

Thorsten Veith

*Kollegiale Beratung und Supervision in der Professionalisierung von Beratern –
die Frage nachhaltiger Lernprozesse und der Entwicklung von Lernkultur
oder: the medium is the message¹*

Annäherung

Lernen wird immer mehr 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, 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 als Rahmen kollegialer Lernformen beleuchtet wird, erfährt in den letzten Jahren zu Recht einen Bedeutungszuwachs. Der Begriff der Lernkultur als pädagogische Kategorie muss noch entwickelt werden und wird dennoch mit einem hohen – vielleicht überhöhtem – Anspruch versehen. Es interessieren Bedingungen und die Kultur des Lernens sowie das Zusammenspiel und die Stimmigkeit von „wer lernt was auf welche Art und Weise“.

Vor diesem Hintergrund werden Formen kollegialer Fallberatung und Supervision näher betrachtet 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. Der Einsatz kollegialer Formen der (Fall-)Beratung und Supervision im Weiterbildungsbereich erscheint in vielerlei Hinsicht sinnvoll, darauf wird in den verschiedenen Beiträgen dieses Bandes eingegangen. Kollegiale Formen des Beratens sind Formen des von- und miteinander, des gemeinsamen Lernens – denn darum geht es unter anderem im Sinne einer neuen Lernkultur – und diese sind in hohem Maße erwachsenengerecht. Sie stellen ein

¹ Der Beitrag entstand in überarbeiteter Form als Auszug aus der Masterarbeit des Autors an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften an der Universität Heidelberg mit dem Titel „Kollegiale Beratung und Lernkulturentwicklung“ (Sept. 2002)

Beispiel dafür dar, wie Erwachsene sinnvoll und effektiv selbst gesteuert und selbst organisiert lernen können und erfüllen 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.

Leitfrage des Beitrags ist zum einen, welchen Beitrag kollegiale Beratungsformen zur Entwicklung einer nachhaltigen Lernkultur (nicht nur) in der Erwachsenen- und Weiterbildung leisten können, zum anderen, wie den besonderen Ansprüchen der Beraterprofessionalisierung durch Kompetenzentwicklung in kollegialen Beratungs- und Lernformen Rechnung getragen wird.

Lernkultur in der Weiterbildung

Erlebte und gelebte Kultur ist immer Ausdruck einer Gruppe von Individuen. Gemeint ist dabei eine Alltagskultur, in deren kollektiven Sinnzusammenhang Lebensstile, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen einer Gesellschaft entstehen. Symbolisierungsformen als kulturelle Muster gemeinsamer Werte und Überzeugungen wirken auf die Gesellschaftsmitglieder sowohl über Traditionen als auch durch die alltäglichen Formen des Umgangs ein (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 3). Sie finden sich in Prozessen von Kommunikation und Interaktion zwischen den Mitgliedern wieder und werden darin immer wieder neu inszeniert. Es entsteht durch diese Rahmungen Orientierung für ihr (Lehr-Lern-)Handeln. Über eine gemeinsame Kultur konstituiert sich die Zugehörigkeit der Mitglieder zu einer Gruppe. Sie werden einerseits von der Kultur geprägt, prägen und gestalten aber andererseits durch ihr Handeln und Verhalten, durch eigene Werte und Haltungen im Sinne der Gemeinschaft die Kultur als soziale Realität 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 2002, S. 61).

Lernatmosphäre, die persönliche wie fachliche Wertschätzung und Würdigung, Vertrautheit, Offenheit und Engagement sowie die Fähigkeit der Einrichtung selbst, sich gemäß einer lernenden Organisation mit Lern- und Innovationspotenzial weiterzuentwickeln, sind Elemente einer Lernkultur. Immer bedeutender wird dabei auch die Einbindung und Nutzung technischer Lösungen und Infrastrukturen mit elektronischen Medien zur Etablierung von Netzwerken auf individueller oder organisationaler Ebene. Die Initiation und vor allem das Pflegen von „Communities“,

einer „Professional Community“ sowie „community of practice“ steht im Zentrum der Entwicklung einer Lernkultur und damit auch einer Professionskultur.

Lernkultur ist immer auch Teil eines größeren, ganzheitlichen Kulturverständnisses der Organisation. Es existieren (Leit-)Bilder einer Arbeitskultur, Verantwortungskultur, Verbindlichkeitskultur, Diskretions- und Vertrauenskultur, Kommunikationskultur oder Führungskultur². Die Lernenden spüren die Handlungsmuster in und im Umfeld der Organisation. Diese Wahrnehmung koppelt sich in ihrem Verhalten wieder an die Lernkultur und deren Gestaltung und Entwicklung, denn der Begriff Kultur („cultura“) steht für Pflege, an der die Lernenden in hohem Maße, wenn auch unbewusst, beteiligt sind. Dies zeigt die Betonung der Mitsteuerung und –gestaltung, Mitverantwortung und Einbindung der Teilnehmer, wodurch es darüber hinaus zur Herausbildung eines Gruppenbewusstseins kommt.

Gelebte (Lern-)Kultur wird durch die aktive Auseinandersetzung mit Inhalt und Lerngruppe erlebbar und spürbar. Lernkultur ist immer auch von Atmosphärischem, von Verhältnis und sozialemotionalem Klima sowie Lernklima in der Gruppe getragen, da es sich im Bereich organisierter Erwachsenenbildung sehr oft um soziale Lernkontexte handelt. Gegenseitiges Vertrauen und Solidarität unter den Teilnehmern sind Merkmale einer Lerngemeinschaft und schaffen eine Vertrauenskultur. Die Verantwortung ist auf alle verteilt. Die Entwicklung einer vertrauensvollen Atmosphäre spielt gerade bei den Überlegungen zu kollegialen Supervisions- und Beratungsformen in der Erwachsenen- und Weiterbildung als Umgebungsbedingung eine wichtige Rolle und betont den emotionalen Aspekt von Lernprozessen.

Wir gehen nicht davon aus, dass eine Synchronizität der Lernprozesse und des Lernens stattfindet. Es handelt sich um höchst individuelle Prozesse. Lernkultur weist immer eine äußere und innere Gestalt auf, welche die Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen und die Entwicklung von (Selbst-) Lernkompetenzen und -fähigkeiten fördert. Einer äußeren Seite der Gestaltung von Arrangements steht eine innere 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.

Wie lässt sich aus diesen Überlegungen heraus eine Lernkultur umschreiben?

Lernkultur kann verstanden werden als ein sinnvolles, stimmiges und von Atmosphäre

² 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.

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.

Was kann bezüglich einer Neugestaltung von Lernkultur aus pädagogischer Perspektive eingebracht und zu einem Plädoyer für kollegiale Beratung als exemplarische Lernform in der Erwachsenenbildung und insbesondere in der Qualifizierung von Beratern werden.

Der Begriff der Lernkultur ist insofern mit einer in die Zukunft gerichteten Perspektive versehen, als er einen neuen Blick auf Lernumgebungen und das Lehr-Lern-Geschehen 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“, d.h. das methodische Setting des Lernprozesses im Hinblick auf die Ausbildung bestimmter Kompetenzen und die Nachhaltigkeit von Lernprozessen sowie die Rolle der Lernenden entscheidend ist. Die Diskussion um die so genannte „Krise der Fachbildung“ (Arnold/Schüßler 1998, S. 70) 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. Es entsteht ein erweitertes Qualifizierungsverständnis (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S. 159). Diesem Verständnis kann über eine rein inhaltliche Fokussierung von Lernen und Unterricht nicht gerecht werden.

Kollegiale Beratung als Lernform im Rahmenkonzept einer veränderten Lernkultur

Kollegiale Beratung = Kollegiales Lernen

Diese zunächst einfache Formel führt Lernkultur und kollegiale Beratung zusammen,

wobei die Grundlinien des systemisch-konstruktivistischen Hintergrunds eine wesentliche Orientierung darstellen. Die Formel bildet gewissermaßen den „Brückenschlag“ zwischen dem Konzept der Lernkultur und der Methode und Lernform der kollegialen Beratung, welche als Element einer neuen Lernkultur die Ermöglichung vielschichtiger, nachhaltiger Lernprozesse einerseits und die fortwährende Weiterentwicklung von Lernkultur andererseits leisten kann.

Der „Brückenschlag“ umfasst einen wesentlichen Aspekt, der neben dem des Lernens bedeutsam scheint. Für die intensive Begegnung in und durch die kollegiale Beratung bedarf es einer bestimmten kollegialen Lernkultur und gleichsam, das ist das bedeutende, entsteht erst in der Form die Kultur und entwickelt sich dort weiter. Kollegiale Beratung und Supervision ist Form und Ort zugleich. Inhalte und Perspektiven sind die Variablen – Ort und Form die Konstanten, die allerdings feld- und aufgabenspezifisch differenziert gestaltet werden: *the medium is the message*, diese Formulierung bildet das Verständnis und die Erfahrungen des Instituts ab. 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.

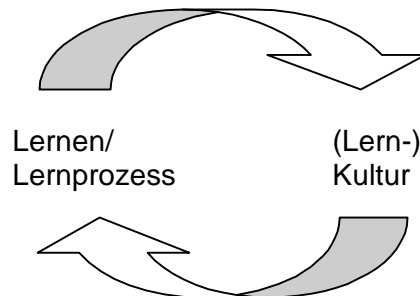


Abbildung 1: Lernen und (Lern-)Kultur

Schmid (2002c, S. 61) 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.

In der Auseinandersetzung mit den Konzepten der kollegialen Beratung und Supervision ergeben sich aus meiner Sicht dabei folgende zentrale Punkte, die Lernen und Kompetenzentwicklung, vor allem der für Beratung wesentlichen systemischen Beziehungs- und Steuerungskompetenz, in kollegialen Beratungssettings ermöglichen und beschreiben: Dialog und dialogische Reflexion sowie der multiperspektivische

Ansatz.

In Anknüpfung an Kooperative Beratung können die von Mutzeck (1992, S. 144) formulierten 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 Hilfe von Strukturierungs- und Klärungshilfen aus der Gruppe und er lernt darüber hinaus andere Wirklichkeitskonstruktionen des gleichen Problems (Rekonstruktion) und mögliche Lösungsvarianten und –optionen (Dekonstruktion) 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 und Vorbild („Apprenticeship learning“ im „Meister-Lehrling-Verhältnis“, vgl. Holzkamp 1996, S. 26) statt. Die Gruppenmitglieder erarbeiten diese Sichtweisen aus ihrer eigenen Perspektive oder sie verdeutlichen die möglicherweise vorherrschende Sicht und die eingenommenen Perspektiven der an dem Fall beteiligten Personen³. Es wird deutlich, dass es sich bezogen auf Wirklichkeitskonstruktionen um eine multiperspektivische und den Wechsel von Rollen und Perspektiven ermöglichende, kooperative Lernform handelt. Auf den Rollen- und Perspektivenwechsel baut die Arbeit in der kollegialen (Fall-)Beratung auf. Aus meiner Sicht und eigener Erfahrung sowie aus den Erfahrungen am Institut für systemische Beratung ermöglicht er einen wesentlichen Lerneffekt und –zuwachs.

Die Perspektivenübernahme kann dabei als Prozessgeschehen verstanden werden, welches durch Vielzahl und Vielfalt der Personen und sich ergebender Situationen als ein fortwährendes Lernen bezeichnet werden kann. 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, somit um die Orientierung an und die Konzentration auf seine Ziel-Mittel-Orientierung. Andererseits befinden sich die Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme sowie soziales Handeln selbst in einem Weiterentwicklungsprozess, welcher nicht nur für Berater wesentlich ist.

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. Aus systemischer Sicht kann

³ Sie tun dies analog zum Supervisor in der angeleiteten Supervision aus einer Meta-Perspektive eines externen Beobachters.

es sich auch bei der Reflexion und Hypothesenbildung der Berater um einen Meta-Dialog handeln.

Bei der Verknüpfung mit Lernkultur soll sowohl die sozial-kognitive Lerntheorie sowie systemisch-konstruktivistische Ansätze und deren Erkenntnistheorie berücksichtigt werden. Der theoretische Bezug einer konstruktivistischen Supervision kann als Prinzip und Grundvorstellung auch auf kollegiale Beratung und Supervision angewendet werden. Es entstehen Reflexionsstrukturen, um über den Prozess zu reflektieren, wie Wirklichkeit, die zum Gegenstand und Thema der Beratung wird, auf ihre je spezifische Weise konstruiert worden ist. Ziele kollegialer Beratung und Supervision die Erweiterung der Selbstwahrnehmung zum Verständnis und zur Rekonstruktion eigenen Verhaltens und blinder Flecken, die Erweiterung der Wahrnehmungen für Beziehungen und deren besserer Gestaltung und Klärung (systemische Beziehungskompetenz) sowie die Sensibilisierung für ein Thema oder einen Gegenstand, um das Verständnis für Verhalten, Abläufe und Systeme zu erhöhen.

Diese Ziele lassen sich an das Bild von Deutungslernen anlehnen. Wesentlich, auch für die Qualifizierung von Beratern, ist das erweiterte Wahrnehmen von Deutungen von und für Beziehungen und die Erweiterung des Verständnisses und der eigenen Möglichkeiten in Bezug auf verschiedene Felder. Neben partizipativem und kooperativem Lernen zeigt sich, dass die Form der kollegialen Beratung ein vielschichtiges Lernen ermöglicht. Gemeinsames Lernen findet somit auf verschiedenen Ebenen statt. Das Drei-Ebenen-Kompetenz-Modell beinhaltet Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz, wobei Kommunikations- und Lernkompetenz Bestandteile darin sind. Diese Kompetenzen können in der kollegialen Beratung und Supervision erweitert werden.

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

Übersicht zur kollegialen Beratung und Kompetenzentwicklung

<div>Dimensionen der Handlungskompetenz</div> <div>Didaktische Prinzipien von Lernkultur</div>	Fachkompetenz	Sozialkompetenz	Methodenkompetenz
	z.B.	z.B.	z.B.
Subjekt- und Persönlichkeitsorientierung	Sprachliche Formulierung (Verbalisierung) von Schwächen und Problemen, variable Fokusbildung, Einbringen eigener Fälle und Beispiele	Dialogische Arbeitsweise, Feedback nehmen zu eigenem Verhalten und Handeln sowie geben aufgr. intuitiver Wahrnehmung	Rollenfokus und -treue, Feedback geben und nehmen im Bezug auf den Umgang mit Methode(n) und die Konstruktion von Wirklichkeit
Erfahrungs-, Problemlöseorientierung	Erfahrungsaustausch sowie Wissens- und Lerntransfer mit anderen Lernenden, Generieren von Lösungsoptionen, variable und spezifische Fokusbildung	Prozess der Erfahrungsaustauschs gestalten, Geben und Nehmen können, variable und spezifische Fokusbildung	Am Beispiel und Fall Lernen lernen, exemplarisches, fragmentarisches Lernen, Kultur hierzu entwickeln, Erfahrungen mit Methoden und Austausch darüber
Perspektivenwechsel, Selbst- und Prozessreflexion, Meta-Ebene	Einnehmen, Darstellen und Verändern von Sichtweisen bezogen auf Sachfragen durch die der anderen, Hypothesieren	Teilnehmen am Gruppenprozess durch Reflexion und Feedback, andere Lösungsoptionen artikulieren	Reflektieren der Beratung, der Methode(n), Feedback geben und nehmen, Rolleneinnahme in einer (Lern-)Gruppe
Kooperatives und partizipatives Lernen	Gemeinsames Erarbeiten von Lösungsvarianten, Orientierung an Erfahrenen und „Experten“	Gruppenprozess und Lernarrangement der Kooperation und Partizipation gestalten, Beteiligung und Einbindung in den Lernprozess des Systems (Lerngruppe)	Gegenseitige Unterstützung in der/den Methode(n) und Reflexion der Selbststeuerung, Arrangement aktiv gestalten, Methoden und Orientierungen einbringen und erproben

Supervisionsorientiertes Lernen als Leitelement der Lernkultur

Didaktisches Leitelement der Lernkultur des Instituts ist der Gedanke supervisionsorientierten Lernens. Supervision und kollegiale Beratung gehören zu den Kerntechniken am Institut, in denen die Teilnehmenden neben den fachlichen Schwerpunkten qualifiziert werden. Sie werden am Beispiel, am exemplarischen Fall und inhaltlichen Schwerpunkt mit vorher besprochenen Steuerungsmodellen der Kommunikation praktiziert. In Bausteinen zu Wirklichkeitsstilen und –inszenierungen, in welchen Konzepte und Modelle zur relevanten und intensiveren Wahrnehmung angeboten werden, werden diese in Supervision und kollegialer Beratung eingeübt, angewandt und vertieft.

Diese Vorgehensweise bringt somit einen Mehrwert auf zwei Ebenen. Zum einen soll versucht werden, die Modelle unmittelbar in 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 so genannten Designübungen sowie deren Verknüpfung mit konkreten oder imaginären Fällen und Anlässen aus dem Erfahrungsschatz der Teilnehmer. Diese erlebnismäßige Verarbeitung 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 und personale systemische Professionalität, welche zentrale Elemente 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 bezeichnet.

Am Institut versteht man Professionalisierung und Professionalität in erster Linie personen- 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.

Die am Institut zentrale Figur der Entwicklung von Selbststeuerungskompetenz für das berufliche Handeln kann angelehnt werden an die Ansätze des Deutungslernens 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.

Es liegt bei der kollegialen Beratung 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, die mit einem Perspektivenwechsel verbunden sind, für den Lernenden relevant werden.

In der als supervisionsorientiertes Lernen beschriebenen Konzeption der Verknüpfung von kollegialer und professioneller Supervision wird gefördert, dass unter den

Teilnehmern aus beratenden Berufen in einer community of practice ein Kompetenz- und Wissenszuwachs stattfindet, da 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 im Berufskontext darstellt. Die Qualität kollegialer Beratung im Vergleich zu professioneller Beratung 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. Allerdings besteht in der kollegialen Beratung oder Intervision kein Anspruch auf Beratungsprofessionalität, sondern es handelt sich um einen kollegialen Schonraum, der zum gegenseitigen Austausch von Praxis- und Professionserfahrungen und das gegenseitige Nutzbarmachen von Wissensbeständen genutzt wird.

Aus dem Verständnis des Instituts und aus meiner Sicht kann das supervisionsorientierte Lernkonzept und die damit verbundene Lernkultur an folgenden Hauptmerkmalen festgemacht werden:

Es handelt sich um exemplarisches, fragmentarisches Lernen und Lehren, das personale Professionalität 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. Fragmentarisches und exemplarisches Lernen 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. Dabei entsteht die Möglichkeit des qualitativen Transfers (Schmid 2002, S. 61), wenn der bearbeitete Fall qualitativ hochwertig aufgearbeitet wird, d.h. wenn die Beispielhaftigkeit des Falles sich dadurch auszeichnet, dass an ihm exemplarisch Lösungswege durch erkennbare Muster des kleinen im großen und damit Kompetenzen zur Selbststeuerung und Lösungsfindung entwickelt werden können. In der Gruppe entsteht Kooperation im Sinne einer Balance von Geben und Nehmen auf verschiedenen Ebenen am Beispiel und von Lernen im Lehren sowie Lehren im Lernen als wesentlicher Austauschprozess im Beratungsvorgang in einer besonderen Atmosphäre. Es entsteht Raum für persönliche Begegnung, die Teilnehmer treten durch die Spiegelung persönlicher Entwicklungen und Fragen persönlicher und professioneller Identität in Kontakt zueinander. Dies führt auch aus eigener Erfahrung in der Lerngruppe zu einer

besonderen Kultur des miteinander und voneinander Lernens.

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.

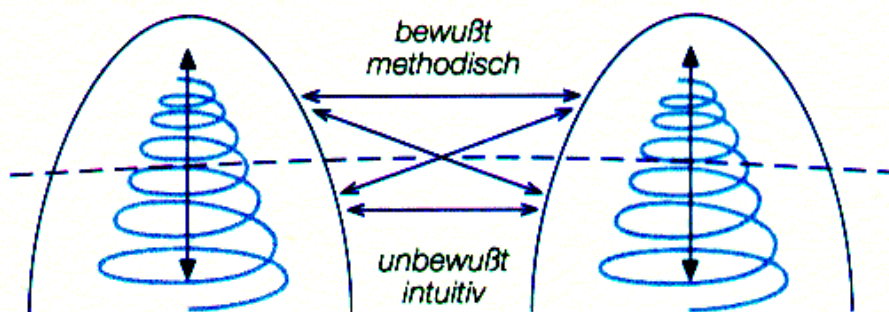


Abbildung 2: Dialog-Modell methodisch-bewusst und intuitiv-unbewusst

Das bewusst-methodische und unbewusst-intuitive Lernverständnis lässt sich ankoppeln an einen heimlichen Lehrplan sowie systemisches (implizites) Lernen als eine wichtige Anforderung an eine neue Lernkultur. Aus diesem Verständnis werden Haltungen, Kompetenzen und Stile der Wahrnehmung und Wirklichkeit unterschwellig und unbewusst-intuitiv im Lernprozess wahrgenommen und entwickelt.

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 läuft zumeist unbewusst, hintergründig und intuitiv ab. Die Förderung der so genannten Schlüsselqualifikationen wird somit Bestandteil des Lernprozesses für Berater als selbsttätiges, eigenaktives und lebendiges Lernen.

Kollegiale Beratungsdesigns und didaktisches Setting in der Praxis der Beraterqualifizierung

Verschiedene Leitfäden und Sitzungshilfen lassen sich in der Literatur und in den Beiträgen dieses Buches finden. In ihrer Grundvorstellung der Strukturierung von

kollegialen Beratungen stimmen die meisten Leitfäden überein, gleichwohl gibt es aus meiner Sicht verschiedene Varianten in Details des strukturellen Ablaufs. Für die Orientierung an einem solchen Leitfaden sprechen verschiedene Gründe. Zum einen gibt es dafür pragmatische Gründe. Nur so kann die Gruppe in einer begrenzten Zeit einen Fortschritt erreichen und verschiedene Teilnehmer können die Rolle des Ratsuchenden einnehmen. Spezifisch für den Einsatz in der Qualifizierung von Beratern ist, dass diese ähnlich der professionellen Beratungssituation fokussiert werden auf ihre Rolle und das Erbringen einer für den Klienten relevanten Beratungsdienstleistung. Die Rollen sind in der kollegialen Supervision im Gegensatz zur angeleiteten Beratung und Supervision nicht festgelegt, sondern sie wechseln von Sitzung zu Sitzung oder von Fall zu Fall. Die Rollen sind nicht hierarchisch angeordnet, sondern die Teilnehmer begegnen sich im Sinne kooperativen Lernens und horizontaler Beratung - im Unterschied zu vertikaler Beratung - gleichwertig und erarbeiten gemeinsam Lösungsoptionen. Für das Ausfüllen der Rollen werden rollenspezifische Handlungsanweisungen für die einzelnen Teilnehmer der kollegialen Beratungsgruppe 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 Beratungssitzung im Sinne eines didaktischen Designs. Es entsteht so stellvertretendes Lernen durch angeleitete Kommunikation, Rückmeldung und Kooperation 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 hilft bei der Inszenierung dieser Selbsthilfe- und Lernform.

Die Verteilung der Rollen in der kollegialen Beratung und Supervision variiert. Dabei wird zum Teil nur mit Ratsuchendem und Beratergruppe gearbeitet oder man verteilt die Rollen nach Ratsuchendem, Hauptberater und Ko-Berater und sogar Interviewteam. Dabei kann innerhalb der Beratung mit verschiedenen Methoden auf akustisch-verbaler, visueller und kinästhetischer Ebene gearbeitet werden, um den verschiedenen Lernstilen und -typen bzw. der jeweiligen Situation oder des Problems gerecht zu werden. In dieser Hinsicht unterscheidet sich kollegiale Beratung nicht vom professionellen Setting, denn auch dort werden von Beratern verschiedene Methoden und Instrumente herangezogen, über die im kollegialen Rahmen ein Austausch stattfinden kann.

Als Umgebungsbedingungen sollten verschiedene Arbeitsvereinbarungen und Regeln festgelegt werden. Neben anderen sind Verbindlichkeit, aktive Beteiligung, Bereitschaft zur Offenheit und Authentizität, Selbstverantwortung und Eigenständigkeit sowie

Vertrautheit die aus meiner Sicht wesentlichen⁴.

Im folgenden werden zwei Designs vorgestellt, wie sie in der Fortbildung am Institut eingesetzt werden. Neben verschiedenen Grunddesigns wird in diesen beiden Strukturhilfen jeweils spezifisch auf Anforderungen der Beraterqualifizierung Bezug genommen.

Beratungsübung

Beratermarkt

- in Untergruppen -

Plenum: Aufteilung in Untergruppen und Einnehmen der Rollen
des Fallgebers A und der Berater B, C, D.

85 min

1. 15 min: Anberaten des Anliegens durch B, C und D im Sinne einer Ortsbegehung. Dabei werden zwei bis drei zentrale Fragestellungen herausgearbeitet.
2. 15 min: B, C, D überlegen sich:
Was ist das Problem bzw. die Entwicklungsherausforderung von A?
Was wären dazu passende Lösungen bzw. Entwicklungsschritte?
Was wäre mein Beratungsangebot und wie würde ich dieses realisieren?
Was stelle ich mir dabei vor, was wirkt?
Wie wäre das Problem dann gelöst?
3. je 3 min: B, C, D skizzieren ihr Angebot gegenüber A.
4. A entscheidet sich für ein Angebot (ohne Begründung).
5. 20 min: Durchführung der Beratung durch den ausgewählten Berater.
6. 10 min: Die Beobachter geben der BeraterIn Feedback bezüglich ihres Beraterverhaltens.
7. 5 min: Zur Marktsituation und Auswahl begründet A jedem der anderen (Ergänzung durch Feedback der anderen).
Ich habe Dich gewählt, weil... .
Du hättest bessere Chancen gehabt, wenn... .
8. 10 min: Kurze Nachbesprechung und Reflexion der Untergruppenübung.

⁴ 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“.

Beratungsübung

Hypothesenbildung für Systemlösungen

- in Untergruppen -

Plenum: Aufteilung in 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?
 - Welche Systemebenen sind relevant für die Fragestellung?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?

Im Kontext der Fortbildung dient es neben den genannten Effekten spezifisch der Beraterqualifizierung als Übungsraum. Auf dem so genannten Beratermarkt lernen die Teilnehmer nicht nur, ein Beratungsangebot als Design zu erstellen, nachdem gemeinsam eine Ortsbegehung des Beratungsanliegens durchgeführt wurde. Die Idee, zunächst ein Design einer Beratungsdienstleistung zu entwickeln, entlastet von der sofortigen Umsetzung. Es kann sich darin geübt werden, in der Kopplung zweier auf sich selbst bezogener Systeme, in diesem Setting die beiden Kommunikationspartner einer Beratung, eine gemeinsame Wirklichkeit zu schaffen. Kommunikation entsteht nicht als Begegnung in einer gemeinsamen Realität (Konsensusrealität), sondern bedeutet Kopplung als eine Form der Selbstorganisation der beteiligten Systeme. 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). Gleichzeitig muss sich der Berater mit seiner Beratungsdienstleistung am Markt sowohl in seiner professionellen Rolle als auch im Schonraum der kollegialen Beratung positionieren. Dafür ist die relevante Anschlussfähigkeit beider Systeme und das Entwickeln einer darauf bezogenen Designidee entscheidend, hinsichtlich welcher der Berater in der kollegialen Übung ein Feedback vom Fallgeber sowie aus der Gruppe erhält. Lernen und Kompetenzentwicklung findet in einer community of practice und einer professional community statt.

Das zweite Design kollegialer Beratung legt den Fokus auf die Hypothesen- und Optionsgenerierung bezogen auf Konstellationen in Dreier- und Mehrfach-Beziehungen oder Organisationskontexte sowie auf den Komplex von Organisationsstruktur und –dynamik als 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.

Es wird darüber hinaus deutlich, dass die Arbeitsweise in der kollegialen Beratung an Überlegungen zu partizipativem und kooperativem Lernen angeschlossen werden kann. Die Teilnehmer begegnen sich gleichwertig, d.h. horizontal 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 im Rahmenkonzept der Lernkultur angelegt ist.

Sonntag formuliert Prinzipien (nach Reinmann-Rothmeier/Mandl/Prenzel 1994) einer Lernumgebungsgestaltung als Authentizität, Situiertheit, multiple Kontexte und Perspektiven und soziale Kontexte, die sich in der kollegialen Beratung und Supervision wieder finden 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 offen gelassen 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.

Fazit und Ausblick

Das Zusammenwirken von kollegialer Beratung und einer neuen Lernkultur wurde in vielen Perspektiven deutlich. 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 (Fall-)Beratung zum einen die wichtige Funktion des Lerntransfers von der Theorie in die Praxis zukommt, zum anderen die Entwicklung der Persönlichkeit und für die Beratung wesentlicher Kompetenzen vollzogen wird.

Aus meiner Sicht kann das Resümee lauten, dass über den Einsatz dieser Beratungs- und Lernformen in der Weiterbildung etwas über die Qualität der Maßnahme ausgesagt wird, vor allem dann, wenn es bei der Qualifizierungsmaßnahme um die Professionalisierung von Beratern geht. 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.

Literatur

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)

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

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)

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)

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

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

Schmid, B. (2002): *Organisationskultur und Professionskultur – Überlegungen zu Zeichen am Horizont*. In: *Profile 04-2002*, Okt. 2002, *Internationale Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog*. Köln (Edition Humanistische Psychologie), S. 58-67

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

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