inneren Seite der Subjektbildung und Persönlichkeitsentwicklung gegenüber, die mit der äußeren Gestalt verknüpft ist. Anders formuliert könnte man sagen, dass die innere Seite sich nur durch die äußere entwickeln kann, die individuellen Innenprozesse müssen durch die Außenprozesse gefördert werden.

Abschließend verdeutlichen drei von Arnold und Schüßler (1998, S. 10) genannte Aspekte, worum es bei einem systemischen Bild vom Lernen (vgl. Müller 1996, S. 232) geht, welches

---

<sup>15</sup> Adomßent (2001, S. 165) spricht von der „Ablösung der dem individuellen Wissenserwerb verhafteten Instruktions- durch eine diskursive Ermöglichungsdidaktik.“

nicht zuletzt mit dem entwickelten Begriff der Lernkultur in wesentlicher Art und Weise verwoben ist. Neben einem mechanistischen Bild vom Lernen, welches von Aspekten der „Erzeugungsstruktur“ von Lernen wie explizites Lernen, Inhaltsfokussierung und der „Lehr-Lern-Illusion“ getragen wird, kommt es zu einer Erweiterung „durch ein systemisches Bild vom Lernen“. „Methodisches Setting („Wie wird gelernt“), implizites Lernen („Was wird gelernt, während gelehrt und gelernt wird?“) und Lernen als selbstreferentieller Aneignungsprozeß“ lassen eine „Ermöglichungsstruktur von Lernprozessen“ entstehen. Diese beiden Strukturmerkmale zusammen finden in einem systemischen Bild vom Lernen ihren Ausdruck und tragen durch die systemische Sicht „der tatsächlichen Komplexität, Vernetztheit und Eigendynamik von Lernprozessen Rechnung“ (ebd., S. 10f.).

Man könnte meinen, dass das Konzept der Lernkultur sich aus der bisher beschriebenen Perspektive mehr auf eine neue Sicht von Lernprozessen in Bildungsinstitutionen bezieht und die Unterstützungsfunktion (beraten, unterstützen, helfen, ermöglichen) in und von Lernarrangements unterstreicht. Was aber gleichermaßen angesprochen werden soll, ist die veränderte Rolle des Lernenden im Hinblick auf Selbstorganisation, „Selbstregulation von Lernaktivitäten“, Selbstverantwortung, auch im Rahmen zunehmender Individualisierung und der verstärkten Individualisierung bezüglich der Lernformen (Adomßent 2001, S. 171; vgl. hierzu auch Füssel 2001, S. 282 und Siebert 2000, S. 50).

Dabei geht es aus meiner Sicht nicht nur, wie Siebert es formuliert, um den Verweis „auf ein Ende der Ausbauphase der subventionierten Bildungseinrichtungen“ (ebd.)<sup>16</sup> und der damit „zwangsläufig“ einhergehenden Zunahme informeller Lernkontexte. Vielmehr wird es gerade um die Frage einer stimmigen Kombination (vgl. Schiersmann 2002, S. 21) aus einer neuer Ausrichtung der Bildungsinstitutionen hinsichtlich deren Funktion, welche sich in der Ausgestaltung von Lernumgebungen konkret niederschlägt, und einem veränderten Bild und Selbstbild der Lernenden gehen, die in diesen Arrangements ein erhöhtes Maß an Selbststeuerung, Eigenaktivität und Aneignungsfähigkeit werden aufzeigen müssen.

Wesentliche Fragen sind dabei, wie individuelle oder kompetitive Lernsituationen mit kooperativen in Kombination und „wechselseitiger Ergänzung“ (Adomßent 2001, S. 166) zu arrangieren sind und „Integrations- und Kombinationsversuche“ zwischen „Unterstützungsformen“ (Thiel 2000, S. 198f.), ob informell-arbeitsplatznah oder berufsbezogen gestaltet, ohne Konkurrenz gelingen können<sup>17</sup>. Ein treffendes Beispiel bietet das Lernen mit neuen Medien, welches oftmals mit einem „reinen“ individuell-vollzogenen Lernen, orts- und zeitunabhängig und jeder für sich alleine, gleichgesetzt wird. In diesem Kontext zeigt sich jedoch, dass gerade der Einbindung in eine Gesamtarchitektur des Lernens, mithin der

---

<sup>16</sup> In ähnlicher Weise so auch Füssel (2001, S. 282).

<sup>17</sup> Vgl. so auch Füssel (2001, S. 282), der neuen „Formen informellen Lernens“ und einer verstärkten „Selbstverantwortung für selbst gesteuertes Lernen“ verstärkte Bedeutung zumisst.



Lernkultur und insbesondere der „Implementation einer kooperativen Lernkultur“<sup>18</sup> (Adomßent 2001, S. 166), eine entscheidende Bedeutung zukommt; denn durch sie muss dafür Sorge getragen werden, dass die Lernenden trotz vermehrten Einzellernens mit neuen Medien in einen sozialen Kontext des Austauschs und Miteinanders, des kooperativen und partizipativen (durch den Lehrenden oder die anderen Lernenden) Lernens und der persönlichen Begegnung eingebunden sind. Diese Kombination versucht man beispielsweise in kooperativen und kollaborativen, netzwerkgestützten Lernsoftwarelösungen zu realisieren<sup>19</sup>. Die „Strukturierung der Interaktion“ und die Problemorientierung gelten dabei als wesentliche Elemente einer Lernumwelt, in welcher dem Lehrenden „die Funktion eines Beraters, der die Lernmöglichkeiten strukturiert, als Ressource fungiert und die Studenten [oder allgemeiner die Erwachsenen als Lernende] ermutigt, zusammenzuarbeiten, um gemeinsame Wissenskontexte aufzubauen“ (Adomßent 2001, S. 172), obliegt. Die veränderten Rollen der Lehrenden wie Lernenden in einer sowohl konventionell als auch virtuell gestalteten Lernumwelt stellen einen zentralen Faktor zur Entwicklung einer neuen Lernkultur dar. Beiden Seiten sollte für die Entwicklung ihrer Rolle auch Raum zur Reflexion angeboten werden (vgl. Adomßent 2001, S. 172). Rollenspezifische Qualifikationsanforderungen drücken sich darin jedoch nicht nur im Bezug auf die Lernumwelt, sondern auch auf den Berufsalltag allgemein aus. Qualifizierung (und damit Professionalisierung) verläuft somit im Sinne lebenslangen Lernens.

Plausibel ist somit, Lernkultur auf verschiedenen Ebenen zu unterscheiden (vgl. so auch Siebert 2000, S. 52). Analog zu den von Thiel (1994, S. 18ff.) beschriebenen Lernebenen lässt sich Lernkultur auf der Ebene der Person – im Sinne eines eigenen Lernstils –, der der Gruppe – als soziales (Lern-)System – und jener der Institution entwickeln. Man könnte hier auch von lokalen Lernkulturen sprechen. Auf der gesellschaftlichen Ebene werden im Begriff der Lernkultur „Modalitäten des Lernens, die angesichts des strukturellen Wandels bereits erkennbar sind oder die für das Überleben in den krisenhaften Veränderungen für erforderlich gehalten werden“ (Weinberg 1999, S. 91), in den Blick genommen.<sup>20</sup> Diese

---

<sup>18</sup> An dieser Stelle sei bemerkt, dass eine Lernkultur meist in einer bestimmten Art vorhanden ist (vgl. Schmid 1996, Audiocassette) und es gerade um die Entwicklung, Gestaltung und das Leben von Kultur und Lernkultur im besonderen geht. Etwas „mechanistisch“ verbleibt hier somit der Begriff der „Implementation“, der wohl direkt auf die kooperativen Elemente *innerhalb* der Lernkultur zu beziehen ist.

<sup>19</sup> Adomßent (2001, S. 161ff., insb. S. 165-168) weist im weiteren zurecht darauf hin, dass das Argument der Kostenersparnis gerade für den pädagogischen Kontext nicht zutrifft und im Gegenteil durch den hohen Aufwand bei der Planung, Steuerung und technischen Betreuung mehr Mittel benötigt werden. Außerdem verweist er auf „das Primat der Problemorientierung“ (S. 167) als didaktisches Leitkonzept in diesem Zusammenhang, was auch in konventionellen Settings in ähnlicher Weise gelten kann; vgl. auch Füssel (2001, S. 282) zur Tendenz einer verstärkten Individualisierung bezüglich der Lernform.

<sup>20</sup> Weinberg (1999, S. 89ff.) trifft eine Unterscheidung in drei Ebenen der Lernkultur Erwachsener, welche er an die Ebenen didaktischen Handelns anlehnt. Es werden die gesellschaftlich-politische, die institutionelle und die auf Gruppen bezogene Ebene unterschieden. Aus

Herausforderungen ergeben sich aus den Veränderungen in einer Wissens-, Lern-, Arbeits- und Risikogesellschaft als „gesellschaftliches Lernklima“ (Siebert 2000, S. 52). Es ist deutlich, dass sich ein solches Verständnis von Lernkultur sowohl auf institutionalisierte als auch auf nicht institutionalisierte, informelle Formen des Lernens bezieht und vielmehr die unterschiedlichen Dimensionen von Lernen berücksichtigt.

### **2.1.3 Kritische Überlegungen zu Lernkultur**

Was sind dieser anzustrebenden Konzeption von Lernen und Bildung als kritische Aspekte entgegenzuhalten?

#### *Professionalität und Professionalisierung der Lehrenden und Weiterbildner*

Um eine solche Lernkultur so zu entwickeln, wie es hier vorgeschlagen wird, benötigt man eine andere neue Ausbildung derer, welche die Seite der Lehrenden vertreten und man muss sich von der Vorstellung verabschieden, dass wer lehrt nicht lernt und umgekehrt. Die Ausbildung von Lehrern für Schulen ist genauso wie deren Unterricht, den sie später selbst leiten, in dem oben beschriebenen Sinne zu inhaltslastig. Ein Beispiel ist die Lehrerausbildung für das Gymnasiallehramt in Baden-Württemberg, in der fast ausschließlich das Fachstudium im Mittelpunkt der Ausbildung steht. Gerade das Fachwissen ist in der späteren Lehrertätigkeit nicht der Problemschwerpunkt von Überforderung und „Burnout“ (Fengler 1992, S. 174; vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 31; Schlee/Mutzeck 1996, S. 9).

Man befindet sich hier gewissermaßen in einem Teufelskreis (vgl. Schlee/Mutzeck 1996, ebd.), den es aus eigener Kraft zu durchbrechen gilt (so wäre die implizite Forderung). Denn die Lehrenden erfuhren selbst in ihrer Zeit der Ausbildung eine Sozialisation in einer Lernkultur, die eben die angesprochenen Defizite aufweist. In späteren Lernkontexten wird oft diese Lernkultur gleichermaßen praktiziert, wenn nicht aus eigener Kraft Veränderungen initiiert werden, was zum Teil schon aus Gründen bürokratischer und schulischer Rahmenbedingungen (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 5 und 31ff.) oder aufgrund innerlichen Rückzugs (vgl. Schlee/Mutzeck 1996, ebd.) und fehlender Motivation nicht möglich erscheint. An diesem Punkt sieht man deutlich, wie eng die Institution der Schule mit anderen wie Universität oder Organisationen zusammenhängt, welcher Bedarf an Veränderung und Reform sich daraus bildungspolitisch ergibt und wie weit man das Verständnis von Lernkultur zu fassen und anzuwenden hat.

Der Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung hat in diesem Zusammenhang deswegen eine Sonderrolle, weil es darin quasi keine Maßstäbe für Professionalität, Professio-

---

soziologischer Sicht grenzt er die Ebene der Institutionen als Ebene der „Sekundärgruppen“ und die Gruppenebene von Familie, Partnerschaft und anderen sozialen Gruppen als „Primärgruppen“ voneinander ab.

nalisation und Qualitätsentwicklung bei der Ausbildung von Weiterbildungern gibt, zumindest sind sie nicht staatlich gefestigt. Hier beginnt sich allmählich eine Diskussion um eine Profession und darin angesiedelte Kriterien zu entwickeln, gerade weil der quartäre Bereich der Bildung dahingehend nicht staatlich geregelt ist (vgl. Gieseke 1995, S. 290ff.; Weisser 2002, S. 175ff.). Aber darin liegt die Chance, selbst für eine angemessene und professions-theoretisch fundierte Entwicklung einzutreten.

Zur Professionalisierung im Erwachsenenbildungsbereich versucht die berufliche Weiterbildung und Qualifizierung beizutragen, was an einem Beispiel (Kap. 4 und 5) zu illustrieren versucht wird. Interessant ist dabei die Umsetzung in die Praxis in einem lernkulturellen Rahmen, wie er hier entworfen wurde.

### *Überforderung der Lernenden – Individuen brauchen Orientierung und Begleitung*

Durch die ohnehin hohe Komplexität und Informatisierung der gesellschaftlichen Zusammenhänge und Abläufe (vgl. Lisop/Huisinga 1996, S. 144) sind Lernende in allen Rollen am Rande dessen, was sie an Komplexität verkraften können. Wer kann heute schon selbst beurteilen, welches Girokonto bei welcher Bank für ihn am geeignetsten ist bzw. welcher Versicherung er sich anvertrauen möchte. Das bedeutet, die Menschen brauchen Orientierung und Beratung, sie brauchen Instrumente, die der Komplexitätsreduktion dienen, nicht der „Komplexitätssteigerung“ (ebd., S. 144f.). Und sie benötigen gerade in ihren Lernkontexten Begleitung und Beratung. Eine komplette und rasche Übertragung und „Abwälzung“ der Verantwortung für Gestaltung von Lernen und Lernkultur im Sinne von Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung würde das Gefühl von Überforderung noch erhöhen. Wichtiger ist die Bereitstellung einer Infrastruktur und eines angstfreien Sozialraumes sowie Sozialformen, innerhalb derer die Lernenden Handlungssicherheit und Identitätsstabilisierung sowie Raum für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit finden können. Denn gerade in Zeiten der Dynamisierung von Prozessen in der Gesellschaft und der zunehmenden Entflechtung von sozialen Lebensformen suchen die Individuen nach Orientierungs- und Haltepunkten, um der Beschleunigung in Berufs-, Organisations- und Privatwelt durch „Entschleunigung“ (Fatzer 2001, S. 70) entgegenzuwirken.

Interessant ist die zunehmende Entflechtung von Sozialformen und die damit einhergehenden Individualisierungstendenzen in der Gesellschaft (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 16) mit einer raschen Verbreitung und Nutzung von Technologien der Kommunikation und Interaktion sowie die dadurch entstehende weltweite Vernetzung und Informatisierung (vgl. Schiersmann/Thiel 2000, S. 40). Anders formuliert, könnte man auch von gleichzeitiger Entflechtung und Vernetzung sprechen. Die Chance der Entschleunigung

und der Orientierung suchen die Lernenden in ihnen bekannten und vertrauten Arrangements, unter anderem in den Lern- und Sozialkontexten von Schule, Beruf und Weiterbildung. Hier wird die Balance zwischen Orientierungsfunktion und Veränderungsnotwendigkeit der Arrangements einerseits sowie auf Seiten der Individuen selbst zu suchen und anzustreben sein.

Weiterhin gilt es kritisch zu reflektieren ist, was als neu an einer Lernkultur gelten kann.<sup>21</sup>

## **2.2 Begründungen für eine neue Lernkultur: Lernen und Lernverhalten Erwachsener**

### **2.2.1 Lernen und Lerntheorien**

Um die Begründungen für eine neue Lernkultur nachvollziehen zu können, muss näher auf Theorien eingegangen werden, welche das Lernen von Menschen zu beschreiben versuchen.

Von Neumann-Wirsig (2002) stammt der Titel „Lehren ist unmöglich, lernen geschieht autonom“. Diese Formulierung erscheint etwas vehement, auch wenn damit durchaus berechtigte Aspekte gemeint sein könnten. Dies trifft sicherlich auf den zweiten Teil des Satzes zu. Folgt man den sich mehr und mehr etablierenden systemisch-konstruktivistischen Ansätzen, so ist der Lernprozess ein autonomer Prozess, der bestenfalls angeregt – im Sinne einer Perturbation (vgl. ebd., S. 50) –, und demnach als kognitive Operation ausgelöst werden kann. Mit dem ersten Teil des Satzes ist wohl das gemeint, was Holzkamp (1996, S. 21) den Lehr-Lern-Kurzschluss nennt, nämlich dass all das, was gelehrt wird, auch lernbar sei. Lehren bedeutet vielmehr ermöglichen, d.h. den Lernenden bei seiner selbständigen und selbsttätigen Aneignung zu unterstützen und ihn weniger einem Herstellungsprozess von Wissen durch Lehren zu unterziehen. Lehrende sind vielmehr „Coach oder Tutor“ (vgl. Adomßent 2001, S. 172) sowie „Organisator, Moderator und Berater“ als „Belehrer“ (Ott 1996, S. 114)<sup>22</sup>. Leider läuft in vielen – gerade formalen – Bildungs- und Lernkontexten der Lehr-Lernvorgang frontalunterrichtlich ab oder soll in dieser Form ablaufen, somit in einer Art und Weise, welche die Autonomie von Lernprozessen eher behindert denn fördert. Der schlechte Lernerfolg und die geringe Nachhaltigkeit von Lernprozessen dieser Art sowie die mangelnde Förderung immer bedeutender werdender sozialer und kommunikativer Kompetenzen sprechen für ein Umdenken. So gesehen ist die Formulierung „Lehren ist unmöglich“ berechtigt, wenn sie im Sinne einer dadurch erwirkten Herstellung von Lernen und Wissen verstanden wird.

---

<sup>21</sup> Siebert (2000, S. 53f.) nennt eine Reihe von Indikatoren für eine neue Lernkultur, wozu unter anderem lernende Organisationen, Netzwerke und neue Lerninfrastrukturen, aber auch selbstbestimmtes Lernen und Professionalität der Lehrkräfte zählen.

<sup>22</sup> Siehe auch Reischmann/Dieckhoff (1996, S. 174) mit Verweis auf Malcolm Knowles (1975), der in seinem Werk „Self Directed Learning“ die Unterscheidung von Lehren und Lernen vornimmt.

Welche Prozesse beim Lernen ablaufen bzw. wie Lernen abläuft, hat man in der (Lern-)Psychologie und der Neurobiologie zu erforschen versucht (vgl. Nuisl 2000, S. 47). Es gibt verschiedene Ansätze der Psychologie des Lernens sowie Lerntheorien, die teilweise auf einer technokratischen Auffassung von Lernprozessen aufbauen. Andererseits haben gerade in jüngerer Zeit die Ansätze der Systemtheorie und des Konstruktivismus mit seinen verschiedenen Ausprägungen, die neurobiologische Erkenntnisse verarbeitet haben, sowie Ansätze der humanistischen Psychologie und Pädagogik die Theoriediskussion entscheidend mitgeprägt und verändert.

Beim Versuch, Lernen in Theorien zu beschreiben, wurde zunächst ein Verständnis vorausgesetzt, demzufolge Lernen als Reaktion auf einen Reiz zu verstehen ist und das Individuum als Organismus diese Reaktion zeigt. Die immer wieder zitierte, klassische Definition von Bower/Hilgard (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 26; Gudjons 2001a, S. 213 mit Verweis auf Bower/Hilgard 1983, S. 31) spricht von Lernen als die

„Veränderung von Verhalten oder im Verhaltenspotential eines Organismus in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht“.

Die behavioristische Stimulus-Response-Psychologie legt ihren Fokus auf die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential durch Beobachtung aus einer Außenperspektive und bezieht damit auch die Außensteuerung von Verhaltensänderungen in diese Überlegung mit ein. Die Veränderungsprozesse sind zudem bezogen auf jegliche Formen von Organismen, ohne das menschliche Bewusstsein dabei besonders zu berücksichtigen (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 26f.). Die Gesetzmäßigkeiten des Lernens galten somit für Menschen und Tiere gleichermaßen. Durch die Konditionierungsversuche von Pawlow und das operante Konditionieren in den Arbeiten von Skinner wurden im Tierreich in Abhängigkeit von Bedingungskontexten Reiz-Reaktions-Verknüpfungen untersucht, die auf das menschliche Lernen übertragen wurden. Lernen vollzog sich somit außengesteuert und passiv (vgl. Gudjons 2001a, S. 214ff.; Faulstich/Zeuner 1999, S. 27). Problematisch sind dabei vor allem zwei weitere Auffassungen: zum einen das Verständnis des Begriffs Lernen, denn nicht jedes erfahrungsbedingte Verändern des Verhaltens ist im eigentlichen Sinne mit dem Begriff Lernen besetzt. Zum anderen wird unterschieden zwischen Verhalten und Handeln, welchem ein subjektbezogener und „auf interessenorientierte Sinnzusammenhänge“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 26) ausgerichteter Charakter inne wohnt.

Weiterhin wird unterschieden zwischen Lernen und Handeln, was nicht zwangsläufig miteinander einhergehen und zudem von außen beobachtbar sein muss. Die Ergänzungen dieser Grundauffassungen von Lernen führten in der kognitivistischen Lerntheorie zu

zunehmend komplexeren Modellen menschlichen Lernens<sup>23</sup>, welche die Vorstellungen einfacher mechanistischer und linearkausaler Input-Output- Zusammenhänge ersetzen (vgl. Siebert 2000, S. 166). Gerade das „Modell-Lernen“, Beobachtungslernen und stellvertretendes Lernen schließt den sozial-kognitiven Aspekt mit ein. Denn das Lernen durch Beobachtung des Modells wird nicht als reines Imitieren verstanden, sondern es laufen zuvor kognitive Prozesse ab, welche eine Verarbeitung des Wahrgenommenen durch Selektion, Speicherung, Selbstregulation, Reproduktion und Generieren von Handlungskonzepten und Interpretation der Wirkungen darstellen. Neurobiologische Erkenntnisse führen in der Theorie kognitivistischen Lernens dazu, dass das Gehirn erkannt wird als ein Verarbeitungszentrum von Informationen in einem komplexen Netzsystem. Informationen werden dabei nicht einfach abgespeichert, sondern an Kontexte und Emotionen sowie Sinn- und Bedeutungszusammenhänge in einer unendlichen Komplexität gekoppelt<sup>24</sup>. Die Maßstäbe für diese Koppelung entwickelt das Gehirn selbst, da es als selbstreferentielles eigenaktives System verstanden wird, das in permanenten Rückkopplungsschleifen die Wahrnehmungen und Zusammenhänge immer wieder neu bewertet und die Kriterien weiterentwickelt (vgl. Gudjons 2001a, S. 218ff.). Wahrnehmungen sind nicht gleichzusetzen mit Abbildungen der Wirklichkeit, die wir in uns erzeugen, sondern subjektive, konstruktive und schöpferische Erfindungen der äußeren, objektiven Welt (vgl. Arnold/Schüßler 1996, S. 187f.).

Diese Vorstellungen werden im Konstruktivismus in einem neuen Verständnis zusammengefasst. Die Konstruktion von Strukturen stellt Lernen nicht allein dar als eine Eigenproduktion von Wissen, sondern bildet die Grundlage für die Entwicklung von Handlungskonzepten und Handlungskompetenzen, die gerade in Problemlösungsszenarien eine hochkomplexe und ankopplungsfähige Vernetzung vorhandener Wissens- und Verfahrensbestände erfordert. Nimmt man nun noch den Aspekt der Motivation hinzu, so bewegt man sich auf einen Paradigmen- und Perspektivenwechsel zu, der in der weiteren Interpretation der Konzepte vollzogen wurde.

Vor allem Holzkamp wird die Ausrichtung auf eine Subjektorientierung in seiner Kritik der existierenden Lerntheorien und Modelle angerechnet (vgl. Gudjons 2001a, S. 230; Holzkamp 1995). In seinem Werk „Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung“ kommt er in der Diskussion und Reinterpretation lerntheoretischer Ansätze zur Entwicklung einer Perspektive, die das Lernproblem durch das Subjekt und dessen Motive zu beschreiben versucht. „Lernhandlungen, soweit motivational begründet, sind mithin quasi expansiver

---

<sup>23</sup> So das Lernen am Modell bei Bandura und aktive Handlungs- und Problemlöseprozesse bei Piaget und Aebli (vgl. Gudjons 2001a, S. 214 und 218ff.; ausführlich in Lefrancois 1994 und Holzkamp 1995).

<sup>24</sup> Nach Huschke-Rhein (1998, S. 130) wird Lernen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht als strukturelle Koppelung von Emotion und Kognition verstanden.

Natur.“ Mit expansivem Lernen beschreibt Holzkamp den Umstand, dass „von mir angesichts einer bestimmten Lernproblematik der innere Zusammenhang zwischen lernendem Weltaufschluß, Verfügungserweiterung und erhöhter Lebensqualität unmittelbar zu erfahren bzw. antizipierbar sein“ muss und ich die zu erwartenden Anstrengungen und Risiken des Lernens unter der Prämisse motiviert übernehme, dass ich im weiteren Lernprozess reale Bedeutungszusammenhänge und damit Handlungsentwürfe herstellen kann und sich dadurch meine subjektive Lebensqualität entfalten kann. Es geht somit um „die lernende Erweiterung/Erhöhung meiner Verfügung/Lebensqualität oder lediglich die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung“ (Holzkamp 1995; S. 190), wenn Holzkamp zwischen expansivem und defensivem Lernen unterscheidet. Das bedeutet, „Lebensinteressen, d.h. hier: Lerninteressen des Subjekts“ (ebd., S. 189) lassen sich in dieser Konzeption immer als Lern- und Handlungsbegründungen beschreiben, die als emotional-motivational zu konkretisieren sind. Nimmt man demnach an, dass Lernprozesse vollzogen werden und Lernen stattfindet, wenn Lernbegründungen, d.h. „Lebens- und Lerninteressen des Subjekts“ (Holzkamp 1996, S. 22), die Grundlage bilden, dann rückt mit den motivationalen Aspekten die Person in den Fokus von Lernvorgängen und mit ihr der Sinn und die Bedeutungshaftigkeit von Lernen<sup>25</sup>. Die Person verharrt nicht passiv, sondern begibt sich in eine aktive Rolle. Diese beiden Perspektiven finden sich zentral in der Humanistischen Psychologie<sup>26</sup> und Pädagogik wieder. Für die Humanistische Pädagogik ist die Verantwortung des einzelnen und somit der Mensch in den reflexiven Tendenzen der Modernisierung als Kern der Pädagogik unhintergebar (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 133ff.), wenn auch ein gewichtiger Punkt dem Konstruktivismus entgegengebracht werden kann. Er verunsichert bisweilen im Vertrauen auf die Erkennbarkeit der Welt und die Gewissheit für Lern- und Kommunikationsprozesse und dennoch stehen Offenheit, Pluralität und eine geänderte Verantwortlichkeit insofern gegenüber, als dass die Erwachsenenbildung gerade die Möglichkeit der Differenzierung und den Umgang mit Pluralität arrangieren und fördern muss (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 35f.; Arnold/Schüßler 1998, S. 133f.). Die Vertreter, welche die Ansätze der Humanistischen Psychologie entwickelten und damit auch zu den Konzepten lebendigen Lernens beitrugen, stellen die erlebende Person, deren Eigenschaften und Wertsetzung sowie die Selbstverwirklichung und Sinnhaftigkeit menschlicher Fragestellungen und Sinnbezogenheit menschlicher Entwicklung in den

---

<sup>25</sup> Man liest auch solch eingehende Aphorismen wie bei Krapf (1995, S. 15) „Leben ist Lernen. Lernen ist Leben.“ oder den Satz von Karl Popper „Alles Leben ist Problemlösen.“ bei Scheunpflug (2001, S. 44, zitiert nach Popper 1991).

<sup>26</sup> „Die Humanistische Psychologie, die sich als ‚dritte Kraft‘ neben der Psychoanalyse und dem Behaviorismus versteht, betont das Subjektive im Individuum, indem sie beispielsweise die ‚Ganzheit und Integrität‘, die ‚Selbstverwirklichung‘ und die ‚Intentionalität und Sinnorientierung‘ hervorhebt.“, Pallasch (1991): 23

Vordergrund. Zu ihnen gehören im engeren Carl Rogers, Abraham Maslow, Ruth Cohn, Viktor Frankl, Fritz Perls und Virginia Satir (vgl. Krapf 1995, S. 68ff.; Burow 1996, S. 43f.). Für die Humanistische Pädagogik steht vor allem Erich Fromm, der auch den Begriff der „Biophilie“, „der Liebe zum Lebendigen“ (Arnold 1996a, S. 4), immer wieder auf den Kontext von Lernen und Persönlichkeitsentwicklung bezogen hat.

Damit wird bereits deutlich, welcher Perspektivenwechsel für die Erwachsenenbildung und für andere Bildungsbereiche bedeutsam wird. Man verabschiedet sich vom Verständnis einer Herstellungsdidaktik oder Herstellungsperspektive und wendet sich einer Vermittlungsdidaktik, d.h. dem Vermitteln von Lernen (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 68) zu. Arnold und Schüßler (1998, S. 120ff.) sprechen davon, wegzukommen von einer Erzeugungsdidaktik hin zu einer Ermöglichungsdidaktik. Diese meint das Ermöglichen von Lernen und Lernprozessen in Selbsttätigkeit im Unterschied zur Herstellungsdidaktik, welche fertiges Wissen bei den Lernenden herstellt, indem die Lernziele dann erreicht sind, „wenn das Wissen vom Lehrenden vollständig in die Köpfe der Lernenden geflossen ist“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 50). Das Subjekt, somit der Lernende selbst, ist das „Intentionalitätszentrum“ (Holzkamp 1995, S. 23) bezogen auf Lernprozesse, welche zwar nicht von außen bedingt, jedoch sehr wohl mit äußeren Impulsen verknüpft sind und gleichsam im Sinne von Lernarrangements auch damit gekoppelt sein sollen. Dieser neuen Sicht von Lernprozessen liegt ein grundlegendes Denken über Prozesse und Systeme sowie deren Selbstorganisation zugrunde; sie basiert auf Ansätzen der Systemtheorie und des Konstruktivismus (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 3ff. und Abb. 1). Auch Unterricht, Lerngruppen und Lernresultate sowie die (Außen-)Steuerung von Lernprozessen erscheinen in einem anderen Licht. Lernresultate sind weniger wichtig, wichtiger ist der Prozess des Lernens, der einen Problemlösungscharakter auf der Suche nach eigenen Lösungswegen und die Reflexion und Interpretation im sozialen Dialog integrieren sollte (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 132). Bedeutsam sind die dabei entstandenen Neukonstrukte in der bereits vorhandenen Bedeutungswelt des Lernenden. Ob dabei alte Konstrukte revidiert werden, liegt bei jedem Individuum selbst.<sup>27</sup> Dieses Verständnis macht es in den „Disziplinaranlagen“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 38, unter Berufung auf Holzkamp) der Schule und Weiterbildung nicht einfach, mit dieser Konzeption in Bezug auf Bewertung und Kontrolle umzugehen.

---

<sup>27</sup> Die Autoren sprechen an anderer Stelle (1996, S. 188) mit Verweis auf Mandl aus kognitivistisch-konstruktivistischer Sicht von den Prozessen der Assimilation und Akkomodation. Assimilation meint das Festhalten und lediglich Ausdifferenzieren der biografisch entstandenen Struktur, Akkomodation dagegen erfordert eine Umstrukturierung und kann zu kognitiven Strukturveränderungen führen.



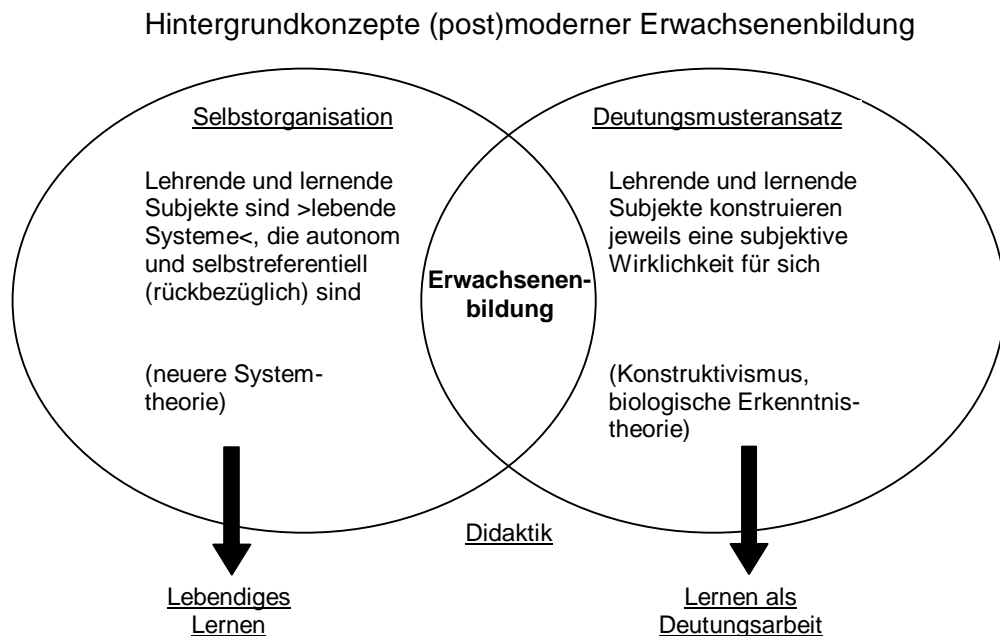
Der angesprochene Paradigmenwechsel pädagogischen Handelns bezieht sich auf ein systemtheoretisches, konstruktivistisches Verständnis. Die Systemtheorie<sup>28</sup> hat als Kern die Annahme, dass Menschen lebende, dynamische Systeme darstellen. Abgeleitet aus den Erkenntnissen entstand durch die Biologen Humberto Maturana und Francisco Varela ein Denken, welches beschreibt, dass menschliche Nervensysteme strukturell und informationell geschlossen arbeiten (vgl. von Saldern 1996, S. 33). Die Autoren entwickeln in ihrem Werk „Der Baum der Erkenntnis“ eine Konzeption von Wirklichkeitswahrnehmungen. Demnach sind einzelne Nervenzellen oder Zellverbände autonom. Nicht durch äußere Einflüsse, sondern bedingt durch die innere eigene Struktur und Organisation, werden von Zellen bestimmte Elemente und Stoffe aus der Umwelt aufgenommen, um die eigene Erhaltung zu sichern. Die Autoren nennen solche Systeme autopoietisch, sie funktionieren selbstproduzierend. Ebenso verhält es sich mit dem Individuum als eigenes System und dessen Wahrnehmung von Wirklichkeit. Reize werden nicht nach einem Input-Output-Schema im Sinne der alten behavioristischen Lerntheorie verarbeitet, in dem der Output vorhersehbar ist, sondern es liegt im System selbst und seiner Struktur begründet, wie und mit welchem Ergebnis die Verarbeitung abläuft. Sie sind für das System Störungen oder Perturbationen, die nicht direkt auf das System Einfluss nehmen (vgl. ebd., S. 34). Das Individuum als System bildet die außen liegende Wirklichkeit nicht ab, „in diesem Falle produziert es eine Wirklichkeit.“ (von Saldern 1996, S. 33) Um nun mit der Außenwelt in Verbindung zu treten oder auch lernen zu können, muss sich das System anpassen, d.h. Kopplung zu seiner Umwelt aufnehmen.<sup>29</sup> Huschke-Rhein (1998, S. 124) definiert Lernen aus systemisch-konstruktivistischem Verständnis folgendermaßen: „menschliches Lernen ist die Organisation von Selbstsein auf höchstem Komplexitätsniveau im Verhältnis zu einer Umwelt“.

---

<sup>28</sup> Ausführlich behandelt werden die Systemtheorien in der Supervision bei Ebert (2001).

<sup>29</sup> Vgl. hierzu auch den Kulturbegegnungsansatz der Kommunikation bei Schmid/Hipp (1999, S. 17), hier auch in Kap. 5.

Arnold und Siebert führen die Perspektiven neuerer Systemtheorie und des Konstruktivismus in einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung zusammen (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 7).



**Abbildung 1: Die bifokale Perspektive konstruktivistischer Erwachsenenbildung (Arnold/Siebert 1999, S. 7)**

## 2.2.2 Lernstile und Lerntypen

### *Individuelle Prämissen und gruppendynamische Entwicklungen*

Erwachsenenlernen unterscheidet sich vom Lernen Kinder und Jugendlicher (vgl. Nuissl 2000, S. 46). Dieser Erkenntnis ist man sich bewusst und man versucht ihr im Erwachsenenbildungsbereich Rechnung zu tragen. Das Lernverhalten in verschiedenen Phasen der eigenen Biographie ist bedingt durch die altersbezogene Entwicklung der Persönlichkeit und durch die eigenen Erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen. Das Lernen im Erwachsenenalter wird zudem zum einen bedingt durch die persönlichen Lebensumstände und allgemeinen Umgebungsbedingungen, zum anderen durch den konkreten Kontext der Lernsituation und des Lernprozesses, beispielsweise in welchem Lernsetting gelernt wird, ob individuell und/oder in Gruppen (vgl. Nuissl 2000, S. 46ff.). Da organisierte Weiterbildung vor allem in sozialen Lernkontexten von Gruppen stattfindet (vgl. Siebert 2000, S. 28 und 230), scheint es wichtig, auf den Wirkungszusammenhang von individuellen Lernstilen und sozialer Interaktion in Lerngruppen und –systemen einzugehen.

Einflussfaktoren bezogen auf das Lernen Erwachsener sind sowohl Erfahrungen und Hintergründe des eigenen Lebensvollzugs wie beispielsweise Schul- und Bildungserfahrung, erworbene Kompetenzen und Vorkenntnisse, bestimmte Interessen und Vorurteile sowie Deutungs- und Steuerungsmuster (vgl. Siebert 2000, S. 233), als auch dadurch mitgeprägte Lernstile und Lerntypen. Diese wiederum können mehr oder weniger gut in die vielfältigen Lernarrangements in der Erwachsenenbildung passend eingebracht werden<sup>30</sup>.

Die Homogenität oder Heterogenität von Lerngruppen bezieht sich ebenfalls auf Merkmale der sozialen Herkunft (Milieus), Merkmale wie Alter, Beruf und Geschlecht oder auf Leistungsfähigkeit und Anspruchsniveau (vgl. Siebert 2000, S. 235f.; Nussli 2000, S. 28ff.), welche sich aus Vorkenntnissen und Bildungserfahrung ergeben können. Eigene Stile und Persönlichkeitsmuster sind somit über die Teilnehmenden auch Elemente der Lerngruppe. Man denke nur an rhetorisch versierte gegenüber vorsichtigen Teilnehmern, an Hyperaktive gegenüber Zurückhaltenden, an selbstbewusste gegenüber unsicheren Lernenden (vgl. Siebert 2000, S. 233). In gruppenspezifischen Prozessen entwickeln sich so bestimmte Funktionen, Rollen und Positionen innerhalb der Gruppenstruktur. Unterschieden werden Führungspositionen in Bezug auf Meinung („opinion leader“), Inhalt („task leader“) und Emotion („emotional leader“). Dabei ist die „Differenzwahrnehmung“ in der Lerngruppe (durch alle Teilnehmenden und durch die Leitung, wenn es sich um eine geleitete Gruppen- und Lernform handelt) ebenso wichtig für den Lernprozess wie die schöpferische, fruchtbare und gegenseitig anregende (Re-)Integration abweichender Wahrnehmungen und Deutungen sowie der Personen, die dadurch oder durch andere Prozesse eine Außenseiterposition eingenommen haben oder nehmen mussten. Die Lernchancen erhöhen sich mit der Vielfalt der Differenzen in der Gruppe, sofern sie erkannt und genutzt werden und in einer oftmals von der Einrichtung oder Leitung vorgegebenen, aber auch durch die Teilnehmer bestimmten oder mitdefinierten „Driftzone“ (Siebert 2000, S. 233ff.), einem System und Rahmen von Inhalten, Normen und Werten, verortet werden können.

Dieser Rahmen ist ein maßgebliches Element der Lernkultur. Lernen findet somit in diesem Verständnis immer kontextbezogen und sozial situiert statt. „Es gibt keine Aktivitäten, die nicht situativ sind“, schreiben Faulstich und Zeuner (1999, S. 31; vgl. so auch bei Adomßent 2001, S. 165). Mit gruppenspezifischen Prozessen einher gehen oftmals auch Auswirkungen auf die „Auswahl und Verarbeitungsformen“ der Inhalte und „die Deutungen

---

<sup>30</sup> Hans-Joachim Müller nennt diesen Komplex das „subjektiv Vorhandene“ und beschreibt damit die Identität der Lerner mit konstruierten Wirklichkeiten und inneren Zuständen sowie Bezüge und Zusammenhänge von Situation, (Be-)Deutung und Verhalten. Dem stellt er das „objektiv Neue“ gegenüber, worunter er die anderen Subjekte sowie die außersubjektive Wirklichkeit von Information und Sachzusammenhängen sowie Anforderungs- und Verwendungssituationen verstehen will (Müller (1996, S. 234); vgl. Reischmann/Dieckhoff (1996, S. 176), für die Bildungserlebnisse durch die Anknüpfung an die „Lebenswelt des einzelnen Erwachsenen mit den je individuellen Deutungsmustern, Relevanzsystemen und Motiven“ zustande kommen.

und Bewertungen“ (Siebert 2000, S. 232) und letztlich auch die Wahl und Mitbestimmung der Methoden im Sinne einer oben beschriebenen Lernkultur. Aus diesen Gründen gruppenspezifischer Prozesse und der oben genannten Orientierung an Bedürfnissen und Lerninteressen inhaltlicher und methodischer Art sowie an Lernstilen und Lerntypen ergeben sich bereits Hinweise darauf, dass in den Lernarrangements gerade die Vielfältigkeit und Ausgewogenheit von Lernformen und –methoden als anspruchsvoll angesehen werden kann, wenn man die Lernenden im Sinne der Teilnehmerorientierung in den Lernprozessen aktivieren will (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 52). Eine kritische Seite von gruppenspezifischen Prozessen lässt sich dort aufdecken, wo sich die Lernenden zu sehr von dieser Art „Gruppenpflege“ hinreißen lassen und sich nur noch in Konflikten um Macht, Einfluss, Rollen und Prestige verlieren und dadurch die Arbeitsfähigkeit der Gruppe gefährdet ist. Diese Konflikte können zwischen den Teilnehmenden oder zwischen Teilnehmenden und der Leitung entweder offen oder latent und unterschwellig ausgetragen werden. Oft wird auf der Methoden- und Inhaltsebene argumentiert, obwohl es im Grunde um gruppeninterne Dynamiken geht.

Diese Dynamik und Flexibilität gehören zweifellos zu jeder Lerngruppe und sind auch notwendig (vgl. Siebert 2000, S. 231 und 234). Es ist jedoch eine Herausforderung für die Leitung, aber auch für die Lernenden selbst, eine Balance zu finden zwischen der Reflexion der Gruppenprozesse durch metakommunikative Phasen (vgl. Siebert 2000, S. 138 und 230) und einer dennoch nicht zu großen Verlagerung dieser Prozesse in den Vordergrund sozialer Lernarrangements<sup>31</sup>. Insofern kommt der leitenden Seite eine wichtige Beobachtungs-, Wahrnehmungs- und auch Steuerungsfunktion zu, obwohl der Gruppe sehr wohl eine Basis gemeinsamer Verantwortung zugrunde gelegt sein kann (vgl. Siebert 2000, S. 235). In Lerngruppen ohne formale Leitung liegt die Verantwortungs- und Steuerungsfunktion in den Händen der Gruppe selbst und es können sich immer wieder schwierige Gruppensituationen einstellen. Diese können beispielsweise dadurch gelöst werden, dass sich die Gruppe wechselnde Rollen der Moderation, der Zeitbeobachtung und eventuell des Protokolls gibt bzw. ein externer Beobachter – beispielsweise ein Supervisor – hinzugezogen wird und dadurch versucht, oben genannten „Fallen“ auszuweichen<sup>32</sup>.

„Menschen lernen so verschieden wie sie nun mal sind. Zum eigenen Lernstil zu finden, ist der vielleicht wichtigste Teil des lebenslangen Lernens“ (Schmid 2001b, S. 59). Misst man dieser Aussage Bedeutung zu, so ist der eigene Lernstil im Zuge lebenslangen Lernens

---

<sup>31</sup> Verwiesen werden soll hier auf das Kapitel 3.5 zu selbstgesteuertem Lernen und Metakognition.

<sup>32</sup> Für kollegiale Beratung und Supervision wird darauf von verschiedenen Autoren hingewiesen (vgl. Thiel 2000, S. 189 und 195; Rotering-Steinberg 1990, S. 439; Rotering-Steinberg 2001, S. 386; Fengler et al. 2000, S. 182). Darauf und auf die damit verbundenen problematischen Aspekte wird im Kapitel 5.4 zur kritischen Betrachtung kollegialer Beratung noch genauer eingegangen werden.

vom lernenden Individuum immer wieder zu beobachten und zu prüfen. Dies verweist auf „reflexives Lernen und Metakognition“ (Siebert 2000, S. 30; vgl. Schiersmann 2002, S. 19) und meint, auch im Zusammenhang selbstgesteuerten Lernens bezogen auf Lernstile für die - eigenen – Lernprozesse einen Blick zu entwickeln. Daraus ergibt sich, den eigenen Lernstil selbst zu finden und seinen Platz, beispielsweise in einer Lerngruppe, einnehmen zu können oder Lernstile werden erkannt und gefördert. Seine Lernstile besser finden zu können und in den eigenen Lernstilen gefördert zu werden, dafür kann die Lernkultur Sorge tragen, indem sie den Raum für verschiedene Lernstile öffnet und einen genügend großen Freiraum zum Praktizieren und Entwickeln des eigenen Lernstils bietet und den Lernstilen angemessene Lernprozesse stattfinden. Im Kontext der Schule findet dies nahezu nicht statt. In der Weiterbildung wird darauf durch die Vielfalt der Methoden und Lernformen reagiert. Es wird somit deutlich, dass es sowohl auf Seiten der Lernenden als auch insbesondere auf Seiten der Lehrenden vor allem um die Selbstreflexion bezogen auf Lernprozesse geht. Es geht um „Lernstile und –vorlieben“ (Schiersmann 2002, S. 23) sowie darum ein „situations- und typangemessenes Repertoire an Lehr- und Lernstrategien“ (Schrader 2001, S. 204) zu erkennen und zu entwickeln.

#### *Unterscheidung von Lernstilen und Lerntypen*

Unterschieden wird zwischen Lernstilen und Lerntypen zum Teil nur als sprachliche Variation, oft ist die Unterscheidung nicht trennscharf und die Begriffe werden gleichermaßen dafür herangezogen, um kognitive Stile, Motivationsmerkmale und Persönlichkeitsmerkmale und -eigenschaften zu beschreiben. Lerntyp steht dabei stärker für stabile und „basale Persönlichkeitseigenschaften“ (Siebert 2000, S. 29), wohingegen Lernstile eher situations- und themenabhängig variiert werden. Es haben sich verschiedene Typologien herausgebildet. Dabei werden das imitative, additiv-kasuistische und das sinnvorwegnehmende, strukturierende Lernen nach Tietgens, die extrinsische und intrinsische Motivation oder die vier Lernstile des Erfahrungslernens, Beobachtungslernens, analytisch-begrifflichen Lernens und des experimentierenden Lernen nach Kolb voneinander unterschieden, um nur einige zu nennen<sup>33</sup>.

Schrader (1994) entwickelt auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung im Bereich der beruflichen Weiterbildung die folgenden Lerntypen (S. 106ff.), wobei er aus Gründen der Anschaulichkeit die personalisierten Formen benutzt: der „Theoretiker“ (lernt gerne, ist intrinsisch motiviert, interessiert an Zusammenhängen, betrachtet Schwierigkeiten beim Lernen als Herausforderung), der „Anwendungsorientierte“ (lernt gern und besser auf

---

<sup>33</sup> Diese und weitere Unterscheidungen und Typologien finden sich in einer Übersicht bei Siebert (2000, S. 29f.).

Anwendung des Gelernten, ruhig, hartnäckig, lösungsorientiert, probiert aus), der „Musterschüler“ (ehrgeizig, fleißig, strebsam, lernt auf Zensuren und für Zertifikate, zieht angeleitetes Lernen vor, ausgerichtet auf Speicherung und Reproduktion von Faktenwissen) der „Gleichgültige“ (lernt nicht mehr, als er braucht, hat weder Vorlieben noch Abneigungen, scheut größeres Engagement) und der „Unsichere“ (ist unsicher und hat Angst, braucht Druck, negatives Selbstbild, erwartet Schwierigkeiten und bezieht sie auf eigene, mangelnde Fähigkeiten). Inwieweit diese Lerntypen als Erklärungs- und Beschreibungshilfe für die praktische Bildungsarbeit und das Lernen mit und in Gruppen von Nutzen sind, bleibt offen, sie sind wohl eher im Sinne eines Orientierungsrasters zu sehen.

Deutlich anwendungsorientierter ist die Unterscheidung nach der Art des Kommunikationskanals. Unterschieden wird dabei nach der Art des Sinneskanals, mit Hilfe dessen das Individuum verstärkt lernt: akustisch-verbal, visuell und kinästhetisch (vgl. Ehinger/Henning 1994, S. 53). Menschen lernen bevorzugt auf einer dieser Ebenen, d.h. über das Hören bzw. Sprechen, darüber, das sie sehen oder betrachten, den Lernstoff oder den Prozess visuell aufnehmen oder sie lernen über Körperwahrnehmungen. Natürlich findet man auch Lerntypen, die nicht vorrangig über einen Sinneskanal lernen, sondern für die eine Mischung der angesprochenen Kanäle (oder zumindest von zweien) einen optimalen Lernerfolg erzielt. Deshalb ist es notwendig, dass in allen Lernkontexten, beispielsweise in der Erwachsenenbildung und den Formen kollegialer Beratung, soweit möglich, alle Ebenen angesprochen werden, um für die verschiedensten Lerntypen die Möglichkeit zu eröffnen, ihren „Lernkanal“ finden zu können und nicht manche zu bevorzugen oder zu vernachlässigen.

### **2.3 Lebenslanges Lernen**

*„Wir sind immer die Ruine von gestern  
und die Baustelle für morgen;  
nie das fertige Haus.“  
(Bernd Schmid)<sup>34</sup>*

Das lebenslange Lernen ist zum zentralen bildungspolitischen Begriff der letzten Jahre geworden (vgl. Dohmen 2001, S. 187). Die immer deutlichere Orientierung am Verständnis lebenslangen Lernens aufgrund permanenter Anforderungen an Individuen und Gesellschaft zu Wandlungsprozessen und Wandlungsfähigkeit zeigt, welches Denken und welche Konsequenzen sich angesichts wachsender globaler Probleme zu etablieren

---

<sup>34</sup> Schmid (1998, S. 42).

scheinen. Ein Zeichen dafür ist beispielsweise das „Europäische Jahr des lebenslangen Lernens“ 1996, in dessen Rahmen gerade die Bildungspolitik der OECD-Länder ein Zeichen für die Ausrichtung an dem Leitziel des „Lifelong Learning for All“ (Dohmen 2001, S. 187) setzen wollten. Welche Herausforderungen hinsichtlich verschiedener Bildungssysteme im europäischen Vergleich noch bestehen, hat die PISA-Studie deutlich gezeigt, wenngleich die Bewertung der Ergebnisse auch kritisch und widersprüchlich aufgenommen wurde.

Das Konzept lebenslangen Lernens hier in seiner ganzen Breite aufzuspannen, würde die Arbeit an dieser Stelle überfordern. Dieser Kapitel ist nicht auf der Ebene der Begründungen einer neuen Lernkultur angesetzt, obgleich sich auch Begründungszusammenhänge aufzeigen lassen werden. Lebenslanges Lernen soll vielmehr in der Bedeutung einer wichtigen Herausforderung unserer Zeit diskutiert werden: als ein lebenslanges Lernen *in* einer neuen Lernkultur, deren nachhaltige Entwicklung und Weiterentwicklung eine verantwortungsvolle Aufgabe ist. Diese Überlegung ist auch dadurch zu begründen, dass im Rahmen lebenslangen Lernens informelle, nicht institutionalisierte Lernkontexte und –prozesse – beispielsweise das immer wichtiger werdende Lernen mit elektronischen Medien – einen immer größeren Stellenwert erfahren. Auch solche informellen Lernsituationen können im Rahmen einer Lernkultur zusammengefasst und betrachtet werden. Denkt man an informelle Formen des Lernens im Sinne „natürlichen, nicht organisierten Lernens im alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhang und des von den Lernenden selbstgesteuerten Lernens“ (Dohmen 2001, S. 187), so liegt auch hier ein bestimmtes Verständnis von Lernprozessen zugrunde – beispielsweise, dass neben den Inhalten der Prozess des Lernens eine zentrale Bedeutung erhält. Denkt man auf der anderen Seite an informelle Arbeits- und Lerngruppen, die nicht institutionell organisiert oder angelegt sind – beispielsweise kollegiale Supervisions- und Beratungsgruppen –, so kann man diese und deren Arbeitsweise ebenso in einem neuen Leitbild von Lernkultur verorten.

Zum Verständnis lebenslangen Lernens gehört ein weiter Blick auf die sich verändernden Umwelten der Individuen und die zunehmende Komplexität in der Organisations-, Professions- und Privatwelt<sup>35</sup> sowie den daraus erwachsenden Anforderungen an fachliche Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung. Dahinter verbirgt sich der Gedanke, dass eine einmal abgeschlossene Karriere in Schule, Lehre oder Studium an Universität oder Fachhochschule und das dabei zusammengetragene Wissen und die erworbenen Kompetenzen nicht ausreichend erscheinen für den immer rascheren gesellschaftlichen und technologischen Wandel der modernen Gesellschaften (vgl. Arnold/Schüßler 1996,

---

<sup>35</sup> An dieser Stelle sei verwiesen auf das von Schmid (1994, S. 57) entwickelte 3-Welten-Modell der Persönlichkeit, auf das noch genauer eingegangen werden soll; siehe Abbildung 2; S. 75.

S. 184f.). Dies bezieht sich im besonderen auf die Situation und die Erwerbstätigkeit in Organisationen und die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Natürlich entsteht bei vielen ein Gefühl, von der zunehmenden Komplexität und Undurchschaubarkeit von Abläufen in den verschiedenen Lebenswelten überfordert zu sein. Daraus ergibt sich beispielsweise der schon angedeutete steigende Bedarf an Beratungsdienstleistungen in unterschiedlichsten Bereichen. Oft geht damit aber schlichte Angst oder Sorge um Arbeitsplatz- und Lebensstandardsicherung einher.

Es verändern sich Lebenserwerbsverläufe im Vergleich zu früheren Generationen und es ist unüblich bis unvorstellbar, einen einmal angenommen Arbeitsplatz nicht mehr zu wechseln. Statt dessen entstehen Patchwork-Lebensläufe im Zuge von Individualisierungstendenzen in verschiedenen Lebenskontexten, von welchen sich auch viele überfordert fühlen. Bisher etablierte Sozialformen lösen sich in diesem Rahmen auf und neue Formen sozialen Lebens entstehen. Beck (1986, S. 206) spricht in diesem Zusammenhang von einer „dreifachen Individualisierung: Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und –bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge (»Freisetzungsdimension«), Verlust von traditionellen Sicherheiten (»Entzauberungsdimension«) und – womit die Bedeutung des Begriffs gleichsam in ihr Gegenteil verkehrt wird – eine neue Art der sozialen Einbindung (»Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension«)“. Die Kontroll- und Reintegrationsdimension bezieht sich darauf, dass zunehmende Individualisierung immer auch zunehmende Institutionalisierung und Standardisierung bedeutet. In dem Sinne werden freigesetzte Individuen auf der anderen Seite abhängig von Arbeitsmarkt, Bildung (z.B. Ein- und Austritt aus dem Bildungssystem und der Erwerbsarbeit), Konsum, sozialrechtlichen Regelungen (z.B. Fixierung des Rentenalters) sowie „Möglichkeiten und Moden in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung“ (Beck 1986, S. 210). Beck (ebd.) beschreibt dies als „das widersprüchliche Doppelgesicht institutionenabhängiger Individuallagen“. Werden Festlegungen oder Veränderungen in Systemen der Bildung oder des Berufs vorgenommen, wirkt sich dies direkt auf die Lebensläufe der Individuen aus (vgl. ebd., S. 212). Am Beispiel der Frau, die allzu oft noch dazu eine Vielfachexistenz in Familie, Bildung und Beruf führt, sieht man diesen Zusammenhang überdeutlich.

Neben der Normalkonzeption des Familienernährers entwickeln sich andere Formen und Varianten der Familie mit verteilten Rollen (vgl. ebd., S. 215). In allen Fällen jedoch ist Bildung und Ausbildung der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und damit zur Lebenssicherung, nur können „gleichsam Bausätze biographischer Kombinationsmöglichkeiten“ (ebd., S. 217) und Abstimmungskonstellationen entstehen. Biographien werden in diesem Sinne selbstreflexiv. Es entstehen Entscheidungs- und Lebensmöglichkeiten, die vom Individuum



selbst mit allen Konsequenzen verantwortet werden müssen. Sie werden somit „riskant“ (Arnold/Schüßler 2001, S. 186) und der Lebensvollzug erfordert permanente Definition und Reflexion der eigenen Lebenssituation. Dazu ist die Kompetenz zur Deutung von Situationen und zur Handhabung und Reduktion von Komplexität sowie die Wissensorganisation und –selektion notwendig (vgl. Arnold/Schüßler 1996, S. 185f.). Man befindet sich am Übergang von der „Normal- zur Wahlbiographie“ (Beck 1986, S. 217). An dieser Stelle wird die paradoxe Situation von Individualisierung und Institutionalisierung deutlich. Es wird ebenfalls erkennbar, dass Lernen in diesem Zusammenhang nicht auf einen Lebenslaufabschnitt beschränkt bleiben kann, sondern man es vielmehr mit einem kontinuierlichen Prozess des Lernens aufgrund sich dauernd verändernder Umweltbedingungen zu tun hat.

Die Orientierungs- und Steuerungskompetenz oder Deutungskompetenz können die Individuen oft nicht aus ihren eigenen und gewissermaßen informell im Lebensvollzug gemachten Erfahrungen und Mustern ableiten, sondern suchen Hilfen in formalen Lernprozessen der Erwachsenenbildung zur Kompetenzentwicklung und –erweiterung, beispielsweise von Lernkompetenz (vgl. Arnold/Schüßler 1996, S. 185). Weiterbildung ist demnach um die Dimension der „Bildung als Identitätsförderung“ zu erweitern und im Sinne eines erweiterten Qualifikationsbegriffs zu verstehen. Lernprozesse in der Weiterbildung umfassen nach diesem Verständnis sowohl Bildung als Persönlichkeitsentwicklung mit „Subjektorientierung“ (Müller 1996, S. 230) als auch Qualifizierung mit materialen Lerninhalten.

Eng damit verwoben sind weitere, problematische Aspekte, mit welchen sich auch die Erwachsenen- und Weiterbildung konfrontiert sieht. Das Bildungssystem hat in den siebziger Jahren eine Schwächung ihrer Funktion der Statusverteilung erfahren (vgl. Beck 1986, S. 244). Mit einem höheren Bildungsabschluss sind nicht automatisch bestimmte statushöhere Berufspositionen und ein bestimmtes Einkommen und Ansehen garantiert. Bildungsabschlüsse und damit auf Zertifizierung in formalen Bildungsprozessen angelegtes und ausgerichtetes oder zumindest damit verknüpftes Lernen ist somit eine immer notwendigere, jedoch immer weniger hinreichende Bedingung für die Teilhabe am Arbeitsmarkt und das Bemühen um Beschäftigung. Im unteren Bereich der Bildungslandschaft von Haupt-, Sonder-, und Hilfsschulen werden die Abschlüsse gar zum Kriterium der Negativauswahl oder zum Ausschließungskriterium, insbesondere im Falle keines Bildungsabschlusses<sup>36</sup>. Aus diesem Argumentationszusammenhang alleine ergäbe sich

---

<sup>36</sup> Vgl. Beck (1986, S. 243ff.) in seiner sehr vehement kritischen Darstellung. Die These des Verlustes der Statusverteilungsfunktion des Bildungssystems knüpft Beck an die Ergebnisse empirischer Untersuchungen, welche belegen, dass zwischen 1970 und 1982 die Wahrscheinlichkeiten „dramatisch“ gesunken sind, sich durch einen höheren Bildungsabschluss einen Zugang zu der „jeweils statushöheren Position“ zu eröffnen (S. 243).

eine Notwendigkeit lebenslangen Lernens. Sie ist jedoch direkt an das Zertifizierungs- und Anerkennungssystem innerhalb des Bildungssystems und noch stärker außerhalb des Bildungssystems, nämlich des Beschäftigungssystems, und die darin entstehenden Probleme gekoppelt.

Lernen findet nicht nur in institutionellen Lernumgebungen, sondern auch in non-formalen und informellen Kontexten sowie anderen sozialen Systemen statt (vgl. Reischmann/Dieckhoff 1996; S. 163; Faulstich/Zeuner 1999, S. 29)<sup>37</sup>. Gerade dort entdecken Erwachsene die Bedeutungs- und Sinnhaftigkeit von Lernthemen. Dort kann sich expansives Lernen vollziehen, da es zu einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten kommt. Hier ist jedoch durch den informellen und non-formalen Charakter eine Zertifizierung nicht möglich und „die Zertifizierungsfrage noch weitgehend ungelöst“ (Schiersmann 2002, S. 21). Vorstellbar wäre die oben schon angesprochene Arbeit einer kollegialen Supervisionsgruppe, die regelmäßig an eingebrachten Themen der Mitglieder versucht, die eigene Tätigkeit und damit verknüpfte Muster zu reflektieren und dort einen hohen Lernmehrwert erreicht oder aber das erfahrungsbedingte Lernen im Lebensvollzug. Andererseits wird Wissen in unserer Gesellschaft als „Zahlungsmittel“ auf einem Karriere- und „Wissensaktienmarkt“ (Kösel 1996, S. 90f.) gesehen. Die Zeugnisse, Diplome und Zertifikate müssen vorgelegt werden, um auf dem Markt um Arbeitsplätze und Aufstiegschancen voran zu kommen (vgl. Weiß 1999, S. 473f.).

Dieser Tatsache sieht sich auch der Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung ausgesetzt. Es entsteht das Problem der Zertifizierung innerhalb des Rahmenkonzepts des lebenslangen Lernens und insbesondere in der Weiterbildung in ihren veränderten Formen (vgl. Füssel 2001, S. 279). Es ist deshalb unklar nach welchen qualitativen Kriterien Weiterbildung beurteilt werden soll und welche Anerkennung dieser Zertifizierung im Beschäftigungssystem entgegengebracht wird, umso mehr, als sich auch der Weiterbildungsmarkt nicht nur in den nationalen Grenzen erstreckt. Daneben entwickeln gerade die vielen privaten Weiterbildungseinrichtungen ihr eigenes Zertifizierungssystem, wobei sich die Anerkennung der Abschlüsse häufig über die Reputation der Institution und dessen Bildungsarbeit konstituiert.

Verschiedene Modelle des Qualitätsmanagements und der Qualitätsentwicklung sowie Systeme des Qualitätsnachweises für Weiterbildungsträger, vom Total Quality Management über Qualitätszirkel bis zu Qualitätsverbänden oder der Prüfung und Zertifizierung nach EFQM- und ISO-Normen (vgl. Kühl/Müller-Reimann 1999, S. 83; Füssel 2001, S. 280; Schiersmann/Thiel 2000, S. 36; Orthey/Rotering-Steinberg 2001, S. 393), versuchen diesem Trend einen entsprechenden Rahmen zu bieten. Diese Lernerfolgskontrolle wird

---

<sup>37</sup> Siehe auch Dohmen (1996, S. 6), der darauf hinweist, dass lebenslanges Lernen in institutionalisierten Formen weder realisier- und finanzierbar ist, noch zu wünschen wäre.

aber für die Weiterbildung gerade dort zur Schwierigkeit, wenn nicht sogar zum Lernhemmnis, wenn mit dem Blick auf die Bewertbarkeit von Inhalten und Methoden die Bedeutungszusammenhänge für die Teilnehmenden vorgegeben werden (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 38) und sie sich diese im Sinne des oben skizzierten Verständnisses nicht selbst erschließen können und damit auch die Inhalts- und Methodenauswahl mitsteuern und mitverantworten. Es schließt sich hier der Kreis zur oben entworfenen Lernkultur, in der ein hoher Grad an Mitbestimmung und Mitverantwortung bezüglich Inhalt und Methode und eine Aufwertung der Methodenorientierung propagiert wird. Der Zusammenhang wird dort zum Dilemma, wo einer Balance von entwickelter und durch alle getragene Lernkultur in diesem Verständnis und einer angemessenen Anerkennung der Lernerfolge und Lernfortschritte der Teilnehmenden, unabhängig von einer vorgegebenen Festlegung auf bestimmte Inhalte und Methoden, auch durch formale Bescheinigungen nicht entsprochen werden kann.

Es besteht die Gefahr, dass lebenslanges Lernen als „lebenslängliches Lernen“ (Arnold/Schüssler 1996, S. 184, zit. nach Beck 1994) aufgefasst und damit zu defensivem Lernen und zum äußeren Zwang wird. Dies lässt sich auch aus dem bisher dargestellten ableiten. Es wird aus dieser Perspektive vorschnell diskreditiert, negativ konnotiert und „als Zumutung wahrgenommen“ (Schiersmann/Thiel 2000, S. 27). Die Betrachtung lebenslangen Lernens muss jedoch differenzierter ausfallen. Im Gegenteil wird Lernen im Erwachsenenalter erst als expansives und selbstbestimmtes Lernen (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, 37f.) zu einer sinnvollen Erweiterung des eigenen Persönlichkeitshorizontes und bietet Selbstentfaltungsmöglichkeiten im Sinne von Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung<sup>38</sup>.

Dabei bieten Sinnstrukturen einen hervorragenden Grund für die Verankerung neuer Lernstoffe, und mit zunehmenden Alter werden sie Bedingung für Lernprozesse, also beispielsweise dafür, an Erwachsenen- und Weiterbildung als formalen Lernprozessen teilzunehmen (vgl. Gudjons 2001a, S. 227). Die Suche nach Sinn und die Verortung von Lern- und Kommunikationsprozessen „in sozialen Sinnsystemen“ (Kösel 1996, S. 90) führt zu den Prämissen von Lernkultur. Lernen als Entwicklung von Persönlichkeit und der eigenen, auch professionellen Identität, geht einher mit dem Aufsuchen von und der Orientierung an Sinnreichem. Dies ist gewissermaßen ein Grundelement der Intention des Lernenden bezüglich des Lernens selbst sowie seiner eigenen Entwicklung, die eng mit kontinuierlichen Lernprozessen verknüpft ist. Der „dynamische und multidimensionale Prozeß“ des Lernens kann gleichzeitig selbst als „Prozeß der Sinngebung für den

---

<sup>38</sup> Beck (1999, S. 231f.) verweist auf Michael Brater, der von der Anforderung der „Ausbildung eines eigenen Ich als Handlungs- und Orientierungszentrum“ im Zeitalter der Individualisierung spricht.

einzelnen“ (Sonntag 1996, S. 64) gesehen werden. Man hat es somit mit einem zirkulären Zusammenhang zu tun: das Individuum sucht Sinn in seinem Handeln und für seine Entwicklung, Sinnfindung ist die Voraussetzung für eigenaktives, selbständiges Lernen und gleichzeitig Sinnggebung in dem Moment, wo es zu solchen reflexiven Lernprozessen kommt.

Beck (1999, S. 229f.) eröffnet einen noch größeren Horizont, indem er lebenslanges Lernen als Antwort auf Globalisierung anführt. Für ihn hängt der Wohlstand eines Landes vom Wissen und Können und der Fähigkeit ab, komplexe Probleme der Zukunft zu lösen. Daher plädiert er für den „Auf- und Ausbau der Bildungs- und Wissensgesellschaft“ als eine politische Antwort auf Globalisierung, in deren Rahmen es zunehmend auf Fähigkeiten und Orientierungen ankommt, „sich in den transnationalen Landschaften und Widersprüchen der Weltgesellschaft zurechtzufinden“ und für die Handhabung der Vieldimensionalität auf eine „kognitive Landkarte“ zurückgreifen zu können. Wenn er dabei von einer Verlängerung der Ausbildung spricht, bleibt das zumindest dann fraglich, wenn er sich damit auf die Erstausbildung durch Schule und Lehre bezieht, denn dort scheinen die Ausbildungszeiten eher zu lang als zu kurz. Es kann wohl vielmehr in Richtung lebenslangen Lernens verstanden werden<sup>39</sup>, gerade dann, wenn für ihn eine Lockerung der Berufsfixierung in der Ausbildung und eine Orientierung an breit angelegten Schlüsselqualifikationen<sup>40</sup> im Zentrum einer Neuorientierung von Flexibilität und lebenslangem Lernen stehen. In der beruflichen Weiterbildung ist dies im Hinblick auf eine zunehmende Kompetenzorientierung teilweise der Fall. Beck formuliert dahingehend zutreffend: „Es gehört zu der aufregenden Dialektik der Globalisierung, überkommene »Belehrungsgesellschaften« (W. Lepenies) durch dialogische Aufmerksamkeit (Mut zum Mißverständnis) zu ersetzen.“ (Beck 1999, S. 231)

Vor diesem Hintergrund lässt sich nochmals über Wissen nachdenken. Zwei bereits angesprochene Prozesse laufen dabei miteinander einher: die geringe Halbwertszeit von individuellen Wissensbeständen und eine explosionsartige Neuentwicklung von Wissen<sup>41</sup>. Hinzu kommt, dass einfaches Detail- und Faktenwissen zunehmend auf elektronischen Speichermedien abgelegt werden kann (vgl. Neumann-Wirsig 2002, S. 52). Hilfreich hierbei erscheint die Unterscheidung von Wissensformen durch Arnold in materiales („Know-how“) und reflexives („Know-how-to-know“) Wissen, wobei sich letzteres nochmals aufteilt in Methoden-, Reflexions- und Persönlichkeitswissen (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 60f.). Letztere Formen reflexiven Wissens können nicht einfach „vermittelt“ werden, sondern stehen mit Bezug zu einer entwickelten Lernkultur im Mittelpunkt von reflexiven

---

<sup>39</sup> Der Begriff „Lerngesellschaft“ beschreibt diese Auffassung treffend (Dohmen 2001, S. 187).

<sup>40</sup> Dazu zählt er unter anderem „Sozialkompetenz, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kulturverständnis, vernetztes Denken, Umgang mit Unsicherheiten und Paradoxien der Zweiten Moderne“ (Beck 1999, S. 231; vgl. auch Neumann-Wirsig 2002, S. 52).

<sup>41</sup> „Fachwissen wird zwar nicht überflüssig, aber in seiner Bedeutung relativiert.“ (Neumann-Wirsig 2002, S. 52)

Lernprozessen<sup>42</sup> im Rahmen eines systemisch-konstruktivistischen Lehr-Lern-Systems (vgl. Neumann-Wirsig 2002, S. 52)<sup>43</sup>.

Eigenes, reflexives Lernen bildet ein Grundstein für lebenslanges Lernen und die Voraussetzung dafür sind (Selbst-)Lernkompetenz und Selbsterschließungskompetenz (vgl. Müller 1996, S. 232ff.), die eine Lernkultur mithelfen kann, zu entwickeln. Entsprechende geistige Haltungen (Sinnorientierung und -suche) und angemessene Lernarrangements (soziale Formen in sozialen Sinnsystemen) können helfen, ein expansives, lebendiges Lernen und damit die Innenseite von Lernkultur zu entwickeln.

## **2.4 Vielfältige Lernformen und -arrangements in der Erwachsenen- und Weiterbildung**

Was kann aus dem bisher beschriebenen für neue Lernarrangements abgeleitet werden bzw. wie lassen sich diese Erkenntnisse in didaktischen Konzeptionen umsetzen, wird doch damit ein zentraler Baustein von Lernkultur angesprochen?

In der Literatur werden die einzelnen Begrifflichkeiten zur Beschreibung von Formen des Lernens nicht trennscharf voneinander abgegrenzt. Sie stehen z. T. nebeneinander und werden deckungsgleich verwendet (vgl. Rieken 1980b, S. 293). Von Knoll (2001, S. 284f.) werden zutreffend und sinnvoll die Begriffe Sozial-, Lehr- und Arbeitsformen sowie die Begriffe Arrangement und Methode gleichgesetzt und als gleichwertig betrachtet, wenngleich fraglich bleibt, ob auch Methoden auf gleichem Niveau anzusiedeln und als Begrifflichkeiten wechselseitig verwendbar sind. Allen gemeinsam ist die Problematik der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrendem und Lernenden und zwischen den Lernenden, vor allem dort, wo Beziehungsgestaltung zugleich Lerngegenstand ist (vgl. Terhart 2000, S. 128). Der Begriff der Sozialformen (vgl. Rieken 1980b, S. 293, auch im Sinne von Lehr-Lern-Verfahren) legt seinen Akzent dabei mehr auf die Struktur des Miteinanders der Lernenden, wobei der Begriff der Aktionsform oder der Methode mehr auf die eigene Aktivität der Lehrenden und Lernenden, welche bewusst herbeigeführt wurde, abhebt.<sup>44</sup>

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass (organisiertes) Lernen im Erwachsenenbildungsbereich vor allem als soziales Lernen, als Lernen in Gruppen, stattfindet (vgl. Terhart 2000, S. 157). Dieser Umstand ist gleichermaßen Ziel und liegt den bisherigen Ausführungen und dieser Konzeption und dem Verständnis von Lernprozessen zugrunde. Lehrformen werden in dem bisher entworfenen Bild von Lernen und Lernkultur mehr und

---

<sup>42</sup> Arnold (1996b, S. 11) nennt sie „reflexive Qualifikationen“ und geht davon aus, dass sie „in Zukunft in zunehmendem Maße benötigt werden.“

<sup>43</sup> „Sie [die Schlüsselqualifikationen] offenbaren sich im „Wie“ des Lernens. Im Frontalunterricht entsteht keine Teamfähigkeit.“ (Neumann-Wirsig 2002, S. 52)

<sup>44</sup> Zu Sozial- und Aktionsformen finden sich Ausführungen bei Siebert (2000, S. 210f.) und Faulstich/Zeuner (1999, S. 65).

mehr zu Lernformen, d.h. auf den Methoden des Lernens liegt der Schwerpunkt der Weiterentwicklung. Dies gilt wohl für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung wie der beruflichen Weiterbildung insgesamt, da es eben aus dem oben skizzierten Verständnis heraus weniger darum geht, die Lehrmethoden und Lehrmittel im Sinne einer verbesserten Art und Weise der Darbietung weiterzuentwickeln (vgl. Dybowski-Johannson 1996, S. 218). Es ist vielmehr das Anliegen, Lernort- und Lernumgebungsgestaltung durch geeignete Arrangements so vorzunehmen, dass individuelle Lernprozesse und „individuelles, eigeninitiales, selbstgesteuertes Lernen“ gefördert wird, „das persönlichen Denk- und Handlungsstilen folgt.“(ebd.) An den Ausführungen zu Lernen und Lernkultur können verschiedene, grundlegende Konzepte im Sinne von Modellen festgemacht werden, die als Anforderungen an die (auch methodische) Weiterentwicklung in der Erwachsenenbildung gelten können. Hierzu zählen unter anderem erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen, reflexives und lebendiges Lernen sowie problemorientiertes und interessenorientiertes Lernen.

Diese Konzepte lassen sich nicht in Reinform verwirklichen, es geht vielmehr um eine, auch im Sinne einer Lernkultur, arrangierte, stimmige Verflechtung (vieler) dieser Aspekte dort, wo es Sinn macht. Man kommt in diesem Zusammenhang schnell zum Begriff der Didaktik oder der didaktischen Konzeption, der nicht unreflektiert bleiben soll. Didaktik bezieht sich mehr auf den Bereich „fremdorganisierten Lernens“, „Didaktik organisiert Lernen für Andere.“, schreiben Reischmann und Dieckhoff (1996, S. 175). Didaktik als Fremdorganisation steht somit hinsichtlich der Institutionalisierung der Lernprozesse dem Begriff des selbstorganisierten Lernens gegenüber.

Es fällt an dieser Stelle nicht leicht, im Zusammenhang von selbst- und fremdorganisiertem und selbstgesteuertem Lernen klare Differenzierungen hinsichtlich Institutionalisierung und Didaktisierung zu treffen (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 84f.). Für Arnold und Schüßler beziehen sich die Begriffe selbst- und fremdorganisiert auf den institutionellen Rahmen. Der vor allem von Dohmen vertretene und sich so auch im Erwachsenenbildungsbereich etablierte Begriff des selbstgesteuerten Lernens schließt den Rückgriff auf fremd- und selbstorganisierte Formen des Lernens mit ein<sup>45</sup>.

Die Frage der Didaktik ist damit ausgerichtet auf den Aspekt der Vermittlung oder Erschließung von Lerninhalten. In dem dargelegten Verständnis von Lernen in einer Lernkultur muss die Erschließung immer vom Lernenden selbst ausgehen. Eine Vermittlung kann bestenfalls hergestellt werden zwischen Sachlogik des Inhalts und der „Psychologik des Lernenden“ (Siebert 2000, S. 2), nicht jedoch im Sinne eines Vermittelns und Herstellens von Wissen. Die Machbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen wird dahingehend zugunsten „der Unvorhersehbarkeit der Lernereignisse und der Nichtfixierbarkeit von

---

<sup>45</sup> Dohmen zitiert bei Arnold/Schüßler (1998, S. 85).

Lernzielen“ (Terhart 2000, S. 128) in Frage gestellt<sup>46</sup>.

Dieser Zusammenhang wird in der Systemtheorie auch im Begriff der Kontingenz (vgl. Ebert 2001, S. 107f.) beschrieben und meint Zufälligkeit, Nicht-Planbarkeit, Mehrdeutigkeit und die Unberechenbarkeit und Eigenwilligkeit menschlicher Denk- und Lernprozesse, vor allem im Erwachsenenalter. Sie lassen sich nicht steuern, organisieren oder planen. Lerngruppen als soziale Systeme umfassen Zusammenhänge, Wechselwirkungen und Beziehungsgefüge, diese sind vielschichtig, vielleicht widersprüchlich und vernetzt. „Auch Sprache ist »kontingent«, vieldeutig, schillernd.“ (Siebert 2000, S. 167; vgl. auch Arnold/Siebert 1999, S. 105f.; Maturana/Bunnell 2001)

Interessant ist jedoch die Frage, in welchen Formen die angeführten neuen Ansätze und Arten von der Ermöglichungs- und Vermittlungsdidaktik als Lernumgebungen<sup>47</sup> und konkreten Settings und Drehbüchern für Lernsituationen ihren Niederschlag finden können. Methoden können gleichsam als (eine) Voraussetzung (vgl. Terhart 2000, S. 128) für eigenaktive, aneignende und lebendige Lernprozesse – zumindest in Kontexten institutionalisierten Lernens, diese Einschränkung muss hier wohl vorgenommen werden – gesehen werden. Sie können – und müssen – gar in diesem Sinne organisiert, geplant und veranstaltet werden (vgl. Reischmann/Dieckhoff 1996, S. 177). Wichtig bei der Frage nach der Auswahl von Methoden scheint es, sich klar zu machen, dass es nicht darum geht, Methoden in einer Absolutheit zu beurteilen. Es gibt nicht die Methode als die einzig richtige, so wie es auch nicht die einzig falsche gibt, sondern die Eignung hängt immer ab vom konkreten Kontext im Bezug auf Lernthema und –ziele, Teilnehmervoraussetzungen und –erfahrungen, Homogenität und Heterogenität der Gruppe und der jeweiligen Situation, beispielsweise Lernfortschritte und gruppenspezifische Prozesse (vgl. Terhart 2000, S. 129).

Hinsichtlich der Lernformen des formalen, institutionalisierten und des informellen Lernens unterscheiden Faulstich und Zeuner (1999, S. 40) nach der Konstellation von Intentionen (Interessen der Lernenden), Themen (Problemorientierung und Verwendungsbezogenheit) und Methodik (Situationsorientierte Entwicklung). Daraus ergibt sich, welche Form sinnvoller und angemessener ist. Für die konkrete Form eines lernförderlichen Arrangements legen sie die Entscheidungsparameter der Sequenzen des Lernprozesses (Gliederung und Strukturierung), des Arrangements (Sozialform und Aktionsform), der Ressourcen (Einsetzbarkeit von Personal und Medien) und der Lernorte (räumliche und interaktive Zusammenhänge) zugrunde. Durch die Vergegenwärtigung dieser Aspekte und

---

<sup>46</sup> Die Formulierung der „Nichtfixierbarkeit der Lernziele“ bleibt an dieser Stelle jedoch fraglich. Es kann nur insoweit zugestimmt werden, als damit die nicht erzwingbare Erreichung von Lernzielen gemeint ist, gehört doch das Festlegen und Auswählen von Lernzielen – und Lerninhalten – zu den Elementen selbstgesteuerten Lernens (vgl. Schiersmann 2002, S. 19).

<sup>47</sup> Der Begriff der Lernumgebung soll im folgenden herangezogen werden, um die Situiertheit von Lernprozessen durch ein bestimmtes Handeln zu beschreiben.

Reflexion der anstehenden Lernsituation kommt dem Lehrenden an dieser Stelle seine bedeutende und verantwortungsvolle Rolle des Ermöglichers, Organisators und Beraters zu, er ist „in der Rolle eines „facilitators“, eines wachen Begleiters und Unterstützers, der hilft, daß die Lernenden ihre eigenen Wege finden“ (Burow 1996, S. 49; vgl. auch Reischmann/Diekhoff 1996, S. 174), wie es Rogers beschreibt. Er muss, trotz der zunehmenden Mitbestimmung der Teilnehmer von Weiterbildung, an dieser Stelle mehr als diese aus seinem Repertoire von Methoden und Arbeits- und Lernformen schöpfen können, um mit den Lernenden zusammen die Lernsituation zu arrangieren. Nochmals sei darauf hingewiesen, dass Methodenorientierung so verstanden werden soll, dass sie im Lernprozess zu „Klarheit und Durchschaubarkeit des Prozesses“ und zu einem „systematischen Ablauf, Zeitersparnis durch Fehlervermeidung, Erfolgskontrolle“ führt und dieses Verständnis somit auch bei selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen relevant sein kann. Dagegen sind „automatisch nur Fremdsteuerung, fachsystematische Lehrgänge, fixierte Lernpensen, Dominanz eines Lehrers“ (Terhart 2000, S. 136) nicht Elemente eines Methodenbegriffs, wie er im weiteren verwendet werden soll.

Bei Rieken (1980a, S. 208ff.) finden sich Kurzdarstellungen verschiedener Lehr-Lern-Verfahren, welche die praktizierten Formen des Lernens in der Erwachsenenbildung einzuteilen helfen, auch wenn ein vollständiger Überblick an dieser Stelle nicht möglich erscheinen kann<sup>48</sup>. Es wird unterschieden in darbietend-vortragende Verfahren, Gesprächsverfahren, Verfahren zur Aktivierung möglichst vieler Teilnehmer und handlungsorientierte Sachdiskussion (Entrainement Mental). Bei den darbietend-vortragenden Verfahren handelt es sich in ihren gängigsten Formen um einen Vortrag oder ein Referat und damit um eine „Einweg-Kommunikation“. Die Sozialform als Frontalsituation und die damit verbundene nicht-aktive Haltung der Lernenden eignet sich nicht zu deren Motivierung sowie zur Förderung aktiver Auseinandersetzung und langfristiger Verarbeitung von Wissen und Haltungsänderungen. Es wird gleichsam nur auf der Ebene der Fachkompetenz gearbeitet, Sozial- und Methodenkompetenz werden nicht aktiviert. Eine Mischform aus Vortrag und Diskussion stellt das sogenannte Impulsreferat dar (Impuls-Methode), welches auch in der Weiterbildung zunehmend eingesetzt wird. Dabei werden die vortragend –vermittelnde Funktion, die in der Weiterbildung immer noch notwendig und wichtig ist, um den Lernenden Neues anzubieten<sup>49</sup>, kombiniert mit der aktivierend-erarbeitenden Funktion und somit eine Verknüpfung zur zweiten Form der Gesprächsverfahren hergestellt.

Der hier im Mittelpunkt stehende Dialog wird an vielen Stellen als ein zentrales Prinzip einer

---

<sup>48</sup> Ein Überblick über didaktisches und methodisches Denken in der Erwachsenen- und Weiterbildung in seiner historischen Entwicklung findet sich bei Schrader (1994, S. 145ff.).

<sup>49</sup> Arnold (1996b, S. 17) weist darauf hin, dass auch ein auf Schlüsselqualifizierung angelegtes Lernen „nicht ohne die Aneignung von bereichsspezifischen inhaltlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auskommen“ wird.



neuen ermöglichenden Lernkultur angesprochen. Darauf wird im folgenden im Zusammenhang kollegialer Supervisionsformen noch näher eingegangen. Das entstehende Lehrgespräch kann Gefahr laufen, nur bestimmte Lernende einzubeziehen (vgl. Terhart 2000, S. 130). Daher wird darauf hingewiesen, dass aus der Vielfalt von Gesprächsformen gezielt ausgewählt werden sollte.

Eine angestrebte Form des Lernens in der Weiterbildung bilden Verfahren zu Aktivierung der Teilnehmer. Diese Formulierung lässt allerdings ein riesiges Spektrum an Formen und Methoden zu, die jeweils auf die konkrete Situation hin reflektiert und nicht als Allheilmittel ohne entsprechenden Rahmen gesehen werden sollten. Dass davon ausgegangen wird, dass solche Methoden sich mehr dazu eignen, die Lernenden darin zu unterstützen, selbst den Lernprozess zu vollziehen und damit dem neuen Verständnis von Lernkultur Rechnung getragen werden soll, wurde bereits mehrfach angesprochen. Es wurde dabei auch deutlich, dass diese Formen es ermöglichen können, sowohl auf der fachlichen als auch auf der sozialen und methodischen Kompetenzebene zu arbeiten. Das „Wie“ des Lernens gewinnt daher an Bedeutung, wenngleich diese Beschreibung den Idealzustand und den Ideallerner vor Augen hat. Gleiches wird oft im Kontext selbstgesteuerten Lernens angenommen (vgl. Schiersmann 2002, S. 17; Reischmann/Dieckhoff 1996, S. 174), obgleich es dazu hoher „Motivation, Lerntechniken und Ressourcen“ bedarf und es misserfolgsanfällig sein kann (Reischmann/Dieckhoff 1996, ebd.). Auch unter aktivierenden Methoden lassen sich passende und weniger passende und damit ungeeignete ausmachen. Gestaltet werden können damit Einstiegsrunden und Kennenlernphasen (Partnerinterview und -arbeit, Interviewgruppe). Geläufige soziale Formen sind verschiedenste Varianten der Klein- und Großgruppenarbeit wie Untergruppenübungen, Projektgruppen, (kollegiale) Beratungs- und Supervisionsgruppen, aber auch spielerische Methoden in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen wie Planspiele, Rollenspiele, Kommunikationsspiele oder das „Blitzlicht“ im Plenum sind denkbar und werden praktiziert. Es verbinden sich Ansätze des sozialen, lebendigen, personalen, subjektorientierten und offenen Lernens und formen sich in Methoden wie der „Moderationsmethode und Zukunftswerkstätten, Projektmethoden und Weiterbildungs-Coaching, Themenzentrierte Interaktion (TZI) und Encountergruppen“ (Reischmann/Dieckhoff 1996, S. 177) aus. Zunehmend spielt in diesem Zusammenhang das Lernen in und mit neuen Medien (Teleteaching, computerbasierte Lernprogramme<sup>50</sup>) eine wichtige Rolle, ist doch gerade

---

<sup>50</sup> Hier sei etwas kritisch bemerkt, dass die Begrifflichkeit der „neuen Medien“ deshalb nicht mehr ganz die Realität beschreibt, da die Medien nicht mehr so neu sind und sie dies auch nicht immer sein und bleiben können. Daher kann die Beschreibung „elektronische Medien“ durchaus ebenso bezeichnend und treffend gewählt werden, auch wenn sich der Begriff der „neuen Medien“ in diesem Zusammenhang etabliert zu haben scheint.

dort der Rahmen und die Integration sozialer Elemente ein wichtiges Kriterium für erfolgreiches Lernen. Als neuere Entwicklungen in der Erwachsenenbildung gewinnen Kombinationen aus Präsenz- und Fernlernen sowie Lernen am Arbeitsplatz („Learning near-the-job“ und „on the-job“, Schmid/Fauser 1994, S. 12; vgl. Butzko 2000, S. 251; Nuissl 2000, S. 149ff.), somit auch den Sozialformen von Einzelarbeit/Selbststudium und kooperativem Lernen, oft mit Unterstützung elektronischer Medien sowie das Lernen in Projekten (vgl. Reischmann/Dieckhoff 1996, S. 175), Supervisionsgruppen, Arbeitsgemeinschaften und Selbsthilfe-Gruppen oder Qualitätszirkel zunehmend an Bedeutung<sup>51</sup>. Man bewegt sich immer wieder auf dem Spektrum von Selbst- und Fremdsteuerung, was bei einer intensiven Reflexion des jeweiligen Einsatzes in der konkreten Situation nur von Vorteil sein kann. Gerade die Vielfalt und die Variation sowie der Ausgleich können fruchtbar und aktivierend auf die Lernenden wirken.

Die vierte Form von Lernverfahren bildet die handlungsorientierte Sachdiskussion oder das Entrainement Mental. Dabei handelt es sich um eine Kombination verschiedener Lerntechniken in Richtung einer gezielten Abfolge von Schritten, die auf Handlung und Aktion ausgerichtet sind. Diese Form bietet sich vor allem dann an, wenn die Lernsituation nicht auf vorgegebene Inhalte angelegt ist, sondern es sich vielmehr um eine offene Problemkonstellation handelt und an Erfahrungen und Werthaltungen der Teilnehmer angeknüpft werden soll. Gearbeitet wird in drei Phasen: Bestandsaufnahme und Informationssuche, Untersuchung und Analyse der Ursachen und Folgen, Folgerung durch den Abgleich mit Prinzipien und Wertmaßstäben, die Definition von Zielen und die Fixierung von Realisierungsschritten. Die Methode zielt demnach auf ein konsequentes Vorgehen bei der Lösung von Problemlagen und eine stringente Abfolge von Denk-, Handlungs- und Lernabfolge ab. In gewisser Weise finden sich darin Elemente, die auch bei der Konzeption von kollegialen Supervisionssettings Berücksichtigung finden, nur in veränderter Form. Die schrittweise Annäherung an das Anliegen des Teilnehmers, jedoch durch die Wahrnehmung verschiedenster Kanäle in verteilten Rollen, spielt auch in diesen Formen eine wichtige Rolle.

Kösel (1996, S. 95) weist darauf hin, dass sich dieses Verständnis und gerade die humanistischen Konzepte in einigen Theorie- und Methodenkonzeptionen in Psychologie, Pädagogik und Therapie niedergeschlagen haben, „z.B. Psychodrama, Erlebnispädagogik, Transaktionsanalyse, Nicht-direktive Gesprächsführung, Kommunikationstheorien, Themenzentrierte Interaktion, Systemische Interventionstheorien, Neurolinguistische Programmierung und Gestaltpädagogik sowie körperorientierte Konzepte wie Biofeedback,

---

<sup>51</sup> Bei Arnold/Schüßler (1998, S. 89) findet sich eine gute Übersicht zu Angebotstypen selbstorganisierten Lernens im Hinblick auf Fremd- und Selbststeuerung, (nicht-)institutionellem Rahmen und Lernort(un)abhängigkeit.

Bioenergetik usw.<sup>52</sup> Auch verschiedene Varianten der Supervision wären an dieser Stelle zu nennen. Diese Konzepte und darauf aufbauende Methoden werden zunehmend in der beruflichen Weiterbildung eingesetzt, vor allem dort, wo es um die Qualifizierung in helfenden, unterstützenden, beratenden und entwickelnden Berufen und das pädagogische und psycho-soziale Berufsfeld geht. Man bewegt sich somit im gesamten Bereich der Human Ressourcen, in welchem der Mensch und die Beziehungsgestaltung von zentraler Bedeutung sind. An diese Konzepte angeknüpft, entstehen in diesem Bereich Modelle der (Selbst-)Steuerung beruflichen Handelns und der Orientierung für Individuen, Gruppen und Teams sowie Organisationen und es werden darauf abgestimmt Methoden und Sozialformen in verschiedenen Varianten weiterentwickelt oder mit einem bestimmten, gezielten Fokus in der Weiterbildung eingesetzt.

Im weiteren soll gezeigt werden (und das war nicht zuletzt die zu Beginn formulierte These), dass sich vieles von dem erörtertem in einer auf kollegiale Supervision und Beratung sowie supervisionsorientiertes Lernen stützende Lernkultur wiederfindet. So wird deutlich, welche Veränderungen in einer neuen Lernkultur durch kollegiale Beratung ermöglicht werden bzw. welche Merkmale einer nach systemisch-konstruktivistischen Kriterien angelegte Lernumgebung sich in kollegialer Beratung wiederfinden.

Kollegiale Beratungs- und Supervisionsformen als Elemente einer neuen Lernkultur neben anderen „neuen“ Formen der Lerngestaltung finden bisher in der aktuellen Diskussion um Lernkultur und Lernarrangements im Kontext von Schule und vor allem Erwachsenenbildung noch wenig Raum, obgleich das, was als Missstand angeprangert und gleichsam für zukünftige Entwicklungen gefordert wird, sich mit diesen Formen des Beratens und Lernens verbinden lässt. Dennoch stellen diese Arbeitskonzepte keine neuen Erfindungen dar, sondern werden in bestimmten Kontexten seit langem eingesetzt.

Sonntag (1996, S. 64ff.) entwirft ein Modell für die Gestaltung konstruktivistischer Lernumgebungen im betrieblichen Lernen, welches auch für den hier beleuchteten Kontext der beruflichen Weiterbildung im weiteren Sinne als Orientierungspunkt herangezogen werden kann. Dies scheint insbesondere dann sinnvoll, wenn es wie hier um die Einbindung kollegialer Beratungsformen in eine größere Lernkultur im Hinblick auf den dadurch entstehenden „Mehrwert“ und mithin um die Frage geht, inwieweit sich die angestellten Überlegungen zu dieser Lernkultur in Formen des Lernens auch tatsächlich konkretisieren lassen. Es werden vier Prinzipien einer Lernumgebungsgestaltung genannt, die zur Optimierung der Lernumgebung beitragen sollen. Optimiert hätte sich die Lernumgebung Sonntag zufolge dann, wenn „träges Wissen“ vermieden und der Lerntransfer gefördert wird. Dazu werden die Prinzipien der Authentizität, der Situiertheit, der multiplen Kontexte

---

<sup>52</sup> Vgl. auch Faulstich/Zeuner (1999, S. 65ff.), die ein weitreichendes Methodenspektrum aufzeigen.

und Perspektiven und des sozialen Kontextes vorgeschlagen (zit. nach Reinmann-Rothmeier/Mandl/Prenzel 1994, S. 46ff.). Anhand der Überlegungen zu partizipativem (Modell-) und kooperativem Lernen, welches vor allem Holzkamp entwickelt hat, wird ebenfalls zu zeigen sein, dass kollegiale Supervisions- und Beratungsformen in hohem Maße diesen Prinzipien des voneinander und miteinander Lernens neben denen der praxisbezogenen (Selbst-)Reflexion gerecht werden können.

Partizipatives (Modell-)Lernen entspricht einem Meister-Lehrling-Verhältnis („Apprenticeship learning“, Holzkamp 1996, S. 26) und hat damit einen zunächst asymmetrischen Charakter. Dieses asymmetrische Verhältnis wird jedoch nicht negativ gesehen, sondern bietet dem Lernenden einen druck- und bedrohungsfreien Raum (vgl. ebd.), um an den (Lern-)Aktivitäten teilzunehmen. Im Konzept des kooperativen Lernens wird die Asymmetrie in einem Gruppengefüge aufgelöst. Lernen findet Holzkamp zufolge immer dann statt, wenn das Individuum vor einer „Handlungsproblematik“ steht. Diese Handlungsproblematik wird zur „Lernproblematik“, und zwar zu einer gemeinsamen in der Gruppe, in der zur Bearbeitung der Lernproblematik in einer „Lernschleife“ (ebd., S. 21f.) gemeinsame Lernhandlungen und arbeitsteilige Problemlösung (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 43) vorgenommen werden. Der Problem- und damit der Lernstoff ist dabei nicht festgelegt, sondern hat „Angebots-Charakter“. Das wesentliche ist somit nicht der Stoff, sondern die Bereitstellung von „Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen“ (Holzkamp 1996, S. 24), von Artikulationsplattformen für die tatsächlichen Lerninteressen der Subjekte. Die Betonung der Kooperation stellt den Bezug zur Lerngruppe und damit zum Lernsystem als „Sozialsystem“ (vgl. Luhmann/Schorr 1988, S. 121) her.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Adomßent (2001, S. 165f.) verweist auf Kerres (1998), der kooperatives Lernen definiert als „Interaktionsform, bei der die Mitglieder einer Gruppe gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben. Dabei sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung für den Lernprozess und das -ergebnis.“

### **3. Kollegiale Supervisions- und Beratungsformen**

In den folgenden Kapiteln soll neben dem denkbaren informellen Charakter kollegialer Beratungsgruppen deren Gestaltung im Rahmen von Weiterbildung beleuchtet werden<sup>54</sup>. Es geht somit vor allem um die Gestaltung solcher Lernarrangements im Rahmen einer Lernkultur, denn es ist beobachtbar, dass die Gruppen nicht oder nur schwer ohne jegliche Anleitung oder Leitfaden zu qualitativ hochwertiger Zusammenarbeit kommen können, wenn sie nicht diesbezüglich Erfahrungen mitbringen<sup>55</sup>. Anders formuliert sollte auch das miteinander Arbeiten in solchen Gruppen unterstützt werden und kann somit Teil des Prozesses lebenslangen Lernens sein.

#### ***3.1 Das vielfältige Verständnis der Begriffe Beratung und Supervision und das Modell der kollegialen Variante***

Supervision kann als eine besondere Form von Beratung verstanden werden (vgl. Mutzeck 1996, S. 21f.; Pallasch 1991, S. 131). Nimmt man noch den gerade omnipräsenten und inflationären Begriff Coaching hinzu (vgl. Butzko 2000, S. 247), so tritt man in eine Begriffswelt ein, die allerlei Sichtweisen erlaubt und in der es kein allgemein getragenes Verständnis der Begrifflichkeiten gibt. Nähert man sich den Begriffen, so gelingt dies am besten dadurch, dass man versucht, Unterschiede in Vorgehensweise und Zielgruppe zu finden oder Gemeinsamkeiten festzustellen. Beratung kann wohl als der am breitesten gefächerte Begriff gesehen werden. Pühl stellt verschiedene Aspekte und Formen zur Betrachtung heraus (vgl. Pühl 2000, S. 100ff.). An den Beispielen der Einzelsupervision, der Leitungsberatung und des Coachings werden die Formen gegenüber gestellt und die verschiedenen Settings nach ihrer Zielgruppe und nach ihrem Entstehungsumfeld untersucht. Die Begriffe der Leitungsberatung und Leitungssupervision werden deshalb gewählt, da es sich bei den Adressaten sehr oft um Leitungs- und Führungskräfte auf verschiedenen Managementebenen sowie Selbstständige im Profit- und Non-Profit-Bereich handelt. Die Arbeit mit den Klienten bezieht sich in diesem Zusammenhang fast immer auf die Führungsrolle der Personen, und somit auf die vielschichtige Rollengestaltung in komplexen Organisationen und Beziehungen. Daneben hat die Supervision als Praxisreflexion im beruflichen Handlungszusammenhang für soziale Berufe, wie Sozial-

---

<sup>54</sup> Daneben wird deutlich, dass sich diese Gruppen in einem zweiten Schritt im informellen Rahmen zusammenfinden und arbeiten können.

<sup>55</sup> Thiel (1994, S. 195) rät dies aus dem eher pragmatischen Grund, bei begrenzter Zeit einen gemeinsamen Fortschritt erreichen zu können. Terhart (2000, S. 163) verweist im weiteren Sinne darauf, dass auch bei Schülern das Lernen in Gruppen erst erlernt werden muss, da der lehrerzentrierte Unterricht zur Passivität als stabiles Verhaltensmuster verführt. Deshalb müsste im Grunde früh, schon in der Grundschule, mit der Förderung der Kompetenz zu Gruppenunterricht im allgemeinen als Effekt des Gruppenlernens begonnen werden.

arbeiter, Therapeuten und Psychologen ihren festen Platz und ist sogar obligatorisch (vgl. Roterling-Steinberg 1990, S. 428).

Es sind hier zunächst andere Formen wie Organisationsberatung oder Teambberatung abzugrenzen. Man spricht von verschiedenen Formen der Supervision – Gruppensupervision, Teamsupervision oder Peer-Group- bzw. kollegiale Supervision (vgl. Fengler et al. 2000, S. 172) -, welche im weiteren noch betrachtet werden sollen. Gerade der Begriff Coaching wird in inflationärer Weise gebraucht und Pühl (2000, S. 100) bemerkt, „dass viele gar nicht wissen, was das Spezifische ist. Dies trifft besonders für die Ratsuchenden zu. Sie lassen sich lieber coachen als supervidieren, das klingt nicht so anrühlich nach Hilfe und stößt besonders im Profitbereich nicht auf so große Widerstände“. Es wird deutlich, dass mit den einzelnen Unterformen von Beratung, ob Einzelsupervision, Coaching oder Leitungsberatung, bestimmte Assoziationen hervorgerufen werden, auf die im jeweiligen Kontext des Klienten und auch von diesem selbst Wert gelegt wird oder denen zumindest Beachtung geschenkt wird, wenn man hinterfragt, welche Art von Unterstützung – dies ist allen drei Formen gemein – sie suchen. Diese assoziativen Unterschiede beruhen wohl auf den unterschiedlichen Entstehungsumfeldern und der kulturellen Verankerung und haben vielmehr „ideologischen Charakter“ (ebd., S. 101). Coaching ist im Profitbereich angesiedelt, wohingegen Supervision stärker im Non-Profit-Bereich als Begriffsbezeichnung dient. Diese Herkunftsfrage, welche auch für die Berater von Relevanz sein kann, erklärt jedoch nicht die inhaltliche Abgrenzung der Begrifflichkeiten. Es lassen sich keine gravierenden inhaltlichen Unterscheidungskriterien beschreiben zwischen diesen Formen der Beratung von Personen. Es gelingt allenfalls eine neue Anordnung der nebeneinander existierenden Begriffe bezogen auf den Tätigkeitsbereich des Klienten und die dadurch entstehende Legitimation unterschiedlicher Honorare (vgl. ebd., S. 101).

Mutzeck (1996, S. 24ff.) weist darauf hin, dass es nicht *eine* explizite Beratungstheorie gibt und auch nicht geben muss, sondern es vielmehr darauf ankommt, verschiedene Ansätze zu konzeptionalisieren und weiterzuentwickeln. Genauso wenig liegt eine einheitliche Definition des Begriffs und der Methodologie von Supervision vor (vgl. Roterling-Steinberg 2001a, S. 380) und es gibt eine ganze Reihe von Literatur und Definitionen von Coaching<sup>56</sup>. Dennoch soll an dieser Stelle eine Umschreibung angeführt werden, die aus meiner Sicht und aufgrund der Beschäftigung mit Supervisionsansätzen eine treffende Akzentuierung vornimmt: „In der Bereitstellung eines Ortes und eines Instrumentariums zur Korrektur, zur Entwicklung und immer neuen Gestaltung des beruflichen Handelns und der beruflichen Organisationssysteme liegt meines Erachtens die zentrale Botschaft von Supervision. Das

---

<sup>56</sup> Fengler (2001, S. 38ff.) hat sechzehn Definitionen von Coaching recherchiert. Bei Butzko (2000, S. 247f.) finden sich Ausführungen zum Verhältnis von Beratung, Coaching und Supervision.

kommunikative Angebot eines Weges, Antworten miteinander zu suchen und zu finden, das führt zum Erfolg von Supervision.“ (Berker 1999, S. 76).

Eine Form der Supervision ist auch die Fallsupervision, deren Merkmale in der kollegialen Supervision wichtig sein können. Die Charakterisierung von Kühl und Müller-Reimann (1999, S. 104) bringt dies gut zum Ausdruck, wobei vor allem der Aspekt der Rollenklärung m. E. auch für die kollegiale Arbeit wesentlich ist: „Mit der Fallsupervision [...] bietet sich ein über die Fallbesprechung hinausgehendes elaboriertes Instrumentarium, um den Fachkräften die Selbstreflexion und –evaluation im Fallverstehen und –handeln zu ermöglichen.“ Dabei ist „die Orientierung an den fallbezogenen Arbeitszielen und dem Konzept der Einrichtung, professioneller Standards und berufsethischer Kodexen von großer Bedeutung“ und führt „zu einem rollenklärenden Erkenntnisgewinn.“

Im weiteren sollen vor allem kollegiale Formen von Beratung und Supervision von Interesse sein. In der Auseinandersetzung mit Formen kollegialer Beratung und im Vergleich der verschiedenen Autoren ergibt sich für diese zunehmend mehr Beachtung findende Form (vgl. Roterling-Steinberg 2001a, S. 386) vor allem das gemeinsame Charakteristikum der „Selbsthilfe“ und „Hilfe zur Selbsthilfe“<sup>57</sup>. In den folgenden Kapiteln soll der Entstehungsrahmen und der Kontext der Erwachsenenbildung sowie die Implementation in diesem Bereich als Lernform einerseits und die Einbindung in eine Kultur des Lernens mit Elementen des gegenseitigen Arbeitens an Praxisfällen als tragende Säule einer Lernumgebungsgestaltung andererseits betrachtet werden.

### **3.2 Ursprünge sowie Entstehungs- und Verwendungskontexte kollegialer Supervisions- und Beratungsformen**

#### *Begriffe und Formen*

Auffällig ist zunächst die Fülle an begrifflichen Varianten, die kollegiale Konzeptionen von Beratung und Supervision zu fassen versuchen. Kollegiale Beratung und Supervision (vgl. Pallasch 1991, S. 135; Schlee 1992, S. 188ff.; Thiel 2000, S. 184ff.; Roterling-Steinberg 1990, S. 428ff.; Roterling-Steinberg 2001a, S. 379ff.) ist die wohl gängigste Begriffsform und gleichsam die weiteste. Sie wird als solche oder jeweils einzeln aufgrund des größten Spektrums zur Beschreibung kollegialer Formen herangezogen und so auch in dieser Arbeit

---

<sup>57</sup> Die meisten Publikationen nennen dieses Charakteristikum einheitlich (vgl. Roterling-Steinberg 1990, S. 428 und Gruppendynamik und Organisationsberatung Nr. 4, 2001, Editorial, S. 378; Thiel 2000, S. 185 und S. 196 als eine „professionelle Selbsthilfe-Beratung“; Fengler et al. 2000, S. 175; Thiel 1994, S. 195 als „Beratungsziel“; Huschke-Rhein 1998, S. 47; Huber 2001, S. 419; Schlee 1992, S. 198; Mutzeck 1992, S. 144).

verwendet. Dies liegt aus meiner Sicht vor allem dann nahe, wenn man das oben skizzierte Verständnis zugrunde legt und zurecht davon ausgeht, dass Supervision eine besondere Form der Beratung ist. Sie findet sich bei vielen Autoren, die sich dem Thema der kollegialen Beratung angenommen und gleichwohl ihr eigenes Verständnis dieser Supervisionsform entwickelt haben. Nimmt man weitere Formen hinzu, so sind sowohl die definitorischen Unterscheidungen der einzelnen Varianten, als auch die inhaltlich-methodische Einbindung und Anwendung von Interesse. Pallasch (1991, S. 135) stellt in Frage, „ob die kollegiale Beratung, kollegiale Praxisberatung, kooperative Praxisberatung oder kollegiale Supervision besondere Formen von Supervision darstellen oder ob diese kollegialen Beratungen selbst als Supervision verstanden werden.“ Wie diese „Begriffe gleichwertig und wechselseitig benutzt“ (ebd.) werden, so weist auch Rotering-Steinberg (2001a, S. 377 und 379) darauf hin, dass zur kollegialen Supervision weitere Synonyme Verwendung finden. Sie setzt die Begriffe peer-group-supervision, kollegiale Praxisberatung, kollegiales Coaching und Intervision gleich. Ihr zufolge „besteht [kollegiale Supervision] in einer wechselseitigen, selbstorganisierten Supervision zwischen gleichrangigen Kolleginnen und Kollegen, die ohne einen externen Supervisor stattfindet.“ Dennoch gehen die verschiedenen Formen zumeist auf Konzeptionen einzelner Autoren zurück bzw. wurden von ihnen entscheidend mit- und weiterentwickelt.

Eine Zusammenstellung findet sich bei Thiel (2000, S. 184) mit dem jeweiligen Verweis auf die Autoren, die auch hier schon genannt wurden. So entstehen Mitte bis Ende der 70er Jahre die verschiedenen Konzeptionen von Pallasch („kollegiale Supervision“), Fallner/Gräßlin („kollegiale Beratung“), Buer („Intervision“), Fengler und Pallasch („Peer-Group-„ und „Peer-Supervision“) sowie Mutzeck („kooperative Beratung“ und „Kollegiale Praxisberatung in der Gruppe“; 1996, S. 113ff.). Pallasch (1991, S. 108ff.) unterscheidet zunächst zwischen Einzel- und Gruppensupervision. Zu letzterer rechnet er kollegiale Formen der Supervision in ungeleitetem Gruppensetting ohne formalen Supervisor. Die Gruppen können heterogener oder homogener Zusammensetzung sein, woraus sich die Formen der Peer-Group-Supervision sowie der kollegialen Supervision oder Intervision ergeben. Interessant erscheint, dass er die Gruppen in beiden Fällen als Arbeitsteams oder -gruppen beschreibt, wobei jedoch die Gruppenzusammensetzung unklar bleibt. Welche Konsequenzen sich aus einer homogenen oder auch heterogenen Zusammensetzung ergeben, bleibt an dieser Stelle offen. Es kann wohl hier und mithin in den anderen Konzeptionen davon ausgegangen werden, dass die Mitglieder der kollegialen Supervisionsgruppen einem einheitlichen oder ähnlichen Berufsfeld angehören<sup>58</sup>. So vor allem dann, wenn es sich bei kollegialen Supervisions- und Beratungsformen, entweder um ein zielgruppenorientiertes, selbständiges Fortbildungs- und Selbsttrainingsprogramm zur

---

<sup>58</sup> Diese Einschätzung findet sich so auch bei Fengler et al. (2000, S. 173) und Thiel (2000, S. 188).



kollegialen Beratung und Supervision – wie es Roterling-Steinberg, Schlee oder Mutzeck für Lehrergruppen konzipiert haben – oder um den gleichermaßen integralen wie integrierenden Bestandteil einer Weiter- und Fortbildungsmaßnahme mit anderem inhaltlichen Schwerpunkt – wie sie Thiel in einem integrativen Modell entwickelt hat und wie sie vom Institut für systemische Beratung durchgeführt wird – handelt<sup>59</sup>. Letztere Maßnahme hat somit kollegiale Beratung nicht explizit selbst zum Thema der Weiterbildung, sondern die „berufsbezogene Lern- und Beratungsform der kollegialen Supervision“ (Thiel 1994, S. 192) ist in die ebenfalls adressatenorientierte Weiterbildungskonzeption von z.B. Beratung, Coaching, Personal- und Organisationsentwicklung, Teamentwicklung sowie Führung für sonstige Professionelle in Leitungsfunktionen im HR-Bereich als Arbeits- und Lernform und „flankierende Maßnahme“ (Huber 2001, S. 423ff.) integriert. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Qualitätsentwicklungsaspekt, denn bei beiden Varianten wird gewissermaßen im Parallelprozess auch die Kompetenz und Kultur zur kollegialen Beratung und Supervision mitentwickelt<sup>60</sup>. Dies ermöglicht es den Teilnehmenden, während und nach Abschluss der Weiterbildung sowohl in inhaltlich-fachlicher Hinsicht (Beratung, Personalentwicklung, Führung), als auch von den dabei eingesetzten und auf Seiten der Lernenden mitentwickelten Methoden zu profitieren, d.h. auch selbst mit den Methoden (z.B. der kollegialen Beratung) zu arbeiten und diese in anderen Kontexten als Lern- und Interventionsform (vgl. Thiel 1994, S. 189) zu implementieren.

Weitere Beschreibungen und Weiterentwicklungen finden sich auch in der neueren Literatur, beispielsweise bei Huschke-Rhein zur Supervision und Intervision oder Roterling-Steinberg<sup>61</sup>, auch wenn Veröffentlichungen zu kollegialen Formen von Beratung und Supervision in der Literatur noch nicht sehr häufig vorzufinden sind. Hier ist sicherlich noch Raum für Publikationen sowie empirischen Erhebungen zu deren praktischen Einsatz und

---

<sup>59</sup> Hierbei zu betrachten sind Roterling-Steinbergs Konzeption und Evaluation für Lehrergruppen (1983), welche sie für andere Berufsgruppen modifiziert hat (1990, S. 428ff.), Schlees „Konzept einer Kollegialen Beratung und Supervision (KoBeSu)“ für Lehrer, welches „aber grundsätzlich auf alle anderen Berufe und Lebensbereiche übertragbar“ ist (1992, S. 188ff.) und Mutzecks eigens entwickelter Ansatz der kooperativen Beratung (1996), welcher die Basis der Konzeption einer Zusatzqualifikation insbesondere für Sonderschullehrer ist (1992, S. 143ff.) und mithin eine Mischform beider Anwendungsvarianten kollegialer Beratung darstellt. Bei Thiel ist in einem Fortbildungsmodell für Führungskräfte im sozialpädagogischen Bereich die Kombination von professioneller und kollegialer Supervision integriert (1994 und 2000, S. 184ff.), was sich so in ähnlicher Weise auch in der Qualifizierung am Institut für systemische Beratung wiederfindet.

<sup>60</sup> Hier zeigt sich die Verschränkung von Fach- und Methodenkompetenz, es lässt sich „Kultur multiplizieren“ (Schmid et al. 2000, S. 5).

<sup>61</sup> Bei Huschke-Rhein (1998, S. 184ff.) findet sich die Konzeption einer systemischen Supervision und Intervision (S. 185). Roterling-Steinbergs (2001a, S. 385ff.) Erweiterung auf den betrieblichen Kontext scheint sehr interessant. Eine solche Weiterentwicklung als „Führungs-Lernstatt“ bietet aus meiner Sicht eine zentrale Zukunftsperspektive für kollegiale Beratung als Form arbeitsplatznahen Lernens.

Nutzen. Eine „Entwicklungsgeschichte“ der Konzeptionen kollegialer Supervision und Beratung hinsichtlich der Entstehungskontexte zeichnet Thiel (2000, S. 185ff.) nach, die hier kurz zusammengefasst werden soll. Der Blick der weiteren Ausführungen soll auf aktuelle Verwendungskontexte gerichtet werden, um damit die bereits erhöhte und m.E. aktuell steigende Akzeptanz<sup>62</sup> und die Möglichkeiten der auf verschiedenen Ebenen (vgl. Thiel 1994, S. 18ff.) förderlichen, produktiven und lebensweltenorientierten Anwendung aufzuzeigen.

### *Kontexte der Entstehung*

Praktizierte Formen und Varianten als kollegiale Supervision und Beratung bildeten sich vor allem dort, wo auch schon die Supervision als Handlungs- und Praxisreflexion selbst angesiedelt war. Vor allem in den schon angesprochenen helfenden, unterstützenden, beratenden und entwickelnden Berufen und dem pädagogischen und psycho-sozialen Berufsfeld entwickelte sich ein Bedarf an eigener berufsbezogener Reflexion und Beratung. Es entwickelten und etablierten sich angeleitete Formen der Ausbildungssupervision in den verschiedensten Ausbildungen zum Gruppendynamiker, Psychotherapeut, Psychoanalytiker, Sozialarbeiter oder Supervisor selbst (vgl. Fengler 1992, S. 181 und Fengler et al. 2000, S. 177f.) sowie der Fortbildungssupervision<sup>63</sup>, aber auch zunehmend kollegiale Formen unter eben diesen Berufsgruppen sowie unter Lehrern und anderen sozial Tätigen<sup>64</sup>.

Ein Entwicklungskontext der kollegialen Supervision ist somit die angeleitete Supervision im Ausbildungszusammenhang selbst. Gerade in der Ausbildung sowie Qualifizierung und Weiterbildung haben kollegiale Supervisions- und Beratungsformen immer mehr an

---

<sup>62</sup> Diese Einschätzung kann auch aufgrund vielfältiger informeller Gespräche mit Teilnehmern, Lehrtrainern und Kollegen des Instituts für systemische Beratung über deren Erfahrungen mit diesen Arbeits- und Lernformen gefasst werden, vgl. dazu gleichermaßen Thiel (1994, S. 195 und 2000, S. 192) sowie Rotering-Steinberg (2001a, S. 386f.).

<sup>63</sup> Diese Unterscheidung nach Anwendungsbereichen, die Pühl (1990, S. 2) trifft, spezifiziert zwischen Formen der Supervision in den Ausbildungen in Therapie, Sozialarbeit und Psychoanalyse, d.h. die Begleitung im Erlernen von Methodik und Technik im Rahmen der Ausbildungsphase, und der Supervision als Fortbildungssupervision zur Verbesserung des konkreten beruflichen Handelns durch Integration verschiedener Kompetenzen im Zusammentreffen von Berufsgruppen im Rahmen von Organisationen. Analog und in Anlehnung an Pühl könnte man den Zusammenhang zu Anwendungskontexten der kollegialen Beratung und Supervision herstellen und von kollegialer Ausbildungs- und kollegialer Fortbildungssupervision und –beratung sprechen. Pallasch (1991, S. 111f.) nennt aus seinem Verständnis noch die weiteren Kontexte der berufsbegleitenden (kollegialen), institutionellen und der Lehr-Supervision, wobei das Verständnis und die Unterscheidung der beiden Autoren nicht völlig deckungsgleich erscheinen.

<sup>64</sup> Hierzu finden sich auch verschiedene Artikel bei Pühl (1990, S. 61-118) in Kapitel II des Handbuches der Supervision. Im Supervisionskontext wenden Ende der 70er Jahre die Akademie Remscheid und andere Akademien kollegiale Beratung in Workshops und in der Supervisionsausbildung an (vgl. Thiel 2000, S. 185).

Bedeutung gewonnen (vgl. Thiel 2000, S. 186). Dies zeigen auch die Erfahrungen im HR-Bereich am Institut für systemische Beratung in der Fortbildung von Beratern, Coaches sowie Organisations- und Personalentwicklern.

Die Bedeutungssteigerung trifft insbesondere auf einen bereits angesprochenen Entstehungskontext, der Konzeption der kollegialen Beratung und Supervision für Lehrer, zu, denn diese Formen bildeten sich oft aus ganz pragmatischen Gründen zur Weiterbildung, Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrenden im Kontext Schule. Hier zeichnete sich, auch oder gerade aufgrund der hohen emotionalen Belastung, die Arbeit am konkreten Fall der Praxis und damit an der Beispielhaftigkeit des Falles im Sinne eines Musters aus. Auf letztere bezogen wird Reflexion ermöglicht und eine emotionale Entlastung kann erfahren werden (vgl. Schlee 1992, S. 188; Rotering-Steinberg 1990, S. 429; Orthey/Rotering-Steinberg 2001, S. 395). Der Erfahrungsaustausch in einem dialogischen Setting kommt dieser Gruppe (und wohl auch den anderen Gruppen im pädagogischen Umfeld, welche die Lernform in ihre Arbeit integrierten) in besonderer Weise entgegen, da sie sich selbst als pädagogisch geschult ansehen und die Nähe zur Therapie fürchten und daher der angeleiteten, professionellen Supervision mit Skepsis begegnet sind (so auch Thiel 2000, S. 188). Darüber hinaus werden bei Thiel zwei weitere Kontexte genannt. Zum einen kam kollegiale Beratung dort zum Tragen, wo eine nicht ausreichende Zahl von Beratern zur Verfügung stand. Da dies in der Gemeinde- und Stadtteilarbeit der Fall war, wurde das Erlernen kollegialer Beratung zunächst als Fortbildung angeboten, um danach die Beratung in Projekten in Eigenregie weiterzuführen. Die Selbstorganisation des Lernens wird hier sehr deutlich. Zum anderen kann ähnliches für den Einsatz in Kindergärten gelten. Die kollegialen Berater, die eine meist längere Fortbildung durchlaufen haben, arbeiten mit den Arbeitsgruppen an Themen des Berufsalltags.

Bei Fengler findet sich eine Vielzahl verwandter Arbeitsformen (vgl. Fengler et al. 2000, S. 175ff.), die jedoch das Verständnis von kollegialer Supervision und Beratung dadurch zu verwischen scheinen, dass sehr viele Arbeits- und Gruppenformen (z.B. die Anonymen Alkoholiker, Freizeit- und studentische Arbeitsgruppen sowie „Fachsimpelei“), die natürlich auf Kollegialität als Strukturelement aufbauen, in die Nähe kollegialer Beratung gestellt werden. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass Kollegialität und das Arbeiten unter „Peers“ nur *ein* konstituierendes Element darstellt. Daneben ist die Art und Weise, gerade im Sinne einer neuen Lernkultur, des einander Beratens und Supervidierens, des miteinander und voneinander – sozialen – Lernens und Arbeitens an Problemen des beruflichen oder auch privaten Alltags von zentraler Bedeutung. In ihrer *Gestaltung* wird diese Lernform wesentlich für die Teilnehmer. In der Reflexionsarbeit mit Peers sind es „Dichte und Bedeutsamkeit des Kontakts“ (Fengler et al. 2000, S. 173) und die „Ausbreitung von

Kraftfeldern“ (Schmid 2002c, S. 4; vgl. dazu auch Schmid/Hipp 2002, S. 49f.), die den Unterschied zum schlichten Austausch unter gleichen darstellt.

Als verwandte, konzeptionelle Ansätze und Vorformen können die Arbeiten von Ruth Cohn und ihrer Themenzentrierten Interaktion (TZI) sowie von Michael Balint und der Balint-Methode genannt werden. Ruth Cohn wird zitiert, wenn von lebendigem Lernen gesprochen wird (vgl. „Living Learning“ bei Schreyögg 2000, S. 442). Bedeutend ist die personenzentrierte Art des Arbeitens und Lernens in der Tradition der humanistischen Pädagogik und Psychologie sowie deren Werthaltungen und Menschenbildannahmen, die sich in kollegialer Supervision wiederfinden lassen<sup>65</sup>. Als Lernform und –setting ist kollegiale Supervision ein Bereich „einer pädagogischen Tradition“ (Pühl 1990, S. 3) sowie „ein Bereich der Andragogik“ (Schlee/Mutzeck 1996, S. 15).

Es zeigt sich weiterhin ein bedeutendes Charakteristikum der Balintgruppenarbeit als konzeptionelle „Vorform“ der kollegialen Supervision und Fallberatung. Einerseits soll dabei nicht übersehen werden, dass ein Element des Designs von Balintarbeit den Formen kollegialer Beratung insofern widerspricht, als Balintgruppen von einem Balintgruppenleiter, meist ein Psychoanalytiker oder Psychotherapeut, geleitet werden und dies einen grundlegenden Unterschied zur Arbeitsform und Rollengestaltung der kollegialen Supervision darstellt, da diese ohne einen Leiter durchgeführt wird. Andererseits werden jedoch in beiden Formen schwierige „Fälle“, hier „schwierige Patienten“, vorgestellt, an denen die ganze Gruppe gemeinsam arbeitet (Dickhaut/Luban-Plozza 1990, S. 303f.). Somit sind es vielmehr graduelle als weniger prinzipielle Unterscheidungen, wie Thiel (2000, S. 184 und 191) dies auch für das Nebeneinander – oder Gegeneinander – von angeleitet-professioneller und kollegialer Supervision und Beratung deutlich macht<sup>66</sup>. Ein zunächst gemeinsames Prinzip ist gleichermaßen, dass es in der Regel um eine dyadische Beziehungskonstellation und deren Diagnose geht, die gemeinsam betrachtet und durchgeführt wird. ??hier um die Arzt-Patient-Beziehung, da in diesem Konzept davon ausgegangen wird, dass der Arzt die eigentlich heilende Wirkung besitzt (vgl. Dickhaut/Luban-Plozza 1990, S. 303, der „Arzt als Droge“). Erst in weiteren Entwicklungen, so auch am Institut für systemische Beratung, wurde das Konzept von kollegialer Beratung auf Konstellationen in Dreier-Beziehungen oder Organisationskontexte sowie auf den Komplex von „Organisationsstruktur und –dynamik“ (Thiel 2000, S. 198) erweitert<sup>67</sup>.

Hat doch die Balintarbeit eine deutliche Nähe zur Therapie, welche kollegiale Formen der

---

<sup>65</sup> Vgl. die „drei Axiome als Annahmen und Wertentscheidungen“ von „Verantwortlichkeit, Respekt, Veränderbarkeit“ (Meister 1996, S. 91ff.).

<sup>66</sup> Hier findet sich aus dieser Auffassung heraus ein „Plädoyer für eine engere Verknüpfung von professioneller und kollegialer Praxisreflexion“ (Thiel 2000, S. 198).

<sup>67</sup> Thiel (2000, S. 196) verweist weiterhin auf die „organisations- und institutionsbezogenen Fragen“ von Fallner (1990).

Supervision und Beratung gerade nicht aufweisen – sollen – (vgl. Roterling-Steinberg 1990, S. 438), so zeigt sich insbesondere dort eine wesentliche Parallele zur kollegialen Beratung, wo darauf hingewiesen wird, dass die subjektiven Wahrnehmungen und das Erleben sowie die Phantasien und Hypothesen der Teilnehmer „das eigentliche Arbeitsmaterial“ (Dickhaut/Luban-Plozza 1990, S. 304) des gemeinsamen Wirkens darstellen. Dies kann gleichermaßen für kollegiale Beratungs- und Supervisionsformen gelten und macht die Orientierung an den Subjekten im Sinne der Lernkultur deutlich.<sup>68</sup>

#### *Verwendungskontexte*

Es werden somit zusammengefasst folgende drei Anwendungsrahmenkontexte kollegialer Supervision und Beratung deutlich:

- im Rahmen von Aus- und Weiterbildung sowie beruflicher Fortbildung zur Verarbeitung und Reflexion des Gelernten und der beruflichen Praxis, auch unter Berücksichtigung der Erfahrungen mit dem Gelernten und dessen Integration in das eigene professionelle Handeln (vgl. Huber 2001, S. 423f.). Dabei müssen nochmals zwei Varianten unterschieden werden: Fortbildungen, die kollegiale Beratung und die Ausbildung darin zum Thema haben und Fort- und Ausbildungskontexte, die kollegiale Beratungs- und Lernformen als flankierende Formen in die Gesamtkonzeption integrieren.
  - als selbst initiierte Gruppen der Praxisreflexion und „zur Bearbeitung berufsspezifischer Problemstellungen“ (Huber 2001, S. 419), die sich auch im Anschluss an eine der beschriebenen Fortbildungsmaßnahmen bilden können und kollegiale Beratung selbstorganisiert weiterführen.
  - als arbeitsplatznahes Lern-, Reflexions- und Beratungssystem (vgl. Roterling-Steinberg 2001a, S. 385f. und Arnold 2001b) und damit als Übertragung auf betriebliche Kontexte.
- Allen gemeinsam ist das Verständnis der kollegialen Beratung als „Reflexionsangebot“ (Thiel 2000, S. 185) sowie als „Lernangebot“ (Fengler et al. 2000, S. 176).

Aus der Beschäftigung mit den Konzepten der kollegialen Beratung und Supervision ergeben sich vielfältige Wege sich diesen zu nähern. Fragen danach, was kollegiale

---

<sup>68</sup> Interessant scheint hier auch ein Blick auf die Intention Balints, mit der er seine Gruppenarbeit begonnen hat. Bezogen auf die Arzt-Patient-Beziehung sollte für die Fortbildung von Ärzten gesorgt werden, denn sie hatten neben fehlender Zeit keine ausreichende Ausbildung für die Beziehungsgestaltung, „für Gespräche und menschliche Zuwendung“, „eine ärztliche Zuwendung“ oder die Wahrnehmung von „psychosozialen Problemen“ (Dickhaut/Luban-Plozza 1990, S. 309). Dieser Aspekt lässt sich auf Lehrer und ebenso auf Erwachsenen- und Weiterbildner in gewissem Maße übertragen, die ebenfalls eine hohe soziale Kompetenz in der Gestaltung von Beziehungen in Lernumgebungen benötigen, da dies zur Wesensart ihrer Arbeit gehört. Nicht zuletzt daraus lässt sich die hohe Akzeptanz kollegialer Beratungsformen unter Lehrern und anderen Professionellen im Bildungsbereich erklären.

Beratung folglich darstellt, welche Formen und Varianten sich finden lassen, welche Kontexte und Operationalisierungen, d.h. Umsetzungs- und Anwendungsformen aufgezeigt werden können, welche Ziele formuliert werden, welche Strukturierungshilfen (Kap. 3.4) entwickelt wurden und schließlich, welche Bedeutung diese Formen für Lernprozesse und Lernkultur (Kap. 3.5) haben können, werden deutlich. Auf letztere wird noch in eigenen Kapiteln eingegangen werden.

In der praktischen Anwendung kollegialer Beratungsformen lassen sich vielfältige, von den Autoren beschriebene Ausprägungen finden. Einige Operationalisierungen und Umsetzungsformen können im Vergleich aus meiner Sicht als wesentlich für die Lernenden und mithin als wesentliche Instrumentarien in den oben beschriebenen Anwendungsumgebungen angesehen werden. Wesentlich deshalb, weil in ihnen, gleich welchem Verständnis man sich anschließen will, die Kernbedeutungen kollegialer Beratung und Supervision insofern deutlich werden, als sie den Teilnehmenden (als Lernende) erlauben und ermöglichen, für sich relevante persönliche und berufliche Fragen und Entwicklungen (auf Sinn und ihr Wesen bezogen) sowie konkrete problematische Abläufe und Situationen zu reflektieren und sich darin begleiten und unterstützen zu lassen. Es lassen sich an dieser Stelle Anknüpfungen an die beschriebene Umorientierung hin zu einer ermöglichenden und auf den Lernenden fokussierte Konzeption von Lernprozessen herstellen. Dabei spielt die Entwicklung der Persönlichkeit eine wichtige Rolle.

Als relevante Operationalisierungen können folgende genannt werden (vgl. Rotering-Steinberg 2001a, S. 380; Mutzeck 1996; Schlee 1992; Thiel 2000; Berker 1999, Huber 2001):

- „Reflektierte Praxisberatung“
- „Berufsbezogene Selbsthilfe“ und Bearbeitung berufsbezogener und berufsspezifischer Problemstellungen
- Verwirklichung personen- und partnerzentrierten Gesprächsverhalten und –führung, beruhend auf Vertrauensbasis
- Wunsch nach Reflexion der eigenen (beruflichen) Praxis und des eigenen Handelns, der persönlichen Entwicklung, nach Gruppenerlebnis und –erfahrung
- „Kritisch angeleiteter Prozess der Selbstreflexion“
- „Unterstützungssystem“ und Unterstützungsgruppen als Unterstützung und Reflexion der persönlichen, sozialen und beruflichen Weiterentwicklung von Pädagogen und anderen sozial und helfend Tätigen
- Ein Prozess auf der Basis sozial-kognitiven und systemisch-konstruktivistischen Lernens
- „Praxisberatung als Integration von Theorie und Praxis“
- Transfer von Theoretischem in die berufliche Praxis und Realisierung vielschichtiger

- Kompetenzentwicklung im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen
- Systematische Fallbesprechungen als Problembewältigungsversuche
- „Gruppenunterstützte Selbstreflexion“

### **3.3 Kollegiale Beratungsdesigns und didaktisches Setting**

Verschiedene Leitfäden und Sitzungshilfen lassen sich in der Literatur und bei den hier bereits zitierten Autoren finden. Thiel (1994, S. 189) weist darauf hin, dass im Gegensatz zur Supervisionsliteratur bei der kollegialen Beratung größeren Wert auf die Entwicklung und Darlegung von Leitfäden und Prozessmodellen gelegt wird und diese ein „systemisch-problemlöseorientiertes Konzept“ als Grundlage zulassen. In ihrer Grundvorstellung der Strukturierung von kollegialen Beratungen stimmen die meisten Leitfäden überein (vgl. Thiel 2000, S. 193), gleichwohl gibt es aus meiner Sicht verschiedene Varianten in Details des strukturellen Ablaufs. Um die Grundstruktur aufzuzeigen, wurde der nachstehende Leitfaden an das Strukturmodell von Huschke-Rhein (1998, S. 187), Thiel (2000, S. 190) und Rothering-Steinberg (2001a, S. 385) angelehnt, jedoch an verschiedenen Stellen etwas modifiziert und vereinfacht. Für die Orientierung an einem solchen Leitfaden sprechen verschiedene Gründe. Zum einen gibt es dafür den schon beschriebenen pragmatischen Grund, dass nur so die Gruppe in einer begrenzten Zeit einen Fortschritt erreichen kann und so verschiedene Teilnehmer die Rolle des Ratsuchenden einnehmen können. Die Rollen sind in der kollegialen Supervision im Gegensatz zur angeleiteten Supervision nicht festgelegt, sondern sie wechseln von Sitzung zu Sitzung oder von Fall zu Fall (vgl. Orthey/Rothering-Steinberg 2001, S. 395). Die Rollen sind nicht hierarchisch angeordnet, sondern die Teilnehmer begegnen sich im Sinne kooperativen Lernens gleichwertig und erarbeiten gemeinsam Lösungsoptionen. Für das Ausfüllen der Rollen werden rollenspezifische Handlungsanweisungen für die einzelnen Teilnehmer der kollegialen Supervisionsgruppe benötigt. Dadurch kann ein dialogischer Austausch zur Reflexion von beruflichem oder privatem Handeln entstehen. Die Rollenbeschreibungen sind jedoch nicht als strikte Anweisungen gedacht, sondern strukturieren vielmehr den Aufbau und Ablauf einer Supervisionssitzung im Sinne eines didaktisches Designs. Es entsteht so „stellvertretendes Lernen durch angeleitete Kommunikation, Rückmeldung und Kooperation“ (Rothering-Steinberg 1990, S. 437f.) durch die Strukturierung der Kommunikation, welche eine hohe Rollen- und dadurch Fokustreue sowie die Unterstützung der Eigenpotentiale und Selbsthilfekräfte ermöglicht. Die Orientierung an einem dafür designten Drehbuch oder Programm (vgl. Thiel 2000, S. 193) hilft bei der Inszenierung dieser Selbsthilfe- und Lernform.

Die verschiedenen Ansätze der kollegialen Beratung und Supervision umfassen verschiedene Rollen. Dabei wird zum Teil nur mit Ratsuchendem und Beratergruppe gearbeitet, die

jedoch verschiedene Funktionen des Moderators und Zeitwächters sowie Protokollanten einnehmen (vgl. Thiel 2000, S. 189f.; Rotering-Steinberg 1990, S. 430f.) oder man verteilt die Rollen nach Ratsuchendem, Hauptberater und Ko-Berater und sogar Interviewteam (vgl. Mutzeck 1996, S. 122f.; Huschke-Rhein 1998, S. 187). Außerdem kann auch innerhalb der Beratung mit verschiedenen Methoden gearbeitet werden, um den verschiedenen Lernstilen und –typen bzw. der jeweiligen Situation oder des Problems gerecht zu werden. Vielfältige Vorschläge zu Methoden auf akustisch-verbaler, visueller und kinästhetischer Ebene machen Ehinger und Hennig (1994, S. 53ff.).

Als Umgebungsbedingungen sollten verschiedene Arbeitsvereinbarungen und Regeln festgelegt werden. Lauterburg (2001, S. 10) nennt neben anderen Verbindlichkeit, aktive Beteiligung, Bereitschaft zur Offenheit und Authentizität, Selbstverantwortung und Eigenständigkeit sowie Vertrautheit, die aus meiner Sicht wichtig sind.<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> Mutzeck (1996, S. 87) formuliert dies zusammenfassend in gleicher Weise: „gegenseitige Achtung und Wahrnehmung, Wertschätzung und Kompetenzzuschreibung sowie wechselseitige Transparenz durch einen um Wahrheit bemühten Informationsaustausch“ gehören zur „Ethik und Kultur einer Kooperativen Beratung“.



Tabelle 1: Leitfaden zur kollegialen Beratung und Supervision

<b>Kollegialer Beratungsprozess</b>		
<b>Phasen</b> <small>(Dauer: 45 – 120 Minuten)</small>	<b>Aufgaben</b>	
	Ratsuchender/Fallgeber	Beratungsgruppe
<b>Vorbereitung</b>	Die Rollen werden verteilt, der Moderator und Zeitwächter ausgewählt, der die Sitzung strukturiert bzw. den Prozeß moderiert, der Ratsuchende und gegebenenfalls die Ko-Berater werden festgelegt.	
<b>Problemschilderung</b>	Der Ratsuchende schildert sein Problem und beschreibt ein Beispiel, einen Fall oder eine exemplarische Situation. Er versucht, sein Problem bzw. seine Fragestellung zu definieren und einen Fokus festzulegen.	Die Gruppe hört dem Fallgeber ohne eine Unterbrechung ruhig und aufmerksam zu. Dabei achtet sie insbesondere auf: Stimme und Tonfall; Haltung, Mimik und Gestik; seine und eigene Reaktionen (Gefühle, innere Bilder, Phantasien, Assoziationen).
<b>Befragung</b>	Der Ratsuchende soll sich darum bemühen, alle gestellten Fragen zu beantworten.	Die Gruppe soll nun alle ihre Fragen zur Klärung der Sachlage stellen, Informationslücken schließen und den Fall strukturieren. Dabei sollen keine Bewertungen, keine Diskussion und keine Lösungsvorschläge eingebracht werden.
<b>Problemanalyse</b>	Der Ratsuchende hört nur zu und gibt keine Kommentare zu den entworfenen Hypothesen. Er beteiligt sich nicht an der Diskussion.	Die Gruppe berät bzw. analysiert nun den Fall und das Problem. Sie sammelt Assoziationen, Bilder, Hypothesen und Erklärungsansätze, welche die Schilderung bei den Einzelnen ausgelöst hat. Welche Muster, Dynamiken oder Beziehungen könnten bezogen auf Individuen und Organisationen bedeutend sein? Es sollen noch keine Lösungsvorschläge diskutiert werden.
<b>Lösungsarbeit</b>	Der Ratsuchende bewertet oder kritisiert nicht.	Die Gruppe berät und entwickelt Lösungsvorschläge mit Bezug auf eigene Erfahrungen und stellt hypothetische Lösungsoptionen dar. Auch die Gruppe bewertet und kritisiert nicht.
<b>Lösungsfeedback</b>	Der Ratsuchende nimmt zu den Ideen und Lösungsvorschlägen Stellung. Er gibt der Gruppe Feedback, welche Beiträge für ihn als Lösung seines Falles relevant werden können oder entscheidet sich für einen Weg.	Die Gruppe hört der Stellungnahme zu.
<b>Sharing</b>	Der Ratsuchende und die Gruppe tauschen sich aus. In dieser Phase können Gruppenmitglieder Situationen benennen, in denen sie vergleichbare Erfahrungen gemacht haben.	
<b>Prozessreflexion</b>	In dieser Phase werden vom Ratsuchenden und der Gruppe das Ergebnis, der Gruppenprozess und die Methode(n) reflektiert. Außerdem erhält der Moderator ein Feedback.	

Es wird deutlich, dass die Arbeitsweise in der kollegialen Beratung an die oben beschriebenen Überlegungen zu partizipativem und kooperativem Lernen angeschlossen werden kann. Die Teilnehmer begegnen sich gleichwertig in der Gruppe, jedes Mitglied kann und soll die verschiedenen Rollen wechselnd einnehmen. Die Lösungsoptionen werden gemeinsam erarbeitet, reflektiert und die Anregung zu Hypothesen findet wechselseitig statt. Wesentlich ist auch die freie Inhalts- und Themenwahl sowie die Orientierung an den Lern- und Problemlöseinteressen im Sinne der Subjektorientierung, wie sie ausführlich im Rahmenkonzept der Lernkultur dargelegt wurde.

Kommt man zurück zu den von Sonntag (nach Reinmann-Rothmeier/Mandl/Prenzel 1994) formulierten Prinzipien der Lernumgebungsgestaltung der Authentizität, der Situiertheit, der multiplen Kontexte und Perspektiven und des sozialen Kontextes, so zeigt sich, dass sich diese in der kollegialen Beratung und Supervision wiederfinden lassen. Authentizität wird dadurch hergestellt, dass reale Situationen und Beispiele vom Fallgeber eingebracht werden und sich die Teilnehmer in einer auf Anwendung der Lösung bezogenen Lernsituation befinden. Auch die Frage nach der Situiertheit der Lernsituation kann durch die reale Fragestellung, der Echtheit des Problems und die praktische Relevanz der Lösungsvarianten beantwortet werden. Die multiplen Kontexte und Perspektiven sowie der soziale Kontext wird durch das Arrangement des kooperativen Lernen selbst hergestellt, in dem vielfältige Sicht- und Herangehensweisen möglich und gewünscht sind und die Art der Fragestellung an die Beratergruppe prinzipiell offengelassen wird. Der soziale Kontext wird in der Kooperation in Bezug auf die Problemlöseorientierung der Gruppe besonders deutlich. Das partizipative Element ist darin zu sehen, dass durch die unterschiedlichen Fähigkeiten der Teilnehmer in Bezug auf Fragestellungen oder Kontextwissen immer auch ein Teilhaben an den Wissenspotentialen der anderen entsteht und dadurch Erfahrungslernen möglich und ein praxisorientiertes Lernumfeld geschaffen wird. Darüber kann durch die Partizipation Beobachtungs- und Modell-Lernen stattfinden. Die Form der kollegialen Beratung ist somit eine Methode eines handlungsorientierten Lernens als zentrales Element einer neuen Lernkultur.

### **3.4 Kollegiale Beratung als Lernform im Rahmenkonzept der Lernkultur**

*Kollegiale Beratung = Kollegiales Lernen*

Diese zunächst einfache Formel führt Lernkultur und kollegiale Beratung zusammen und bildet gewissermaßen den „Brückenschlag“ zwischen dem Konzept der Lernkultur und der Methode der kollegialen Beratung. Lernen kann in diesem Setting und somit in einer lebendigen Lernkultur stattfinden. Verschiedene Autoren<sup>70</sup>, so auch Ehinger und Hennig (1994, S. 53) verweisen auf diesen Zusammenhang: „Supervision kann als eine Sonderform des Lernens bezeichnet werden.“

Der „Brückenschlag“ umfasst demnach einen wesentlichen Aspekt, der neben dem des Lernens bedeutsam scheint. Für die intensive Begegnung in und durch die kollegiale Beratung bedarf es einer bestimmten Kultur, einer kollegialen Lernkultur und gleichsam, das ist das bedeutende, entsteht erst in der Form die Kultur und entwickelt sich dort weiter. Berker (1999, S. 72) spricht von Supervision als Form und Ort<sup>71</sup> und formuliert „the medium is the message“ in Anlehnung an einen amerikanischen Medientheoretiker.

In der Auseinandersetzung mit den Konzepten der kollegialen Beratung und Supervision ergeben sich aus meiner Sicht dabei folgende *zentrale* Punkte, die ein Lernen in kollegialen Beratungssettings ermöglichen und beschreiben: fragmentarisches, exemplarisches Lernen, Dialog und dialogische Reflexion und der multiperspektivische Ansatz.

Fragmentarisches und exemplarisches Lernen (vgl. Gudjons 2001b, S. 22ff.) meint das Lernen an der Beispielhaftigkeit des Falles im Sinne von Mustern. Dabei kann die Auseinandersetzung mit Einzelaspekten auch Aufschluss auf die Organisation und Dynamik des Ganzen geben. Durch die Bearbeitung „einer exemplarischen Problem- und Konfliktsituation“ (Thiel 2000, S. 189) und darauf bezogenen Hypothesen und Lösungsoptionen entstehen neben dem aktuellen Lerneffekt auch Transfermöglichkeiten auf andere Konstellationen als langfristiger Lerneffekt (vgl. Roterling-Steinberg 2001b, S. 436 und 439). In Anknüpfung an „Kooperative Beratung“ – welche als Einzel- oder Gruppenberatung, auch als kollegiale Form, eingesetzt werden kann – können die von Mutzeck (1992, S. 144) formulierten, folgenden Ziele einer solchen Beratungskonzeption gerade vor dem Hintergrund einer neuen (systemisch-konstruktivistischen) Lernkultur gelten: danach „exploriert“ der Falleinbringer seine eigene Wirklichkeitskonstruktion des Falles, auch mit

---

<sup>70</sup> Der Hinweis auf kollegiale Beratung als Lernform wurde bereits an mehreren Stellen gegeben und findet sich unter anderem bei Hendriksen (2000, S. 40ff.), Döring/Ritter-Mamczek (1998, S. 174ff.) und verschiedentlich bei Thiel (2000, S. 184 und 191) sowie weiteren, schon zitierten Autoren.

<sup>71</sup> Dabei spricht der Autor von Supervision und unterscheidet sodann die Formen der Einzel-, Gruppen- und Organisationssupervision. Unter Gruppensupervision lässt sich auch nach seinem Verständnis die Form der kollegialen Supervision fassen (1999, S. 73f.).

Hilfe von „Strukturierungs- und Klärungshilfen“ (ebd.) aus der Gruppe und er lernt darüber hinaus andere Wirklichkeitskonstruktionen des gleichen Problems und *mögliche* Lösungsvarianten und –optionen kennen, die noch dazu auf andere Fälle und Konstellationen übertragbar sein und eine „Multiplikatorenwirkung“ (Rotering-Steinberg 2001b, S. 439) entfalten können. Lernen findet hier, auch nebenbei, durch Beobachtung und am Modell statt. Die Gruppenmitglieder<sup>72</sup> erarbeiten diese Sichtweisen aus ihrer eigenen Perspektive oder sie verdeutlichen die möglicherweise vorherrschende Sicht und die eingenommenen Perspektiven der an dem Fall beteiligten Personen. Es wird deutlich, dass es sich bezogen auf „Wirklichkeitskonstruktionen“ (Mutzeck 1992, S. 144) um eine multiperspektivische und den Wechsel von Rollen und Perspektiven ermöglichende, kooperative Lernform handelt. Auf den Rollen- und Perspektivenwechsel, der in der kollegialen Beratung und Supervision möglich ist und darüber hinaus zum festen Element dieser Lernform gehört, verweisen die verschiedene Autoren<sup>73</sup>. Auch aus meiner Sicht und eigener Erfahrung ermöglicht er einen wesentlichen Lerneffekt und -zuwachs.

„Perspektivenübernahme“ kann dabei als „Prozeßgeschehen“ verstanden werden, welches „bei gegebener Vielzahl und Vielfalt der Personen und Situationen eher als ein ständiges Lernen bezeichnet werden kann.“ (Weinberg 1999, S. 103). Es entstehen so Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme, wodurch soziales Handeln gelernt wird. Dabei wird einerseits deutlich, dass es sich um eine Lernform mit (sozialer) Handlungsorientierung handelt, was auch darin zum Ausdruck kommt, dass es bei der Perspektivenübernahme nicht um eine Fremdwahrnehmung geht, „sondern um die Wahrnehmung der Handlungsorientierung des Anderen, also um die Konzentration auf seine Ziel-Mittel-Orientierung.“ (ebd.) Andererseits befinden sich die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme sowie soziales Handeln selbst in einem Weiterentwicklungsprozess, der während des gesamten Lebens abläuft und damit zu einem Prozess lebenslangen Lernens wird. Daran kann auch das schon erwähnte Verständnis von Deutungskompetenz und Deutungslernen (vgl. Arnold/Schüßler 1996) angeschlossen werden, welches durch lebendiges Lernen als konstruktivistischem Ansatz entstehen kann.

Als drittes Element sei auf das dialogisches Prinzip verwiesen, das im Zusammenhang einer neuen Lernkultur bereits erwähnt wurde. Dialogischer Austausch zur Reflexion beruflicher Praxis oder privaten Handelns wird deshalb immer wichtiger, weil die Arbeitsorganisation und zum Teil auch die zunehmende Individualisierung dies nicht mehr als festen Bestandteil vorsieht. So kommt der „Rückkehr“ zum Dialog in der Bildung und in Organisationen im Sinne der beschriebenen Lernkultur mehr und mehr Bedeutung zu (vgl.

---

<sup>72</sup> Sie tun dies analog zum Supervisor in der angeleiteten Supervision aus einer „Meta-Perspektive eines externen Beobachters“ (Huschke-Rhein 1998, S. 47).

<sup>73</sup> Dazu gehören Berker (1999, S. 73), Thiel (2000, S. 193), Rotering-Steinberg (1990, S. 429) und Orthey/Rotering-Steinberg (2001, S. 395).

Burow 1996, S. 43f. und 49; Arnold/Schüßler 1996, S. 195; Arnold/Schüßler 1998, S. 25 und 132; Fatzer 2001). Lauterburg (2001, S. 6) stellt fest: „Der Bedarf an persönlicher Klärung im Dialog mit kompetenten Gesprächspartnern ist sehr hoch.“ Aus systemischer Sicht kann es sich auch bei der Reflexion und Hypothesenbildung der Berater um einen „Meta-Dialog“ (Hargens/Grau 1992, S. 236f.) handeln.

Bei der Verknüpfung mit Lernkultur soll sowohl die sozial-kognitive Lerntheorie – wie vor allem durch Rotering-Steinberg aufgezeigt<sup>74</sup> – sowie systemisch-konstruktivistische Ansätze und deren Erkenntnistheorie – welche Rotering-Steinberg nicht explizit mit in ihr Konzept einbezieht – berücksichtigt werden. Die Leitfäden zur kollegialen Beratung und Supervision zeigen die Anlehnung an ein Kommunikationsmodell und die Erarbeitung von Alternativen der Wirklichkeitskonstruktion (vgl. Ehinger/Hennig 1994, S. 37; Thiel 2000, S. 193 und insb. S. 191f.). Dies zeigt sich auch im zugrundeliegenden Menschenbild der Humanistischen Psychologie und Pädagogik mit dem Individuum als eigenaktives und Selbstverantwortung tragendes Subjekt sowie der Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus. Der theoretische Bezug, der von Hargens/Grau (1992, S. 235) zur konstruktivistischen Supervision genommen wird, kann als Prinzip und Grundvorstellung auch auf kollegiale Beratung und Supervision angewendet werden: „Supervision [und mithin kollegiale Supervision] bietet Reflexionsstrukturen an, um über den Prozess zu reflektieren, wie Wirklichkeit, die zum Gegenstand/Thema der Supervision wird, auf ihre je spezifische Weise konstruiert worden ist“, auch wenn hier nicht unbedacht bleiben soll, dass ein professioneller Supervisor zum Teil andere Methoden und Instrumentarien zur Herstellung dieser Reflexionsstrukturen bereitstellen kann. Damit scheint auch der Brückenschlag möglich zwischen den Ideen und Wirkungszusammenhängen einer neuen Lernkultur mit dem Subjekt als Mittelpunkt und Schöpfer seiner Wirklichkeit und der Gestaltung von Lernumgebungen, mit kollegialer Supervision als eine Form, aber nicht als die einzige Form. Dies schließt auch die neuen Überlegungen zu einer Aneignungs- und Ermöglichungsdidaktik, die durch systemisch-konstruktivistische Prinzipien in der Lernkultur ihren Niederschlag gefunden haben, mit ein. Hier ist der Einbezug der Gesamtarchitektur der Weiterbildungsmaßnahme entscheidend, d.h. wie kollegiale Beratung an die anderen Formen und Settings angekoppelt ist, um im Zusammenspiel die Förderung des Erwachsenenlernens zu ermöglichen.

---

<sup>74</sup> „Die Kollegiale Supervision basiert auf dem sozial-kognitiven Lernen und zeichnet sich durch aktives, selbstständiges Reflektieren und Handeln aus.“ (Rotering-Steinberg 2001a, S. 380). Verwiesen wird im besonderen auf das „Modell-Lernen“ (Rotering-Steinberg 2001a, S. 386 und Orthey/Rotering-Steinberg 2001, S. 395) und das „Beobachtungslernen“ (Rotering-Steinberg 2001b, S. 439).

Hier sollen auch nochmals die Ziele kollegialer Beratung und Supervision verdeutlicht werden. Orthey und Rotering-Steinberg (2001, S. 395) fassen diese treffend zusammen:

- „Erweiterung der Selbstwahrnehmung“ zum Verständnis und zur Rekonstruktion eigenen Verhaltens und „blinder Flecken“ (vgl. auch Meister 1996, S. 80; Lauterburg 2001, S. 9; Fengler et al. 2000, S. 177)
- „Erweiterung der Wahrnehmungen für Beziehungen“ und deren besserer Gestaltung und Klärung
- „Sensibilisierung für ein Thema, um das Verständnis für Verhalten, Abläufe und Systeme zu steigern.“

Vergleicht man diese Ziele mit dem Bild von Deutungslernen bei Arnold und Schüßler (1996, S. 195), so lassen sich Parallelen herstellen. Deutungslernen kann demnach dann zustande kommen, wenn es den Lernenden ermöglicht wird, „Neues an vorhandene Erfahrungen anzuschließen“, Verknüpfungen herzustellen, sie „fremde Deutungen wahrnehmen und zu verstehen versuchen“ und dabei Toleranz zeigen und „durch den gemeinsam erstellten Deutungspool neue – für das jeweilige Handeln »passende« – Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten erfahren und erproben [zu] können.“ Gemeinsam ist die Erweiterung des Vorhandenen durch Neues, das erweiterte Wahrnehmen von Deutungen von und für Beziehungen und die Erweiterung des Verständnisses und der eigenen Möglichkeiten in Bezug auf verschiedene Felder. Zusammen mit den Ausführungen zu partizipativem und kooperativem Lernen zeigt sich, dass die Form der kollegialen Beratung ein vielschichtiges Lernen ermöglicht.

Gemeinsames Lernen findet somit auf verschiedenen Ebenen statt. Man findet in der Literatur verschiedene Kompetenzmodelle. Hier soll das bereits beschriebene Modell von Arnold und Schüßler (1998, S. 159 und 169) herangezogen werden, da im Vergleich aus meiner Sicht davon ausgegangen werden kann, dass darin alle Aspekte der Kompetenzentwicklung abgedeckt sind. Diese beinhaltet Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz, wobei Kommunikations- und Lernkompetenz Bestandteile sind.<sup>75</sup> Diese Kompetenzen *können* in der kollegialen Beratung und Supervision erweitert werden. Es ist bewusst vorsichtig formuliert, um nicht Gefahr zu laufen, kollegiale Beratungsformen als „Allheilmittel“ in der Diskussion um Lernkultur und die Entwicklung von Kompetenzen zu sehen, auch wenn sie einen nicht unerheblichen Beitrag liefern können.

Es soll in der nachfolgenden Matrix versucht werden, eine Verknüpfung der didaktischen Prinzipien der Lernkultur und der Ebenen der Kompetenzentwicklung in der Lernform der

---

<sup>75</sup> Sonntag (1996, S. 57) nimmt zu den hier skizzierten noch die Personalkompetenz hinzu, genauso wie Ott (1996, S. 108) ganzheitliches Lernen auf vier Kompetenzebenen ausrichtet und die Individualkompetenz hinzuzählt. Müller (1996, S. 234) bleibt wie Arnold und Schüßler bei einem „Drei-Ebenen-Modell“.

kollegialen Beratung zu verdeutlichen. Die Frage soll darauf gerichtet sein, inwiefern und in welcher Art und Weise sich an beispielhaften Handlungen verdeutlichen lässt, wie sich eine Erweiterung der Kompetenzen in der kollegialen Beratung und Supervision realisieren kann. Gefragt werden könnte auch, wie diese Dimensionen der Lernkultur durch bestimmtes Handeln in der Lernform der kollegialen Beratung zur Kompetenzerweiterung beitragen können.

**Tabelle 2: Übersicht zur kollegialen Beratung und Supervision**

<b>Dimensionen der Handlungskompetenz</b>	<b>Fachkompetenz</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Methodenkompetenz</b>
<b>Didaktische Prinzipien von Lernkultur</b>	<b>z.B.</b>	<b>z.B.</b>	<b>z.B.</b>
<b>Subjekt-Persönlichkeitsorientierung und</b>	Sprachliche Formulierung von Schwächen und Problemen, Fokus setzen, Einbringen von Fällen und Beispielen	Dialogische Arbeitsweise, Feedback geben und nehmen zu eigenem Verhalten	Rollenfokus und -treue, Feedback geben und nehmen im Bezug auf den Umgang mit Methode(n)
<b>Erfahrungs-, Problemlöseorientierung</b>	Erfahrungsaustausch und Lerntransfer mit anderen Lernenden, Generieren von Lösungsoptionen, Fokus setzen	Prozess der Erfahrungsaustauschs gestalten, Geben und Nehmen können	Am Beispiel und Fall Lernen lernen, exemplarisches, fragmentarisches Lernen, Kultur hierzu entwickeln, Erfahrungen mit Methoden und Austausch darüber
<b>Perspektivenwechsel, Selbst- und Prozess-reflexion, Meta-Ebene</b>	Einnehmen, Darstellen und Verändern von Sichtweisen bezogen auf Sachfragen durch die der anderen, Hypothesieren	Teilnehmen am Gruppenprozess, Feedback, andere Lösungsoptionen artikulieren	Reflektieren der Beratung, der Methode(n), Feedback geben und nehmen, Rolle einnehmen in einer Gruppe
<b>Kooperatives und partizipatives Lernen</b>	Gemeinsames Erarbeiten von Lösungsvarianten, Orientierung an Erfahrenen und „Experten“	Gruppenprozess der Kooperation und Partizipation gestalten	Gegenseitige Unterstützung in der/den Methode(n), Arrangement aktiv gestalten, Methoden einbringen und erproben

### ***3.5 Kollegiale Beratung und Supervision als Form selbstgesteuerten Lernens***

Selbstgesteuertes Lernen und die Selbststeuerung von Lernprozessen ist in aller Munde, wenn es um Lernen und um die Qualifizierung Erwachsener geht. Dabei gibt es ein Fülle von Begriffskombinationen, die verschiedene Blickrichtungen auf das gleiche Thema richten

wollen und einen geradezu inflationären Gebrauch dieser (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 33). Grundlegend dabei ist der Ansatz, lernende Erwachsene als autonome, selbstreflexive, interessierte und interessen geleitete Subjekte zu sehen, wie bereits in den Ausführungen zur Lernkultur dargelegt wurde. Die verschiedenen „Färbungen“ von Selbstbestimmung – dies ist sicher der am weitesten gefasste Begriff – im Kontext Lernen werden in den unterschiedlichen Begriffskombinationen akzentuiert. Faulstich und Zeuner (ebd.) weisen zu Recht daraufhin, dass man sich der jeweiligen Fokussierung und Reichweite bewusst werden muss. „Selbstorganisiert“ legt den Fokus auf organisatorisch-methodische Aspekte, „selbstgesteuert“ umfasst eher intentionale Gesichtspunkte; beides zusammen findet sich in „selbstbestimmten Lernen“ wieder. Im weiteren existieren nach Faulstich und Zeuner Varianten der Akzentuierung wie selbsttätiges Lernen, selbstreguliertes und selbstkontrolliertes Lernen sowie autonomes und offenes Lernen. Schiersmann (2002, S. 18f.) misst selbstgesteuertem Lernen verschiedene Dimensionen zu. Selbststeuerung umfasst demnach die Dimensionen der „Lernzielbestimmung und Inhaltsauswahl“, die „Lernkoordination“, die „Lernorganisation“, die „Lern(erfolgs)kontrolle“ und die „Subjektive Interpretation der Lernsituation“.

Fragt man nun danach, ob auch Lernen in kollegialer Supervision und Beratung als selbstgesteuertes Lernen verstanden werden kann, so kann man anhand dieser Aspekte zeigen, dass dies der Fall ist. Die Teilnehmer treffen eine freie Inhaltsauswahl in Abstimmung mit den wenigen anderen Mitgliedern – dies muss der Gruppensituation gemäß bedacht werden – und treffen vor allem darüber eine Entscheidung über die Ziele. Dabei können in der kollegialen Beratung implizit die Lernziele der Teilnehmer variieren, sie wählen jedoch ein gemeinsames Ziel des Beratungs- und damit des Lernprozesses. So stellt auch Fengler (2000, S. 176) fest, dass die Teilnehmer „[...] die Lernziele, Lerninhalte und Lernmethoden selbst festlegen und den Lernprozeß in Eigenregie steuern“. In der kollegialen oder Peer-Supervision wird „die Entwicklung beruflicher Kompetenz dem regelmäßigen Lernangebot und Feedback einer wichtigen Bezugsgruppe ausgesetzt“. Dieser Aspekt spielt eine wichtige Rolle, wird doch in der kollegialen Beratung der gesamte Prozess und der eigene Lernprozess für sich und in der Gruppe reflektiert. Selbstreflexivität von Lernprozessen sozialer Systeme im Verständnis der systemisch-konstruktivistischen Ansätze führen zu dem Begriff der Metakognition und des Lernen lernens (vgl. Schiersmann 2002, S. 17).

Metakognition beschreibt eine Metaperspektive des Erkennens. Im Kontext von Lernvorgängen geht es vor allem darum, den eigenen Lernprozess selbstreflexiv zu verarbeiten, d.h. sich selbst beim Lernen, den eigenen Lernprozess und -fortschritt zu reflektieren und kritisch zu begleiten. Die Teilnehmer sollen dazu angeregt und dabei unterstützt werden, Lernen zu lernen. Zur Lernkultur gehört somit die Möglichkeit des Erwerbs metakognitiver Kompetenzen. Das bedeutet konkret, im Laufe des Lernprozesses immer wieder



gewissermaßen „von außen“ auf sich selbst als den Lernenden und den Lernprozess zu blicken. Voraussetzung dafür ist, diese selbstreflexive Haltung überhaupt erst einnehmen zu können. Es geht somit um geistige Haltungen bezogen auf Inhalt, Motivation, Lerntempo, Lernfortschritt und den Lernerfolg. In der eigenen kollegialen Beratungsgruppe wird sich in der Gesamtreflexion ausgetauscht – das wurde bereits in den Ausführungen zum didaktischen Design angesprochen – über die Selbsteinschätzung des eigenen Lernerfolgs, den Prozess der Beratung und des Lernens, und die eigenen (Lern-)Stärken und Schwächen oder den eigenen Lernstil (vgl. Siebert 2000, S. 136). Haltungen in diesem Sinne meint vor einem systemisch-konstruktivistischen Hintergrund auch, im Falle des Lernens in einer Gruppe das gesamte System als Lernsystem und die darin existierenden Beziehungen unter den Teilnehmenden zu reflektieren. Metakognition entsteht somit durch Metakommunikation (vgl. Siebert, S. 138), d.h. die Reflexion der Prozesse in einem Lernsystem durch metakommunikative Phasen.

Versucht man, die Betrachtungen zu selbstgesteuertem Lernen noch weiter zu öffnen, so kommt man schließlich zum humboldt'schen Verständnis des Begriffes Bildung. Mündigkeit, Selbstverwirklichung, Gesellschaftsgestaltung und –verantwortung, Individuation (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 34), die Aneignung von Kultur und das Entstehen von Biographien gehören zu einem Verständnis von Bildung, welche gerade in modernen Gesellschaften an Relevanz gewinnt<sup>76</sup>. Oder wie Faulstich und Zeuner (ebd.) treffend formulieren: „Bildung heißt demnach, diejenigen Kompetenzen zu erwerben, um Probleme zu verstehen, die eigene Position dazu zu finden, entsprechende Entscheidungen zu treffen und handelnd einwirken zu können.“ Selbstgesteuertes Lernen wird vor diesem Hintergrund insofern als erwachsenengerecht bezeichnet, als sich darin „Mündigkeit“ (Schiersmann 2002, S. 16), Autonomie, Reflexivität, Rationalität und Intentionalität, Sinnorientierung und Erkenntnisfähigkeit in einem Menschenbild vorausgesetzt und zugrunde gelegt sehen (vgl. Mutzeck 1996, S. 38ff.), welches gerade in Supervision und Beratung und somit auch in kollegiale Formen integriert ist. Diesen menschlichen Fähigkeiten, die nach und nach ausgebildet werden, kommt bei Lernprozessen Erwachsener, auch im Bezug auf lebenslanges Lernen, eine große Bedeutung zu.

An Weiterbildung als formalisierter Lernkontext einerseits und an informelles Lernen, das zunimmt oder welchem zumindest zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Schiersmann 2002, S. 20f.) andererseits, wird der Anspruch gerichtet, in einer Lernkultur den in der modernen Arbeitswelt geforderten Ausgleich zwischen Qualifizierung und Persönlichkeitsentwicklung herzustellen, d.h. es geht um eine Integration von persönlicher und beruflicher Identitäts- und Profilentwicklung (vgl. Schmid 2002a, S. 9). Dies ist gerade

---

<sup>76</sup> Vgl. bei Schmid (2002b, S. 12) die Begrifflichkeit „Professionelle Individuation“.

vor einem systemisch-konstruktivistischen Hintergrund interessant, geht es doch um die Integration verschiedener Lebenswelten und die systemischen Bezüge untereinander.

Es zeigt sich, wie anhand der (Lern-)Formen der kollegialen Beratung und Supervision bezogen auf ein neues Verständnis von Lernkultur und deren Entwicklung zwei Aspekte im Fokus gehalten werden können: kollegiale Beratung und Supervision eignet sich zum einen als *eine* Lernform für ein praxisbezogenes, selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen Erwachsener in einer Lernkultur, die zum anderen gerade den oben beschriebenen Anforderungen an Bildung in der modernen Gesellschaft und Sicherheit mit dem Umgang von Rollen in verschiedenen Kontexten – was nicht zuletzt als Professionalität verstanden werden kann (vgl. Schmid 2002a, S. 9) – Rechnung trägt.

### **3.6 Funktionen kollegialer Beratungssysteme**

In kollegialer Beratung findet Lernen statt. Dieses Lernen lässt sich auch in den Funktionen kollegialer Beratungssysteme beschreiben. Das Wissens- oder Knowledge-Management und die Qualitätsentwicklung sind Funktionen kollegialer Beratung. Sie sind als Konzepte miteinander verknüpft und nicht trennscharf (vgl. Schiersmann/Thiel 2000, S. 40f.). Sie lassen sich dennoch mit einem eigenen Fokus für die Arbeit in kollegialen Settings der Beratung beschreiben.

#### **3.6.1 Wissensmanagement**

Individuen müssen in verschiedensten Bildungs- und Lernkontexten – Beruf, Schule, Universität, Aus- und Weiterbildung u.a. – sich Wissen gegenseitig zugänglich machen. Es liegt der Gedanke zugrunde, dass der Einzelne Wissen nicht bei sich alleine ansammeln kann, sondern darauf angewiesen ist, im Austausch mit anderen auf gegenseitige Wissensbestände zugreifen zu können und Wissen im sozialen Kontext zu generieren. Dies ergibt sich auch aus einer zunehmenden Informationsflut, die durch die Verbreitung elektronischer Medien weiter ansteigt und den Einzelnen mit der Verarbeitung überfordert (vgl. Schiersmann/Thiel 2000, S. 40f.). Es bedarf einer Lernkultur, die das gemeinsame Generieren von Wissen aus ihren Erfahrungen heraus ohne zu starken Konkurrenzdruck und „Ellenbogenmentalität“ (Orthey/Rotering-Steinberg 2001, S. 393), im Grunde auch in der Schule, möglich machen kann. Wichtig hierbei ist die Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen (vgl. Schiersmann/Thiel 2000, S. 41f. mit Verweis auf Nonaka/Takeuchi 1997). Wissensmanagement in der kollegialen Beratung hebt auf einen besseren Zugang zu implizitem Wissen, zu verborgenen Verknüpfungen und Zusammenhängen von Wissensbeständen ab. Denn implizites Wissen beruht auf Erfahrungen, Milieukennntnis und ist getragen von Intuition und dadurch schwer vermittelbar. Implizites Wissen ist jedoch auch verbunden mit Wirklichkeitskonstruktionen und eigenen

Beobachtungsperspektiven der Wissensträger (vgl. Siebert 2000, S. 271f.) Bei der Vermittlung und Weitergabe von impliziten Wissen muss versucht werden dies offen zu legen. Für die Gestaltung der Übergänge zwischen explizitem und implizitem Wissen müssen Formen der Interaktion und Organisation geschaffen werden, um „individuelles und organisationales Wissen“ zu artikulieren, zugänglich zu machen und für Individuen und Organisationen nutzbar machen zu können (vgl. Lakoni et al. 2001, S. 76f.). Dies kann in den schon angesprochenen „Communities of Practice“ geschehen. Sie bieten Möglichkeiten des Transfers von impliziten Wissen und die Einbindung des Praxiskontextes. Auch kollegiale Beratungsgruppen können an dieses Verständnis angelehnt werden und als kleine „Communities of Practice“ angesehen werden. In ihnen wird Wissen in gegenseitigem Austausch unabhängig von Arbeitsplatz, Arbeitskontext und –ort und unter Kollegen verschiedener Organisationen (im gleichen Bereich oder der gleichen Profession, vgl. Lakoni et al. 2001, S. 77), Herkunft und beruflicher Sozialisation und Laufbahn generiert.

In der kollegialen Beratung laufen folgende Prozesse ab: die Weitergabe von explizitem und insbesondere von implizitem (Fach-)Wissen, die Vermittlung, „Erprobung“ und Schulung von Kompetenzen sowie die am Beispielhaften des Falles erlebte Kultur des Lernens, von Haltungen und Umgängen mit Arbeits- und Handlungsproblemen, welche auch auf andere Fälle übertragbar sein können. Die angesprochene Multiplikatorenwirkung beschränkt sich somit nicht allein auf die Problemlösungen selbst (vgl. Roterling-Steinberg 2001b, S. 439), sondern entfaltet eine erweiterte Möglichkeit des Transfers bezogen auf das Bewältigen von Problemkonstellationen und hilft mithin, Problemlösekompetenz zu entwickeln und den Transfer von Gelerntem in die Praxis zu verbessern. Wissenstransfer entsteht durch Lernkultur anhand qualitativ hochwertiger Beispiele. Das Aufnehmen von Wissen in diesem Sinne gibt mögliche Antworten als Orientierung in Steuerungsfragen des beruflichen Alltags.

Legt man das weit gefasste und schon beschriebene Verständnis von Fengler et al. (2000, S. 175ff.) zu verwandten Arbeitsformen zu Grunde, so können auch die virtuell organisierten „Communities of Practice“ zu Formen kollegialer Beratung gezählt werden. Diese organisationsinternen oder -externen, netz(werk)basierten und virtuell organisierten Austauschforen zum gegenseitigen Nutzbarmachen von Wissen und Erfahrung bieten Instrumente des virtuellen Arbeitens und Lernens in „Learning Communities“ (Lakoni et al. 2001, S. 83f.; vgl. Schmid 2001a). In dieser Form des webbasierten kollegialen Austauschs fehlt natürlich der didaktische Leitfaden, was eine völlig andere Situation ergibt. Dennoch sieht man auch an diesem Beispiel, dass der Bedarf an der Nutzung kollegialer Erfahrungen und Wissen und der Gestaltung und des Designs dieser Prozesse immens ist.

Hier wird jedoch deutlich, dass das Ziel die Verbesserung der Arbeit und der Arbeitsqualität ist, was gewissermaßen in der Konstruktion und Logik der Sache liegt und sich damit in die Richtung einer höherwertigen Entwicklung von Qualität bewegt.

### 3.6.2 Kollegiale Beratung als eine Form von Qualitätsentwicklung

Dass kollegiale Beratung und Supervision in Prozessen der Qualitätsentwicklung<sup>77</sup> in Organisationen eingesetzt werden kann, zeigen beispielsweise die Praxisberichte von Roterding-Steinberg (2001b) in einer Krankenversicherungsanstalt und ihre weiterentwickelte Konzeption für den betrieblichen Bereich (2001a, S. 385f.), von Arnold (2001b) über die Anwendung im Hochschulbereich oder im Allgemeinen Sozialen Dienst von Beinroth und Wagner (1999) sowie die Akzentuierung von Stey (2001) auf Supervision als Beitrag zur lernenden Organisation<sup>78</sup>. Dabei handelt es sich in den Beispielen um Prozesse in lernenden Organisationen zur Verbesserung der Abläufe und Kommunikation in Form kollegialer Beratung. Sie finden „near-the-job“ oder „on-the-job“ statt, wie in der Regel auch angeleitete Supervision (Butzko 2000, S. 251) und bilden demnach ein arbeitsplatznahes Lern- und Qualifizierungssystem (vgl. Schmid/Fauser 1994). Hier soll jedoch der Frage nachgegangen werden, wie sich kollegiale Beratung (z.B. im Rahmen einer längerfristig konzipierten Weiterbildungsmaßnahme) in einem „off-the-job“-Setting im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung der eigenen Arbeit, dem Umfeld und der Organisation verhält.

Wenn es um den Begriff der „Qualitäts-Sicherung“ (Orthey/Roterding-Steinberg 2001, S. 393) nach den erwähnten Modellen geht, steht die Begleitung und Unterstützung der Menschen im Berufskontext im Mittelpunkt. In der Realität fühlen sich viele auf sich allein gestellt, weil eine solche Begleitung und Anbindung an Kollegen nicht institutionell vorgegeben wird. Bei freiberuflich Tätigen ergibt sich dieser Umstand aus der Logik der Sache und wird von vielen „als persönliche und professionelle Rückentwicklung bzw. Verarmung angesehen“ (ebd.). Es wurde bereits deutlich, dass kollegiale Beratung diese unterstützende und begleitende Funktion ausüben kann.

Das Setting der kollegialen Beratung kann hier in zweierlei Weise betrachtet werden: „off-the-job“ als selbst initiierte Gruppe im informellen Kontext, die eventuell aus einer Fortbildung oder einem Netzwerk heraus entstanden ist als eine Art „Community of Practice“ oder „off-the-job“ im Rahmen einer Weiterbildung in den Präsenz- oder Transferphasen (vgl. Huber 2001, S. 427). Kollegiale Beratung ist eine Form der eigenen Weiterbildung von Trainern, Beratern und Bildungsfachleuten und helfenden Berufen im

---

<sup>77</sup> Früher wurde eher von Qualitätssicherung gesprochen, mittlerweile haben sich die Begriffe der Qualitätsentwicklung (vgl. Berker 1999, S. 64f.; Kühl/Müller-Reimann 1999, S. 83 und 113) oder des Qualitätsmanagements (vgl. Schiersmann/Thiel 2000, S. 36) etabliert.

<sup>78</sup> Es wird auch formuliert, dass Betriebe zur „learning company“ (Arnold 1995, S. 497; Schmid/Fauser 1994, S. 21) werden sollen.

pädagogisch-psychologischen Bereich (vgl. Butzko 2000, S. 248; Rotering-Steinberg 1990, S. 430) und stellt durch die Weiterqualifizierung ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung dar, denn sie wirkt sich in einer Verbesserung professionellen Handelns aus. Die Frage muss dahingehend noch genauer gestellt werden, welchen Beitrag zur Qualitätsentwicklung das Lernen und Beraten in der kollegialen Supervision und Beratung liefern kann. In erster Linie ergibt sich ein hoher pragmatischer Wert für die Teilnehmer, da durch die Arbeit am „Fall“ ein konkreter Nutzen für die Projekte und Vorhaben in den Organisationen und der eigenen professionellen Tätigkeit entsteht. Die Lernenden/Teilnehmenden kommen mit konkreten Problemen aus ihrem beruflichen Umfeld in die kollegiale Supervision und bringen dorthin neue Handlungs- und Lösungsalternativen (akute oder nicht akute) und emotionale Entlastung (vgl. Orthey/Rotering-Steinberg 2001, S. 395; Schlee 1992, S. 188; Rotering-Steinberg 1990, S. 429) zurück.

Es findet somit kein direktes Lernen auf der Organisationsebene statt, aber ein Lernen auf individuell-professioneller Ebene kann positive Effekte und Veränderungsimpulse und damit „systemqualifizierende Effekte“ (Schmid/Fauser 1994, S. 4) für die mit der Person vernetzten Bereiche der Organisation geben. Darauf weisen Schmid und Fauser (1994, S. 2ff.) hin, wenn sie „Systemintelligente Personenqualifikation“ und „Personensensible Systemqualifikation“ in einer „Systemlösung“ in ein wechselseitiges Ergänzungsverhältnis bringen wollen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn es den Mitgliedern gelingt, die selbst erlebte Lernkultur mit ihren multiplen Aspekten als Kulturträger (vgl. Schmid et al. 2000, S. 5), auch zunächst im kleinen, zu etablieren und damit einen anderen Umgang mit Wissen und Lernen zu pflegen.

Gleichwohl wird hier gesehen, dass dies nicht zwangsläufig und automatisch vollzogen werden kann, da es doch in sehr entscheidendem Maße von Umgebungsfaktoren und –bedingungen der Organisation abhängt. Zum anderen geht es um die Verbesserung der Qualität von Beziehungen und Beziehungsgestaltung, denn kollegiale Supervision ist, wie auch angeleitete Supervision, oft Beziehungsd Diagnose. Auch das ist ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung, welche vor allem dann einen hohen Lerneffekt erwirkt, wenn die institutionsrelevanten Beziehungen betrachtet werden bzw. wenn die reflektierten Strukturen auf Organisationen und deren Dynamiken ausgeweitet werden (s. Kap. 3.2).

Supervision, und damit auch kollegiale Supervision und Beratung, wird von Berker als Ort und Form für Qualität (vgl. Berker 1999, S. 72) gesehen. Das Lernen bezieht sich in der Supervision auf das professionelle Handeln und beleuchtet daher den Kontext der beruflichen Tätigkeit mit. Es ist somit im Sinne einer Ressourcen- und Problemlöseorientierung immer bezogen auf eine Verbesserung der Arbeit und ein Lösen der dort auftretenden Probleme durch das Beschreiten von Wegen der (Selbst-) Reflexion und der Kooperation. In reflexivem, problem- und erfahrungsorientiertem sowie sozialem Lernen wird versucht, das Ziel der erweiterten Handlungskompetenz zu erreichen. Deutlich

wird in diesem Zusammenhang, dass man es bei der Frage nach Qualität und Qualitätsentwicklung mit dem Kernpunkt von Supervision und deren Varianten der kollegialen Supervision und Beratung zu tun hat.

Teilnehmer kollegialer Supervision können in vielfältiger Weise ein Zuwachs an Wissen und Kompetenzen erleben, wie bereits mehrfach verdeutlicht. Kollegiale Beratungen stellen einen Wissens- und Lern-Transferort (vgl. Huber 2001, S. 419; Thiel 2000, S. 198 mit dem Verweis der Verknüpfung mit professioneller Supervision) zwischen Theorie und Praxis dar. Die erworbenen Fähigkeiten und das generierte Wissen sowie die erfahrene und erlebte Kultur in den Beratungen tragen die Mitglieder auch in ihr berufliches Umfeld hinein bzw. wenden Wissen und Kompetenzen an. Sie sind gewissermaßen *Kulturträger* einer selbst erlebten Kultur des Arbeitens und Lernens. Dieses Lernen und diese Erfahrungen können – müssen jedoch nicht zwangsläufig – sich positiv auf die eigene berufliche Tätigkeit im Umgang mit anderen im beruflichen Kontext auswirken und können somit sehr allgemein positiv auf die Entwicklung von Qualität in Organisationen und im eigenen Tun ausstrahlen. Wesentlich ist somit einerseits die fachlichen und persönlichen Kompetenzen zu verbessern und andererseits die Organisation auf den Weg einer lernenden Organisation (vgl. Roterling-Steinberg 2001b, S. 439) zu führen. Gerade für die systematische Implementation von Formen kollegialer Beratung (vgl. Roterling-Steinberg 2001a, S. 385f.) bedarf es einer Reihe von Ressourcen, die im Zuge der Kürzung von Bildungsbudgets schnell wieder gekürzt werden können (vgl. Roterling-Steinberg 2001b, S. 440). Wenn es nicht anders möglich und dennoch wünschenswert erscheint, dann liegt vielleicht die Chance im Verändern des kleinen, des unmittelbaren und des direkten Umfeldes hin zu einer neuen Art des Umgangs und des mit- und voneinander Lernens,.

## **4. Weiterbildung im Bereich Humanressourcen am Institut für systemische Beratung**

### ***4.1 Der Kontext der Professionalisierung und Qualifizierung von Personen und Systemen***

#### *Lern- und Weiterbildungskonzeption*

Die im folgenden beschriebene Fortbildungskonzeption ist aus einer mehr als 15jährigen Praxis und einer fortwährenden, systematischen Reflexion und Weiterentwicklung der Fortbildungscurricula auf verschiedenen Ebenen in den Bereichen Supervision und Kommunikation und später systemische Beratung, Coaching und Teamentwicklung und Personal- sowie Organisationsentwicklung hervorgegangen.

Im folgenden sollen zunächst die relevanten Dienstleistungen und Tätigkeitsbereiche des Instituts für systemische Beratung beschrieben werden, damit im Anschluss näher auf die Arbeitsformen und Methoden des Instituts eingegangen werden kann. Es soll versucht werden, die Kultur des gemeinsamen Lernens in diesem Kontext zu beschreiben und kollegiale Supervisions- und Beratungsformen dahingehend zu untersuchen, welche spezifischen Prozesse auf verschiedenster Ebene dabei in Gang kommen und welcher Beitrag dadurch für die empfundene Lernkultur entsteht bzw. wie kollegiale Supervisions- und Beratungsformen als Elemente einer nachhaltigen Lernkultur gelten können.

Das Institut für systemische Beratung ist eine private Weiterbildungseinrichtung auf dem Gebiet der Professionalisierung und Qualifizierung von Fachleuten aus den Bereichen Bildung, Beratung und Coaching sowie Organisations- und Personalentwicklung. Die Teilnehmer sollen in der Fortbildung Professionalität entwickeln, die mit der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der Würdigung von Lebensqualität als Ziele der Bildungsstrategie des Instituts kombiniert werden. Diese Bildungskonzeption fußt auf einer Kultur des gegenseitigen Lernens, die in besonderem Masse den beruflichen und privaten Kontexten der Teilnehmer und den Lernbedürfnissen und Lernstilen Erwachsener gerecht werden soll. Die persönliche Weiterqualifizierung und die Stärkung des professionellen Selbstverständnisses der Teilnehmer stehen gleichermaßen im Mittelpunkt der Lernprozesse.

Die angebotenen Weiterbildungen richten sich an Freiberufler sowie Fach- und Führungskräfte in Organisationen. Diese Seminare haben verschiedene Schwerpunkte: Systemische Beratung, Systemisches Coaching und Teamentwicklung, Organisations- und Personalentwicklung sowie Systemische Beratung für Junior Professionals. Der zeitliche

Rahmen eines Curriculums umfasst den Zeitraum von einem Jahr, innerhalb dessen sechs dreitägige Seminarbausteine im Abstand von ungefähr acht Wochen stattfinden. Idealerweise wird die Weiterbildung in einem Folgeseminar um ein weiteres Jahr im gleichen Curriculumzug erweitert oder mit einem anderen Zug sinnvoll kombiniert (vgl. Institut für systemische Beratung 2001; Schmid et al. 2000, S. 7f.). Die Qualifizierung ist auf ein Lernen im ersten Jahr eines Curriculums und die Vertiefung der Perspektiven im zweiten Jahr ausgerichtet und kann durch die Zertifizierung auf verschiedenen Stufen belegt werden. Die Zeitperspektive der Curricula ermöglicht den persönlichen Lernfortschritt, die Bindung an die eigene Lerngruppe und das Zusammenwirken des Gelernten sowie dessen Anwendung. Der Lernerfolg wurde in wissenschaftlichen empirischen Untersuchungen nachgewiesen<sup>79</sup>.

Im Sinne einer Lernkultur liegt die Entwicklungsarbeit des Instituts darin, das methodische Repertoire<sup>80</sup> weiterzuentwickeln und gleichzeitig die Ansätze sinnvoll zu kombinieren, um somit den Lernbedürfnissen der Teilnehmenden fortwährend gerecht zu werden. Thiel (1994, S. 42) weist in diesem Zusammenhang zu Recht auf den Aspekt der Produktivität und Zufriedenheit hin: „Die Gestalt der methodischen Verlaufskomplexität innerhalb eines Bausteins, in einem größeren Themenblock oder im Hinblick auf das Gesamtangebot an Weiterbildung in einem berufsbegleitenden Fortbildungskonzept ist m. E. mitentscheidend für die Produktivität und Zufriedenheit der Teilnehmer/innen.“

Die Gestaltung eines dreitägigen Seminarbausteins berücksichtigt drei Aspekte (vgl. Schmid et al. 2000, S. 10f.). Durch den Lehrtrainer werden in dessen persönlichen Stil zum einen neue und durch das Institut weiterentwickelte Konzepte in das Lernsystem in Form von Impulsreferaten eingebracht und deren beispielhafte Anwendung vorgestellt. Die Idee des Arbeitens mit Konzepten am Beispiel als eine Form exemplarischen Lernens in einer fallbezogenen Lernkultur wie auch die anderen Gesichtspunkte des gestalterischen Grundaufbaus der Seminare sollen im folgenden noch näher beschrieben werden, um daraus abgeleitet die Lernkulturelemente zu spezifizieren.

Ein zweiter zentraler Bezugspunkt sind die ausgewählten Arbeitsformen auf bewusst-methodischer und unbewusst-intuitiver Ebene für supervisionsorientiertes Lernen und kollegiale Beratung. Diese Arbeitsformen werden jeweils abgestimmt auf die betrachteten Modelle, welche der Lehrtrainer in Form von Impulsreferaten eingebracht hat und verknüpft mit Praxisfällen und Erfahrungen der Teilnehmer. Diese Vorgehensweise bringt somit einen Mehrwert auf zwei Ebenen. Zum einen soll versucht werden, die Modelle unmittelbar in

---

<sup>79</sup> Hipp (1995) belegt den qualitativen Sprung im persönlich-professionellen Selbstverständnis und der professionellen Steuerungsfähigkeit der Teilnehmer, Osterchrist (1996) untersucht das Lernen unterschiedlicher Persönlichkeiten in unterschiedlichen Rollen in Unternehmen mit unterschiedlichen Aufgabenschwerpunkten und Lernstilen.

<sup>80</sup> Im Griechischen bedeutet „Methodos“ der Weg zu etwas hin, der Gang einer Untersuchung (vgl. Reinhold et al. 1999, S. 374).



Anwendung mit eigenen beruflichen und privaten Situationen zu setzen, sich in der Anwendung zu üben und durch den Praxisbezug den Lernerfolg zu erhöhen.

Die „Repräsentation und Lebendigkeit der Konzepte“ entsteht durch beispielhafte Erzählung von Erfahrungen mit diesen Modellen in der Praxis und deren Vertiefung in sogenannten Designübungen sowie deren Verknüpfung mit konkreten oder imaginären Fällen und Anlässen aus dem Erfahrungsschatz der Teilnehmer. Diese „erlebnismäßige Verarbeitung“ (Schmid et al. 2000, S. 15) hilft, den Transfer und die „Abrufbarkeit“ der Modelle in tatsächlichen Praxissituationen zu fördern, in denen das Individuum nicht ohne weiteres aufgrund vielfältiger Umgebungsfaktoren auf neue Konzepte in seiner Selbststeuerung handlungsorientiert zurückgreifen kann. Sie fördert somit die Kompetenzentwicklung und erhöht die „professionelle Selbststeuerung“ (Schmid/Hipp 1999, S. 6), die ein zentrales Element der Professionalisierungsbestrebungen des Instituts darstellen. Zum anderen entstehen durch die Modelle und deren Anknüpfung an eigene Fragenkontexte relevante und sinnvolle Handlungsalternativen als Lösungsvarianten. Diese beiden Elemente der Lernkultur werden als „deduktives“ und „induktives“ Lernen (Schmid et al. 2000, S. 10f.) bezeichnet.

Der dritte Komplex ist der Pflege der eigenen Lerngruppe zugeschrieben. Es entsteht Raum für persönliche Begegnung, die Teilnehmer treten durch die Spiegelung persönlicher Entwicklungen und Fragen persönlicher und professioneller Identität in Kontakt zueinander. Dieser Kontakt findet durch die Art der Themen und Methoden auf einer sehr persönlich-intimen Ebene statt und führt auch aus eigener Erfahrung in der Lerngruppe zu einer besonderen Atmosphäre des miteinander und voneinander Lernens, des Geben und Nehmens von persönlichen Erfahrungen aus beruflichem und privatem Umfeld. Vertrauensvoller Umgang mit Themen der eigenen Lebensbereiche und die persönliche Bezogenheit kennzeichnen die Lernkultur auf ihre ganz eigene Art und Weise und lassen erst die Voraussetzungen für eine gemeinsam getragene und sich weiterentwickelnde Lern- und Arbeitskultur entstehen.

Thiel (1994, S. 40) spricht in diesem Zusammenhang von der Herausbildung eines Gruppenbewusstseins, welches mit der Zeit entsteht und wodurch sich die Gruppe fortwährend stärker an der Mitgestaltung und Mitsteuerung der Bausteine beteiligen kann. Daneben treten in den Lerngruppen auch gruppenspezifische Themen in Erscheinung. Diese sind jedoch nicht explizit inhaltlicher Schwerpunkt eines Bausteins, sondern werden gegebenenfalls durch den Lehrtrainer und die Gruppe zum Zeitpunkt gruppeninterner (dynamischer) Entwicklungen in Phasen der Metakommunikation (s. Kap. 3.5) bearbeitet, soweit dies erwünscht ist oder notwendig erscheint.

Die so entstehende, von den Lehrtrainern erarbeitete und im Lehrtrainerteam abgestimmte „didaktische Maske“ (Institut für systemische Beratung 2001, S. 17) charakterisiert in besonderem Maße die Arbeits- und Lernkultur des Instituts. Die einzelnen Bausteine

werden geprägt durch eine Mischung der beschriebenen Elemente des Lernkonzeptes und der systemischen Didaktik (s. Kap. 4.2), dem persönlichen Stil des Lehrtrainers, einer thematischen Grundfokussierung und einer darauf ausgerichteten Auswahl an Themen und nicht zuletzt durch spezifische Anliegen und Bedürfnisse der Teilnehmer hinsichtlich eigener Vorhaben, Projekte und Praxisfragen sowie Fragen professioneller Steuerung und persönlicher Entwicklung (vgl. Schmid et al. 2000, S. 7).

Begleitend zu den Curricula werden Selbsterfahrungsseminare angeboten. Weiterbildungen lassen oft neue Impulse und Orientierungsfragen im beruflichen und privaten Bereich entstehen und wecken den Wunsch nach persönlicher Veränderung, wie auch die Erfahrungen am Institut zeigen. Bezogen auf Lebensfragen und den Bedarf an Orientierung im Rahmen der eigenen Entwicklung versuchen die Selbsterfahrungsseminare Antworten zu finden, indem auf die persönlichen Anliegen der Teilnehmenden eingegangen wird. Diese Selbsterfahrungsseminare werden als Ergänzung zu den mehr thematisch ausgerichteten Seminaren angeboten und empfohlen, da in ihrem Rahmen in besonderer Weise auf die Stimmigkeit eigener Lebensvisionen und Lebensgestaltungen und aktueller beruflicher und privater Entwicklungen eingegangen werden kann und diese mit Merkmalen der eigenen Wesensart abgestimmt werden können (vgl. Institut für systemische Beratung 2001, S. 14).

Die Gesamtarchitektur der Weiterbildungsmaßnahmen lässt sich als „Sandwichstruktur“ (Huber 2001, S. 427) beschreiben und aufgliedern in Präsenz- und Transferphasen, d.h. Veranstaltungsblöcke und Zeiträume, in denen die Verarbeitung stattfindet. Die Bausteine selbst sind entsprechend einer kleinen Sandwichstruktur aufgeteilt in Plenumrunden sowie Gruppen- und Einzelarbeit, um den individuellen Lernprozessen Raum zu geben und den verschiedenen Lernstilen der Teilnehmenden gerecht zu werden. Kollegiale Beratungen werden dabei als „flankierende Maßnahmen“ (ebd.) innerhalb der Präsenzphasen, zum Teil auch in den Transferphasen eingesetzt und zunehmend nach Abschluss des Curriculums weitergeführt, was auf den Community-Gedanke verweist.

#### *Individualisierung und Vernetzung*

Dem angesprochenen Trend zur Individualisierung wirkt andererseits entgegen, dass Individuen die persönliche, gerade berufliche Begegnung und qualifiziertes persönliches Feedback (vgl. Lauterburg 2001, S. 6) zur eigenen Wirkung und Entwicklung sowie eigenen Raum für die Artikulation der eigenen Anliegen suchen. Sie finden sie dort, wo Lernkultur auch die Vernetzung von Individuen und Organisationen und die Entwicklung kollegialer Gesprächskultur im Rahmen einer „Profession“ ermöglicht und fördert und in ihren Arrangements anlegt. Aus den Erfahrungen des Instituts lässt sich dies bestätigen und es

kann aus diesen Erfahrungen sogar die These gewagt werden, dass der persönliche Kontakt und die seelische und geistige Bezogenheit sowie der Austausch neben inhaltlich-thematischen Schwerpunkten den wesentlichsten Teil der Weiterbildungsbausteine darstellen. Die „Kunst“ ist dabei, eine Balance zur Zufriedenheit aller Teilnehmenden zu erreichen, die den Lernstilen und der persönlichen Art der Lernens entspricht. Aus diesen Gründen ist am Institut der kollegiale Netzwerkgedanke entstanden. Ein Beraternetzwerk (vgl. Schmid 2001a) und kleinere Netzwerkgruppen, die auch mit Hilfe elektronischer Medien in ihrer Arbeit unterstützt werden, tragen im Sinne einer „Professional Community“ und „Community of Practice“ als stärkender Faktor einer Professionsgemeinschaft bei.

#### **4.2 Die systemische Perspektive als übergeordnete Orientierung**

Die systemische Perspektive kann am Institut als Referenzrahmen (vgl. Thiel 1994, S. 27ff. und 39ff.) und Hintergrundkonzept der Arbeitsweise, Curriculumkonzeption und Lernkultur angesehen werden. Dabei wird der oben beschriebenen Auffassung Rechnung getragen (s. Kap. 2.1.2), dass erst durch die systemische Sicht auf Lernen und Lernprozesse die wesentlichen Wirkdimensionen dieser Lehr-Lern-Prozesse erkannt und darauf bezogen Lernumgebung und mithin Lernkultur gestaltet werden kann. „Im Zentrum des systemischen Ansatzes steht der Umgang mit Komplexität“ (Schmid 2002a, S. 10). Vor diesem Hintergrund der systemischen Sicht wird im Bildungs- und Lernkonzept des Instituts auch bezogen auf Lernprozesse deren „Komplexität, Vernetztheit und Eigendynamik“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 11) in ein Verständnis integriert, welches nicht versucht, durch ebenfalls komplexe Modelle und Lernumgebungsgestaltung der Komplexität der Themen und Inhalte zum einen und der Komplexität von Lernvorgängen zum anderen begegnen zu können (vgl. Schmid et al. 2000, S. 5). Dabei wird durch menschliches Maß dem Hinweis von Arnold und Schüßler (1998, S. 12) Rechnung getragen, dass in diese Vorstellung von Komplexität auch soziale Strukturen aufgenommen werden, denn die beteiligten Lernenden werden nicht als „triviale Maschinen“ angesehen. So kann weder deren innere Steuerung bei Lernvorgängen noch die Steuerung kooperativer Prozesse gestaltet und gelenkt werden, sondern es sollen der Komplexität, Dynamik und Selbstorganisation angemessene Lernformen als Plattformen und Bühnen bereitgestellt werden.

##### *Systemischer Ansatz und systemische Didaktik*

Schmid (vgl. Schmid/Hipp 1999, S. 3; dieselben 1989) zufolge müssen im systemischen Ansatz drei Aspekte voneinander getrennt werden. Der systemischen Perspektive – oder dem „Mobile-Gedanke“ (vgl. Schmid 1994, S. 42) – liegt die Idee zugrunde, dass „die Elemente in einem System vernetzt sind“ und es daher auf die Beobachtung der Zusammenhänge und Beziehungen ankommt. Daraus ergibt sich auch, wie bereits

erwähnt, dass soziale Einheiten und Prozesse und die darin auftretenden Individuen und Beziehungen nur aus der systemischen Perspektive sinnvoll wahrgenommen werden können. Die wirklichkeitskonstruktive Perspektive hebt darauf ab, dass Wirklichkeit nicht objektiv fassbar ist, sondern von Menschen durch Wirklichkeitsvorstellungen kreativ geschaffen wird. Diesen Wirklichkeitskonstruktionen liegen dem Menschen eigene Prinzipien, implizite Haltungen und Ideen zu Grunde, die mehr der Selbstorganisation des Menschen als der Wahrheitsfindung dienen (vgl. Schmid 1994, S. 43). Der dritte Gesichtspunkt bezieht sich eher auf den Kontext der Beratung und umfasst die Systemlösungen als die Konfiguration von Produkten für die Problembewältigung und Veränderung von Organisationen (s. Kap. 3.6.2). Er ist insofern relevant, als er verdeutlicht, dass es auf eine sinnvolle und passende Abstimmung von Maßnahmen bezogen auf das jeweilige System ankommt. Dies kann auch für Lernformen in einem sozialen Lernsystem gelten.

Systemische Didaktik (vgl. Schmid et al. 2000, S. 9) umfasst ein systemisches Denken auf drei Ebenen. Die erste Ebene der Lernsettings ermöglicht Lernen der Inhalte, Methoden und deren passende Einsatzmöglichkeiten (s. Kap. 3.2, hier verstanden als „systemische Professionalität“). Die zweite Ebene der Konzeptualisierung dient dem Entwurf von Fragestellungen und dem Einbringen von Problemkonstellationen, die für und durch die Teilnehmer und Organisationen unter der wirklichkeitskonstruktiven Perspektive betrachtet und in ihren Kontexten gesehen werden. Durch die dritte Ebene der Instrumente wird die Steuerung in professionellen Kontexten fokussiert und dafür Arten des Umgangs und der Herangehensweise aufgezeigt. Hier legt das Verständnis des Instituts großen Wert auf Wirkungszusammenhänge von systemischer Methodik und Intuition, die geschult und entwickelt werden sollen.

Es wird deutlich, dass der systemisch-konstruktivistische Ansatz als Rahmenkonzept des Lernens und der Lernkultur im Sinne der zu Anfang entworfenen Definition dient. Dies gilt auch für das Ziel der Weiterbildung, der Entwicklung von Professionalität auf Seiten der Teilnehmenden für die Arbeit im Bereich Humanressourcen.

### ***4.3 Das Verständnis der Begriffe Professionalität und Professionalisierung***

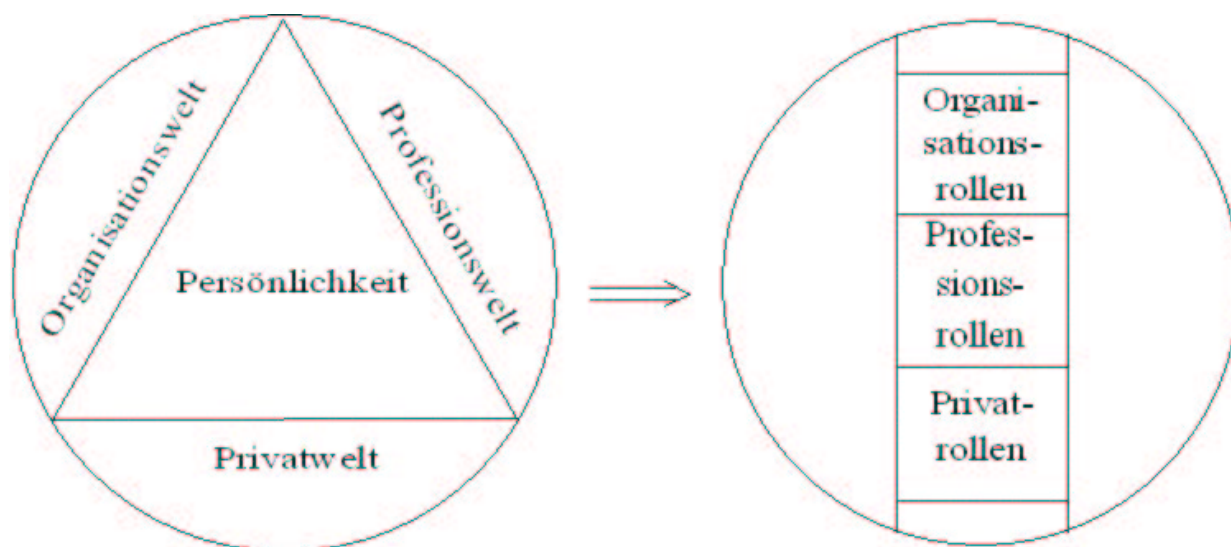
Am Institut versteht man Professionalisierung und Professionalität in erster Linie personenbezogen und damit rollenbezogen, aber dennoch mit Blick und Relevanz für gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge. Es geht bei so verstandener Professionalität vorrangig um die Steuerung und den Umgang mit professionellen

Situationen aus einem verinnerlichten, professionellen Selbstverständnis und dem Verständnis der eigenen Berufsgemeinschaft und „Professionskultur“ (Schmid 2002a, S. 9). Die am Institut zentrale Figur der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenz für das berufliche Handeln kann angelehnt werden an die beschriebenen Ansätze des Deutungs- und der Deutungskompetenz, muss jedoch auf den professionellen Kontext bezogen werden. Es geht aus einer systemischen Haltung um das Wahrnehmen von Zusammenhängen und Wirkungsbeziehungen unter Einbezug des Kontextes und der Wirklichkeitskonstruktion der Beteiligten sowie um die stimmige und auf das Wesentliche ausgerichtete Konfiguration von Interventionen. Hier zeigt sich deutlich der Bezug zum skizzierten systemischen Ansatz. Auch der Ansatz der Subjektiven Theorien bei Schlee (1992, S. 189f.) oder Huber (2001, S. 426) können sowohl als theoretischer Bezugspunkt als auch als Ansatzpunkt für Lernprozesse bezogen auf konkrete Verhaltens- und Steuerungsänderungen herangezogen werden. Nach Huber (ebd.) handelt es sich bei Subjektiven Theorien „um Kognitionen der Selbst- und Weltsicht mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur“. Vier Elemente Subjektiver Theorien werden unterschieden, die für die Person in der konkreten Situation handlungsleitend sind: „Situationseinschätzungen“, „Einschätzungen der eigenen Handlungsmöglichkeiten“, „Funktionelle Einschätzungen“ und „Bewertende Einschätzungen“. Diese Elemente sind auch für die Steuerung in beruflichen Situationen relevant und werden dahingehend bei der Ausbildung der Steuerungskompetenz zu berücksichtigen sein. Interessant ist, dass Subjektive Theorien von Schlee (1992) als Bezugspunkt für kollegiale Beratung und die darin stattfindenden Lernprozesse gesehen werden. Sie sind somit in doppelter Hinsicht bedeutsam. Zum einen für die Veränderungsimpulse, die für die Teilnehmenden als reflexive Subjekte in und durch die Arbeit in kollegialen Beratungen gegeben werden können, denn an ihnen muss in der kollegialen Beratung angesetzt werden, um Lernprozesse zu initiieren (vgl. Huber 2001, S. 426). Zum anderen wirkt sich die Arbeit an den Subjektiven Theorien der Teilnehmer auch auf deren Steuerung in den Situationen ihres Handelns in professioneller oder privater Welt aus.

Aus konstruktivistischer Sicht, wie sie am Institut eingenommen wird, geht es um diese geistigen Haltungen und Kompetenzen, die darauf bezogen sind, wie sich Menschen steuern, wenn sie im beruflichen Handeln. Gängige, eigene Erklärungsgewohnheiten und Wirklichkeitskonstruktionen nicht auf sein Gegenüber zu projizieren, sich demnach immer wieder neu zu orientieren, was die Wirklichkeitsvorstellungen sozialer Systeme betrifft und nicht an einer Orientierung als der eigenen stabilen festzuhalten und so Hypothesen und Diagnosen wieder neu zu entwickeln, das Einnehmen von Metapositionen sowie die Erzeugung von Kopplung und eines Rappports als sinnorientierte Begegnung gehören nach Schmid (1994, S. 42ff.) zu den Wesensmerkmalen professioneller Begegnung. Dies gilt für

viele helfende Berufe aus Bildung, Beratung und Therapie und insbesondere für den systemischen Berater.

Um nochmals das Verständnis von Professionalität zu erläutern, soll hier auf das Drei-Welten-Persönlichkeitsmodell nach Schmid (1994, S. 57) eingegangen werden. Dieses sieht die Person als Mensch in seinen Rollen. Es wird zwischen der Privatwelt, der Organisationswelt und der Professionswelt unterschieden.



**Abbildung 2: Drei-Welten-Persönlichkeitsmodell und Rollen-Leitermodell (Schmid 1994, S. 57)**

In der Privatwelt ist die Person im familiären Umfeld der Familie, von Verwandten und Bekannten Freund, Ehepartner und Erzieher. Die Rolle in der Organisationswelt ist zu trennen von der Rolle in der Professionswelt. Im sehr weit gefassten Begriffsverständnis von Profession<sup>81</sup> am Institut wird davon ausgegangen, dass jedes Mitglied einer Organisation auch einer Profession angehört und in einem „von der gegenwärtigen Organisationszugehörigkeit unabhängigen professionellen Selbstverständnis“ (Schmid 2002a, S. 8) zum Ausdruck kommt. Fragen können sich so verschieden stellen, je nachdem, aus welcher Rolle man sie stellt. Dieses Verständnis hilft den Erfahrungen des Instituts zufolge, sich in Organisationen besser definieren zu können. Es macht beispielsweise einen Unterschied, ob ich eine Frage aus der Rolle einer Frauenbeauftragten (Organisationsrolle) oder der eines Managers (Professionsrolle) betrachte (vgl. Schmid 1994, S. 56). Die gelehrten und gelernten Konzepte haben so den Anspruch, einen integrativen Charakter im Sinne des 3-Welten-Modells als wesentliches Merkmal aufweisen zu können. Es geht um die systemischen und für die Menschen

<sup>81</sup> Der Begriff Profession wird hier eigens definiert als „Beruf mit hohem kreativ-gestalterischem Anteil“ (Schmid/Hipp 1999, S. 16) und entwickelt aus diesem Verständnis bestimmte professionelle Standards und berufsethische Kodexe.

stimmige Bezüge der Lebenswelten zueinander. An die Menschen entsteht zunehmend der Anspruch der Selbststeuerung angesichts der Aufgaben und steigender Komplexität in den Rollen. Diese kann bewusst oder unbewusst-intuitiv ablaufen.

Um nun professionelle Kompetenz erwerben zu können, muss in diesem Verständnis Rollenkompetenz, Kontextkompetenz und Sinn zusammenfinden (vgl. Schmid 2002a, S. 9). Aus dem Erarbeiteten über kollegiale Beratungsformen wurde deutlich, dass Kompetenzerwerb und Wissenszuwachs im Lernprozess möglich sind. Dies wurde durch die verschiedenen Lerntheorien und Lernarten des kooperativen, partizipativen, des Beobachtungs- und Modell-Lernens sowie durch den aus konstruktivistischen Haltungen für wichtig erachteten Perspektivenwechsel begründet. Die Einbindung von Lernen in „soziale Sinnsysteme“ (Kösel 1996, S. 90) im Sinne einer Lernkultur ist angesprochen worden, sodass das Finden von sinnvoller und stimmiger Bezüge sowohl für den Lernprozess bezüglich professioneller Kompetenz als auch für das berufliche Handeln aus professioneller Kompetenz eine wesentliche Rolle spielt. Hier lassen sich somit Anknüpfungen an das entwickelte Verständnis von Lernkultur und die Einbettung von kollegialen Beratungsformen in diese Kultur herstellen. Das angesprochene Ziel von Qualifizierung, die Entwicklung persönlicher und professioneller Identität und die damit einhergehende Persönlichkeitsentwicklung ist somit verbunden mit dem Lernen und Beheimatet sein in einer „Professions- und Lernkultur“ (Schmid 2002a, S. 9), die dem eigenen Wesen und Stil entspricht.

## **5. Kollegiale Beratung und Supervision als Elemente der Lernkultur am Institut für systemische Beratung**

Das Kulturverständnis des Instituts gibt eine Antwort auf die Frage, woher die „integrierende, koordinierende und sinnstiftende Kraft“ kommen soll. Lernkultur ist nicht nur eine „nette Zugabe“, sondern „die Essenz dessen, was komplexe Organisationen“ und ebenso komplexe Lernprozesse „vital“ und lebendig hält. Ob Kultur thematisiert wird, hängt von der Größe der Organisation oder Gruppe ab. Wenn die Lerngruppen klein und überschaubar sind, entsteht aus den angeleiteten und unterstützten Lernprozessen und aus den Persönlichkeitsstilen gewissermaßen implizit eine Lernkultur und es wird Kultur gelebt (vgl. Schmid 1996, Audiocassette).

### **5.1 Zum Verständnis der Begrifflichkeiten am Institut**

Bezogen auf die Ausrichtung der Beratung wird am Institut unterschieden zwischen Funktions-, Professions- und Persönlichkeitsberatung (vgl. Schmid/Hipp 1999, S. 2). Supervision und Coaching werden dabei als Unterformen von Beratung verstanden, wobei Supervision mehr der Funktions- und Professionsberatung zugerechnet wird, und Coaching im Sinne einer Persönlichkeitsberatung erfolgt. Bei letzterem geht die Beratung dahin, wie eine Integration von Anforderungen und persönlicher Entwicklung in den Rollen der verschiedenen Lebenswelten des 3-Welten-Persönlichkeitsmodells gelingen kann.

Wesentlich ist die Aussage von Mutzeck (1996, S. 121), die mit dem Verständnis des Instituts identisch ist: es geht weniger um das Beherrschen von Techniken geht, „sondern vor allem um gelebte Haltungen, in Gedanken, Gefühlen und im Verhalten verwirklichte Sichtweisen der Kooperativen Beratung.“

Beratung findet aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive immer zwischen zwei Systemen statt, einem Klientensystem und einem Beratersystem. Diese beiden Partner konstruieren und gestalten ihre eigene Wahrnehmung von Wirklichkeit vor dem Hintergrund ihrer persönlichen und beruflichen Identität, persönlicher Erfahrungen und über „die Zugangsweise zur Welt, die Vorwegannahmen, was in ihr vorzufinden wäre und wie Zusammenhänge herzustellen sind [...]“ (Schmid 1994, S. 31). Dabei wird unter Bezugnahme auf die erkenntnistheoretischen Grundannahmen von Maturana und Varela (1987) davon ausgegangen, dass es sich bei den beiden Systemen zunächst um auf sich selbst bezogene, sich selbst organisierende, „autopoietische“ Systeme handelt, die nicht eine Wirklichkeit wahrnehmen und in einer gemeinsamen Wirklichkeit handeln. Es existiert nach dem systemisch-konstruktivistischen Modell keine objektiv wahrnehmbare Wirklichkeit, sondern nur eine von dem Beobachter – das sind hier die beiden Kommunikationspartnern – gestaltete Vorstellung von Wirklichkeit. Die beiden



Kommunikationspartner einer Beratung begegnen sich demnach auch nicht in einer gemeinsamen Wirklichkeit, sondern es kommt zu einer Kopplung zweier auf sich selbst bezogener Systeme. Natürlich kann auch eine Gruppe, ein Team, eine Organisation oder Teile einer Organisation beraten werden, aber immer findet Kommunikation zwischen Individuen in einer verschiedenartiger Wirklichkeit statt (vgl. Schmid/Fauser 1994, S. 25). Kommunikation entsteht nicht als Begegnung in einer gemeinsamen Realität („Konsensusrealität“), sondern bedeutet „Kopplung als eine Form der Selbstorganisation der beteiligten Systeme“ (ebd.).

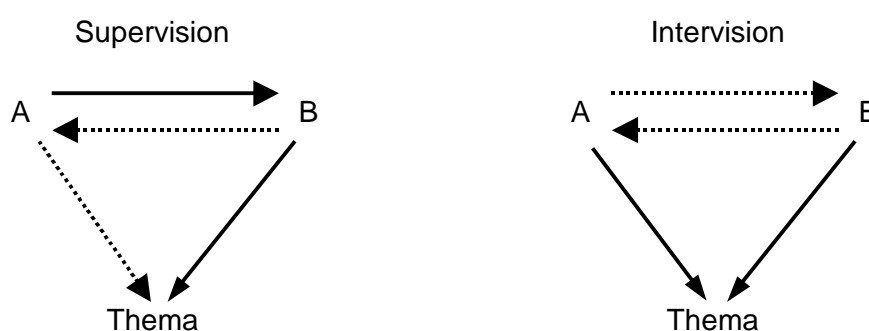


**Abbildung 3: Kulturbegegnungsmodell (Schmid 1994, S. 45)**

Bezogen auf Lernen und Lernvorgänge kann dieses Verständnis ebenso greifen und angewandt werden. Lernende und Lehrende treffen nicht in einer gemeinsamen Lebenswelt aufeinander, sondern gestalten in einem schöpferischen Vorgang die Wirklichkeit und gleichsam die Vorstellungen über Lernsituationen neu. Dies bezieht sich auch auf die Reflexion der eigenen Fortschritte und Ziele des Lernvorgangs, die untereinander nicht deckungsgleich sein müssen. Mit dem Konzept der Selbststeuerung von Lernprozessen durch den Lernenden wird dieser Annahme Rechnung getragen.

Supervision wird am Institut verstanden „als Praxisberatung von Professionellen durch einen ausgebildeten Supervisor“. Es werden „mit Anspruch auf Beratungsprofessionalität“ (Schmid/Hipp 1999, S. 8) gemeinsam Optionen entwickelt, die dem Ergänzungsbedarf des Supervisanden gerecht zu werden versuchen und die sich auf sein praktisches Handeln in Rollen, Beziehungen und verschiedenen Kontexten beziehen. Im System der Supervision hat der Supervisor nicht die Aufgabe, das Problem aus seiner Sicht zu lösen, sondern er unterstützt den Supervisanden darin, seine eigene Lösung zu finden oder zunächst zu beschreiben, was ihn daran hindert, sie zu erkennen. Er schaut dabei auch auf das Thema selbst. In der kollegialen Beratung und Supervision oder Intervision besteht kein Anspruch

auf Beratungsprofessionalität, sondern es handelt sich um einen kollegialen „Austausch von Praxis- und Professionserfahrungen“ (ebd., S. 10) und das gegenseitige Nutzbarmachen von Wissensbeständen. Welche Themen im der Intervision besprochen werden, ist prinzipiell offen, es kann auf die skizzierten Möglichkeiten von Operationalisierungen verwiesen werden (s. Kap. 3.2), die auch in diesem Kontext relevant werden können. Im diesem System treten die Beteiligten in Kontakt zueinander und halten beide den Kontakt zum Thema. Darauf hinzuweisen ist, dass das aufgezeigte Schema nur die Grundstruktur verdeutlichen soll, denn kollegiale Supervision und Beratung wird auch in diesem Kontext der Weiterbildung im Mehrpersonensetting durchgeführt.



**Abbildung 4: Supervision und Intervision (Schmid/Hipp 1999, S. 8/10)**

Es ist aus dem vorliegenden Verständnis mit Thiel (2000, S. 184) überein zu stimmen, dass es sich weniger um prinzipielle als vielmehr graduelle Unterschiede zwischen diesen beiden Varianten handelt. Auch die Qualität von kollegialer Supervision muss nicht minderwertiger sein, insbesondere dann nicht, wenn es sich bei den Teilnehmenden um Beratungserfahrene aus helfenden und bildenden Berufen sowie Trainer, Berater, Coaches oder Supervisoren handelt. Die Zielgruppe der Weiterbildung und die Konzeption der Maßnahme führt dazu, dass es sich beim Einsatz in diesem Kontext insofern um einen Sonderfall handelt, als das Ziel der Qualifizierung selbst das bessere Beraten im Berufsalltag ist. Die kollegiale Supervision stellt einerseits dazu eine Übungsform dar, andererseits können aber, wie oben beschrieben, davon unabhängig Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen erworben, Wissen ausgetauscht und konkrete persönliche oder berufliche Fragen beantwortet werden.

## **5.2 Supervisionsorientiertes Lernen als Leitelement der Lernkultur**

Didaktisches Leitelement der Lernkultur des Instituts ist der Gedanke supervisionsorientierten Lernens. Angeleitete Supervision und kollegiale Beratung und Supervision gehören zu den Kerntechniken am Institut, in denen die Teilnehmenden neben den fachlichen Schwerpunkten qualifiziert werden. Es handelt sich somit um einen vielschichtigen Lernprozess und darum, dass Supervision und kollegiale Supervision nicht als solches, als Thema und Inhalt gelehrt und gelernt wird, sondern am Beispiel, am exemplarischen Fall und inhaltlichen Schwerpunkt mit vorher besprochenen Steuerungsmodellen der Kommunikation praktiziert wird. Es ist kein inhaltlicher Baustein zum Thema Supervision geplant, sondern es gibt beispielsweise einen Baustein zu Wirklichkeitsstilen und –inszenierungen, in dem Konzepte und Modelle zur besseren und intensiveren Wahrnehmung angeboten werden und die in Supervision und kollegialer Beratung eingeübt, angewandt und vertieft werden. Es liegt ein „pädagogischer Doppeldecker“ (Mutzeck 1992, S. 153f.) insofern vor, als die Teilnehmenden die Beratung, in der sie sonst als Berater eingebunden sind, in der Fortbildungssituation aus der anderen Perspektive erleben dürfen und somit die angesprochenen Lernoptionen (s. Kap. 3.4), die mit einem Perspektivenwechsel verbunden sind, für den Lernenden relevant werden.

Der Umstand, dass die Teilnehmer der Weiterbildung in ihren beruflichen Kontexten selbst professionell beraten und das Arbeiten und Lernen in Formen kollegialer Beratung gewissermaßen ein Übungsfall für den Ernstfall „draußen“ im Berufskontext darstellt, führt unter anderem zu der als supervisionsorientiertes Lernen beschriebenen Konzeption (vgl. Schmid/Hipp 1999, S. 8) der Verknüpfung von kollegialer und professioneller Supervision. So kann gefördert werden, dass unter den Teilnehmern aus beratenden Berufen, und gerade dort, ein Kompetenz- und Wissenszuwachs in den beschriebenen Feldern stattfindet.

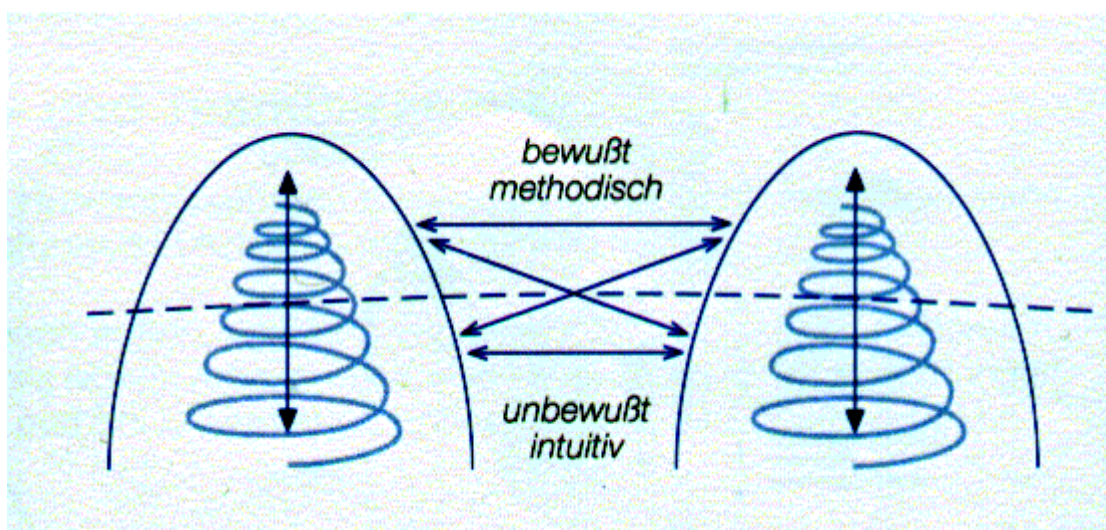
Die Frage, ob kollegiale Supervision und professionelle Supervision verknüpft werden sollten, wird auch in der Literatur befürwortet. So spricht sich Thiel (2000) für diese Verknüpfung und Mutzeck (1996) in seiner Konzeption der Kooperativen Beratung und der Kooperativen Gruppenberatung (vgl. ebd., S. 117) für einen stufenweisen Aufbau aus.

Aus dem Verständnis des Instituts und aus meiner Sicht kann das supervisionsorientierte Lernkonzept und die damit verbundene Lernkultur an folgenden Hauptmerkmalen festgemacht werden, die viele Parallelen zu denen im allgemeinen Teil aufweisen:

Es handelt sich um exemplarisches, fragmentarisches Lernen und Lehren (vgl. Schmid 2002a, S. 15; Gudjons 2001b, S. 22ff.), das „personale Professionalität“ (Schmid et al. 2000, S. 8) fördert, wobei gerade die Qualität der Beispiele und Inszenierungen und die Art und Weise, wie im Rahmen der entwickelten Lernkultur damit gearbeitet und umgegangen

wird, ausschlaggebend für den Lernerfolg und den Lerneffekt sind. Dabei entsteht die Möglichkeit des „qualitativen Transfers“ (Schmid 2002c, S. 4), wenn der bearbeitete Fall qualitativ hochwertig ist, d.h. wenn die Beispielhaftigkeit des Falles sich dadurch auszeichnet, dass an ihm exemplarisch Lösungswege und damit Kompetenzen zur Lösungsfindung entwickelt werden können. Es entsteht so bezogen auf Supervision und kollegiale Supervision Kooperation im Sinne einer Balance von „Geben und Nehmen“ auf verschiedenen Ebenen am Beispiel und von „Lernen im Lehren, Lehren im Lernen“ (Fengler et al. 2000, S. 174) als wesentlicher Austauschprozess im Beratungsvorgang in einer besonderen Atmosphäre. Außerdem findet Lernen am Vorbild (vgl. Fengler et al. 2000, S. 180) und „Apprenticeship learning“ im „Meister-Lehrling-Verhältnis“ (Holzkamp 1996, S. 26) statt.

Ein Zusammenspiel von unbewusst-intuitivem und bewusst-methodischem Lernen ist diesem Lernkonzept zu Grunde gelegt, welches sich am Dialog-Modell der Kommunikation orientiert. Es findet danach ein implizites Lernen von Inszenierungsstilen und Inszenierungswahrnehmungen und Haltungen statt. Das Modell stellt die Vielschichtigkeit von Lernen und Lernkultur klar.



**Abbildung 5: Dialog-Modell methodisch-bewusst und intuitiv-unbewusst (Schmid 2002a, S. 13)**

Das bewusst-methodische und unbewusst-intuitive Lernverständnis lässt sich ankoppeln an den „Heimlichen Lehrplan und implizites Lernen“, auf das von Arnold und Schüßler (1998, S. 8f.) als eine wichtige Anforderung an eine neue Lernkultur hingewiesen wurde (s. Kap. 2.1.2). Aus diesem Verständnis werden neben den inhaltlich-methodischen Aspekten auch Haltungen, Kompetenzen und Stile der Wahrnehmung und Wirklichkeit unterschwellig und unbewusst-intuitiv im Lernprozess wahrgenommen und entwickelt.

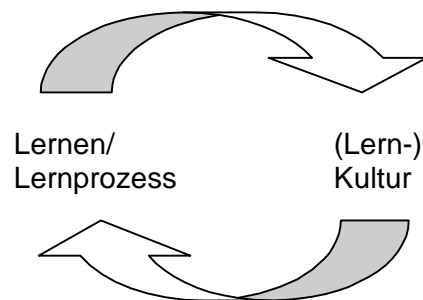
*Entwicklung von Lernkultur*

Dass die Suche nach Sinn zu den Prämissen von Lernkultur führt, wurde bereits angesprochen. Lernen im Sinne von Professionalisierung und der Entwicklung von Persönlichkeit geht einher mit dem Aufsuchen von sinnreichen Inhalten, Methoden und Kontexten. Als Grundelement der Intention des Lernenden bezüglich des Lernens selbst sowie seiner eigenen Entwicklung ist Sinn Voraussetzung für kontinuierliche Lernprozesse. Lernkultur ist im oben beschriebenen Sinne ein wachsendes Ganzes, ein Ensemble von Kulturelementen und sie ist mehr als die Summe ihrer Einzelteile. Kultur kann nicht erschaffen werden in einem Akt der Innovation („Kulturinnovation“). Kultur braucht einerseits bestimmte Umgebungs- und Entstehungsbedingungen („Nährboden“) im Sinne von Mindeststandards für die Einführung kulturschaffender Arrangements (beispielsweise die Bereitstellung von Ressourcen für kollegiale Beratung, Offenheit gegenüber neuer und sich verändernder Kultur auf Organisationsebene, u.a.) und andererseits (vor-)gelebte Kultur in Form von Kulturträgern (vgl. Schmid et al. 2000, S. 5) Beispielen. Kulturträger leben vor und ziehen sich dann nach und nach zurück – beispielsweise im Übergang von angeleiteter Supervision zu kollegialer Supervision oder im gegenseitigen Wechsel dieser Varianten – (vgl. Schmid/Fauser 1994, S. 8). Kultur setzt weiterhin voraus, dass ein Gefühl und Verständnis von Gemeinschaft, ein soziales Kulturverständnis, vorliegt. Dies drückt sich insbesondere im Begriff der Professions- und Lernkultur aus.

Bei Nachhaltigkeit geht es um eine „längere Zeit anhaltende Wirkung“ (vgl. Duden 1999, S. 2680, Bd. 6). Das aus der Forstwirtschaft stammende Prinzip besagt, dass nicht mehr Holz gefällt werden darf, als jeweils nachwachsen kann. Im wirtschaftlichen Kontext wird aus diesem Prinzip eine Strategie abgeleitet, die auf qualitativem Wachstum beruht. Diese beiden Aspekte übertragen auf den Bereich der (Weiter-) Bildung und Kulturentwicklung scheinen interessant. Im übertragenen Sinne geht es hier darum, nicht mehr zu verändern, als tatsächlich vom System und den Menschen verkraftet werden kann, also um die Ressourcenorientierung. Die (Weiter-)Entwicklung einer Lernkultur mit kollegialen Beratungsformen als tragende Säule ist in hohem Maße ressourcenorientiert, erwachsenengerecht, dient der Weiterentwicklung anderer Kulturperspektiven wie Kommunikationskultur, Führungskultur und nicht zuletzt Verantwortungskultur. Bei der Entwicklung einer nachhaltigen Organisations- oder Lernkultur geht es darum, nur soviel Veränderung durchzuführen, wie auch gepflegt und gelebt werden kann.

Schmid (2002c, S. 4) geht davon aus, „dass Kultur nur durch Kultur entsteht, eher durch das „Wie“ als durch das „Was“ der Maßnahmen.“ Neue Kultur und Kulturwandel entsteht immer aus (vor-)gelebter Kultur und daraus, dass Maßnahmen einen Beispielcharakter haben (vgl. ebd.).

Genauso verhält es sich mit der Verschränkung von Inhalt und Methode, z.B. bei der kollegialen Beratung als Methode und bestimmten Steuerungsmodellen am Institut als Inhalt. Auch sie verschränken sich: die Teilnehmenden „lernen“ die Modelle, sie lernen gleichsam die Methode und ihre Verwendung kennen. Berker (1999, S. 72) betont für die Supervision: „Inhalte und Perspektiven sind die Variablen – Ort und Form die Konstanten, die allerdings feld- und aufgabenspezifisch differenziert gestaltet werden müssen.“ „the medium is the message“ (ebd.) Diese Formulierung bildet auch das Verständnis und die Erfahrungen des Instituts ab.



**Abbildung 6: Lernen und (Lern-)Kultur**

### ***5.3 Designs der kollegialen Supervision und Beratung in der Praxis der Beraterqualifizierung***

Im folgenden sollen zwei Designs vorgestellt werden, wie sie in der Fortbildung am Institut eingesetzt werden. Dies sind nur zwei Varianten, es gibt eine Vielzahl weiterer, je für den Übungs- und Lernkontext spezifizierte und differenzierte Designs.

## Beratungsübung

## Grunddesign

- in Untergruppen -

60 min

Plenum: Aufteilung in Untergruppen.

Für jede Untergruppe werden ein Klient (A) ein Berater (B) und Berater für den Berater (C,D...) gebraucht. Die Klienten skizzieren ihr Anliegen. Je ein Klient und ein Berater finden sich. C und D ordnen sich zu.

1. 5 min: Vereinbarung des Rahmenkontrakts.

1. B steuert sich danach, A bezogen auf dessen Anliegen und in der verfügbaren Zeit eine Dienstleistung zu erbringen.
2. B hat die Möglichkeit, die Beratung zu unterbrechen (einfrieren) und sich bezogen auf den obigen Fokus Beratung von C und D zu holen. Diese Unterbrechung kann auch zeitlich fest vereinbart werden (z.B. nach 15 min).
3. Die Beobachter können auch aktiv Hilfestellung anbieten. Sie orientieren sich daran, was B akut für die Weiterberatung nützlich sein kann. B bestimmt aber, ob und wann er dies nutzen will.

2. 30 min: Durchführung der Beratung A mit B.

Soweit sich B mit C und D berät, wird diese Zeit unterbrochen

3. 20 min: Reflexion der Beratung.

1. A und B legen ihre Rollen ab, wechseln in die Rolle professioneller Kollegen und schauen zusammen mit C und D auf die vergangene Beratungssequenz.
2. B erhält Rückmeldung bezogen auf sein Beraterverhalten. Die Beobachter und A erbringen B eine Dienstleistung bezogen auf dessen Beratungskompetenz. Kein Weiterberaten von A.

4. 5 min: Kurze Reflexion des Untergruppenprozesses.

## Beratungsübung

## Hypothesenbildung für Systemlösungen

- in Untergruppen -

Plenum: Aufteilung in 3 Untergruppen: A, B, C, D, E.

ca.90 min
-----------

1. 2 min: Fallbringer A wählt zwei Interviewer B und C und einen Zeitbeobachter D aus.
2. 10 min: A stellt sein Anliegen dar und formuliert 2 - 3 zentrale Fragestellungen.
3. je 10 min: B und C explorieren nacheinander wesentliche Perspektiven des Problems.
4. 5 min: B und C erhalten von A, D und E kurze Rückmeldung für ihr Interview.
5. 15 min: B, C, D und E bilden Hypothesen (keine Lösungen) mit Fokus auf:
  - Was wäre förderlich für eine Veränderung?A hört zu.
6. 10 min: A wertet die Hypothesen aus.
7. 8 min: Gruppenbrainstorming: B, C, D und E formulieren Lösungsideen. A hört zu.
8. 7 min: A reflektiert die Ideen.
9. 5 min Kurze Reflexion von B, C, D und E zu:
  - Was hat das Thema bei/in mir ausgelöst?



Aus den Strukturhilfen gehen zwei Aspekte hervor. Bei dem ersten Leitfaden handelt es sich um ein Design von Berater und Ko-Berater, wie es bei den Ausführungen zu Beratungsdesigns als eine mögliche Variante genannt wurde. In diesem Kontext der Fortbildung dient es neben den genannten Effekten spezifisch der Beraterqualifizierung als Übungsraum. Es können Fragen zur persönlichen und beruflichen Entwicklung oder zu Entwicklungswünschen eingebracht werden. Das zweite Design kollegialer Beratung ist konzipiert wie der oben vorgestellte Leitfaden. Der Fokus auf die Hypothesen- und Optionsgenerierung bezogen auf Konstellationen in Dreier- und Mehrfach-Beziehungen oder Organisationskontexte sowie auf den Komplex von Organisationsstruktur und –dynamik ist ein wesentliches Merkmal. Die Art der Fragen an den Falleinbringer werden erweitert auf den Organisationskontext der Beteiligten, so dass Wirklichkeitsvorstellungen bezogen auf Organisationszusammenhänge und darin vorhandene Beziehungen entwickelt bzw. Sichtweisen rekonstruiert werden können. Dadurch können auf die Organisation zugeschnittene und der Weiterentwicklung der Organisation zuträglichen Konfigurationen als Systemlösungen entworfen werden.

#### ***5.4 Kritische Überlegungen und Aspekte kollegialer Beratungs- und Supervisionsformen***

Nach den Erfahrungen am Institut werden angeleitete und kollegiale Supervision von den Teilnehmern durchgehend als hilfreich wahrgenommen. Die Untersuchungen von Osterchrist (1996) haben dargestellt, dass das beobachtende Lernen beim Verfolgen von und Teilnehmen an Supervisionen anderer und des Lehrtrainers sowie erhaltene Supervision als kontinuierliches Feedback eine Lernentwicklung bezogen auf die eigene Person und das berufliche Handeln ermöglichen.

Eigene Erfahrungen und die des Instituts zeigen, dass sich in diesem Setting die Teilnehmer teilweise unter Druck fühlen, eine „gute“ Beratung abliefern zu müssen. Der „Schonraum“ verkommt zum „Prüfungsraum“ unter den Kollegen. Diese Beobachtung ist wohl dem spezifischen Kontext der Beraterqualifizierung zuzurechnen und zeigt sich gerade zu Beginn der Fortbildung.

Kollegiale Beratung ist hier konzipiert als sanktionsfreier, angstfreier „Schonraum“ zur Einübung und Gewinnung von Handlungssicherheit und zur Überprüfung und Reflexion von eigenen Handlungs- und Steuerungsmustern sowie zur Entwicklung von Handlungsstrategien. Sie stellt jedoch gleichzeitig eine „Ernst- und Echtsituation“ (Döring/Ritter-Mamczek 1998, S. 177) her, da, wenn auch implizit, eine „echte“ und „gute“ Beratung im Sinne eines für den Falleinbringer wesentlichen Beitrags als Dienstleistung erbracht werden soll.

Es entsteht dann der Wunsch nach mehr supervisorischer Betreuung durch die Lehrtrainer, d.h. es muss auch immer wieder den professionellen supervisorischen Impuls in der Kollegengruppe geben.<sup>82</sup> Dieser Aspekt wird auch in der Literatur angeführt (vgl. wie bereits in Kap. 2.2.2: Thiel 2000, S. 189 und 195; Rotering-Steinberg 1990, S. 439; Rotering-Steinberg 2001, S. 386; Fengler et al. 2000, S. 182). Es zeigt zum einen die Notwendigkeit der gezielten Einführung in kollegiale Beratungs- und Lernsysteme durch den Aufbau „kollegialer Lernkultur“<sup>83</sup> und den Erwerb kollegialer Beratungskompetenz, die erst herbeigeführt werden muss. Dies ist auch abhängig von der Zielgruppe bzw. den Vorerfahrungen im Bereich Beratung und Gruppenarbeit (vgl. Orthey/Rotering-Steinberg, S. 395) und Gruppendynamik; es kann also eine mehr oder weniger intensive Betreuung durch den ausgebildeten Supervisor notwendig sein. Zum anderen wird deutlich, dass auch in geübten und erfahrenen Gruppen immer wieder das Bedürfnis wach wird, sich eine professionelle Sicht von außen auf den Beratungs-, Selbststeuerungs- und Gruppenprozess aufzeigen zu lassen, welche von der Gruppe selbst nicht vollständig geleistet werden kann (vgl. Thiel 2000, S. 195f.). Im Falle der kollegialen Beratungsübungen am Institut besteht darüber hinaus eine besondere Situation, als es in der Regel – von den Spiegelungsübungen, die in einer über die Bausteine hinweg stabilen Untergruppe durchgeführt werden, abgesehen – keine festen kollegialen Gruppen gibt, die länger zusammenarbeiten, sich die Teilnehmer jedoch aus der Plenumsituation sehr persönlich kennen und im Verlauf der Ausbildung auch gezielt miteinander in roulierenden Untergruppen arbeiten sollen. In Gesprächen mit Teilnehmern und Lehrtrainern oder auch in den sich den Beratungsübungen anschließenden Reflexionen der Übungen im Plenum zeigt sich mitunter, dass die kollegialen Gruppen je nach Vorerfahrung der Einzelnen bzw. Fortschritt des Curriculums mit bestimmten Aspekten und Steuerungsfragen noch Schwierigkeiten haben und auch die anderen Beteiligten der Gruppenübung die Situation nicht auflösen können. In solchen Situationen wird die professionelle Hilfe des Lehrtrainers und ausgebildeten Supervisors gewünscht und benötigt, der dazu ein Repertoire an Methoden und Handlungsperspektiven zur Verfügung hat. Von Seiten des Lehrtrainers wird dies auch bewusst angeboten, um die Gruppe wieder arbeitsfähig werden zu lassen, indem die Blockade aufgehoben und am Vorbild lehrsupervisorisch gelernt wird und somit die Gruppe selbst zur ihrer Beratungsdienstleistung gelangen kann.

---

<sup>82</sup> In Beratungsberichten, welche die Teilnehmer für eine Zertifizierung anfertigen müssen, werden solche Erfahrungen geschildert.

<sup>83</sup> Schmid (1996): Audiocassette

## 6. Transfer der Erfahrungen auf andere Bereiche, Fazit und Ausblick

Wie könnten die Entwicklungen von Qualifizierung in einer neuen Lernkultur in Zukunft aussehen? Wird sich eine solche Lernkultur „durchsetzen“ bzw. wird sie Verbreitung finden und mit welchen Elementen? Wird sich der Begriff Lernkultur weiter im Bildungsbereich etablieren? Das sind Fragen, die zu beantworten sein werden und in diesem Rahmen zum Teil angeschnitten wurden. Die Ansätze einer stärkeren Lernendenorientierung und -fokussierung befinden sich in der Verbreitung, der „Mainstream“ des Lernens hat sich nur in geringem Maße verändert, auch wenn verschiedentlich in Versuchsschulen und Reforminstitutionen (vgl. Holzkamp 1996, S. 29f.) und aus meiner Sicht gerade im Bereich der Professionalisierung sowie der betrieblichen Weiterbildung solche Lernkonzeptionen zunehmend erfolgreich zugrunde gelegt werden<sup>84</sup>.

Die schon angesprochene Weiterentwicklung von Rotering-Steinberg (2001a, S. 385ff.) für den betrieblichen Kontext als „Führungs-Lernstatt“ scheint sehr interessant. Eine solche Weiterentwicklung bietet aus meiner Sicht eine zentrale Zukunftsperspektive für kollegiale Beratung als arbeitsplatznahes Lernen.

Der Organisationsbezogene Einsatz kollegialer Beratungsformen wurde auch unter dem Begriff arbeitsplatznaher Qualifizierungs- und Lernsysteme angesprochen. Die sich daran anschließende Frage ist, wie Mindestanforderungen und Umgebungsbedingungen gestaltet werden müssen, damit die Einführung solcher Lernformen und die Nachhaltigkeit von Qualifizierungsprozessen auf fruchtbaren Boden fallen kann.

Für kollegiale Beratung als eine Form des arbeitsplatznahen Lernens gibt es neben den bereits angesprochenen weitere Beispiele, die m.E. für den Einsatz in der Zukunft stehen und in dieser Richtung weiterentwickelt werden können.

Bei Siebert (2000, S. 53) findet sich eine bereits angesprochene Liste von Indikatoren, die neue Lernkulturen charakterisieren. Unter anderem findet sich dort einerseits der vielzitierte Aspekt der „Lernenden Organisation“ mit dem Beispiel einer kontinuierlichen kollegialen Beratung und Evaluation unter benachbarten Volkshochschulen. Kollegiale Beratung findet hier zwischen Vertretern und Gruppen zweier in ähnlichen oder gleichen Feldern tätigen Institutionen statt. Andererseits wird ein weiterer interessanter Kontext angesprochen, für

---

<sup>84</sup> Diese Einschätzung ergibt sich aus dem Austausch von Erfahrungen mit Teilnehmern und Lehrtrainern am Institut sowie aus den zitierten Beiträgen in der Literatur über Praxisbeispiele unter anderem im Sozial- und Rehabilitationsbereich (vgl. Beinroth/Wagner 1999 und Rotering-Steinberg 2001b) sowie im Hochschul- und Fortbildungsbereich (vgl. Arnold 2001b und Thiel 1994). So sollen auch am Klinikum der Universität Heidelberg kollegiale Beratungsformen eingeführt werden.

den sich kollegiale Beratungssettings gut eignen könnten. Siebert bezeichnet ihn mit „Lerninfrastruktur“. In einer besonderen Lerninfrastruktur – man könnte auch von einem Lernarrangement sprechen – geben „ältere Beschäftigte ihr »implizites Erfahrungswissen« im Vollzug der Arbeit jüngeren Kolleg/innen“ in Arbeitsgruppen oder Tandems weiter<sup>85</sup>. Kollegiale Beratung und Supervision kann an dieser Stelle ein solches Lernarrangement darstellen, was den „Know-how-Verlust“ beim Ausscheiden von Kollegen aus der Organisation verhindern helfen kann, aber darüber hinaus nicht auf eine Weitergabe und ein Vermitteln von Fachwissen beschränkt ist, sondern immer auch den Transfer und die Entwicklung einer kollegialen und konstruktiven Gesprächs- und Beratungskultur mit einschließt.

Der so entstehende Dialog zwischen den Generationen im Unternehmen zum Erhalt und zur Weitergabe der Unternehmens(lern)kultur und von Organisationswissen im Sinne von Wissensmanagement und Qualitätsentwicklung ist eine bedeutende Frage für Unternehmen<sup>86</sup>. Es entsteht somit durch die Art und Weise des Umgangs miteinander und mit inhaltlichen Fragestellungen und Zielvorstellungen eine neue Lernkultur aus dem Beraten und miteinander sowie voneinander Lernen selbst. Eine solche Form findet entweder im Arbeitsvollzug oder im Arbeitsumfeld statt und benötigt Ressourcen verschiedenster Art (Zeit, Freistellung, Räume u.a.), um eine solche, von kollegialen Formen getragene Lernkultur aufzubauen und zu pflegen. Sie bietet jedoch dafür die Chance, neben inhaltlich-fachlichen Kompetenzen verstärkt weitere Kompetenzen wie Sozialkompetenz und insbesondere Lernkompetenz bei den Mitarbeitern zu fördern, welche für die Tätigkeit und die Entwicklung der Persönlichkeit qualifizierend und fördernd ist. Kollegiale Beratung stellt somit eine Form des arbeitsplatznahen Lernens dar. Darin liegt aus meiner Sicht eine in die Zukunft weisende Entwicklungsaufgabe.

In der Verknüpfung von kollegialer Beratung und elektronischen Medien kann ein weiterer Entwicklungsweg bestehen. Die angesprochenen „Communities of Practice“ gehen erste Schritte in diese Richtung. Dass es sich dabei nur im weiteren Sinne um kollegiale Beratung und vielmehr um einen medienunterstützten Erfahrungsaustausch handelt, wurde verdeutlicht. Dennoch liegen gleiche Zielvorstellungen zu Grunde, auch wenn beim medialen Austausch das didaktische Strukturelement, das die Interaktion und Kommunikation strukturiert und die Rollen klärt, nur schwer umsetzbar sein wird und es in erster Linie um Wissensverteilung geht. In teils virtuell, teils face-to-face organisierten

---

<sup>85</sup> Für die angeleitete Supervision weist auf den „Know-how-Transfer“ zwischen älteren und neuen Mitarbeitern auch Stey (2001, S. 463) hin.

<sup>86</sup> In einem Beitrag in der Süddeutschen Zeitung – Bildung und Beruf – vom 22./23. Sept. 2001 zu Wissensmanagement wird darauf ebenfalls eingegangen. Klein und Roth (2001) gehen der Frage nach, wie anhand von Erfahrungs- und Lerngeschichten in der Organisation über einen anderen Ansatz zu betrieblichen Lernen nachgedacht werden kann.

Formen kann darauf geachtet werden, dass Bezogenheit und Verbindlichkeit, die in der sozialen Situation entstehen, auch in den Phasen des virtuellen Austauschs für die Aktivität der Mitglieder entscheidend ist. Auch hier wird der Kulturaspekt deutlich.

In anderen Bereichen von eLearning wird auf die Einbindung in soziale Kontexte Wert gelegt. Es kann somit eine herausfordernde Aufgabe darstellen, für virtuelle kollegiale Beratung neue Instrumente und Tools auf technologischer Ebene zu entwerfen und darin die beschriebenen Strukturierungshilfen der Kommunikation zu berücksichtigen. Verschiedentlich hört man von Begriffen wie Online-Coaching und Beratung im Cyberspace, die sich wohl in die gleiche Richtung orientieren dürften. Die Frage bleibt, welche bedeutenden Elemente der kollegialen Beratung und Supervision in einer solchen Umgebung realisierungsfähig sind. Dass insbesondere der persönliche, zwischenmenschliche Kontakt, Mimik, Gestik, direkte körperliche Reaktionen, emotionale Empfindungen sowie das besondere Vertrauensverhältnis verloren gehen, scheint klar und muss hingenommen werden. Dem stehen größere örtliche und zeitliche Flexibilität, Spontaneität und Möglichkeiten der synchronen und asynchronen Kommunikation gegenüber.

Für das Zusammenwirken von kollegialer Beratung und Lernkultur sowie von Lernen in einer Lernkultur wurde viele Belege aufgezeigt. Beide Konzepte bedingen sich gegenseitig und üben förderlichen Einfluss aufeinander aus. Dies ist insbesondere in den verschiedenen Arten des Lernens zu sehen. Für die Weiterbildung konnte gezeigt werden, dass den Formen der kollegialen Supervision zum einen die wichtige Funktion des Lerntransfers von der Theorie in die Praxis zukommt, zum anderen die Entwicklung der Persönlichkeit berücksichtigt wird. Man denke in diesem Zusammenhang an das Drei-Welten-Modell, das als Orientierungsmodell für die Abstimmung in den verschiedenen Lebenswelten der Person und beruflichen und privaten Entwicklungsfragen dienen kann, wenn sie als Fragestellungen in die kollegiale Beratung eingebracht werden.

Aus meiner Sicht kann man mit Huber (2001, S. 429f.) feststellen, dass über den Einsatz dieser Beratungs- und Lernformen etwas über die Qualität der Maßnahme ausgesagt wird. Denn die Änderung des eigenen Verhaltens kann aus der Sicht einer neuen Lernkultur nicht allein über die Vermittlung von formalen Wissen gefördert werden, sondern erfolgt über eine Reihe von Prozessen, die in der kollegialen Beratung angeregt werden. Somit kann kollegiale Beratung und Supervision als eine Beratungs- und Lernform der Zukunft in einer neuen Lernkultur angesehen werden.

## 7. Bibliographie

Adomßent, M. (2001): Realisierungspotenziale kooperativen Lernens mit Hilfe virtueller Kommunikation. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie. 32. Jahrg., Heft 2, Juni 2001. Opladen/Leverkusen (Leske + Budrich), S. 161-175

Arbeitsstab Forum Bildung (2000): Arbeitspapier Nr. 7, Neue Lern- und Lehrkultur. Einstiegsdiskussion des Forum Bildung am 20. November 2000. Bonn

Arnold, R. (1995): Betrieb. In: Lenzen, D. (Hrsg.) (1995): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek, 2. Aufl. (Rowohlt Taschenbuch Verlag), S. 496-517

Arnold, R. (1996a): Lebendiges Lernen ist eine notwendige aber keine hinreichende Voraussetzung von Bildung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 1-9

Arnold, R. (1996b): Evolution und Qualifikation – Grundlagen einer systemisch-evolutionären Didaktik beruflicher Bildung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 10-20

Arnold, R. (2001a): Lernkultur. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn / Obb. (Verlag J. Klinkhardt), S. 200

Arnold, R./Schüßler, I. (1996): Deutungslernen – ein konstruktivistischer Ansatz lebendigen Lernens. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 184-206

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

Arnold, R./Schüßler, I. (2001): Lebendiges Lernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn / Obb. (Verlag J. Klinkhardt), S. 185-186

Arnold, R./Siebert, H. (1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung - Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler, 3. Aufl. (Schneider Verlag Hohengehren)

Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn / Obb. (Verlag J. Klinkhardt)

Arnold, E. (2001b): Kollegiale Supervision – ein Instrument der Qualitätsentwicklung für die Hochschullehre. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie. 32. Jahrg., Heft 4, Dez. 2001. Opladen/Leverkusen (Leske + Budrich), S. 403-418

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main (Suhrkamp Verlag)

Beck, U. (1999): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main, 6. Aufl. (Suhrkamp Verlag)

Beinroth, R./Wagner, P. (1999): Qualität durch Qualifizierung – Supervision, Kollegiale Beratung und Fortbildung im ASD. In: Kühl, W. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Supervision. Münster (Votum Verlag), S. 136-144

Berker, P. (1999): Ein Ort für Qualität: Supervision. In: Kühl, W. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Supervision. Münster (Votum Verlag), S. 64-82

Bower, G. H./Hilgard, E. R.: Theorien des Lernens. Band 1 (1983) und Band 2 (1984). Stuttgart

Burow, A. (1996): Beiträge der Humanistischen Pädagogik und des Visionenmanagements zu einer Feldtheorie Lebendigen Lernens. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 43-56

Butzko, H. (2000): Supervision in Wirtschaftsunternehmen. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin, 2. Aufl. (Edition Marhold im Wissenschaftsverlag V. Spiess), S. 245-261

Dickhaut, H./Luban-Plozza, B. (1990): Balintarbeit. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision. Berlin (Edition Marhold im Wissenschaftsverlag V. Spiess), S. 302-322

Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Bonn

Dohmen, G. (2001): Lebenslanges Lernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn / Obb. (Verlag J. Klinkhardt), S. 186-187

Döring, K. W./Ritter-Mamczek, B. (1998): Die Praxis der Weiterbildung. Weinheim (Deutscher Studien Verlag)

Duden (1999): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Ausgabe in zehn Bänden. Mannheim (Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus)

Dybowski-Johannson, G. (1996): Methoden lebendigen Lernens in der betrieblichen Weiterbildung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 216-228

Ebert, W. (2001): Systemtheorien in der Supervision. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen (Leske + Budrich)

Ehinger, W./Hennig, C. (1994): Praxis der Lehrersupervision. Leitfaden für Lehrergruppen mit und ohne Supervisor. Weinheim/Basel (Beltz Verlag)

Fatzer, G. (2001): Dialog als neue Kommunikationsform im Unternehmen. In: Profile 02-2001, Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog. Köln (Edition Humanistische Psychologie), S. 69-73

Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim/München (Juventa-Verlag)

Fengler, J. (1992): Wege zur Supervision. In: Pallasch, W./Mutzeck, W./Reimers, H. (Hrsg.): Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim/München (Juventa-Verlag), S. 173-187

Fengler, J./Sauer, S./Stawicki, C. (2000): Peer-Group-Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin, 2. Aufl. (Edition Marhold im Wissenschaftsverlag V. Spiess), S. 172-183

Fengler, J. (2001): Coaching: Definition, Prinzipien, Qualifikationen, illustriert anhand einer Fall-Vignette. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie. 32. Jahrg., Heft 1, März 2001. Opladen/Leverkusen (Leske + Budrich), S. 37-60

Füssel, H.-P. (2001): Neue Formen der Weiterbildung und deren Verhältnis zu bildungsrechtlichen Rahmenbedingungen. In: Dobischat, R./Seifert, H. (Hrsg., hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf): Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. Berlin (edition sigma), S. 273-289

Gieseke, W. (1995): Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, D. (Hrsg) (1995): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek, 2. Aufl. (Rowohlt Taschenbuch Verlag), S. 282-313

Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie. 32. Jahrg., Heft 4, Dez. 2001. Editorial S. Rotering-Steinberg. Opladen/Leverkusen (Leske + Budrich), S. 377-378



Gudjons, H. (2001a): Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn / Obb. (Verlag J. Klinkhardt)

Gudjons, H. (2001b): Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn / Obb., 6. Aufl. (Verlag J. Klinkhardt)

Hargens, J./Grau, U. (1992): Konstruktivistisch orientierte Supervision. In: Pallasch, W./Mutzeck, W./Reimers, H. (Hrsg.): Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim/München (Juventa-Verlag), S. 232-240

Hendriksen, J. (2000): Intervision. Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule. Weinheim/Basel (Beltz Verlag)

Hipp, J. (1995): Professionalisierung im Bereich Human-Ressources: Evaluation einer Professionalisierungsmaßnahme am Institut für systemische Beratung. Diplomarbeit Psychologie an der Universität Trier

Holzkamp, K. (1995): Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main, Studienausgabe des 1993 erstmals veröffentlichten Werkes. (Campus Verlag)

Holzkamp, K. (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren), S. 21-30

Huber, A. (2001): Koping-Gruppen und Praxistandems als Elemente kollegialer Supervision. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie. 32. Jahrg., Heft 4, Dez. 2001. Opladen/Leverkusen (Leske + Budrich), S. 419-432

Huschke-Rhein, R. (1998): Systemische Erziehungswissenschaft: Pädagogik als Beratungswissenschaft. Weinheim (Deutscher Studien Verlag)

Institut für systemische Beratung (2001): Programm und Selbstdarstellung. Wiesloch (Institut für systemische Beratung)

Kleiner, A./Roth, G. (2001): Lerngeschichten von Organisationen. Wie sich Erfahrungen in der Firma besser nutzen lassen. In: Profile 01-2001, Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog. Köln (Edition Humanistische Psychologie), S. 91-98

Knoll, J. (2001): Sozialformen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn / Obb. (Verlag J. Klinkhardt), S. 284-285

Kösel, E. (1996): Modellierung von Lernwelten – Eine Möglichkeit für lebendiges Lehren und Lernen. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 88-104

Krapf, B. (1995): Aufbruch zu einer neuen Lernkultur: Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren. Bern/Stuttgart, 4. Aufl. (Haupt)

Kühl, W./Müller-Reimann, K. (1999): Qualität durch Supervision und Evaluation. In: Kühl, W. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Supervision. Münster (Votum Verlag), S. 83-120

Lakoni, S./Schwämmle, U./Thiel, M. (2001): Zwischen Chatroom und Kantine. Wie »Communities of Practice« zu Innovation und Veränderung beitragen. In: Profile 02-2001, Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog. Köln (Edition Humanistische Psychologie), S. 74-84

Lauterburg, C. (2001): Gute Manager fallen nicht vom Himmel. In: Organisationsentwicklung, Nr. 2/2001. Zürich/Basel (Organisationsentwicklung und Management)

Lefrancois, G. R. (1994): Psychologie des Lernens. Berlin, Heidelberg, 3. Aufl. (Springer-Verlag)

Lisop, I./Huisinga, R. (1996): Arbeitsorientierte Exemplarik als universelle Theorie lebendigen Lernens. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren), S. 142-161

Luhmann, N./Schorr, K. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main (Suhrkamp Verlag)

Maturana, H./Varela, F (1987): Der Baum der Erkenntnis: die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern/München/Wien (Scherz)

Maturana, H./Bunnell, P. (2001): Die Welt entsteht durch Sprachen. In: Lernende Organisation, Nr. 1, Mai/Juni 2001. Wien (ISCT – Institut für systemisches Coaching und Training), S. 34-37

Meister, H. (1996): Fallarbeit mit Hilfe Themenzentrierter Interaktion. In: Schlee, J./Mutzeck, W. (Hrsg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg (Winter, Programm Ed. Schindele), S. 79-99

Müller, H.-J. (1996): Die Förderung von Selbsterschließungskompetenz durch handlungs- und erfahrungsorientierte Modelle in der betrieblichen Bildungsarbeit. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren), S. 229-254

Mutzeck, W. (1992): Kooperative Beratung. Konzeption einer Zusatzqualifikation. In: Pallasch, W./Mutzeck, W./Reimers, H. (Hrsg.): Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim/München (Juventa-Verlag), S. 143-160

Mutzeck, W. (1996): Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim (Deutscher Studien Verlag)

Neumann-Wirsig, H. (2002): Lehren ist unmöglich – lernen geschieht autonom. In: Lernende Organisation, Nr. 7, Mai/Juni 2002. Wien (ISCT – Institut für systemisches Coaching und Training), S. 50-52

Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung: Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied (Luchterhand Verlag)

Orthey, A./Rotering-Steinberg, S. (2001): Konzept und Erfahrungen zur Lehr-/Lernsupervision im Tandem: Tandeminterview. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie. 32. Jahrg., Heft 4, Dez. 2001. Opladen/Leverkusen (Leske + Budrich), S. 393-402

Osterchrist, R. (1996): Professionalisierung im Bereich Human Resources. Eine qualitative Untersuchung zu Lern- und Veränderungsprozessen im Rahmen der Ausbildung zum systemischen Berater. Diplomarbeit Psychologie an der Universität Mannheim

Ott, B. (1996): Ganzheitliches und Lebendiges Lernen im Berufsschulunterricht. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren), S. 105-119

Pallasch, W. (1991): Supervision: Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim/München (Juventa-Verlag)

Popper, K. (1991): Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik. München/Zürich (Piper)

Profile 01-2001. Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog. Köln (Edition Humanistische Psychologie)

Pühl, H. (Hrsg.) (1990): Handbuch der Supervision. Berlin (Edition Marhold im Wissenschaftsverlag V. Spiess)

Pühl, H. (Hrsg.) (2000): Handbuch der Supervision 2. Berlin, 2. Aufl. (Edition Marhold im Wissenschaftsverlag V. Spiess)

Pühl, H. (2000): Einzel-Supervision – Coaching – Leitungsberatung: Drei Begriffe für dieselbe Sache? In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin, 2. Aufl. (Edition Marhold im Wissenschaftsverlag V. Spiess), S. 100-111

Reinhold, G./Pollak, G./Heim, H. (Hrsg.) (1999): Pädagogik-Lexikon. München (R. Oldenburg Verlag)

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H./Prenzel, M. (1994): Computerunterstützte Lernumgebungen. In: Arzberger, H./Brehm, K.-H. (Hrsg.): Computerunterstützte Lernumgebung. Planung, Gestaltung und Bewertung. Erlangen (Publicis MCD-Verlag)

Reischmann, J./Dieckhoff, K. (1996): „Da habe ich wirklich etwas gelernt!“ – Lebendiges Lernen von Erwachsenen: Selbststeuerung oder Ermöglichungsdidaktik? In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 162-183

Rieken, H. (1980a): Lehr- und Lernverfahren – Aktionsformen des Lernens. In: Dahm, G. et al. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München (Kösel-Verlag), S. 208-212

Rieken, H. (1980b): Sozialformen des Lernens. In: Dahm, G. et al. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München (Kösel-Verlag), S. 292-296

Rotering-Steinberg, S. (1983): Anleitung zum Selbsttraining für Lehrergruppen. Entwicklung und Evaluation eines Programms zur Kommunikation, Praxisberatung und Selbstkontrolle. Weinheim/Basel (Beltz Verlag)

Rotering-Steinberg, S. (1990): Ein Modell kollegialer Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision. Berlin (Edition Marhold im Wissenschaftsverlag V. Spiess), S. 428-440

Rotering-Steinberg, S. (2001a): Kollegiale Supervision im Selbst-Training: Rückblick nach zwei Jahrzehnten und Vorausschau. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie. 32. Jahrg., Heft 4, Dez. 2001. Opladen/Leverkusen (Leske + Budrich), S. 379-392

Rotering-Steinberg, S. (2001b): Erfahrungsbericht: Fünf Jahre Kollegiale Supervision für den Praxisbereich „Rehabilitation“ einer Krankenversicherung. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie. 32. Jahrg., Heft 4, Dez. 2001. Opladen/Leverkusen (Leske + Budrich), S. 433-442

Scheunpflug, A. (2001): Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin (Cornelsen Verlag)

Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U. (2000): Projektmanagement als organisationales Lernen. Ein Studien- und Werkbuch (nicht nur) für den Bildungs- und Sozialbereich. Opladen (Leske + Budrich)

Schiersmann, Ch. (2002): Lernwege der Zukunft. In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft / Ministerium für Wirtschaft, Saarland (Hrsg.): Neue Herausforderungen an die Weiterbildung. Tagungsband der Fachtagung vom 30. August 2001 im VHS Zentrum Saarbrücken im Rahmen der Kampagne *Saarland21*. Saarbrücken, S. 15-25

Schlee, J. (1992): Beratung und Supervision in kollegialen Unterstützungsgruppen. In: Pallasch, W./Mutzeck, W./Reimers, H. (Hrsg.): Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim/München (Juventa-Verlag), S. 188-199

Schlee, J./Mutzeck, W. (1996): Supervision für Lehrerinnen und Lehrer. In: Schlee, J./Mutzeck, W. (Hrsg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg (Winter, Programm Ed. Schindele), S. 9-22

Schlutz, E. (Hrsg.) (1999): Lernkulturen: Innovationen, Preise, Perspektiven. Frankfurt (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

Schmid, B. (1989): Die wirklichkeitskonstruktive Perspektive – Systemisches Denken und Professionalität morgen. In: Zeitschrift für Organisationsentwicklung, Nr. 8/1989. Zürich/Basel (Organisationsentwicklung und Management)

Schmid, B. (1994): Wo ist der Wind, wenn er nicht weht? – Professionalität & Transaktionsanalyse aus systemischer Sicht. Paderborn (Junfermann)

Schmid, B. (1996): Fragmentarisches Lernen und qualitativer Transfer. Audiocassette. Müllheim/Baden (Auditorium Netzwerk)

Schmid, B. (1998): Originalton. Sprüche aus dem Institut für systemische Beratung. Wiesloch (Institut für systemische Beratung)

Schmid, B. (2001a): Internet und Begegnung. Erfahrungen in einem Berater Netzwerk. In: Profile 02-2001, Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog. Köln (Edition Humanistische Psychologie), S. 85-87

Schmid, B. (2001b): Portraitinterview Bernd Schmid. In: Lernende Organisation, Nr. 4, November/Dezember 2001. Wien (ISCT – Institut für systemisches Coaching und Training), S. 58-61

Schmid, B. (2002a): Persönlichkeitsentwicklung, professionelle Begegnung und Kulturentwicklung. In: Lernende Organisation, Nr. 6 (Leitartikel), März/April 2002. Wien (ISCT – Institut für systemisches Coaching und Training), S. 6-15

Schmid, B. (2002b): Professionelle Begegnung und Persönlichkeitsentwicklung im Beruf – eine systemische Sicht. In: Zeitschrift für systemische Therapie 04/2002 (Vorabversion - erscheint im Oktober 2002). Dortmund (verlag modernes lernen), S. 1-17

Schmid, B. (2002c): Organisationskultur und Professionskultur – Überlegungen zu Zeichen am Horizont. In: Profile 04-2002 (Vorabversion - erscheint im Oktober 2002), Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog. Köln (Edition Humanistische Psychologie), S. 1-11

Schmid, B./Fauser, P. (1994): Systemlösungen im Bereich Humanressourcen. Wiesloch (Institut für systemische Beratung)

Schmid, B./Hipp, J. (1999): Schlüsselbegriffe am Institut für systemische Beratung. Wiesloch (Institut für systemische Beratung)

Schmid, B./Hipp, J. (2002): Anwesenheit und Kraftfeld. In: connection spezial, Nr. 59

Schmid, B./Hipp, J./Caspari, S. (2000): Didaktikreader. Handbuch der Lernkultur am Institut für systemische Beratung. Wiesloch (Institut für systemische Beratung)

Schrader, J. (1994): Lerntypen bei Erwachsenen: empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Weinheim (Deutscher Studien Verlag)

Schrader, J. (2001): Lernstile. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn / Obb. (Verlag J. Klinkhardt), S. 203-204

Schreyögg, A. (2000): Supervision – ein integratives Modell: Lehrbuch zu Theorie & Praxis. Paderborn, 3. Aufl. (Junfermann)

Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 3. Aufl. (Luchterhand Verlag)

Sonntag, K. (1996): Lernen im Unternehmen – Effiziente Organisation durch Lernkultur. München (Beck'sche Verlagsbuchhandlung)

Stey, G. (2001): Supervision als Beitrag zur lernenden Organisation. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie. 32. Jahrg., Heft 4, Dez. 2001. Opladen/Leverkusen (Leske + Budrich), S. 461-481

Terhart, E. (2000): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim, 3. Aufl. (Juventa-Verlag)

Thiel, H.-U. (1994): Fortbildung von Führungskräften in pädagogisch-sozialen Berufen: ein integratives Modell für Weiterbildung, Supervision und Organisationsentwicklung. Weinheim/München (Juventa-Verlag)

Thiel, H.-U. (2000): Zur Verknüpfung von kollegialer und professioneller Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin, 2. Aufl. (Edition Marhold im Wissenschaftsverlag V. Spiess), S. 184-200

von Saldern, M. (1996): Die Bedeutung der Neueren Systemtheorien für die Entwicklung einer Didaktik der Selbstorganisation. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 31-42

Weinberg, J. (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur – Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Berlin (Waxmann Verlag), S. 81-143

Weiß, R. (1999): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur – Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Berlin (Waxmann Verlag), S. 433-493

Weisser, J. (2002): Einführung in die Weiterbildung: eine problemorientierte, erziehungswissenschaftliche Perspektive. Weinheim und Basel (Beltz Verlag)