SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Kollegiale Fallberatung für Pädagogen und Pädagoginnen: Neue Wege der Onlineberatung

Seyfried, Clemens; Marschke, Britta

Veröffentlichungsversion / Published Version
Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Seyfried, C., & Marschke, B. (2022). *Kollegiale Fallberatung für Pädagogen und Pädagoginnen: Neue Wege der Onlineberatung.* (Pädagogik). Bielefeld: transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839457719

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergebe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-92223-3

Clemens Seyfried, Britta Marschke

KOLLEGIALE FALLBERATUNG FÜR PÄDAGOGEN UND PÄDAGOGINNEN

Neue Wege der Onlineberatung

[transcript] Pädagogik

Clemens Seyfried, Britta Marschke
Kollegiale Fallberatung für Pädagogen und Pädagoginnen

Pädagogik

Das Team SuRe online der Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben gGmbh mit Franziska Audien, Lukas Hofmann, Kathrin Kern, Vera Klar-Winter und Jörg Waiblinger sowie Tobias Brockhorst leistete wichtige Beiträge für die Korrektur und Textverarbeitung sowie für die Erstellung der Podcasts und Videos. Die Realisierung der Podcasts und Videos ermöglichten Leonard Marschke und Sascha Rösler. Ebenso richtet sich der Dank an die für die Drucklegung Verantwortlichen des transcript Verlags für die kooperative Zusammenarbeit. Nicht zuletzt bedanken wir uns bei Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Klaus Hurrelmann für die Bereitschaft, das Vorwort zu verfassen.

Clemens Seyfried (Prof. i.R. Dr. phil.) arbeitet als wissenschaftlicher Berater bei der »Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben (GIZ) gGmbH« in Berlin und forscht zu der Frage, wie Personen in beruflichen Kontexten eigenes Potenzial aktualisieren und erweitern können. Er war Professor an einer Pädagogischen Hochschule, hatte Lehraufträge an verschiedenen Universitäten in Österreich und Deutschland und leitete das Forschungsinstitut der Pädagogischen Hochschule d. D. Linz.

Britta Marschke (Dr. phil.) leitet als Mitgründerin und Geschäftsführerin die Migrantenorganisation »Gesellschaft für Interkulturelles Zusammenleben (GIZ) gGmbH« in Berlin. Sie war Lehrbeauftragte u.a. an der Freien Universität Berlin am Fachbereich Erziehungswissenschaft und wissenschaftliche Referentin für Migrations- und Flüchtlingspolitik im Berliner Abgeordnetenhaus. Sie konzipiert und realisiert verschiedene Projekte im Bildungs- und Integrationsbereich.

Clemens Seyfried, Britta Marschke

Kollegiale Fallberatung für Pädagogen und Pädagoginnen

Neue Wege der Onlineberatung

[transcript]

Die vorliegende Publikation wurde im Rahmen des Projektes »SuRe Online – Kollegiale Fallberatung« durch die Förderung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin (SenBJF) ermöglicht.

GEFÖRDERT DURCH
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie
BERLIN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de abrufbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-NC-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium zu nicht-kommerziellen Zwecken, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird. (Lizenz-Text: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de) Um Genehmigungen für die Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-verlag.de
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld
© Clemens Seyfried, Britta Marschke

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-5771-5
PDF-ISBN 978-3-8394-5771-9
https://doi.org/10.14361/9783839457719
Buchreihen-ISSN: 2703-1047
Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 9
Prof. Dr. Dr. h.c. Klaus Hurrelmann

1. Ausgangslage 15
Clemens Seyfried

2. Grundlagen für Kollegiale Fallberatung 17
Clemens Seyfried

3. Beratungskonzepte und Kollegiale Fallberatung 23
Clemens Seyfried
3.1 Förderliche Kommunikation 23
3.2 Das Thema ist nicht alles 29
3.3 Personenzentrierte Beratung 32
3.4 Systemisch-konstruktivistische Ansätze 33
3.5 Das Modell der Selbstmanagement-Therapie 38

4. Das Reflexionsmodell »Subjektive Relevanz« – SuRe 43
Clemens Seyfried
4.1 Kompetenzen entwickeln – ein persönlicher Prozess 47
4.1.1 Dynamische Kompetenzentwicklung 48
4.1.2 Reflexionskompetenz 51
4.2 Soziale Lerntheorie als Bezugsrahmen für SuRe 55
4.3 Selbstbestimmungstheorie: Bedürfnisse und Motivation als Ausgangspunkt für SuRe 57
4.4 Das Gesundheitsmodell Salutogenese im Kontext von SuRe 59
4.5 Vertrauen – eine zentrale Variable für Entwicklung 61

5. Umsetzung von SuRe in der Praxis 65
Clemens Seyfried
5.1 Orientierungsphase 67
5.2 Reflexionsprozess »Subjektiv Relevante Situationen« 71
5.3 Erprobung der gewählten Handlungsmöglichkeit 78

6. SuRe als Applikation: SuRe online 81
Clemens Seyfried

7. Das Modell der Subjektiven Relevanz in der Erwachsenenpädagogik 89
Britta Marschke
7.1 Beratung in der Erwachsenenpädagogik 89
7.1.1 Geschichte der Beratung in der Pädagogik 90
7.1.2 Beratung als Grundform pädagogischen Handelns 92
7.1.3 Beratung für Beratende 95
7.1.4 SuRe in der Erwachsenenbildung 98
7.2 Beratungen im interkulturellen Kontext 100
7.2.1 Gesellschaft in Vielfalt 100
7.2.2 Interkulturelles Lernen 102
7.2.3 Interkulturelle Kompetenz 105
7.2.3.1 Interkulturelle Kompetenz bei Lehrkräften 108
7.2.4 Interkulturalität und Beratung 109
7.2.5 SuRe - interkulturell 111
7.3 SuRe in der Praxis interkultureller Erwachsenenbildung 113
7.3.1 Die Projekte ABCami (Alphabetisierung und Grundbildung an Moscheen) und KASA (Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz) 113
7.3.2 Methodisch-didaktischer Ansatz in den Projekten 114
7.3.2.1 Der Situationsansatz 114
7.3.2.2 Kontrastive Alphabetisierung 117
7.3.3 Die Lehrkräfte im Projekt 119
7.3.4 SuRe online in der Projektarbeit 121
7.3.4.1 Einführung in SuRe online 121
7.3.4.2 Situationen – Kategorien – Themenfelder 123
7.3.4.3 Akzeptanz und Auswertungen 127

8. Das Modell der Subjektiven Relevanz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 131
Clemens Seyfried

9. Anregungen - Übungen - Materialien 137
Clemens Seyfried
9.1 Förderliche Kommunikation im Team erarbeiten 139
9.1.1 Erarbeitung eines Kommunikationsrahmens durch die Gruppe 140
9.1.2 Zielbezogene Formulierungen anwenden 144
9.1.3 Gesprächstiefe mitgestalten 146
9.2 Reflexionskompetenz entwickeln 152
9.2.1 Differenzierung unterschiedlicher Empfangsvorgänge ... 153
9.2.2 Reflexionskompetenz durch »Beobachtungsbewusstheit« 156
9.3 Förderliche Kommunikation und Reflexionskompetenz in methodische Strukturen integrieren 161
9.4 Vom konkreten Thema zum konkreten Handeln 167

10. Perspektiven 175
Clemens Seyfried

Verzeichnis: Abbildungen – Tabellen – Bilder – QR-Codes 183

Literatur 187

Vorwort

Prof. Dr. Dr. h.c. Klaus Hurrelmann

Wer Lehrerin oder Lehrer ist, der hat einen der interessantesten Berufe überhaupt. Einfluss auf die Entwicklung von jungen Menschen zu nehmen, ihnen Hinweise und Anregungen zu geben und ihre Persönlichkeit zu stärken – was kann es Schöneres und Verantwortungsvolleres geben als diese Aufgabe? Genau dieses Profil macht den Beruf aber auch zu einem der anspruchsvollsten und anstrengendsten. Nicht zuletzt ist diese Anspannung daran abzulesen, dass es nur sehr wenigen Angehörigen dieses Berufes gelingt, bis zur Altersgrenze von 65 oder 66 Jahren durchzuarbeiten. Die meisten müssen vorher aufgeben, weil die vielfältigen körperlichen, psychischen, emotionalen, zeitlichen und organisatorischen Belastungen so groß werden, dass sie die Gesundheit beeinträchtigen.

Es ist schwer verständlich, dass allen Interessentinnen und Interessenten an diesem Beruf nicht schon lange ein Angebot für einen sorgfältigen Eignungstest gemacht wird, bevor die das Studium aufnehmen. So könnte geklärt werden, ob sie die Voraussetzungen und Eigenschaften mitbringen, derer es für diesen Beruf bedarf. Damit könnte ihnen eine wichtige Entscheidungshilfe bereitgestellt werden. Ebenso wenig nachvollziehbar ist das Fehlen von regelmäßiger, verbindlicher kollegialer Beratung bei Schwierigkeiten und Problemen oder von professioneller Supervision während der Zeit der Ausübung des Berufs. Zwar gab es immer wieder Vorschläge hierfür, diese haben aber meist einen Status der Freiwilligkeit. Alle Ansätze dieser Art werden als eine außerhalb der Arbeit liegende persönliche Initiative interpretiert. Was fehlt ist, die Reflexions-

arbeit als Teil der professionellen Arbeit und eine kritische Wertschätzung als Qualitätsmerkmal zu verstehen.

In anderen Professionen sieht es besser aus: Alle therapeutischen Berufe, bei denen ähnlich wie beim Lehrberuf eine intensive Arbeit an der Person eines anderen Menschen im Zentrum steht, bei denen es um eine direkte und intensive Interaktion in unmittelbarer Nähe geht, kennen eine verpflichtende und regelmäßige professionelle Begleitung mit Beratung und Unterstützung. Hilfen auch in frühen Stadien von Krisen und Überlastungen sind ganz selbstverständlich in den Arbeitsalltag eingebaut – aus der richtigen Erkenntnis heraus, dass es auch dem kompetentesten Inhaber eines solchen Berufes nicht möglich ist, im Laufe des Berufslebens Fehleinstellungen und Verspannungen zu entgehen, die schnellstens korrigiert werden müssen, wenn man weiter erfolgreich arbeiten und gesund leben will.

Aus unerfindlichen Gründen gilt das alles bisher nicht für die pädagogischen Berufe. Immerhin wurden in mehreren Bundesländern inzwischen Institutionen eingerichtet, an die sich Lehrkräfte bei Problemen und Krisen wenden können. Sie sind aber oft in der organisatorischen Nähe der Schulaufsicht angesiedelt, und deshalb scheuen viele Lehrkräfte den Zugang. Insgesamt setzen wir in Deutschland weiterhin auf die intuitive Selbststeuerung bei Konflikten und Problemen und die Selbstheilungskräfte bei Störungen und Belastungen. Diese Kräfte sind erfahrungsgemäß aber schnell aufgebraucht. Die Folgen fehlender Unterstützung sind bei Lehrkräften fatal, denn auf diese Weise werden nicht nur die persönlichen Ressourcen einer Lehrperson aufgebraucht, und es droht eine körperliche und psychische Auszehrung, die bis zum Burnout führen kann. Damit sinkt natürlich die Fähigkeit zur Förderung der Schülerinnen und Schüler, sodass am Ende auch deren individuelle Entwicklung und deren Leistungen Schaden nehmen.

In diesem Buch wird ein Konzept der kollegialen Fallberatung für Lehrkräfte durch eigens dafür weitergebildete Coaches vorgestellt, mit dem bereits langjährige Erfahrungen vorliegen: Das Programm »Subjektive Relevanz« (SuRe), das von Clemens Seyfried entwickelt wurde. Das Konzept wird in Berlin von der Gesellschaft für interkulturelle Zusammenarbeit (GiZ) unter Leitung von Brit-

ta Marschke seit einiger Zeit eingesetzt und von einem Team des Forschungsinstitutes für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) in Berlin, dem ich angehöre, systematisch begleitet und evaluiert.

Das Programm Subjektive Relevanz SuRe setzt genau dort an, wo die größten Defizite existieren, nämlich bei der Aufrechterhaltung und Steigerung der beruflichen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern und anderen pädagogischen Fachkräften, die bereits im täglichen beruflichen Einsatz sind. Schwerpunkt ist die Ausbildung von SuRe-Coaches, die in Schule, Kindergarten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung eine kollegiale Fallberatung durchführen können. Sie werden darin geschult, ihren Kolleginnen und Kollegen zu helfen, mit sozialen, emotionalen, organisatorischen und sonstigen Spannungen umzugehen, damit daraus nicht Probleme für die weitere berufliche Entfaltung entstehen und sich keine festsitzenden Einschränkungen ergeben.

Diese Hilfe ist bitter nötig, denn jeder pädagogische Beruf ist so komplex und anstrengend, weil es täglich um Tausende und Abertausende von Kontakten auf verschiedenen Kommunikationsebenen geht, die schnelle, vielfältige und zielführende Reaktionen verlangen. Dabei können Verspannungen und Veränderungen entstehen, es kann langfristig zu Fehleinschätzungen mit der Folge von Fehlhandlungen kommen, die man als Akteur in diesem Bereich selbst überhaupt gar nicht wahrnimmt. Der von außen vorgehaltene Spiegel, das Angebot, gemeinsam eine schwierige Situation noch einmal durchzugehen, kann helfen, aus dieser Situation herauszukommen – die Begleitung auf Augenhöhe, um die verschiedenen Kontakte und Kommunikationen reflexiv zu bearbeiten, die unerwünschten Effekte zu erkennen, um so die Handlungsfähigkeit und die Reaktionsfähigkeit auch in Konfliktsituationen aufrecht zu erhalten.

In diesem Buch werden in anschaulicher Weise Beratungsansätze beschrieben und deren einzelne Zugänge und Methoden mit dem Konzept der subjektiven Relevanz reflektiert. Das Konzept hat einen detailliert ausgearbeiteten Theorierahmen, der von Clemens Seyfried in diesem Buch differenziert dargestellt wird. Die Kernidee ist, dass sich Kompetenzen individuell entwickeln lassen, dass also jeder einzelne Pädagoge und jede einzelne Pädagogin die

Fähigkeit hat, sich aus eigener Kraft in angespannten Situationen zu bewegen und sich hieraus zu befreien. Mit berücksichtigt wird dabei, dass sich die sozialen Rahmenbedingungen – das Umfeld im Kollegium, die Beziehungen zur Institutsleitung und selbstverständlich auch die räumlichen und organisatorischen Bedingungen – auf diese persönliche Kompetenz mit auswirken.

Das Programm wurde vor dem Ausbruch der Corona-Pandemie entwickelt, aber es war leicht, es auf ein Onlineformat umzustellen, weil es in Berlin schon seit mehreren Jahren parallel praktiziert wurde. Die vollständige Umstellung auf ein digitales Format war zunächst eine Notlösung, inzwischen aber zeigen sich die vielfältigen Vorteile und Anwendungsmöglichkeiten dieses Ansatzes. Die Möglichkeit einer Anwendung im Internet steigert eindeutig den Austausch des vorhandenen Praxiswissens und macht es möglich, schnell und direkt Erfahrungen über Konflikte und Spannungen auszutauschen. Auf diese Weise werden andere Möglichkeiten der Steigerung der Kompetenz genutzt als im analogen Kontakt: Die Nutzung ist sowohl zeit- als auch ortsunabhängig, die Anonymität besser zu sichern, Ängste über die Verletzung der persönlichen Integrität leichter zu kontrollieren, die Möglichkeiten für die Partizipation steigen ebenso wie die Vielfalt von individuellen Lösungswegen und der vertrauliche Austausch von Fehlern. Schon heute ist klar, dass das Online-Angebot so viele wertvolle Impulse bietet, dass es auch nach der Corona-Pandemie im Angebot von SuRe verbleiben wird.

Das in diesem Buch anschaulich vorgestellte Konzept ist vielen anderen ähnlichen Ansätzen voraus, weil schon eine langjährige Praxis und Erfahrung vorliegt. Die Kernphilosophie von SuRe – so viel kann schon heute aus den ersten Erkenntnissen der wissenschaftlichen Evaluation abgelesen werden – erweist sich als tragfähig und effizient: Unbearbeitete Situationen aus dem beruflichen Alltag belasten eine pädagogische Fachkraft dauerhaft und verringern das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Die Unterstützung durch hierfür geschulte Kolleginnen und Kollegen ermöglicht neue Handlungsmöglichkeiten und fördert das Erleben, sich selbst aus einer schwierigen Situation aus eigener Kraft befreien zu können. Damit verbunden sind positive Effekte für das persönliche und berufliche

Selbstkonzept, wodurch die Widerstandsfähigkeit gesteigert wird, auch mit kritischen Situationen zurecht zu kommen und die Gewissheit zu haben, eine passende Lösung zu finden.

Ich wünsche diesem spannenden und sehr anschaulich aufgebauten Buch eine gute Resonanz und einen möglichst hohen Einfluss und hoffe, dass es mit dazu beiträgt, kollegiale Fallberatung und eines Tages auch professionelle Supervision zum selbstständigen Bestandteil der Aus- und Weiterbildung in pädagogischen Berufen werden zu lassen.

1. Ausgangslage

Clemens Seyfried

Die Arbeit in den Bereichen Pädagogik, Schule und Unterricht sowie Bildung wird in der öffentlichen Diskussion und im fachlichen Diskurs immer wieder in Verbindung mit spezifischen Herausforderungen wahrgenommen. Thematisiert wird die Komplexität pädagogischer Aufgaben vor dem Hintergrund dynamischer Entwicklungen in vielen Bereichen der Gesellschaft. Neben einer Vermittlung der in den Curricula vorgegebenen Lerninhalten umfasst pädagogische Arbeit auch Aktivitäten für ein positives, soziales Klima und das Eingehen auf individuelle Problemlagen von Schülerinnen und Schülern. So spannt sich der Aufgabenkatalog vom Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Bewerten bis zur aktiven Mitarbeit bei Fragen der Schulentwicklung. Diese Arbeitsfelder müssen unter gesellschaftlich relevanten Dynamiken bewältigt werden und verlangen von Lehrkräften Kompetenzen in vielen Bereichen wie z.B. Migration, Inklusion, Umgang mit neuen Medien oder Fragen zur Diversität sowie Elternarbeit und kollegiale Teamarbeit.

Bei der Arbeit in der Schule sehen sich Lehrkräfte nicht nur vielen, sondern auch unterschiedlichen und mitunter entgegensetzten Erwartungen gegenübergestellt. Reinhardt (2009) beschreibt in ihren Ausführungen zur Professionstheorie und dem damit verbundenen Diskurs »Kompetenztheorie vs. Strukturtheorie« die besondere Konfliktstruktur der Lehrerinnen und Lehrer mit den unterschiedlichen Rollenerwartungen. Lehrkräfte sehen sich konfligierenden Ansprüchen gegenüber. Um hier einen förderlichen Prozess aufrecht zu erhalten, müssen jeweils der konkreten Situation entsprechende Entscheidungen getroffen werden. Es geht um

eine durchgehende Balancierung zwischen Erwartungen einzelner Schülerinnen und Schüler, Erwartungen der Gruppe, Erwartungen der Schulverwaltung, Erwartungen aus gesellschaftlichen Entwicklungsperspektiven und nicht zuletzt auch jenen Erwartungen, die in der eigenen Person mehr oder weniger bewusst und unterschiedlich verankert sind. Dass diese Dynamik das eigene Verhalten im Unterricht mitbestimmt, wird im Ansatz der mentalen Selbstregulation und Introvision nach Wagner (2007) deutlich, bei dem es um die Auflösung innerer Konflikte geht. Rollenkonflikte, Dynamiken eigener Erwartungen, fachliche Herausforderungen, die Erfahrungen von Grenzüberschreitungen in professionell-alltäglichen Situationen und wohl noch mehr führen zu der im Diskurs übereinstimmenden Position, dass für Lehrkräfte die Reflexion eigenen Handelns ein zentrales Professionsmerkmal ist.

Schaarschmidt (2012) sieht mögliche Ursachen für das Auftreten verschiedener Belastungsformen sowohl bei den Lehrkräften als auch in problematischen Beanspruchungen wie z.B. der Druck durch unerledigte Aufgaben, immer neue Forderungen und Veränderungen, die Erfordernis ständiger psychischer Präsenz oder eine eingeschränkte Erholungsmöglichkeit in der Unterrichtszeit. Nach Körner (2003) zeigen von 975 befragten Lehrerinnen und Lehrern 24,6 % einen hohen, 43,1 % einen mittleren und 32,3 % einen niedrigen Ausprägungsgrad emotionaler Erschöpfung, 25,1 % seien massiv von Burnout betroffen. Nach Angaben zu den häufigsten Beschwerden nennen Lehrkräfte an zweiter Stelle (nach Nacken-, Rücken- u. Kreuzschmerzen) »Erschöpfung/Müdigkeit«, je nach Schulart zwischen 61 % und 72 % (Scheuch et al., 2015). Bauer (2003) empfiehlt vor dem Hintergrund der Anforderungen an pädagogische Lehrkräfte und den damit verbundenen gesundheitlichen Risiken eine Förderung von Kompetenzen zur Prävention psychischer Erkrankungen, Kompetenzentwicklungen zur Stärkung individueller Ressourcen sowie die Förderung Burnout präventiv wirksamer »Coping«-Kompetenzen.

Von diesen angeführten Überlegungen ausgehend erscheint es legitim und angebracht, nach weiteren Möglichkeiten und Variationen für die Entwicklung von Kompetenzen in der pädagogischen Arbeit zu suchen.

2. Grundlagen für Kollegiale Fallberatung

Clemens Seyfried

Eine Alltagsbeobachtung ist vermutlich vielen von uns bekannt: Wie Probleme gelöst werden, was, wie, wo und wann zu tun ist, dies »wissen« mitunter Personen sehr schnell und genau, auch wenn wenig oder keine Erfahrung mit dem Problem und dem Handlungsfeld vorhanden ist. Vermittelt wird dabei nicht die produktive, für eine Entwicklung hilfreiche Außenperspektive. Die oft zitierten »Ratschläge« werden zu destruktiven Beiträgen. Worin liegt deren Destruktivität?

Bei der Auseinandersetzung mit den Beiträgen zur Beratung wird deutlich, dass bestimmte Kriterien einen förderlichen Beratungs- und Reflexionsprozess erfordern. Ein zentrales Anliegen für die Entwicklung kollegialer Fallberatung ist, diese für gelingende Prozesse in der Beratung sensiblen Kriterien zu beschreiben und in Beratungskonzepte zu integrieren.

Um im professionellen Umfeld mit schwierigen Situationen, mit Herausforderungen, Problemen umgehen zu können und individuelle, für die konkrete Situation adäquate Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, bedarf es offensichtlich einer bestimmten Struktur für die Erarbeitung neuer, förderlicher Handlungsmöglichkeiten.

Die Idee, wahrgenommenen Problemen, Herausforderungen, Schwierigkeiten oder dem Wunsch nach Erkenntnisgewinn nicht durch Ratschläge oder Belehrungen zu begegnen hat eine Tradition, deren Ausgangspunkt in der Antike gesehen werden kann. Diese Vorstellung, dass einem Suchen, einem Anliegen mit Fragen begegnet wird und sich Erkenntnisse im Prozess entwickeln, kann dem Philosophen Sokrates (469 bis 399 v. Chr.) zugesprochen wer-

den. Seine Methode der Mäeutik (»Hebammenkunst«) setzt diese Grundannahmen um und es ist naheliegend, dass diese Gesprächsführung auch im Kontext von Beratung und Psychotherapie rezipiert wird (Stavemann, 2007).

Einer der ersten Ansätze für die Auseinandersetzung und Bearbeitung beruflicher Problemfelder entwickelte sich im Fachbereich Medizin. Dort wurden schwierige Arzt-Patient-Beziehungen schon in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts thematisiert und systematisch in »Balintgruppen« bearbeitet (vgl. Stucke 1982). Die nach dem Mediziner Michael Balint benannten und von ihm initiierten Gruppen setzten die Praxiserfahrung in das Zentrum einer psychoanalytisch orientierten Reflexion. Bald entstanden daraus auch Formate für andere Berufsgruppen, wie z.B. für Lehrkräfte (Hellwig, 1979). Die methodische Orientierung ist vielfältig (s. Kapitel 3).

Dem Bedarf an praxisorientierten Beratungsangeboten im pädagogischen Arbeitsfeld wurde ab den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts nachgegangen. Die daraus entstandenen Beiträge beinhalten innovatives Potenzial und stellen differenzierte Konzepte dar (vgl. Mutzeck, 2005; Pallasch et al., 2002; Schlee, 2019).

Ähnliche Strukturierungen finden sich in verschiedenen Variationen von Problembearbeitungskonzepten, wie z.B. im Problemlösetraining von D'Zurilla & Goldfried (1971), eines der ersten und auch strukturgebenden Modelle aus der psychotherapeutischen Arbeit. In der Pädagogik entstanden ausdifferenzierte Konzepte, wie z.B. die Modelle von Aeppli & Lötscher (2017), Korthagen (2002) und Schlee (2019). Letzteres thematisiert auch die hinter dem Konzept liegenden Grundlagen als bedeutsame Dimension für Kollegiale Beratung. Bei einem Vergleich liegen die Unterschiede in Detailschritten und in unterschiedlichen Akzentuierungen und Schwerpunktsetzungen, wie z.B. die Aktivität der Reflexionsgruppe oder die Beachtung emotionaler Dynamiken.

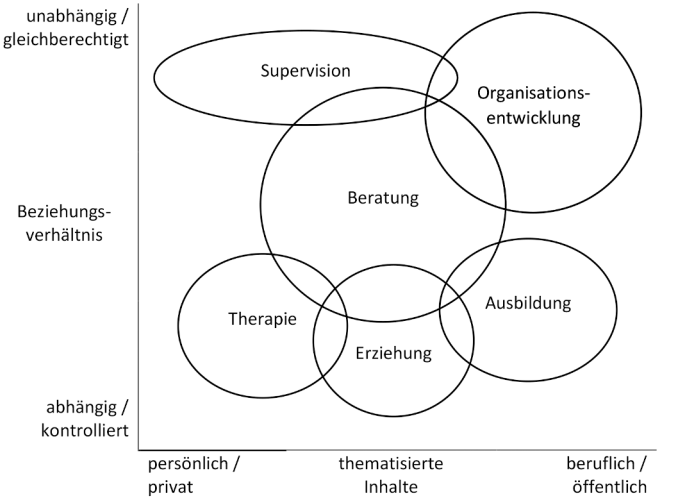
Die Ausdifferenzierung und Steigerung von Beratungsangeboten, Coaching, Supervisionen und Psychotherapie wird von der Frage der Abgrenzungen zwischen den einzelnen Bereichen begleitet. Bestimmt wird diese Frage nicht nur von den jeweiligen Zielsetzungen, von Zielgruppen oder von der Konzeption des Angebots,

auch formale, rechtliche und konkurrierende Aspekte sind dabei im Spiel. Reyer (2016) verweist auf einen »Beratungsdschungel« von großem Ausmaß.

Reichel (2016) thematisiert die Schwierigkeit trennscharfer Abgrenzungen. Das deutliche Unterscheidungsmerkmal zwischen Beratung und Therapie bezieht sich auf die Kriterien »gesund« bzw. »krank«, formal geht es um die Kostenübernahme der Interventionen durch Krankenkassen und damit verbunden Zuordnungen an international anerkannte Diagnoseschlüssel. Beratungsangebote im pädagogischen Arbeitsfeld sind dieser Dynamik weniger massiv ausgesetzt und die Gefahr, dass eine Supervision an einer Schule als therapeutische Maßnahme gesehen wird, ist gering. Dass bei einer konkreten Beratungsarbeit ohne therapeutischen Anspruch aber dennoch Gesundheit gefördert wird, ist vor allem im Sinne einer Vorbeugungsmaßnahme unumstritten. Die Frage der Abgrenzung zwischen Supervision und Kollegialer Beratung kann in der Gewichtung der Lösungsorientierung gesehen werden, die eine zentrale Position einnimmt. Nach Pallasch et al. (2002) geht es in der Supervision um eine Auseinandersetzung über die praktische Arbeit in einem zeitlich definierten Rahmen, bei der Beratung steht die zielorientierte Suche nach Lösungen für aus der Praxis beschriebene Situationen im Zentrum.

Zur Klärung und näheren Beschreibung verortet Schlee (2019, S. 23) »Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe« auf zwei Achsen. Die Horizontale Achse (thematisierte Inhalte) wird durch die Pole »persönlich/privat« und »beruflich/öffentlich« definiert. Die vertikale Achse beschreibt das Beziehungsverhältnis zwischen »abhängig/kontrolliert« und »unabhängig/gleichberichtigt«. In diesem Koordinatensystem werden unterschiedliche Interventionsformen entsprechend dieser Pole platziert – inklusive deren Überschneidungen: »Wenn man nun Supervision von anderen Interventionsformen wie Beratung, Erziehung, Therapie oder Organisationsentwicklung abgrenzen möchte, dann ist das nicht ganz einfach. Denn einerseits gibt es zu ihnen Unterschiede, andererseits bestehen auch fließende Übergänge.« (Schlee, 2019, S. 22)

Abbildung 1: »Die Stellung von Supervision im Feld unterschiedlicher Interventionsformen« (Schlee, 2019, S. 23)



Beratung nimmt in dieser Darstellung mit den Überlappungen zu den Bereichen Therapie, Erziehung, Ausbildung, Organisationsentwicklung und Supervision einen großen Bereich in der Mitte des durch vier Pole definierten Feldes ein. Deutlich wird dabei das große Bedeutungsfeld von Beratung sowie auch die Schwierigkeit, eine für die Abgrenzung gegenüber anderen Ansätzen scharfe und taugliche Beschreibung zu entwickeln. Und schon gar nicht lässt sich eine tragfähige, umfassende und trennscharfe Konzeption formulieren: »Trotz aller Kombinationen, Vergleiche und Integrationsversuche ist es aber bislang nicht zu einer geschlossenen Gesamtkonzeption für Beratungstätigkeiten gekommen.« (Schlee 2019, S. 24). Aus Sicht der klinischen Psychologie und Psychotherapie geht es bei der Beratung vorrangig um eine Weitergabe von Expertenwissen, um Hinweise, Informationen. Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012) beschreiben Kriterien zur Unterscheidung von Therapie und Beratung: »Wenn es in der Praxis auch fließende Übergänge von Kurzzeit-Beratung zu Therapie (und umgekehrt) geben mag, so möchten wir vor allem das Kriterium der schnellen

Weitergabe von Spezialwissen (für Beratung) und das Kriterium der längerfristigen systematischen Anleitung zu zielgerichteten Veränderungen (für Therapie) als Unterscheidungshilfe betonen.«

Kollegiale Beratung definiert sich in der Literatur auch über Merkmale. Tietze (2020, S. 11) geht von einer Definition für kollegiale Beratung aus, die anschließend durch Merkmale ausdifferenziert wird: »Kollegiale Beratung ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln.«

Diese Merkmale (vgl. Schlee, 2019 S. 24ff.; Tietze, 2020, S. 11ff.) beziehen sich entweder auf die Gruppenzusammensetzung (die Gruppenmitglieder kommen aus einem Arbeitsfeld) oder auf das methodische Vorgehen. Markante Parameter sind dabei die Gleichrangigkeit der Gruppenmitglieder und eine symmetrische Interaktionsstruktur. Der Prozess ist klar strukturiert, in diesem Prozess gibt es verteilte Rollen. Wichtige Prinzipien sind die Selbststeuerung, die aktive Beteiligung am Prozess und die Fokussierung auf konkrete Themen aus dem jeweiligen Arbeitsfeld sowie die Ausrichtung auf die Suche nach Lösungen. Wie diese Suche nach Lösungen angegangen wird, welche methodischen Konzeptionen hinter diesem äußeren Fahrplan stehen, wird nach Angebot unterschiedlich ausdifferenziert. Für Beraterinnen und Berater in der Kollegialen Beratung lässt sich professionelles Selbstverständnis über den Anspruch formulieren, dass über die jeweils hinter den Konzeptionen liegenden Annahmen auch reflektiert wird, diese bewusst sind und transparent kommuniziert werden. Schlee (2019, S. 199ff.) thematisiert die besondere, z.T. defizitäre Ausgangslage der Erziehungswissenschaft aufgrund fehlender anthropologischer Kernannahmen. Diese bilden »… für alle pädagogischen Fragestellungen den Ausgangs- wie den Zielpunkt der professionellen Überlegungen und Handlungen« (Schlee, 2019, S. 199). Der Autor weist auf die Bedeutung von Haltungen und zugleich auf die Schwierigkeit hin, dass diese sich nicht wie Kenntnisse vermitteln lassen.

Als eine für die Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Einstellungen relevante Variable gilt Vertrauen (vgl. Kapitel

4.6), das sich in einer konkreten Interaktion zeigt. Es geht dabei nicht um Übereinstimmungen in sachlichen Perspektiven, aber um eine möglichst hohe Aufrechterhaltung der persönlichen Integrität, die Wirbelsäule psychischer und sozialer Dynamiken. Die Wahl methodischer Zugänge für Beratungsarbeit und die Wahl des Theorierahmens (s. Kapitel 4) sind auch unter dieser Perspektive bedeutsam. Die folgenden Ausführungen zu den verschiedenen Beratungsansätzen sowie die Beschreibungen unterschiedlicher Theorierahmen im Kapitel 4 lassen sich auch unter dieser Sichtweise lesen.

Code 1

3. Beratungskonzepte und Kollegiale Fallberatung

Clemens Seyfried

Neben grundlegenden in der Kommunikationspsychologie rezipierten Konzepten für eine förderliche Kommunikation stehen unterschiedliche Ansätze aus der Psychologie und Psychotherapie zur Wahl, die für die Kollegiale Beratung modifiziert und adaptiert eingesetzt werden. Die Reihenfolge der Darstellung geht von den allgemeinen Hinweisen für eine förderliche Kommunikation und der **t**hemenzentrierten Interaktion zu den ausgearbeiteten Beratungs- und Psychotherapiekonzepten aus und stellt einen Ausschnitt der unterschiedlichen Ansätze unter dem Fokus der Kollegialen Beratung und dem Reflexionsmodell »Subjektive Relevanz« (SuRe) dar.

3.1 Förderliche Kommunikation

Aus der Kommunikationspsychologie können für alle Akteurinnen und Akteure der Kollegialen Beratung wertvolle Hinweise genutzt werden. Popularität gewann der Satz des Mitbegründers kommunikationspsychologischer Theorien Paul Watzlawick. Es ist nicht möglich »… nicht zu kommunizieren« (Watzlawick et al., 1971). So plausibel dies erscheinen mag, so virulent kann dies in alltäglichen, auch beruflichen Kommunikationsabläufen werden: »Ich habe nichts gesagt, …« ist ein Standardbeispiel dafür, wieviel gerade dadurch dennoch gesagt werden kann.

Ein für Viele im pädagogischen Arbeitsfeld bekanntes Konzept für förderliche Kommunikation kommt von Schulz von Thun (1999). Die Analyse menschlicher Kommunikation unter den Gesichtspunkten »Sender« und »Empfänger« sowie unterschiedlicher Botschaften ist nicht nur ein theoretisch entwicklungsfördernder Ansatz. In weiteren Publikationen (Schulz von Thun & Kumbier, 2008; Thomann & Schulz von Thun, 2017) finden sich zahlreiche Anregungen für die Entwicklung von Kommunikations- und Beratungskompetenzen. Eine der Herausforderungen liegt in der Integration dieser förderlichen Kommunikationshinweise in die eigene Sprache, in die eigene persönliche Art und Weise der Kommunikation.

Aufgegriffen werden Aspekte unter dem Gesichtspunkt der Bedeutung für Kollegiale Beratung mit dem Modell SuRe sowie unter dem Fokus einer reflektierten, pädagogischen Arbeit.

Die Bedeutung kommunikationspsychologischer Überlegungen lässt sich aus der Perspektive begründen, dass Schule ein Ort der Kommunikation ist, dass das Lernen und Entwicklung unmittelbar an Kommunikation gebunden ist sowie das Verhalten von Lehrkräften immer zugleich auch Kommunikationsverhalten ist. Dabei geht es nicht nur um einen Informationsaustausch, sondern um die Art und Weise dieser Prozesse. Deutlich wird das in dem Modell der »Vier Ohren« (Schulz von Thun, 1999). Das Konzept macht sichtbar, dass eine Nachricht nicht nur eine Sachseite hat, sondern dass zugleich weitere Ebenen gesendet oder empfangen werden. Es bezieht sowohl bei Senderin und Sender als auch bei Empfängerin und Empfänger die Beziehungsseite, die Appellseite oder auch die Selbstoffenbarungsseite mehr oder weniger stark ein. So entscheidet mitunter die Tonlage eines Satzes (nonverbale, vokale Anteile der Nachricht) mehr darüber, wie wenig oder wie massiv eine Situation konflikthaft, aggressiv, beängstigend oder ermunternd und einladend erlebt wird. Die individuelle Wahrnehmung definiert mit, was wie erlebt wird. Die reflektierende Trennung zwischen verschiedenen Ebenen des Empfangsvorgangs erscheint im Sinne einer Ausdifferenzierung sinnvoll. Schulz von Thun (1999, S. 72) unterscheidet drei verschiedene Empfangsvorgänge:

Tabelle 1: Empfangsvorgänge nach Schulz von Thun (1999, S. 72ff.)

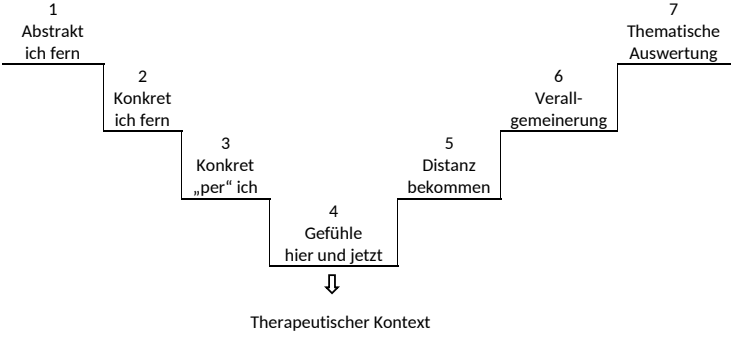
Empfangsvorgang	Mögliche Einschätzung
Wahrnehmung	richtig oder falsch
Interpretation	richtig oder falsch
Gefühl	weder richtig noch falsch

Die Differenzierung gibt Hinweise über die eigenen Anteile in der Kommunikation. Der Blick einer Person wird wahrgenommen, dies schließt z.B. durch Lichteinfall, durch Verwechslung einer Person Irrtümer ein. Die Interpretation kann unterschiedliche, von der eigenen Befindlichkeit gefärbte Tendenzen einnehmen: ist es ein »kritischer Blick«, ein »interessierter Blick« oder ein »aggressiver Blick«? Dieser Interpretationsrahmen nimmt in anderen Ansätzen wie in der Rational Emotive Therapie von Ellis (1977) eine zentrale Position ein. Das nach der Interpretation folgende Gefühl entzieht sich der Zuordnung »richtig« oder »falsch« – es ist da. Gefühle sind da und die Vorstellung, einer Person mit Trauer zu sagen: »Du irrst dich – du bist nicht traurig!« ist offensichtlich nicht stimmig. Ellis (1997) entwickelte einen Psychotherapieansatz, der die Interpretationen hinsichtlich der dahinter liegenden »beliefs« analysiert, deren Rationalität überprüft und Modellierungen dieser ermöglicht.

Schulz von Thun (1996) geht der Frage nach der Balance bzw. nach der Verortung bezüglich der Tiefe eines Gesprächs in Kommunikationssituationen nach, was im Kontext pädagogischer, berufsbezogener Kommunikationsberatung von hohem Interesse ist. Mit dem Begriff »Tiefe« wird der Grad der persönlichen Bezugnahme zu einem Inhalt angegeben. Die Beschreibungen von Erfahrungen in der Kollegialen Fallberatung können sich als von der Person entfernt, sachlich oder als persönlich nahe darstellen. Dazu gehören mitunter auch Emotionen als Ausdruck von Ärger und Freude. Vermieden werden sollte sowohl eine Oberflächlichkeit, die sich in allgemeinen Statements ausdrückt mit der Gefahr der Beliebigkeit, was wenig persönlich-professionelle Entwicklung ermöglicht. Aber auch ein Wühlen in Emotionen birgt Gefahren, wenn eine psycho-

voyeuristische Tendenz dazukommt und die Vorstellung, Entwicklungen und Klärungen korrelieren nur mit dem Ausmaß emotionaler Erschütterungen, dominiert. Schulz von Thun (2006) sieht die Tiefe des Beratungsgeschehens in Abhängigkeit von der Art des Anliegens, von der Person des Protagonisten vom Kontext und Setting. Geht es z.B. um Therapie oder um Supervision oder um Kollegiale Fallberatung. Unterschieden werden nach Schulz von Thun (2006) unterschiedliche Stufen mit entsprechenden Interventionsmöglichkeiten zur Hebung oder zur Vertiefung.

Abbildung 2: Stufen unterschiedlicher »Tiefe« nach Schulz v. Thun (2006, S. 56)



Die Gesprächsführung kann durch Fragen die Vertiefung bzw. Emporhebung lenken (s. Abbildung 2). Die schematische Darstellung zeigt die Tiefe der Kommunikation durch die absteigenden Treppen an. Eine Kommunikation kann von einer allgemeinen, »ich fernen« Beschreibung zu einer konkreten Beschreibung mit der Einbeziehung der eigenen Person führen und ebenso wieder auf eine allgemeine Eben geführt werden. Die einzelnen Stufen stehen für die emotionale, psychodynamische Involviertheit einer Person innerhalb der Interaktion. Persönliche Erfahrungen können – unabhängig vom Inhalt – emotionslos, abstrakt und »Ich fern« abgehandelt werden. Auch tragische Ereignisse lassen sich emotionslos beschreiben. Dies ist in bestimmten Kontexten angemessen. Koordinatorinnen und Koordinatoren einer Hilfsaktion sollten nicht emotional an einzelnen Schicksalen gebunden sein, wenn es um

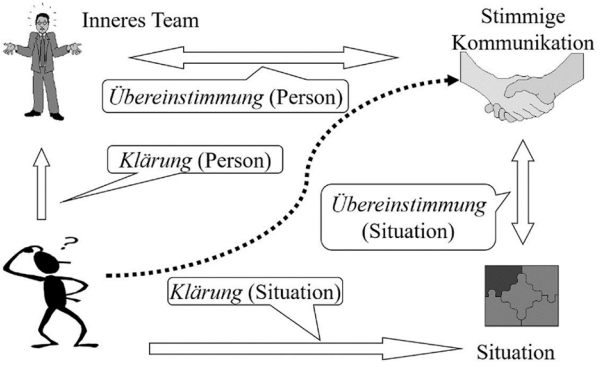
eine logistische Bewältigung einer Rettungsaktion geht. Steht aber eigenes Verhalten und die damit verbundenen emotionalen Dynamiken im Zentrum einer reflexiven Kompetenzentwicklung, kann das Bewusstwerden, die Artikulation eigener Befindlichkeiten und Wahrnehmungen hilfreich dafür sein, Selbststeuerung aufzubauen, um eigenes Handlungsrepertoire zu erweitern.

Tabelle 2: Interventionen für Vertiefung und Distanz (vgl. Schulz v. Thun, 2006, S. 56)

Stufen	Aussagen	Mögliche Intervention zur Vertiefung
1 Abstrakt / Ich fern	„Es gibt viele Schüler mit Verhaltensdefiziten – es werden ja immer mehr."	„Können Sie uns ein Beispiel nennen?"
2 Konkret / Ich fern	„In der 7. Klasse ist ein Schüler, der das deutlich zeigt. Der ist auch schon in der Schule bekannt."	„Was machen Sie in diesen Situationen?"
3 Konkret / „per" ich	„Ich habe schon alles probiert – es hilft kaum. Aber es sind nicht alle Tage gleich. Dennoch – es ist sehr schwierig."	„Sieht es für Sie ein wenig ausweglos aus?"
4 Gefühle im „hier und jetzt"	„Ja – das ist sehr frustrierend und raubt mir jede Motivation!" Irgendwas muss ich wohl ändern."	„Verstehe ich das richtig, dass es für Sie auch belastend ist?"
	„Ja – das ist sehr belastend und mit tut es auch leid, dass ich da nicht helfen kann. Ich merke auch, dass es ihm nicht gut geht."	„Was heißt das für Sie, dass es ihm nicht gut geht?"
	„Nun ja – dann geht es mr auch nicht gut. Ich fühle mich dann inkompetent und bin unzufrieden mit mir."	„Haben Sie eine Idee, wo Sie ansetzen können?"
5 Distanz bekommen	„So spontan nicht mehr."	„Was fällt uns gemeinsam dazu ein – welche Handlungsmöglichkeiten können wir beitragen?"
	Sammlung von Handlungsmöglichkeiten	„Finden Sie dabei Anregungen für die Zukunft?"
6 Verallgemeinerung	„Da sind zwei Optionen, die nehme ich für diese Situationen mit."	„Was ist für Sie und für uns so, dass dies vielleicht auch bei ähnlichen Situationen beachtet werden kann?"
7 Thematische Auswertung	Die Ergebnisse können im Kontext von Theorie und Praxis im Team strukturiert werden.	

So kann eine distanzierte Reflexion zu einem Prozess mit Einbeziehung eigener, persönlicher Interpretationswelten und der damit verbundenen emotionalen Gehalte sowie einem darauffolgenden, wiederum distanzierteren Resümee als professioneller Umgang mit Herausforderungen beschrieben werden. Die Tiefe bzw. die Distanz der Aussagen können unterschiedlich initiiert werden. Das Beispiel der Tabelle 2 versucht mögliche Interventionen für Vertiefung und Distanz darzustellen.

Abbildung 3: Stimmige Kommunikation nach Schulz von Thun (2006, S. 19); eigene Darstellung



Sowohl im Beratungskontext, aber auch in Alltagssituationen stellt sich die Herausforderung, möglichst förderlich, stimmig zu kommunizieren. Nach Schulz von Thun (1999, S. 121f.) wird Stimmigkeit in der Kommunikation als bedeutsames Ziel formuliert. Stimmigkeit wird unter zwei Perspektiven beschrieben (s. Abbildung 3).

Einmal geht es um Stimmigkeit mit der eigenen Person. Damit wird eine vielschichtige und komplexe Dimension beschrieben. Viele von uns kennen das Gefühl, dass bestimmte Verhaltensweisen uns mehr oder weniger entsprechen, mehr oder weniger möglich erscheinen. Diese Stimmigkeit mit der Person bezieht Emotionen, Wert- und Zielvorstellungen mit ein. Die zweite Perspektive bezieht sich auf die konkrete Situation, die mit einer bestimmten Dynamik aufgeladen ist. Damit werden Anforderungen und Erwartungen an die Person verbunden. Stimmige Kommunikation berücksichtigt beide

Perspektiven. Das Verhalten bleibt authentisch in Übereinstimmung mit der Person und wird ebenso der spezifischen Situation gerecht.

Im Setting der Kollegialen Fallberatung ist für Akteurinnen und Akteure das Bewusstsein über diese verschiedenen Empfangsvorgänge und über die damit einhergehenden Dynamiken eine positive, förderliche Bedingung für einen entwicklungsorientierten Kommunikationsprozess.

Bei der Arbeit mit SuRe haben kommunikationspsychologische Dynamiken Einfluss auf mehrere Ebenen. Sie sind sowohl Thema in den einzelnen Situationsbeschreibungen als auch innerhalb der Reflexionsgruppe. Erfahrungen weisen darauf hin, wie unterschiedlich das Erleben eines Reflexionsprozesses ist, je nachdem, ob eine Person einen Fall einbringt, moderiert oder als Teammitglied teilnimmt.

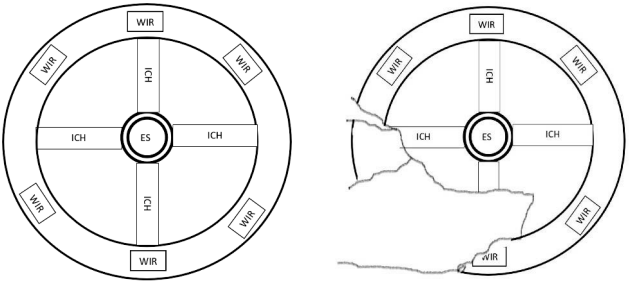
Aus den umfangreichen und relevanten Aspekten der Kommunikationspsychologie werden hier für die Anwendung von SuRe drei Konzepte ausgewählt, die sowohl inhaltlich als auch erfahrungsbezogen für pädagogische Fachkräfte hohe Relevanz haben: Zusammengefasst geht es aus der Position von Beobachtung um eine Differenzierung der Empfangsvorgänge, um eine bewusste Gesprächsführung unter dem Aspekt einer Tiefenstruktur persönlicher Beteiligung am Gespräch und um die Frage nach einer »guten«, einer stimmigen Kommunikation.

3.2 Das Thema ist nicht alles

Die Vorstellung, Sachbezogenheit mit psycho-sozialen Dynamiken der Akteurinnen und Akteure einzubeziehen findet sich im Ansatz der Themenzentrierten Interaktion (Cohn, 1975). In ihrem Modell wird Interaktion in einer Gruppe als Geschehen in einem »Globe« (der Rahmen, in dem die Interaktion stattfindet) mit drei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Eine Perspektive ist das Thema, die Sache, worum es in der Interaktion geht. Eine weitere stellt die einzelne Person dar und die dritte Perspektive nimmt die Gruppe ein. In dem daraus entstehenden Dreieck bewegt sich die Interaktion und dem Ansatz entsprechend ist es zielführend, alle drei Dynami-

ken zu beachten. In den Sätzen der Themenzentrierten Interaktion findet sich die Wertschätzung gegenüber jedem Gruppenmitglied, auch die Bedeutung jedes Mitglieds für eine produktive und entwicklungsorientierte Arbeit. Das Bild eines Rades, in dem die Radnabe das Thema darstellt, die Speichen die einzelnen Personen und der Radreifen das »Wir«, repräsentieren macht deutlich, dass alle Akteurinnen und Akteure bedeutsam sind und dass das Ausklinken aus einem Prozess einen Verlust darstellt. Die Last für verbleibende »Ichs« (Speichen) erhöht sich, mitunter bricht das Rad ein.

Abbildung 4: Personen bewegen das Thema bei der TZI (Cohn 1975); eigene Darstellung



Das Bild eignet sich zur Verdeutlichung, warum Unterrichtsarbeit oft massiv Ressourcen verbraucht. Wenn Schülerinnen und Schüler sich aus dem Unterricht ausklinken, bleibt die Lehrkraft allein, die das Rad »weiterdrehen« muss. Wenn ich als Lehrkraft allein für die Drehung des Rades (i. S. des Bewegens eines Inhaltes) arbeite und die Personen aus der Zielgruppe sich »verabschieden«, dann ist es naheliegend, dass es eine kraftverzehrende Arbeit ist. In diesem Setting, wo Personen ihr Desinteresse, Müdigkeit, ihre nach außen strömenden Gedanken nicht artikulieren können oder dürfen, »verabschieden« sich gewollt oder ungewollt die Personen der Zielgruppe und die Lehrkraft steht vor der Aufgabe, ein Rad ohne Speichen zu drehen. Bei den vielen Bruchstellen am »Wir« ist das fast nicht mehr möglich.

Für Arbeitsgruppen bietet Cohn (1975) Richtlinien an, die eine Balance zwischen dem »Es« (Thema), dem »Ich« (Person) und dem »Wir« (Gruppe) ermöglichen sollen. U. a. macht der Hinweis »Störungen haben Vorrang« darauf aufmerksam, dass z.B. Müdigkeit, Kopfschmerzen oder akute emotionale Belastungen nicht als Versagen interpretiert werden müssen. Diese »Störfaktoren« können in der Gruppe thematisiert werden, um nach Lösungen zu suchen. In der eigenen Arbeit habe ich immer wieder erfahren, dass für das Ausklinken aus dem Interaktionsprozess meist sehr nachvollziehbare Gründe bestehen. Oft wollen Personen einen Prozess nicht stören oder unterbrechen, obwohl es durchwegs nachvollziehbare und berechtigte Gründe gäbe. Gerade das Bemühen, das zu verbergen, was als Störung wahrgenommen wird, provoziert eine Störung. Da dies aber nicht thematisiert, sondern oft auch aus vermeintlicher Rücksicht verschwiegen wird, kann die Störung nicht bearbeitet, nicht behoben werden und es besteht die Gefahr, dass sich Störungen in dieser Dynamik weiter potenzieren.

Daraus wäre auch interpretierbar, dass immer alles gesagt werden soll, was gerade in einem selbst vorgeht, besonders dann, wenn es als störend empfunden wird. Cohn führt dazu den Begriff der selektiven Authentizität ein. Dazu zitiert Schulz v. Thun (1998, S. 120) aus einem Interview mit Ruth Cohn einen Satz, der die selektive Authentizität beschreibt: »Nicht alles, was echt ist, will ich sagen, doch was ich sage, soll echt sein.«

Ruth Cohn entwickelte Regeln für eine produktive Kommunikation in Arbeitsgruppen. Die Gruppe kann sich nach Diskussion der Regeln der Themenzentrierten Interaktion dafür entscheiden (s. Kapitel 9.1.1). Die Integration der ausgewählten »Regeln« erhöhen die Wahrscheinlichkeit, themenbezogene Gespräche unter Einbeziehung individueller Dynamiken und der Gruppendynamik in einem entwicklungsförderlichen Rahmen zu führen. Nach Ruth Cohn (1975) wird dieser Rahmen von den zwölf Sätzen der Themenzentrierten Interaktion bestimmt:

1. Sei dein eigener »Chairman«
2. Störungen haben Vorrang
3. Es kann immer nur eine Person sprechen

4. Experimentiere mit dir selbst
5. »Ich« statt »man« und »wir«
6. Eigene Meinung statt Fragen
7. Sprich direkt
8. Beachte deine Körpersignale
9. Versuche, auf Gesprächspartner einzugehen
10. Gib Feedback, wenn du den Wunsch dazu hast
11. Wenn du Feedback erhältst, hör ruhig zu
12. Wenn du willst, bitte um ein Blitzlicht

Intention ist nun nicht Befolgung dieser Regeln, sondern eine reflektierte und zum Teil auch selektive Integration der dahinter liegenden Überlegungen in das eigene Kommunikationsverhalten bei der Arbeit mit SuRe. Darüber hinaus bieten diese Sätze auch wertvolle Anregungen bei der Suche nach Handlungsmöglichkeiten.

3.3 Personenzentrierte Beratung

Der Ansatz der Personenzentrierten Beratung von Carl R. Rogers (1902 – 1986) beruht auf dessen Erfahrungen, dass bestimmte Voraussetzungen in Beratungskontexten eine zentrale Bedeutung haben (Rogers, 1991). Diese Voraussetzungen beziehen sich stärker auf die Art der Kommunikation als auf die Analyse der Probleme einer Person. Der Ansatz wird in unterschiedlichen Beratungssettings umgesetzt. Beraterinnen und Berater verstehen sich hier als »Facilitator«, als Personen, die durch eine förderliche Beziehung Potenziale und Ressourcen beim Gegenüber ermöglichen und aktualisieren. Der einzelnen Person werden »vorauseilend« Potenziale zugesprochen, um Lösungen und Ziele für sich zu entwickeln.

Diese personenzentrierte Haltung beruht auf drei Grundpfeilern: Echtheit (Authentizität), Wertschätzung (Akzeptanz) und Verstehen (Empathie) (vgl. Teml & Teml, 2011, S. 43). Der Anspruch der Personenzentrierten Beratung besteht darin, dass Beraterinnen und Berater diese Haltungen in die eigene Person integrieren, also nicht als Methode anwenden, sondern in die eigene Lebensphilosophie übernehmen, um so »authentisch« diese drei Perspektiven

in der Interaktion zu »leben«. Dies setzt entsprechende Selbstreflexions- und Selbstklärungsprozesse voraus. Reflektiert wird dabei, ob und unter welchen Bedingungen sich die eigene Person authentisch erlebt, wie das von anderen gesehen wird. Diese Selbstreflexionen beziehen sich ebenso auf die zwei weiteren Dimensionen: Woran merke ich, dass ich wertschätzend mit meinem Gegenüber umgehe, dass ich mich in die Welt meines Gegenübers einfühle, ohne diese Welt mit meiner eigenen Welt zu vermischen?

Grundlage für diesen Zugang ist ein humanistisches Menschenbild, das von Vertrauen in den menschlichen Organismus gekennzeichnet ist. Nicht eine bestimmte, einzelne Methode wird als entwicklungsfördernd angesehen, sondern die Begegnung, die Beziehung, Vertrauen, Echtheit, Wertschätzung und Verstehen anbietet und so Ressourcen, Ideen, Entwicklungsschritte bei Personen ermöglicht.

Für die Kollegiale Fallberatung mit SuRe werden die beschriebenen Grundhaltungen der Personenzentrierten Beratung als ein »Kommunikationsboden« verstanden, der bereit gestellt wird und so Prozesse für beruflich-persönliche Entwicklungen fördert. Aus meinem Erfahrungshintergrund können dabei unerwartete Lösungen Platz finden, Ideen lebendig, und emotionale Erfahrungen neu interpretiert werden, wodurch sich Türen für neue Lösungswege öffnen. Für die Arbeit mit SuRe stellen die Ansätze der Personenzentrierten Beratung einen Rahmen dar, der in den Detailschritten der Reflexion, aber auch bei der Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten von Bedeutung ist. Beiträge aus dem Team oder seitens der Moderation ermöglichen unter Wahrung und Bereitstellung von Echtheit, Wertschätzung und Empathie jene Dynamik, die Ressourcen bei Personen freisetzt.

3.4 Systemisch-konstruktivistische Ansätze

Ursprünge des systemischen Beratungsansatzes liegen in der Familientherapie, mitbegründet von Virginia Satir (1916 – 1988) nach dem Mailänder Modell von Mara Selvini Palazzoli (1916 – 1999). Die Zuordnungen und Querverbindungen systemischer und konstruktivisti-

scher Denkansätze sind vielfältig. U. a. werden Bezüge zu Aussagen der Kybernetik sowie zur konstruktivistischen Erkenntnistheorie (Foerster, 1999) hergestellt. Ein Zusammenhang besteht in der Interpretation von »Wirklichkeiten«. Systemisch und konstruktivistisch gilt die Sichtweise, dass es keinen Anspruch auf »objektive« Wahrheit geben kann, und es sich immer um subjektive Wirklichkeiten handelt. Dieser Zugang ist in einem hohen Maß für das Modell der »Subjektiven Relevanz« von Bedeutung. Bewusst wurde dieser Name für das Reflexionsmodell gewählt, um zu verdeutlichen, dass in diesem Verständnis Entwicklung von der individuellen Wirklichkeitskonstruktion ausgeht. Die komplexen wissenschaftstheoretischen Verbindungen systemischer, konstruktivistischer Ansätze in der Pädagogik stellt Reich (2014) dar und entwickelt ein interaktionistisches Modell konstruktivistischer Pädagogik.

Im Zentrum systemisch-konstruktivistischer Beratung steht die Idee, dass Wirklichkeiten in Personen, individuell entwickelt, ausgetauscht und verändert werden und diese Wirklichkeiten nicht außerhalb der Person liegen. Diese konstruktivistische Sicht hat Bedeutung in systemischen Beratungsansätzen, da Personen in ihrer Interaktion wahrgenommen werden. Reich (2014, S. 38) beschreibt anschaulich, woran eine konstruktivistische-systemische Sicht erkennbar ist: »Konstruktivisten und Systemiker wird man daran erkennen, dass sie den Konstrukten der jeweils anderen Bedeutung zurechnen, dass sie nicht vorschnell alles nur aus ihrer Sicht vereinnahmen und im Sinne vorab entschiedener Bedeutungen richten wollen.« Für die Pädagogik stellt der konstruktivistische Ansatz einen innovativen Beitrag dar und ist im Diskurs fest verankert (Reich, 2004; Siebert, 1999; Voß, R., 2002).

Die Grundposition, dass es bei Auseinandersetzungen nicht um die Definition »richtiger« oder »falscher« Wirklichkeiten sondern um die individuellen Interpretationen von Wirklichkeiten geht, drückt sich auch in der Herangehensweise systemischer Beratung aus. In Anlehnung an Schlippe & Schweitzer (2002, S. 86ff.) sind bestimmte Kernfragen der Systemischen Beratung auch i. S. erkenntnistheoretischer Prämissen von Bedeutung. Erstens geht es um die Frage nach Realität: »Wirklichkeit kann nie losgelöst gesehen werden von ihrem Betrachter.« (Schlippe & Schweitzer, 2002, S. 87).

Zweitens wird die Frage nach Kausalität relativiert. Ausgegangen wird nicht von Ursachen und Wirkungen, sondern von einer Rekursivität sozialer Prozesse, d.h. das Verhalten einer Person steht in Wechselwirkung mit den Verhaltensweisen im sozialen System und die Frage, »welches Verhalten welches Verhalten bedingt«, lässt sich nicht klar beantworten. Die dritte Frage bezieht sich auf die Sprache, die soziale Wirklichkeiten erzeugt. Diese Fragestellungen verdeutlichen die systemisch-konstruktivistische Position, die sich nicht auf Ursachen von Problemen konzentriert, sondern das Augenmerk darauflegt, welche Veränderungen in einem System Probleme verändern können.

Systemisches Fragen (vgl. Radatz, 2006; Schlippe & Schweitzer, 2002) nimmt in der Beratung einen wichtigen Platz ein und gilt als Methode, die Kenntnis und Übung bedarf. Fragen beziehen sich nicht allein auf Antworten, systemisch gesehen sollte bewusst gemacht werden, dass Fragen auch Wirklichkeiten konstruieren und Implikationen haben. Die Frage »Wie sehr belastet Sie der Gedanke einer Veränderung?« impliziert, dass die Veränderung überhaupt eine Belastung sein könnte. Das sorgfältige Umgehen mit Fragen begründet sich mit den Zielsetzungen, Wirklichkeitskonstruktionen der einzelnen Person herauszuarbeiten, kommunizierbar und bewusst zu machen. Systemische Fragen verfolgen somit unterschiedliche Intentionen.

Eine Form des Fragens stellt in der systemischen Beratung das »Zirkuläre Fragen« dar. Ein bestimmtes Verhalten wird in einem kommunikativen Prozess gesehen, das Verhalten hat in einem System nicht nur eine Nachricht, sondern auch eine Funktion. So eine Frage lautet dann z.B.: »Was denkst du, wie sieht das deine Kollegin, wenn du über deine Klasse klagst?«. Das Verhalten wird bezüglich der Funktion in einem »System«[1] beleuchtet. Zirkuläre Fragen be-

1 Der Begriff »System« wurde in den Anfängen der Systemischen Therapie nur auf die Familie als soziales System bezogen. In der weiteren Entwicklung der Systemischen Therapie werden ebenso andere soziale Einheiten (z.B. Schule, aber auch informelle Gruppen) mit dem Begriff »System« beschrieben. Die dahinter liegende Vorstellung geht davon aus, dass ein Verhalten im Kontext sozialer Systeme zu sehen ist und Veränderungen immer mit Veränderungen dieser Systeme einhergehen.

ziehen die soziale Umgebung ein und hinterfragen die Funktonalität, die Bedeutung, die ein bestimmtes Verhalten für Andere und aus der Sicht Anderer hat – das Verhalten wird im System und nicht auf die individuelle Dynamik allein interpretiert.

Ein weiterer Fragentyp fokussiert Unterschiede, Klassifikationen, Einschätzungen von Zielen unter dem Aspekt des Vergleichs: »Was ist der Unterschied zu jetzt, wenn Sie sich vorstellen, das Ziel erreicht zu haben?« Grundsätzlich sind systemische Fragen offen und differenzieren sich im Prozess je nachdem, ob es um die Perspektive einer Lösung geht (»Was würden Sie anders machen, wenn Sie dieses Problem nicht mehr haben?«) oder um den Kontext eines Problems (»Wer hat zuerst davon gesprochen, dass dies ein Problem ist?«) Systeme lassen sich über den Ist-Zustand durch Wirklichkeitskonstruktionen beschreiben. Ein Fragetypus des systemischen Ansatzes bezieht sich auf diese Wirklichkeitskonstruktionen (z.B. »Wer thematisierte dieses Problem am Beginn?«).

Für die Weiterentwicklung von Systemen ist aber (vor allem) auch die Perspektive nach den Möglichkeiten wichtig. Diese Perspektive wird durch die Fragen nach den Möglichkeitskonstruktionen bearbeitet. In der systemischen Beratung wird zwischen den beiden Fragerichtungen hin und her gependelt und nicht systematisch vorgegangen. Wann welche Richtung eingeschlagen wird, wird nach Schlippe & Schweitzer (2002, S. 145) als »Kunst systemischer Interviewführung« beschrieben.

Weitere Frageintentionen finden sich u.a. in den »Wunderfragen«, wo es um die Öffnung von Lösungsideen geht, oder in den Fragen nach Ausnahmen von einem beschriebenen Problem (vgl. Schlippe & Schweitzer, 2002, S. 137ff.).

Für die Arbeit mit SuRe sind diese Frageintentionen in den Phasen der Situationsanalyse und der Suche nach Handlungsmöglichkeiten hilfreich und unterstützen einen auf Lösungen orientierten Prozess im spezifischen Professionskontext pädagogischer Arbeit.

Nach Bamberger (2001, S. 22 ff) sind Kennzeichen einer systemischen, lösungsorientierten Beratung u.a. das »Erschließen alternativer Verhaltensmöglichkeiten«, das »Verständnis von Problemen als etwas Normales« und die »Unterstützung von Selbstwirksamkeit«. Diese Intentionen sind im Modell SuRe strukturell integriert,

ebenso wie der Aspekt des Zusammenhangs zwischen Lösungsorientierung und Vertrauen (s. Kapitel 4.6) und dem damit verbundenen »Kohärenzgefühl« im Gesundheitsmodell der Salutogenese (Antonovsky, 1997). Die Entwicklung dieses Kohärenzgefühls, des Vertrauens in eigene Lösungskompetenzen steht in Zusammenhang mit Autonomie, mit einem Gefühl, selbst für sich Entscheidungen treffen zu können. Bamberger (2001, S. 28) stellt dies in den Kontext pädagogischer Arbeit: »Vielleicht gelingt es ja irgendwann auch noch, an dieser Schnittstelle von Medizin und Psychologie die Pädagogik mit einzubinden – mit der Konsequenz, dass »Autonomie« ein reguläres Schulfach wäre.«

Systemische Sichtweise unterstützt die Kollegiale Beratung durch mehrere Perspektiven: Sie löst den Prozess von der Frage nach vermeintlich für alle Personen verbindliche Wirklichkeiten, der Raum für Lösungsorientierung wird durch »Systemisches Fragen« erweitert. Besonders diese Möglichkeiten des »Systemischen Fragens« werden in der Kollegialen Beratung aufgegriffen (vgl. Patrzek & Scholer, 2018).

Ein für das Modell SuRe bedeutsamer Hinweis bezieht sich auf die Dynamik von Veränderungen. Es wird zwischen Veränderungen erster Art und Veränderung zweiter Art (Andersen, 1996b) unterschieden. Bei der Veränderung erster Art verändert sich das Verhalten aufgrund einer Außensteuerung, die schnell als Bedrohung für die eigene Integrität gesehen werden kann. Beim Verhalten der zweiten Art werden die Prämissen für ein Verhalten in den Prozess einbezogen. Wo die Grenze zwischen diesen beiden unterschiedlichen Veränderungsarten liegt, definiert die jeweils betroffene Person selbst. Die Bedeutung für die Kollegiale Beratung mit SuRe liegt darin, dass die Wahl und die Einschätzung einer Handlungsmöglichkeiten nur von jener Person getroffen werden kann, die eine Situation selbst erlebt hat und die diese Handlung in der Praxis umsetzen möchte.

Die Kriterien der Offenheit, der Eigenverantwortung und der Selbststeuerung finden sich sowohl in der Kollegialen Beratung, im systemischen Ansatz wie auch in der Spezifizierung des Modells SuRe.

3.5 Das Modell der Selbstmanagement-Therapie

Die Selbstmanagement-Therapie wurde für die klinische Praxis von Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012) entwickelt und basiert auf elaborierten, empirisch belegten Theoriekonzepten.

Zentrale Positionen der Selbstmanagement-Therapie von Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012) sind – unter der Perspektive der Komplexität menschlichen Verhaltens – eine systemisch-lerntheoretische Herangehensweise und die Betrachtung menschlichen Verhaltens als Resultat dreier Variablen. Unterschieden wird zwischen Alpha-Variablen, die beobachtbare, externe Einflüsse umfassen, der Beta-Variable, die sich auf kognitive Prozesse »in der Person« (wie z.B. Denken, Wahrnehmen, Bewerten) beziehen und die Gamma-Variablen, die Verhalten aus biologisch-physikalischer Ebene (wie z.B. Gesundheitszustand, Hunger, Alkoholeinflüsse) determinieren (Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012, S. 206). Ein weiterer zentraler Zugang des Ansatzes wird mit der Grundannahme festgelegt, dass Personen eigene Ziele definieren, anstreben und eigenes Verhalten beeinflussen können. Für diese komplexen Prozesse stehen Selbstregulation und Selbstkontrolle, die für die Selbstmanagement-Therapie besondere Bedeutung haben.

Das Modell der Selbstmanagement-Therapie strukturiert den Prozess in sieben Schritten, von einer Eingangsphase, in der förderliche Ausgangsbedingungen das Thema sind, bis zum Therapieabschluss mit Erfolgsoptimierung (Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012, S. 112). Eine zentrale Phase dabei ist die Verhaltensanalyse, in der es um eine möglichst genaue, differenzierte Darstellung der Ist-Situation eines Verhaltens, sowie um die Analyse und Beschreibung des Bedingungsgefüges der für das Verhalten determinierenden Variablen geht. In den Hauptsträngen dieses Prozesses finden sich – bezogen auf die Zielsetzungen in der Kollegialen Fallberatung und im Besonderen für SuRe – relevante Hinweise, die für die Kollegiale Fallberatung mit SuRe aufgegriffen werden (s. Kapitel 9).

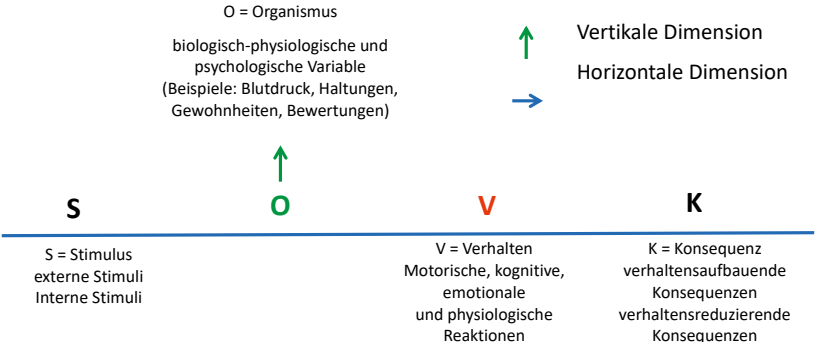
Die Verhaltensanalyse bietet eine Struktur und einen Leitfaden für die Phase der Situationsanalyse im Modell SuRe. Ausgangspunkt in SuRe ist jene Situation, der von einer Person Bedeutung zugeschrieben wird, z.B. da diese als belastend und als Störung

erlebt wird. Konkret geht es z.B. um ein Verhalten eines Kursteilnehmers oder einer Kurteilnehmerin, die im Seminar telefoniert. Die Fragestellung für die Lehrkraft ist nun, was kann ich machen, um dieses Verhalten zu verändern. Die Situationsanalyse auf der Grundlage der Verhaltensanalyse ermöglicht Bedingungszusammenhänge für dieses Verhalten sichtbar werden zu lassen: Wo können Variable, Bedingungen vorhanden sein, die dieses Verhalten ermöglichen und welche Bedingungen davon lassen sich modifizieren? Eine beschriebene Situation und das damit verbundene Verhalten, das verändert werde möchte, kann so nach vorangegangenen, nachfolgenden Bedingungen oder auch nach in der »Organismus Variable[2]« liegenden internen Vorstellungen der Person strukturiert und ausgeleuchtet werden, womit sich die alternativen Handlungsoptionen erweitern.

Diese Verhaltensanalyse basiert auf mehreren lerntheoretischen Modellen, wie Klassische Konditionierung, operante bzw. instrumentelle Konditionierungen, Sozialkognitive Lerntheorie sowie weitere Ansätze der Kognitiven Verhaltenstherapie (s.a. Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012). In dieser elaborierten Ausdifferenzierung erscheint eine Anwendung der Verhaltensanalyse weder vom psychotherapeutischen Anspruch des Modells noch von den Zielsetzungen der Kollegialen Fallberatung mit dem Modell der Subjektiven Relevanz (SuRe) stimmig. Das Interesse gilt einzelnen Elementen der Verhaltensanalyse sowie der Struktur, die Orientierung für zielbezogene Reflexion bietet und damit den Reflexionsprozess mit SuRe strukturierend unterstützten kann.

2 Die »Organismus Variable« beinhaltet sowohl physiologische als auch psychologische Faktoren, die ein Verhalten determinieren können. Dazu gehören u.a. auch persönliche Einstellungen und Haltungen oder erworbene Kompetenzdefizite (vgl. Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012, S. 206).

Abbildung 5: Verhaltensanalyse – modifizierte Darstellung nach Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012, S. 487)



Bei der Suche nach Möglichkeiten für Veränderungen für die das Verhalten (V) determinierenden Variablen (S, O, K) geht es darum, zuerst diese determinierenden Variablen zu erkunden und benennbar zu machen, um dann Veränderungsmöglichkeiten zu sammeln, die sich je nach Situation auf eine oder mehrere Variablen beziehen können. Bei der Durchführung von SuRe ist diese Struktur hilfreich bei der Situationsanalyse, wo es um die Beschreibung einer subjektiv relevanten Situation geht und Informationen dazu Hinweise für Veränderungspotenziale geben. Diese können bei der Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten genutzt werden. Das folgende Beispiel soll eine Situationsanalyse (Tabelle 3) und die Suche nach Handlungsmöglichkeiten (Tabelle 4) unter dem Ansatz einer – hier für die Reflexion mit SuRe verkürzten – Verhaltensanalyse veranschaulichen.

Beispiel

Situationsbeschreibung: Start mit Hindernissen

Ich beginne jede Woche am Montag (1. Stunde) in der 2. Klasse mit einem Sitzkreis mit der Frage: »Was möchte ich vom Wochenende erzählen?« Ich denke an einen positiven Einstieg in die Schulwoche und achte darauf, dass die Privatsphäre nicht verletzt wird. Die Schülerinnen und Schüler können auch Fragen stellen. Zugleich

aber gibt es immer zwei Jungen, die schnell stören, dazwischenreden oder auch mit dem Stuhl schaukeln, bis einer der beiden umfällt, Lärm entsteht und dann ist jede Konzentration weg ist. Der andere Schüler lacht dann laut und macht dazu noch Späße. Ich will sie nicht aus der Runde ausschließen und spreche jeden der beiden sofort persönlich an. Sie gucken dann verwundert, sagen zu allem ja – das Verhalten ändert sich aber nicht.

Tabelle 3: Analyse der IST-Situation mithilfe verhaltensanalytischer Vorgehensweise

Analyse der IST-Situation	
Ziel	Verhalten eines Schülers in einer bestimmten Situation ändern (Indirekte Umsetzung: um das Verhalten des Schülers zu verändern, verändere ich mein Verhalten.)
Ergebnis der Situationsanalyse mit der Beschreibung der Variablen	
Variable	**Beschreibung des Verhaltens**
Verhalten	Schüler schaukelt mit dem Stuhl, bis dieser umfällt.
Stimulus Variable	Schülerinnen und Schüler sitzen in einem Kreis auf ihren Stühlen. Zwei Schüler sind unruhig, sitzen nebeneinander und beobachten sich gegenseitig, wie sie mit dem Stuhl schaukeln.
Konsequenzen	Ich spreche beide Schüler an: Bleibt auf dem Stuhl ruhig sitzen, ansonsten könnt ihr nicht in dieser Runde sein.
Organismus Variable	Vermutungen für das Verhalten der handelnden Personen (Schüler): Bewegungswunsch; Langeweile; Wochenende wird von einem oder beiden Schülern negativ erlebt, daher ist auch kein Wunsch da, darüber etwas zu berichten; im Vordergrund ist der Wunsch, wahrgenommen zu werden.

Für die Kollegiale Fallberatung mit SuRe stellen mehrere Elemente der Verhaltensanalyse Möglichkeiten für eine modifizierte Integration dar. Begründet ist dies durch die – schon im Namen des Ansatzes sichtbare – Orientierung an Selbstregulation. Im Konzept von SuRe als Modell für Kollegiale Fallberatung nimmt dieser Aspekt, die »Subjektive Relevanz«, die subjektive, individuelle Bedeutungszuschreibung und der damit verbundenen Entscheidungshoheit

darüber, welche Inhalte (Situationen) für die Bearbeitung gewählt und wie einzelne Handlungsoptionen eingeschätzt werden eine zentrale Position ein. Diese Orientierung an Selbstbestimmung ist leitend für alle Teilprozesse in SuRe, wo Reflexion im Kontext von Motivation und Selbstbestimmung i. S. der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 2004).

Tabelle 4: Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten mithilfe verhaltensanalytischer Vorgehensweise

Variable	Handlungsmöglichkeiten
Stimulus Variable	Die beiden Jungen sitzen im Stuhlkreis nicht nebeneinander.
	Alle Schülerinnen und Schüler sitzen bei dem Gesprächskreis auf dem Boden (Kissen).
	Schüler haben die Möglichkeit, aus dem Kreis zu gehen und am Arbeitsplatz am Stuhl zu sitzen und zu lesen oder mit Kopfhörer Musik zu hören.
Organismus Variable	Beide Schüler bekommen ein Blatt Papier mit den Worten »Ich kann das!« Dieses Blatt nehmen sie sich mit in den Kreis und halten es fest in den Händen.
	Einer der Schüler kann jederzeit den Kreis verlassen und leise in einer Sitzecke Türme bauen.
Konsequenzen	Ich nutze die erste Möglichkeit für eine positive Rückmeldung für einen der beiden Schüler.
	»Du bist heute tüchtig und arbeitest mit! Das finde ich sehr gut!« (Positive Konsequenzen setzen).
	Die beiden Schüler sitzen im Kreis so getrennt, dass sie sich nicht sehen können. (Positive Konzequenzen entziehen).

4. Das Reflexionsmodell »Subjektive Relevanz« – SuRe

Clemens Seyfried

Ein (fast) theorieloser Beginn: Die erste Entwicklung des Modells liegt Jahre zurück (Seyfried, 1990) und hat mehrere Motivations- und Begründungsstränge. Ich kann nicht alle Kontexte für mich ausmachen, die mich zu dieser Arbeit motivierten. Es gibt aber Einzelerfahrungen, die für mich markant sind: Im Rahmen der Entwicklung einer praxisnahen, schulpraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden gab es im Kollegium immer wieder Diskussionen zur Weiterentwicklung einer praxisnahen Lernmöglichkeit. Ich erinnere mich an Beiträge, die eine Sorge artikulierten: Was machen Studierende in der pädagogischen Praxis, wenn keine Lehrkraft aus der Ausbildungsinstitution für die Hospitation anwesend sein kann. Diese hätten dann keine Betreuung und keine Lernmöglichkeiten, keine Unterstützung. Auch die an der Schule arbeitende Lehrkraft benötige womöglich Ratschläge und Hilfe. Es drängte mich dazu, eine Sichtweise zu ergänzen: Meiner Einschätzung nach seien viele Studierende froh, wenn bei ihnen der Unterricht nicht beobachtet und bewertet wird, wenn sie keine Hinweise bekommen, was zu machen, was richtig oder falsch ist. Sie wollen vermutlich Erfahrungen sammeln, ohne mit unmittelbaren Beurteilungen und Bewertungen konfrontiert zu werden und dabei den Blick auf die eigene Entwicklung zu verlieren (vgl. Reitinger, Nausner & Seyfried, 2020, S. 199). Diese Position beruht auf eigene, subjektive Beobachtungen und Erfahrungen sowie auf theoretischen Zugänge, die Selbstregulation, Selbstbestimmung als deter-

minierende Variable für Lernen und Entwicklung setzen. Von diesen Überlegungen ausgehend, beziehen sich Fragen darauf, welche Bedingungen Lernen und Entwicklung ermöglichen, wie reflexive Arbeit gestaltet werden kann (vgl. Kapitel 7 und Kapitel 8). Ein in diesem Kontext entwickelter Zugang geht von der subjektiven Bedeutsamkeit einer konkreten Situation aus, von der »Subjektiven Relevanz« (SuRe). Tabelle 5 listet die Phasen des Modells auf und ergänzt diese mit Hinweisen zu den dahinter liegenden Bezugsrahmen. Auf eine Differenzierung der Analyse bezüglich »gelungener Situationen« wird im Kapitel 5 eingegangen.

Tabelle 5: Überblick zu den Phasen der Bearbeitung »Subjektiv Relevanter Situationen«

Phase	Struktur	Kurzbeschreibung mit Hinweisen zu Bezugsrahmen (Detailierte Beschreibung des Prozesses im Kapitel 5)
1	Definition der Relevanzsituation	Ausgangspunkt ist die subjektive Relevanz einer SItuation, die eine Person bearbeiten möchte. (Bezugsrahmen in den Kapiteln 3 und 4)
2	Situationsanalyse	Die Situationsanalyse – nach Kiterien der »Förderlichen Kommunikation« und mit empathischer Orientierung (vgl. Kapitel 3) – schließt eine Analyse bezüglich möglicher, konkreter Veränderungspotenziale (Variablen) ein (vgl. Kapitel 3.5).
3	Intersubjektive Viabilitätsprüfung	Es geht um »gangbare« Möglichkeiten (vgl. Kapitel 3.4).
4	Handlungs-möglichkeiten sammeln	Die Sammlung von Handlungsmöglichkeiten im Team steht im Kontext der »Sozialen Eingebundenheit« der Selbst-bestimmungstheorie (vgl. Kapitel 4.3).
5	Einschätzung der Handlungsmög-lichkeiten	Die Kriterien für die Einschätzung durch die Person, die die Situation bearbeitet, beziehen sich auf 1) »Kurzfristige Folgen«, 2) »Nachhaltigkeit« (Bezugsrahmen Lerntheorien vgl. Kapitel 3.5), 3) »Aufwand-Nutzen-Relation« (Bezugs-rahmen Salutogenese, vgl. Kapitel 4.4) und 4) »Stimmigkeit« (Bezugsrahmen Förderliche Kommunikation, Kapitel 3.1).
6	Auswahl und Speicherung neuer Handlungs-möglichkeiten	Die Auswahl wird auf Grundlage der Einschätzungsergebnis-se von jener Person getroffen, die die Situation eingebracht hat und ist im Bezugsrahmen der Selbstbestimmung (vgl. Kapitel 4.3).

Die Zielsetzung des Modells versucht zwei – auf den ersten Blick vermeintlich entgegengesetzte – Anforderungen zu integrieren:

- Professionelle Reflexionsarbeit impliziert eine nachvollziehbare und leitende Struktur, die das Verhältnis von Praxis und Theorie (vgl. Kapitel 8) einbezieht.
- Die Aufrechterhaltung und Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten werden als individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse interpretiert und stehen im Kontext von Selbstbestimmung, Wahrung persönlicher Integrität, Einbeziehung differenzierter Wahrnehmung der sozialen Umgebung und des psycho-sozialen Ressourcenbewusstseins.

Tabelle 6: Phasen des Reflexionsprozesses mit »Entscheidungsräumen«

Phasen		Entscheidungsräume
1	Definition der Relevanzsituation	Die Entscheidung, ob und welche Situation eingebracht wird, liegt bei der Person, die die Situation einbringt (Hauptperson).
2	Situationsanalyse	
3	Intersubjektive Viabilitätsprüfung	Nach der Situationsanalyse wird im Team mit der Hauptperson der Frage nachgegangen, ob an der Situation etwas verändert werden sollte oder ob die Hauptperson nach der Situationsanalyse kein Veränderungsanliegen wahrnimmt.
4	Handlungsmöglichkeiten	Teamarbeit
5	Subjektive Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten	Die Hauptperson schätzt die Handlungsmöglichkeiten entsprechend der Kriterien ein.
6	Auswahl neuer Handlungsmöglichkeiten	Entscheidung für eine Handlungsmöglichkeit auf Basis der eigenen Einschätzungen.

Das Reflexionsmodell SuRe versucht, strukturelle Vorgaben und ein hohes Maß an Selbstbestimmung im Modell zu integrieren, sodass beide Aspekte nicht widersprüchlich, sondern sich gegenseitig unterstützend wirksam werden können. Dementsprechend beinhaltet die Struktur wiederkehrende »Entscheidungsräume« (vgl. Tabelle 6) in einzelnen Phasen. Es geht um die Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten für die Hauptperson, die eine Situation bearbeitet.

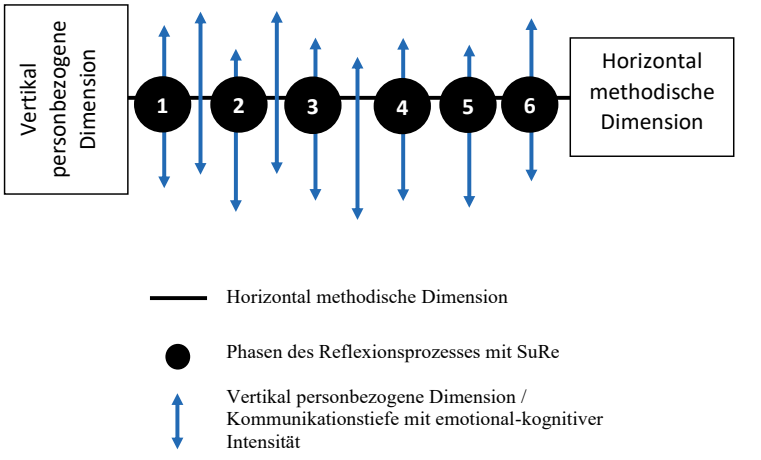
Code 2

Eine Moderation des Reflexionsprozesses unterstützt die Bearbeitung subjektiv relevanter Situationen. Aus der Perspektive der Moderation (vgl. Kapitel 8 und Kapitel 9) eines Reflexionsprozesses mit SuRe sind zwei weitere Dynamiken unterscheidbar und zeitsynchron zu integrieren. Die strukturelle Vorgabe beinhaltet methodische und inhaltliche Elemente, die über die einzelnen Phasen des Reflexionsprozesses definiert sind. Zugleich geht es um eine Kommunikationsform, die die Wahrung persönlicher Integrität (vgl. Andersen, 1996, S. 44), die Tiefe und Distanz eines Kommunikationsablaufs (vgl. Schulz v. Thun, 1996, S. 56), Motivation und Autonomie der Person einbezieht. Damit verbunden sind Begriffe wie Empathie, Wertschätzung, Echtheit (Rogers, 1991; vgl. Kapitel 3.3). In der folgenden schematischen Darstellung wird versucht, drei Dimensionen in ihrem Zusammenspiel darzustellen.[1]

Abbildung 6 zeigt die Mehrdimensionalität der Prozesse. Auf der horizontalen Achse sind einzelne, strukturelle Phasen (rote Kreisflächen) des SuRe Prozesses angesiedelt. Zugleich wirkt auf den Prozess die vertikale Dimension, die Intensitätsstärke der Kommunikationstiefe (blaue, vertikale Pfeile). Diese Dynamik bewegt sich auf der horizontalen Achse mit unterschiedlicher Ausprägung. Ein bewusster Umgang mit dieser Dynamik ist Aufgabe der Moderation sowie im Selbstverantwortungsbereich des Teams.

1 Detaillierte Beschreibung zum Ablauf von SuRe Prozessen finden sich in den Kapiteln 5, 6 und 9.

Abbildung 6: Integration der vertikalen und horizontalen Dimension



Eine Auswahl unterschiedlicher und doch in den Grundannahmen korrespondierender Konzepte, die für die Entwicklung des Modells leitend stehen, stellen den nachfolgend beschriebenen Theorierahmen für SuRe dar.

4.1 Kompetenzen entwickeln – ein persönlicher Prozess

Die Frage nach »idealen« Handlungsmöglichkeiten in pädagogischen Kontexten führt zum aktuellen, umfangreichen Kompetenzdiskurs. Dieser wird hier als Ausdruck einer intensiven Suche nach beschreibbaren (mitunter auch definierbaren) Formulierungen für ein positives, förderliches Handeln aller Akteurinnen und Akteure verstanden. Kompetenzen sind nach Weinert (2001, S. 27) »… die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, …« die in unterschiedlichen Situationen zu verantwortlichen Problemlösungen führen. In neueren Beiträgen (Lederer, 2014) wird auf eine Reduktion des Kompetenzkonstrukts hingewiesen. Dieses beschreibe die Ausein-

andersetzung zwischen Akteurinnen und Akteure und der sozialen Umwelt mit dem Ziel eines Handlungsgewinns, gehe aber nicht über eine individuelle Handlungsperspektive hinaus – eine skeptische Haltung gegenüber dem Gebrauch der Vernunft bleibe aus.

Der Kompetenzdiskurs erfuhr um die Jahrtausendwende mit der Standarddiskussion zur Bildung von Lehrkräften (Terhart, 2007, S. 6) einen massiven Schub. Der Begriff hatte offensichtlich hohe Attraktivität, wobei dessen frühere Verwendung in Nachbardisziplinen wie in der Psychologie – z.B. das Konzept des Sozialen Kompetenztrainings nach Hinsch & Pfingsten in der Erstauflage von 1983 – nicht aufgegriffen wurde. Relevant ist dies insofern, als die Bedeutungszuschreibungen für Kompetenz variieren. Ein Differenzierungsvorschlag ist hier die Unterscheidung zwischen einer statischen und einer dynamischen Kompetenzinterpretation. In der Verbindung mit Standards (vgl. Oser, et al., 2007, S. 14; Terhart 2007, S. 6) geht es tendenziell um die Erarbeitung von Anforderungskatalogen, bei denen Kompetenzen oder Standards als zu erreichende Ziele beschrieben werden. Dementsprechend werden Kompetenzen tendenziell als statisch interpretiert. Fokussiert wird bei der Arbeit mit SuRe die Perspektive der dynamischen Kompetenzentwicklung. Das Interesse gilt vorrangig der Frage, unter welchen Voraussetzungen sich Kompetenzen aufbauen und verstärken lassen. Hilfreich dafür erscheint ein Konzept, das die Aktualisierung von Kompetenzen in einem dynamischen Kontext im Blick hat.

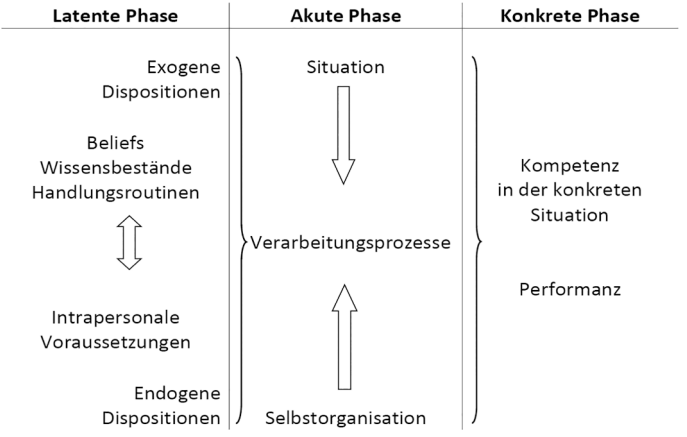
4.1.1 Dynamische Kompetenzentwicklung

Modelle zur Kompetenzentwicklung stellen einen Versuch dar, sich an reale Gegebenheiten anzunähern. Eine solche Annäherung unter Einbeziehung individueller Wertvorstellungen – womit eine reflektierte Nähe-Distanz zum Handlungsrahmen Platz findet – stellt das Modell LAConIC (Latent/Acute/Concrete-Construct for Improvement of Competences) dar (Seyfried & Reitinger, 2013a).

Der leitende Analysepfad ist – in Anlehnung an handlungstheoretische Prozessmodelle zum Lehrerinnen- und Lehrerhandeln (vgl. Hofer 1986, S. 21) – die zeitliche Abfolge von Prozessen, die sich in eine »Latente Phase«, in eine »Akute Phase« und eine »Konkrete

Phase« differenzieren. Während sich in der »Latenten Phase« die differenzierenden Dispositionen verorten lassen, steht im Zentrum der »Konkreten Phase« die Performanz – die aktualisierte, konkrete Umsetzung einer Kompetenz als beobachtbare Handlung. Dazwischen positioniert sich in der »Akuten Phase« die konkrete Situation. Diese erzeugt aufgrund von Inkongruenzen (zwischen Situation und Person) Verarbeitungsprozesse auf Basis situativer und individueller Dynamiken.

Abbildung 7: Modell LAConIC (Latent/Acute/Concrete-Construct for Improvement of Competences) (Seyfried & Reitinger 2013a, S. 66)



Im Dispositionsfeld der »Latenten Phase« stehen einerseits Dispositionen, deren Genese idealtypisch i. S. der sozial kognitiven Lerntheorie Banduras (1979) in vorangegangenen Lernerfahrungen liegt. Dabei handelt es sich um »beliefs«, also latent vorhandene, innere Überzeugungen, sowie um Wissensbestände, die sich aus unterschiedlichen Erfahrungen der Wissensgenerierungen zusammensetzen. Dazu gehören Wissensaggregate sowohl aus formellen als auch informellen Lernprozessen. Zuletzt werden hier auch Handlungsroutinen positioniert, also im Laufe der Zeit erworbene Handlungsabläufe, die keiner expliziten Planung bedürfen und unwillkürlich verfügbar sind.

Ebenso in der »Latenten Phase« stehen jene Dispositionen, deren Genese nicht unmittelbar als von außen erworben interpretiert werden kann. Es handelt sich um intrapsychische Voraussetzungen, die sich einer direkten Nachvollziehbarkeit entziehen und sich als diffuse, individuelle und intrapsychisch komplexe Ganzheit nach Außen präsentieren.

Beide Dispositionscluster (endogene und exogene Dispositionen) verharren in der »Latenten Phase« in einem »Stand-by-Modus« und werden in der »Akuten Phase« im Bearbeitungsprozess so wirksam, dass – nach individueller Einschätzung – ein erfolgreiches Handeln als eine in der Performanz gezeigten Kompetenz ausgeführt wird.

Der Bearbeitungsprozess stellt eine Verdichtung von Determinanten und Handlungszielen dar. Wir interpretieren diesen hoch interaktiven Prozess im Sinne Banduras (1979, S. 20), wo Personen und Situationen in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen. Aber nicht nur Person und Umwelt stehen in gegenseitiger Wechselwirkung zueinander, sondern auch Faktoren, die in unserem Modell als intrapersonale Voraussetzung beschrieben werden, sind in dieser Interdependenz einbezogen.
Zusammenfassend zeigt sich folgendes Kompetenzverständnis:

- Kompetenz wird in der Performanz sichtbar
- Kompetenzen werden in Abhängigkeit von Dispositionen interpretiert
- Dispositionen werden als intrapsychische, latente beliefs, Wertvorstellungen, Wissensbestände, Routinen verstanden
- Kompetenzen aktualisieren sich in der Performanz durch interdependente Prozesse endogener und exogener Dispositionen

Der Versuch, Kompetenzen als Ergebnis vorangehender, determinierender Variablen zu beschreiben zeigt auf, dass diese Variablen nicht eingeschränkt isoliert und nur in ihrem – zum Teil unzugänglichen – Zusammenspiel definiert werden können. Der Stellenwert individueller Ausprägungen ist weder quantifizier- noch modellierbar. Die Konsequenz daraus ist eine Fokussierung auf jene Determinanten, die strukturierte Modellierungen, Verände-

rungen und Erweiterungen erlauben. Diese sind im Modell in der »Latenten Phase« verortet und erlauben über Reflexion einen Zugang. Im Reflexionsprozess mit dem Modell SuRe wird auf diese Verortung Bezug genommen, indem z.B. eigene Handlungsroutinen im Kontext der Bearbeitung einer relevanten Situation durch alternative Handlungsmöglichkeiten ersetzt werden.

4.1.2 Reflexionskompetenz

Dass Reflexion in den letzten Jahrzehnten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und im Bildungssektor allgemein eine zentrale Position einnimmt, ist in der Literatur unstrittig. Im Rahmen des Modells SuRe wird von einem Reflexionsverständnis ausgegangen, bei dem es darum geht, »… eine Erfahrung, ein Problem oder bestehendes Wissen oder Einsichten zu strukturieren oder zu restrukturieren.« (Korthagen, 2002, S. 62). Nach Kolbe (2002, S. 66) differenziert sich dieser Prozess in vier Stufen: Handlung – Rückblick auf die Handlung – Bewusstmachen wesentlicher Aspekte – Finden alternativer Handlungsverfahren. Diese Reflexionsprozesse ermöglichen eine auf Erfahrung basierende Wissensentwicklung, »…die im besten Fall zugleich zu neuen Wissensgrundlagen des Handelns führen« (Kolbe, 2004, S. 204). Inwieweit kann ein Reflexionsmodell diese Zugangsweisen auf der Folie von Offenheit fördern, unterstützen oder zumindest ermöglichen? Unter kritischer Perspektive werden Bildungsprozesse auch von der Gefahr des Misstrauens begleitet. Köpke (1995, S. 41) zeigt dieses Misstrauensverhältnis mit einem Zitat von Lyotard auf: »Da der Schüler häufig nicht daran denkt, so sein zu wollen, wie er sein soll, der Lehrende aber unter dem Zwang steht, ihn dorthin bringen (motivieren) zu müssen, entsteht zwischen beiden das Verhältnis des gegenseitigen Misstrauens«. Diese Konstellation zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften ist für viele Lern- und Entwicklungsräume übertragbar, auch für jenen Bereich, bei dem es um die Entwicklung von Kompetenzen von Lehrkräften geht. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik (Reich, 2004) versucht ein neues Verhältnis in den Lern- und Entwicklungsprozessen zu definieren:

> »Didaktik ist nicht mehr eine sichere Theorie der Aufklärung, der Emanzipation, die zu verkünden weiß, wer wie zu emanzipieren und mit welchen Inhalten aufzuklären ist, sondern eine Beobachtertheorie, die die konstruktiven Akte des Aufklärens und der Reflexion an die Schüler und Lehrer in möglichst hoher Selbständigkeit zurück gibt; nicht mehr eine erhoffte Selbstbestimmung, eine Mitbestimmung, … sondern allenfalls eine Konstruktion, die in Beziehungen ausgehandelt, im Nach- und Nebeneinander verschiedener Beobachter betrachtet und analysiert werden kann …« (Reich, 1996, S. 70f.).

Was hier für Schulunterricht beschrieben wird, kann auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse in anderen Kontexten übertragen werden. Wer Unterricht ohne eigene persönliche Einbeziehung reflektiert, Fragestellungen ohne persönliche Bezugnahme bearbeitet, wird der Komplexität des Unterrichts schwer gerecht und läuft Gefahr, persönliche Entwicklung von eigener Arbeit abzuspalten. Dies wird deutlich bei der Unterscheidung von Veränderungen aus systemischer Sicht, je nachdem ob die Veränderung des Handelns einer Person von »außen« instruiert oder von »innen« kommt. Unterschieden wird damit, ob die Person z.B. alleine aufgrund von Erwartungen der sozialen Umwelt, aufgrund von Androhungen negativer Folgen Handeln verändert oder aufgrund innerer Motivation. In den von »außen« initiierten Veränderungen verschließt sich die Person »… vor diesem von außen auferlegten oder instruierten Akt, um seine/ihre Integrität zu verteidigen.« (Andersen, 1996, S. 44). Ein auf Entwicklung orientiertes Konzept sollte daher Strukturen bereitstellen, die eine individuelle, persönliche Auseinandersetzung erlauben.

Die individuelle Voraussetzung wird in der persönlichen Bereitschaft gesehen, Beobachtungen als Prozesse individueller Verarbeitungen einzelner Empfangsvorgänge zu verstehen, so dass Reflexion im Diskurs als »Metakompetenz« oder als Schlüsselkompetenz für Kompetenzentwicklung wahrgenommen wird (vgl. u.a. Copeland et al. (1993); Altrichter & Posch (2007); Schön (1983). Nach Döring-Seipel et al. (2020) sind »… selbstregulative Fähigkeiten und Selbstreflexion … wichtige Schlüssel- und Metakompetenzen, die eine Kompetenzentwicklung erst möglich machen.« Der Umgang

mit der Differenz zwischen Praxis und Theorie und die Herstellung produktiver Prozesse zur Entwicklung professionellen Handelns erfordern nach Blömeke (2002, S. 259) eine hohe Reflexionskompetenz.

In einer Arbeit zur Messung und Entwicklung von Reflexionskompetenz (Weinberger & Seyfried, 2009) wurden auf Basis einer qualitativen Datenanalyse von Aussagen Lehramtsstudierender zu Bildvignetten sechs Reflexionskategorien entwickelt.

Differenzierendes Merkmal dieser Kategorien ist die Bewusstheit über den eigenen Status bei den verbalen Aussagen. Es geht darum, ob der betreffenden Person bewusst ist, dass die eigenen Aussagen immer auch die eigene, persönliche Sichtweise mit transportieren, die Beschreibungen nur reduziert (bei den deskriptiven Aussagen) einem Kriterium der Objektivität genügen. Werden Aussagen getroffen, die diesen eigenen Beobachtungsstatus einbeziehen, wird dies im Konzept i. S. des darin beschriebenen Theorierahmens von »Reflexion Instrument for Education« als Ausdruck von Reflexionskompetenz eingeschätzt. Dies gilt ebenso für rein deskriptive oder interrogative Aussagen. Tabelle 7 zeigt unterschiedliche Reflexionskategorien anhand eines Beispiels (Bild 1) auf.

Bild 1: Worum es hier geht?

Quelle: iStock-1038324016

Tabelle 7: Reflexionskategorien (Seyfried et al., 2013b, S. 119)

Reflexionskategorie	Aussagen
Deskriptive Aussagen	Auf dem Bild steht ein Kind an einer grünen Tafel.
Interpretationen mit Beobachtungsbewusstheit	Es könnte sein, dass die Schülerin an der Tafel von der Lehrerin unterstützt wird.
Interpretationen ohne Beobachtungsbewusstheit	Die Kinder in der Klasse sehen schon, dass die Mitschülerin Schwierigkeiten hat, die Aufgabe zu lösen.
Erklärende Aussagen mit Beobachtungsbewusstheit	Vielleicht hat die Lehrerin gerade dieses Kind an die Tafel geholt, damit die Klasse zusehen kann, wie man eine Aufgabe lösen kann.
Erklärende Aussagen ohne Beobachtungsbewusstheit	Die Lehrerin ruft das Kind zur Tafel, damit es den Stoff besser lernen kann.
Interrogative Aussagen	Handelt es sich um eine schwierige oder leichte Aufgabe für das Kind?

Diese Differenzierung hinsichtlich des Beobachtungsstatus konnte in einer weiteren Studie mithilfe von Messungen der Hirnströme bestätigt werden:

> »We were able to see qualitative differences between statements of different reflection dimensions (Weinberger & Seyfried, 2009) in the upper alpha frequency band (10-12 Hz). Our results revealed that interpretations with observer awareness differ significantly with respect to upper alpha activity from interpretations without observer awareness. These results indicate that there are qualitative differences between these two statements.« (Braunstein et al., 2013, S. 107f.)

In einer weiteren Studie zur Entwicklung eines »Dispositions Inventory for Education« (Seyfried et al., 2013b) wurden auf Grundlage der o. beschriebenen Differenzierung Items entwickelt, um zwischen »professionell« und »narrativ« reflektierenden Personen zu unterscheiden. Die Ergebnisse zeigten höchst signifikante Unterschiede zwischen professionell und narrativ reflektierenden Personen. (Seyfried, Weinberger & Reitinger, 2013, S. 122).

Davon ausgehend wird im Modell SuRe der Reflexionskompetenz ein wichtiger Stellenwert zugeschrieben. Je nach Situation und in Abhängigkeit der Gesamtdynamik bei der Durchführung von SuRe lassen sich auch Übungen zur Steigerung der Reflexionskompetenz integrieren (vgl. Kapitel 9).

4.2 Soziale Lerntheorie als Bezugsrahmen für SuRe

In der Konzeption der Sozialen Lerntheorie (SLT) der Persönlichkeit (Krampen & Greve, 2012) mit den Ausführungen zu externalen oder internalen Kontrollüberzeugungen (Rotter, 1990) sammeln sich vier Aspekte: Ausgegangen wird von einem Verhaltenspotenzial, den Erwartungen einer Person, den erwarteten Verstärkungswert und der konkreten, psychologischen Situation. Aus dieser Perspektive wird das Verhalten von Erwartungen (handlungsspezifische Verstärkerwerte) bestimmt. Beim Prozess in SuRe ist dies in der Phase der Bewertung der Handlungsempfehlungen (vgl. Kapitel 5) von Bedeutung. Es geht dabei um eine vorausschauende Einschätzung erwarteter Effekte einer bestimmten Handlungsmöglichkeit. Das Abschätzen der möglichen »Kurzfristigen Folgen« oder der »Nachhaltigkeit« für ein bestimmtes Handeln erscheint in der Praxis oft weniger herausfordernd zu sein. Schwieriger ist dies bei dem Kriterium »Aufwand-Nutzen-Relation«. Hier gilt als positiv, wenn ein möglichst hoher Nutzen mit geringem Aufwand erwartet werden kann. Gerade diese Relation bewusst zu machen, erscheint für den »Gesamthaushalt der Ressourcen« sinnvoll. Das Kriterium »Stimmigkeit« soll eine zusammenfassende Sicht ermöglichen, in der emotionale Dynamiken einbezogen werden. Hier findet die Klärung darüber statt, ob eine Handlungsmöglichkeit mit der eigenen Person als stimmig wahrgenommen wird. Die Ausführungen zu den Erwartungshaltungen der Sozialen Lerntheorie haben hier einen Bezug zum Reflexionsprozess.

Für SuRe stellt die sozial-kognitive Lerntheorie (Bandura, 1979) einen weiteren Bezugspunkt dar. Das »Lernen am Modell« (vgl. Kapitel 3) bietet sowohl bei der Situationsanalyse als auch bei der Suche nach Handlungsempfehlungen wichtige Hinweise und Lö-

sungsperspektiven an, geht es z.B. um positive oder negative Zuschreibungen für Schülerinnen und Schüler: Wie wird die einzelne Person von der Klasse wahrgenommen? Ist ihr auffallendes Verhalten für andere attraktiv oder wird dies negativ wahrgenommen? Wissen wir, welche virtuellen oder realen Personen für Schülerinnen oder einen Schüler als positive oder negative Modelle fungieren? Einen weiteren Bezugspunkt der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1979) stellen die Selbstwirksamkeitserwartungen dar (vgl. auch Kapitel 6), insbesondere auch der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Gesundheit (Weber, 2020), nachdem hohe Selbstwirksamkeit mit Berufszufriedenheit und Resilienz gegenüber Stress und Burnout korreliert. Bandura (1979, S. 87) nennt vier »Hauptquellen der Leistungseffizienzerwartungen und die Grundlagen verschiedener Beeinflussungsmöglichkeiten«.

Tabelle 8: Grundlagen für Selbstwirksamkeit, Beschreibung und Beispiele der Umsetzung im Modell SuRe

Grundlagen für Selbstwirksamkeit nach Bandura (1996, S. 87)	Beschreibung	Beispiele für die Bedeutung der Quellen der Selbstwirksamkeit im Reflexionsprozess mit SuRe
Konkrete Leistungen	Erfahrungen, die die eigene Leistungsfähigkeit, eigenes Handeln als positiv, erfolgreich erleben lassen	Beschreibung eigener, gelungener Situationen aus der pädagogischen Praxis (vgl. Kapitel 5.2)
Stellvertretende Erfahrungen	Beobachtungen, positiv eingeschätzte Modelle (sie müssen nicht »perfekt« sein), die Situationen bewältigen und i. S. konkreter Ziele erfolgreich handeln	Partizipation an in SuRe bearbeiteten Situationen mit erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten
Verbale Überzeugungen	Haltungen und Gedanken, verbaler Zuspruch die das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit unterstützen	Empathische Kommunikation bei der Situationsanalyse und bei Formulierungen der Handlungsmöglichkeiten
Emotionale Erregung	Grad emotionaler Involviertheit und Wahrnehmung durch physiologische Parameter	Thematisierung von Emotionen und Aufgreifen der Emotionen als Ressource bei alternativen Handlungsmöglichkeiten

Die Tabelle 8 stellt diese Grundlagen der Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit Teilprozessen des Modells SuRe. Es wird daraus folgernd begründet davon ausgegangen, dass der Reflexionsprozess in SuRe einen positiven Beitrag zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung leistet.

4.3 Selbstbestimmungstheorie: Bedürfnisse und Motivation als Ausgangspunkt für SuRe

Im Diskurs stehende Beratungskonzepte gehen explizit oder implizit davon aus, dass weitgehend selbstbestimmte Prozesse eigene Entwicklungen, Kompetenzzuwächse und neues Handeln ermöglichen. Damit verbunden ist die Frage nach der Motivation für Entwicklung und Lernen. Mit dieser Frage setzt sich die Selbstbestimmungstheorie (SDT) von Deci & Ryan (2004) auseinander. Vom Bildungsdiskurs wird dieser theoretische Zugang aufgegriffen und aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Die Selbstbestimmungstheorie geht im Kontext der Frage nach extrinsischer bzw. intrinsischer Motivation davon aus, dass ein hohes Maß an eigener Motivation in Abhängigkeit von der Befriedigung grundlegender, psychologischer Basisbedürfnisse steht (Theorie der Basisbedürfnisse). »Die Befriedigung …« der von der SDT postulierten, angeborenen psychologischen Basisbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung »… hat einen wesentlichen Einfluss auf organismische Integrationsprozesse und das psychische Wohlbefinden.« (Hofmann et al., 2018, S. 24). Deci & Ryan (1993, S. 2) unterscheiden qualitative Ausprägungen der Motivation. Es geht darum, inwieweit motiviertes Handeln von Kontrolle oder von Selbstbestimmung bestimmt ist. Dabei ist vorrangig nicht entscheidend, ob es sich um intrinsische oder extrinsische Motivation handelt, sondern ob Handeln als aufgezwungen oder als frei gewählt interpretiert wird. Nach Hofmann et al. (2018, S. 24) ist die Entstehung »… nachhaltiger und qualitativ hochwertiger Motivation von diesen bedürfnisbezogenen Erlebnisqualitäten abhängig und entsteht nur dann, wenn eine Person Handlungen und Hand-

lungsziele – auf Basis eines rationalen Entscheidungsprozesses – als persönlich bedeutsam bewertet und die Handlungen insgesamt als emotional positiv bzw. emotional befriedigend … » erlebt.

Für das Reflexions- und Kompetenzentwicklungsmodell SuRe stellen die Basisbedürfnisse relevante Kriterien dar. Die Festlegung auf »Subjektiv relevante Situationen« weist dem Kriterium der Autonomie eine zentrale Position zu. Sowohl die Auswahl einer Situation aus der Praxis, die bearbeitet wird, als auch die autonome Entscheidung bei der Auswahl einer Handlungsmöglichkeit sichern der einzelnen Person strukturell die Möglichkeit, selbstbestimmt und als Urheber (vgl. Schulz von Thun & Schulz von Thun, 1999, S. 216) eigenen Verhaltens zu agieren und sich auch entsprechend fühlen zu können.

Kompetenzerleben (damit Kompetenzzutrauen) wird bei SuRe hinsichtlich zwei Perspektiven wahrgenommen und in das Konzept integriert. Einmal wird bei der einzelnen Person i. S. der Basisbedürfnisse (s.o.) von dem Bedürfnis nach Kompetenz ausgegangen. Die zweite Dimension bezieht sich auf die Kommunikation, die diese Grundannahme aktualisiert. Eine dafür notwendige Bedingung ist Vertrauen. Vertrauen gilt in SuRe als wichtige Voraussetzung und Bedingung für einen förderlichen Prozess (vgl. Kapitel 4.6). Das dritte Basisbedürfnis der SDT ist das Bedürfnis nach sozialer Einbindung. Soziale Einbindung wird hier verstanden als ein sozialer Raum, in dem es möglich ist, eigene Gedanken, Ideen, Anliegen so zu artikulieren, dass die Person davon unabhängig Wertschätzung erfährt, (für) »WAHR-genommen« wird. Im Modell SuRe wird dies in den Phasen der Situationsbeschreibung und der Wahl einer Handlungsmöglichkeit von Bedeutung. Hier geht es um authentische Situationsbeschreibungen und Akzeptanz der Wahl einer Handlungsmöglichkeit. In SuRe sind diese kommunikativen Grundsätze der Akzeptanz und Authentizität zentral für den gesamten Reflexionsprozess.

Im Ansatz der Selbstmanagement-Therapie (vgl. Kapitel 3.5) zeigt sich wie im Konzept der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993) m.E. (es liegen unterschiedliche Forschungsanliegen und Anwendungskontexte vor) eine Ausgangsüberlegung: Personen haben das Streben nach Selbstverantwortung, nach Selbstbe-

stimmung und Selbststeuerung. Dies artikuliert sich u. a. in der kommunikativen Beziehung, wie Personen und ihr Verhalten z. B. im Reflexionsprozess von SuRe interpretiert werden. Davon ausgehend gilt Empathie als wesentliche Kommunikationskompetenz und positioniert sich als notwendiger – wenn auch nicht hinreichender – determinierender Faktor.

Ein weiterer Bezugspunkt des Ansatzes der SDT zum Reflexionsmodell SuRe lässt sich beim Reflexionsprozess in einer Phase der Suche nach Handlungsmöglichkeiten herstellen, wenn es um die Frage der Motivation geht (vgl. Kapitel 9).

Martinek (2014) befragte 732 Lehrkräfte über den Zusammenhang zwischen dem erlebten Druck in der Arbeit, Selbstwirksamkeitserwartung und der Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse (Deci & Ryan, 1993) und kommt zu dem Schluss: »Die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse führt zu weniger subjektiv empfundenen Druck und mehr Selbstwirksamkeitserwartung im Lehrberuf.« (Martinek 2014, S. 244). Der Stellenwert der Selbstbestimmungstheorie für reflexive Kompetenzentwicklung wird damit unterstrichen.

4.4 Das Gesundheitsmodell Salutogenese im Kontext von SuRe

Die Bedeutung der Gesundheit in pädagogischen Berufen ist im Diskurs unumstritten und wird durch Studien belegt: Bauer et al. (2007) untersuchten im Rahmen eines Forschungsprojektes 949 Lehrerinnen und Lehrer bezüglich psychischer Gesundheit, Arbeitsbedingungen und negativer Einflüsse. Das Team kam zu dem Ergebnis, dass nahezu 30 % der Lehrerinnen und Lehrer unter psychischen Belastungen leidet. Die Ursachenzuschreibung sieht Schaarschmidt (2012) einerseits in unzureichenden persönlichen Voraussetzungen der Lehrerinnen und Lehrer und andererseits auch in den Bedingungen des Berufsfeldes, während Rauin (2007) in seiner Studie vorwiegend persönliche Variablen für Überforderungen im Lehrberuf nachgeht und am Rande empirischer Genauigkeit jene, die im Beruf über Belastungen klagen, unterstellt, sie hätten ohnehin

»nie gebrannt« (Rauin 2007, S. 64). Dies steht im Widerspruch zu der Arbeit von Hillert et al. (2003, S. 13) aus einer medizinisch-psychosomatischen Klinik mit jährlich 200 bis 250 behandelten Lehrerinnen und Lehrer, die sich durch »unrealistisch-idealisierte Erwartungen« an den Beruf von anderen Berufsgruppen unterscheiden.

In einer umfangreichen Studie kommen Unterbrink et al. (2008) zum Ergebnis, dass die interpersonale Dimension (z.B. Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern oder mit Vorgesetzten) eine zentrale Position für psychische Gesundheit einnimmt. Dies korrespondiert mit der Auflistung der Risikofaktoren für Depression und Burnout von Bauer (2003, S. 11). Demnach stellen ein Engagement bis zur Leistungsgrenze, die Definition des Selbstwertes durch Aufopferung für andere, einseitige Tendenzen zur Selbstkritik bei Problemen, Konfrontationsscheue, geringe Bereitschaft Unterstützung anzunehmen und durchgehendes Pflichterleben mit wenig Distanzierungsfähigkeit hohe Risikofaktoren für Burnout und Depression dar. Die Analyse der Ursachen für Burnout, Stress und psychosomatischen Beschwerden führt im Ansatz der Salutogenese zur Frage, was erhält psycho-soziales, körperliches und psychisches Wohlbefinden.

Im Salutogenetischen Modell steht für Gesundheit als zentrale Variable »Sense of Coherence«, ein stimmiges und überdauerndes Gefühl des Vertrauens auf einen positiven, bewältigbaren und sinnhaften Umgang mit Anforderungen. Definiert wird von Antonovsky (1997, S. 36) dieses »Kohärenzgefühl« als eine »… globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat …«. Diese Orientierung bezieht sich darauf, dass »… (1) die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind; (2) einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen; (3) diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen« (Antonovsky, 1997, S. 36). Daraus ist ableitbar, dass es für die Gesundheit förderlich ist, Erfahrungen zu ermöglichen, die diesen drei oben genannten Kriterien entsprechen.

Code 3

SuRe versucht, durch die vertikal personbezogene und horizontale, methodische Dimension in der Bearbeitung von Situationen die relevanten, oben beschriebenen Kriterien der Salutogenese auch für jene Situationen zu ermöglichen, in denen keine Ersterfahrung in der Praxis (i. S. der Salutogenese) möglich gewesen ist. Entsprechende Erfahrungen mit SuRe ergeben sich z.B., wenn von einer Person eine Situation bearbeitet wird, die mitunter schon Jahre zurück liegt, die individuell als »Versagen« interpretiert und belastend erlebt worden ist. Nach der Bearbeitung wird diese Situation nicht mehr als »unlösbar«, als »sinnlos«, sondern als bewältigbar erlebt. SuRe bietet mit der Struktur einen zielorientierten Prozess für die Generierung neuer Handlungsempfehlungen an und stärkt damit das Vertrauen in die eigene Lösungskompetenz, in die Bewältigbarkeit schwieriger Situationen und ermöglicht dadurch positive Effekte auf den »SOC« (Sense of Coherence) und damit ebenso zur Aufrechterhaltung der Gesundheit.

4.5 Vertrauen – eine zentrale Variable für Entwicklung

In der Sozialpsychologie wird der Hinweis über die Bedeutung von Vertrauen im Kontext alltäglicher Situationen von Luhmann (2008, S. 12) formuliert: »Die allgemeine Lebenslage des Menschen ist gekennzeichnet durch eine übermäßig komplexe und kontingente Welt.« Eine Orientierung in dieser Welt ist ohne Vertrauen nicht möglich. Diese Dynamik verdichtet sich in professionellen, pädagogischen Arbeitswelten durch die Vielzahl unterschiedlicher Interaktionen mit verschiedenen Altersgruppen, Zielgruppen in Strukturen, die z.B. Schule erst überhaupt ermöglichen (Verwaltung, Curricula, Konferenzen etc.). Vertrauen ermöglicht nach Luhmann (1989) die Reduktion dieser Komplexität und den Umgang mit Kontingenz, da es neben den gedachten und gewählten Möglichkeiten immer noch eine Unzahl weiterer gibt.

Im pädagogischen Bereich hat Vertrauen zuerst zwei Hauptstränge. Es geht um das Vertrauen, das in die Lern- und Entwicklungsprozesse der Zielgruppe Lernenden gesetzt wird und um das Vertrauen zwischen den Personen in Interaktionen sowie darum, wie dieses Vertrauen individuell erlebt wird (vgl. Thies, 2005). Dementsprechend wird an Modellen für einen Unterricht, in dem Vertrauen eine wesentliche Position einnimmt, gearbeitet (vgl. Reitinger & Oyrer, 2020; Seyfried 2014).

Krampen und Hank (2004) differenzieren zwischen interpersonalem Vertrauen, Selbst- und Zukunftsvertrauen (Vertrauens-Trias). Sie beschreiben diese Trias als Schutz- und Resilienzfaktoren der psychischen Gesundheit. Die Bedeutung der Vertrauens-Trias wurde nach Hewig (2008, S. 19) zuerst in der Psychotherapie erkannt. Hewig (2008, S. 12) beschreibt die Konzeption der Vertrauens-Trias als integratives Persönlichkeits- und Entwicklungsmodell und sieht eine prognostische Bedeutung der Vertrauens-Trias für die Effizienz klinischer Maßnahmen. Nach Krampen & Hank (2004) ist Vertrauen eine konstituierende Variable für die Handlungsfähigkeit von Personen.

Vertrauen nimmt bei SuRe eine zentrale Position bei der Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten ein. Eine Implementierung zeigt sich an mehreren Andockstellen. Beachtet wird diese Bedeutung von Vertrauen einmal insofern, dass auf die vertikalen Dimensionen geachtet wird, sowie durch die hohe Zuverlässigkeit bei der Findung alternativer Handlungsmöglichkeiten.

Vertrauen, mit der Dimension Zukunft, korrespondiert mit dem Konzept der Salutogenese (Antonovsky, 1997) hinsichtlich des überdauernden Gefühls, Anforderungen und Aufgaben zu bewältigen bzw. denen nicht ausgeliefert zu sein. In SuRe wird durch die reflexive Bearbeitung von Situationen die Erfahrung ermöglicht, auch für jene Anforderungen eigene Handlungskompetenzen zur Verfügung zu haben, die in einer ersten Erfahrung als vermeintlich unlösbar erschienen. Eine weitere Beziehung besteht zur sozial-kognitiven Lerntheorie (Bandura 1979) bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung. Diese beinhalten die Fragen, ob eigenes Handeln als wirksam und zielführend beantwortet wird oder nicht. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen

gehen nach Weber (2002) mit hoher Ressourcenbereitschaft einher. Zusammengefasst lässt sich formulieren, dass eine Person, die an eigene Wirksamkeit und an die Fähigkeit, Ziele zu erreichen, glaubt, Ressourcen bereitstellen kann und optimistisch an Aufgaben herangeht (vgl. Egger, 2020, S. 328f.) Dieser plausible Zusammenhang drängt zu Fragen nach der Modellierung, dem Aufbau der Selbstwirksamkeit und der Ergebniserwartung. In SuRe wird dem dadurch nachgegangen, dass einerseits konkretes Handeln im Zentrum steht, neue, alternative Handlungsmöglichkeiten bezüglich der Umsetzung nach Kriterien individuell eingeschätzt und real erprobt werden können. Damit sind Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit sowohl im Prozess der Reflexion als auch in der Praxis möglich. Dies steht in Beziehung zu einer Weiterentwicklung und Aufrechterhaltung von Vertrauen in eine aktive Gestaltung professionellen, pädagogischen Handelns.

5. Umsetzung von SuRe in der Praxis

Clemens Seyfried

Die Umsetzung einer Reflexion mit dem Modell SuRe ist in zwei verschiedenen Formaten möglich. Das Format »Face to Face« mit Anwesenheit des Reflexionsteams wird von einer moderierenden Person unterstützt. Im Kapitel 7 wird auf die dafür förderlichen Kompetenzen und auf das Angebot einer Fortbildung für SuRe-Coaches im Rahmen eines Projektes an Berliner Schulen[1] eingegangen. Bei den folgenden Ausführungen zur Umsetzung von SuRe in die Praxis finden sich bei der Beschreibung einzelner Phasen Hinweise zur Moderation (z.B. durch SuRe-Coaches) für die Leitung von Reflexionsprozessen. Fragen zur Anwendung des online Formats von SuRe (SuRe online) werden im Kapitel 6 behandelt. Um die Anwendung optimal nutzen zu können, werden in dem genannten Projekt Workshops angeboten, die dem »Face-to-Face« Format entsprechen, alternativ werden auch Onlineseminare durchgeführt.

SuRe kann somit in drei Formaten umgesetzt werden:

- Arbeit mit SuRe online unabhängig von Ort und Zeit (s. QR-Code 4).
- SuRe Reflexionsgruppen mit Anwesenheit der teilnehmenden Personen
- Onlineseminar mit virtueller Anwesenheit der teilnehmenden Personen

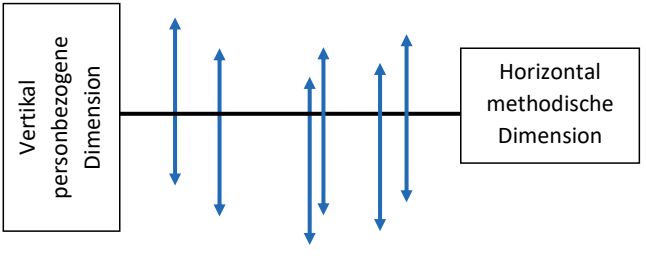
1 Gefördert wird dieses Projekt in Berlin von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF), umgesetzt wird es von der Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben (GIZ) gGmbH.

Unabhängig vom Format beinhalten die Ausführungen zur Umsetzung von SuRe Informationen und Überlegungen über Intentionen und Struktur des Konzepts, die in beiden Formaten für eine förderliche Arbeit als Grundlage angesehen werden.

Der Ablauf einer Kollegialen Fallberatung mit dem Modell SuRe gliedert sich in mehrere Phasen. Diese Struktur lässt sich idealtypisch unter zwei Dimensionen beschreiben (s. Kapitel 4). Zum einen geht es um eine der Gliederung des Modells entsprechende, hierarchische Struktur. Diese dient zur Klärung des konkreten Vorgehens, welcher Schritt wann durchgeführt wird. Es ist die horizontal-methodische Achse. Zugleich kommt es darauf an, wie diese Schritte gesetzt werden und wie kommuniziert wird. Dies betrifft die Bereiche einer wertschätzenden, authentischen Kommunikation, einer Form des Fragens, die Personen eigene Gedanken eröffnet, Kreativität und Ressourcen aktualisiert. Es geht um eine vertikal personbezogene Achse.

In der Praxis der Kollegialen Fallberatung lassen sich diese beiden Dimensionen nicht trennen. Hier wird zur Verdeutlichung diese Differenzierung als Modell herangezogen. Die vertikale Dimension zur Aufrechterhaltung psychischer, sozialer Ressourcen (wie z.B. Motivation, Offenheit, Entscheidungsfindung) mit unterschiedlicher Ausprägung in der Tiefe und Höhe persönlicher Dynamik und die horizontale Achse für die Zielorientierung und methodische Ausrichtung (vgl. Kapitel 4).

Abbildung 8: Dimensionen im Prozess der Kollegialen Fallberatung mit SuRe



Während sich auf der horizontalen Achse die einzelnen Schritte von SuRe befinden, wirken zugleich – bezogen auf Person-nahe oder Person-ferne Kommunikation (vgl. Schulz von Thun 1996, S. 56) – Dynamiken auf der vertikalen Achse. Die Aktualisierung der beiden Dimensionen wird je nach Format durch direkte Kommunikation und strukturell oder – beim SuRe online Format – vorwiegend strukturell umgesetzt.

Der Ablauf von SuRe differenziert sich in eine Orientierungsphase, in die Durchführung des Reflexionsprozesses mit Abschluss (Reflexionsphase) und in eine Durchführungsphase der erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten in der pädagogischen Praxis. Bei den vorbereitenden Arbeiten der Orientierungsphase geht es darum, dass sich die Gruppenmitglieder möglichst gut orientieren können und das Konzept von SuRe in den Grundzügen transparent dargestellt und nachvollziehbar wird.

5.1 Orientierungsphase

Im Zentrum der Aktivitäten stehen in dieser Phase drei Themen:

- Begrüßung und Einladung zur gemeinsamen Entwicklungsarbeit
- Klärung des Kommunikationsrahmens (Selbstverantwortung, Respekt und Wertschätzung gegenüber allen Gruppenmitgliedern, Symmetrische Kommunikation, Einhaltung von gemeinsam vereinbarten Regeln)
- Beschreibung der Reflexionsstruktur von SuRe

Intention in dieser Phase ist der Austausch und eine transparente Klärung und Vereinbarung des Kommunikationsrahmens. Je nachdem, ob sich die Gruppe bereits kennt und ob Personen Erfahrungen mit Kollegialer Fallberatung oder Supervision haben, wird dieser Schritt unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nehmen. Aus meiner Erfahrung ist es für den Prozess von Vorteil, wenn ein möglichst hohes Maß an Klarheit und Transparenz gegeben ist. Wer nicht vorher schon in Gruppen, die auf Selbsterfahrung (i. S. von

Praxiserfahrungen) ausgerichtet waren, teilgenommen hat, kann sich mitunter fremd und orientierungslos fühlen. Die Einbeziehung und die Fokussierung eigener Erfahrungen in den Mittelpunkt einer Kompetenzentwicklung zu stellen, unterscheidet sich von traditionellen Lehr- oder Schulvorstellungen und kann Unsicherheiten provozieren. Unter diesem Aspekt ist es besonders von Vorteil, Orientierung durch Informationen über die Arbeitsweise der Gruppe zu geben und für Transparenz zu sorgen.

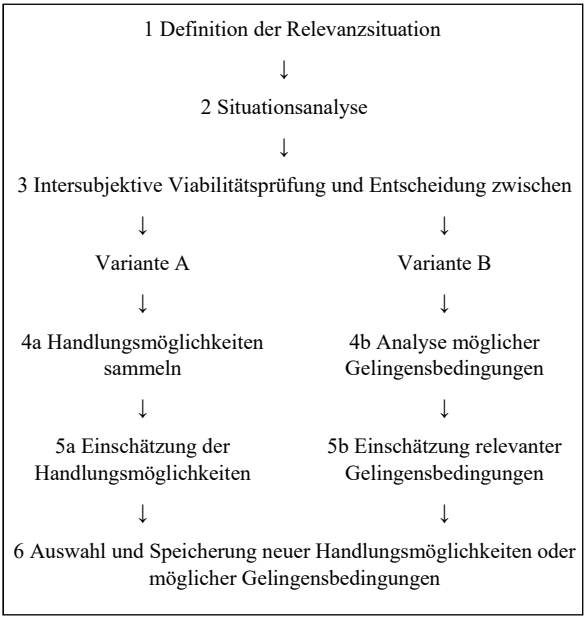
Weitere Informationen beziehen sich auf die Struktur des Reflexionsprozesses. Vorrangig geht es um die Klärung folgender Punkte:

- Darstellung der Intention von SuRe mit Hervorhebung zweier Aspekte:
  a) Relevante Situationen können ihre Bedeutung aufgrund des individuellen Eindrucks eines Gelingens oder eines Misslingens haben.
  b) Die Relevanz kann nur von der jeweils handelnden Person definiert werden.
- Ablaufstruktur von SuRe
- Beschreibung der einzelnen Verantwortungsbereiche im Prozess

Ziel ist eine kurze Darstellung der Grundvorstellung von SuRe. Aus meiner Erfahrung kann damit verdeutlicht werden, dass es hier nicht um Bewertungen von Erfahrungen geht, sondern um Entwicklung. Die Einschätzung der Bedeutung, der subjektiven Relevanz einer Erfahrung liegt bei der Person, welche die Situation einbringt. Es wird davon ausgegangen, dass alle Personen viele, individuelle Potenziale haben. Diese können sich unter bestimmten äußeren Bedingungen und persönlicher Verfasstheit besser oder schlechter entfalten. Personen erleben Situationen mit unterschiedlichen Gefühlen, wie z.B. »dies hätte besser gelingen können« oder mit dem Gefühl, dass Situationen gut gelungen sind, mitunter ohne genau beschreiben zu können, was dafür entscheidend war. Es gibt Situationen, die eher subjektiv als relevant eingeschätzt werden, da sie mit negativen Gedanken und einem Bedarf nach alternativen Handlungsmöglichkeiten verbunden sind (Variante A). Es gibt zudem auch relevante Situationen, die ihre Bedeutung

durch positive Assoziationen, Gedanken und Gefühle erlangen, deren Gelingensbedingungen jedoch nicht spontan zugänglich sind und expliziert werden können (Variante B). Beide Varianten können in SuRe aufgegriffen und bearbeitet werden und sind für die Entwicklung bedeutsam. Die Person, die eine Situation einbringt und mit der Gruppe teilt und bearbeitet, bestimmt auch immer ihre Relevanz. Bei der Umsetzung zeigt sich, dass die Variante B von Teammitgliedern kaum wahrgenommen wird. Dass dies im Modell dennoch angeführt wird, impliziert den Hinweis: es lohnt sich auch, auf die gelungenen, kompetent gelösten Situationen zu sehen und diese zu analysieren.

Abbildung 9: Prozessablauf für die Bearbeitung von Situationen mit SuRe



Für die Umsetzung sind mehrere Verantwortungsbereiche zu übernehmen, die im Team aufgeteilt werden. Die Hauptperson ist jene, die eine eigene, subjektiv relevante Situation einbringt. Die Unterstützerinnen und Unterstützer sind jene Teammitglieder, die sich

aktiv zuhörend und mit Ideen für Entwicklung (Formulierung von Handlungsmöglichkeiten) einbringen. Die Moderation leitet den Prozess sowohl auf der strukturellen Ebene (horizontale Dimension) als auch auf methodischen (vertikale Dimension).

Beschreibung der Verantwortungsbereiche

Hauptperson

- Definition der Relevanzsituation
- Artikulation und Analyse eigener Interpretationen
- Einschätzung von Situationen auf der Folie persönlicher Bezugnahme
- Einschätzung alternativer Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft
- Reflexion eigener Einstellungen
- Verschriftlichung des Reflexionsprozesses

Unterstützerinnen und Unterstützer

- Bereitstellung eigener Ressourcen für den Prozess
- Aktives Zuhören
- Fragen stellen im Sinne eines authentischen Anliegens der Klärung
- Bereitstellung eigener Ideen für alternative Handlungsmöglichkeiten
- Angebote stellen für die Verschriftlichung des Reflexionsprozesses

Moderation

- Bereitstellung eigener Ressourcen für den Prozess
- Beachtung der horizontalen und der vertikalen Dimension im laufenden Prozess
- Aktives Zuhören
- Einbringen eigener Interpretationen zur definierten Situation
- Fragen stellen im Sinne eines authentischen Anliegens der Klärung
- Bereitstellung eigener Ideen für alternative Handlungsmöglichkeiten
- Sorge tragen für förderliche Bedingungen des Prozesses

Nach Klärung der Intentionen, der damit verbundenen methodischen Ausrichtung und der Grundstruktur sowie der Verteilung der Verantwortlichkeiten beginnt der Reflexionsprozess zur Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten.

5.2 Reflexionsprozess »Subjektiv Relevante Situationen«

Seitens der Moderation wird dazu eingeladen, Situationen aus der praktischen Arbeit einzubringen, die subjektiv als relevant erlebt wurden. In dieser Phase zeigen sich erfahrungsgemäß unterschiedliche Dynamiken in einer Gruppe. In manchen Gruppen bringen Mitglieder spontan Situationen ein, die mitunter schon über längere Zeit als Belastung mitgetragen werden. In anderen Gruppen ist es wichtig, Zeit für die Suche nach Situationen zu geben. Für die Moderation kann es herausfordernd sein, nicht selbst in eine Unruhe oder in eine Anspannung zu kommen, wenn nach der Einladung nicht sofort Situationen genannt werden. Hilfreich erscheint der Hinweis, dass es vor allem darum geht, jene Situationen zu finden, die für die Person bedeutsam sind, unabhängig davon, wie sie von außen gesehen bzw. interpretiert werden. Für diese Situationen sollen alternative Handlungsmöglichkeiten gesucht werden.

Eine zweite Variante sind Situationen, deren subjektive Bedeutung darin liegt, dass sie von der jeweiligen Person als überaus positiv eingeschätzt werden. Welche Bedingungen und Faktoren für das Gelingen der jeweiligen Situation vermutet werden, kann durchaus unklar sein. Hier geht es um die Analyse dieser Gelingensbedingungen und um die damit verbundene Steigerung professionellen Handelns. Zur Orientierung kann ein Hinweis für eine Abgrenzung hilfreich sein: Ziel ist dabei nicht die Darstellung exzellenten pädagogischen Handelns oder eigener Kompetenzen, sondern das bewusste Reflektieren förderlicher, personaler, sozialer Bedingungen für eine entwicklungsorientierte, pädagogische Arbeit.

In einer ersten Runde werden alle Teammitglieder eingeladen, eine Situation in Form einer Überschrift zu benennen. Wenn nur eine Person eine eigene Situation nennt, könnte daraus eine ungünstige und entwicklungshemmende Dynamik entstehen. Es er-

möglicht die Interpretation, dass nur eine Person eine herausfordernde Situation erlebt hat, bei der das eigene Handeln hinterfragt wird. Es kann verkürzt zur Bewertung führen, diese Person habe (selbst verursachte) Probleme, »unterrichte schlecht«. Werden von mehreren, am besten von allen Teammitgliedern, Situationen eingebracht, fördert dies eine entwicklungsfreundliche Dynamik.

Die Reflexionsarbeit lässt sich in mehrere Phasen unterteilen.

Phase 1: Definition einer Relevanzsituation

Das Kriterium für die Auswahl einer relevanten Situation ist die subjektive Bedeutungszuschreibung durch jene Person, die diese Situation bearbeiten will. Diese subjektive Zuschreibung von Relevanz bekommt eine Situation dadurch, dass sie z.B. von der Person als »unerklärlich« oder »überraschend« erlebt worden ist. Die Situation kann von der Person positiv, negativ, unzufriedenstellend oder ambivalent eingeschätzt werden.

Moderationshinweise

> Die Einladung zur Bearbeitung einer Situation wird mit dem Hinweis auf die Bedeutung der individuellen Einschätzung der Relevanz verbunden. Die Formulierung i. S. einer Einladung erhöht die Wahrscheinlichkeit, Prozesse als selbstgesteuert zu erleben.

Phase 2: Situationsanalyse

Die Hauptperson beschreibt die ausgewählte Situation in zwei Schritten: Im ersten Schritt wird von der Hauptperson die relevante Situation in einem Gespräch mit der moderierenden Person dargestellt. Die Binnenstruktur für die Situationsanalyse orientiert sich an der Verhaltensanalyse (vgl. Kapitel 3.5 sowie Kapitel 9). Nach diesem Schritt stellen die Unterstützerinnen und Unterstützer Fragen an die Hauptperson, um die Situation und damit verbundenen Gedanken und Gefühle der Hauptperson möglichst treffend zu verstehen.

Moderationshinweise

Die Beschreibung der Situation erfolgt durch die Hauptperson. Die Moderation achtet dabei darauf, dass die Hauptperson den erforderlichen Raum bekommt, um die Situation mit dem damit verbundenen sachlichen, persönlich-emotionalen Gehalt und dem dahinter liegenden kognitiven Überlegungen der Hauptperson möglichst umfassend zu verstehen.

Die Einladung an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Klärungsfragen an die Hauptperson zu richten, wird mit Hinweisen auf die vereinbarten Kommunikationsregeln verbunden. Die Gesprächsleitung achtet darauf, dass diese Fragen Empathie signalisieren und keine Bewertungen implizieren. Es geht um die Vermeidung einer Atmosphäre des »Ausfragens« oder eines Rechtfertigungsdruckes seitens der Hauptperson.

Phase 3: Viabilitätsprüfung

Die Hauptperson überprüft nach der Beschreibung der Situation und der eigenen, in der Arbeit durchgeführten Handlung die damit verbundenen Interpretationen und Emotionen danach, ob ein Bedarf an einer neuen Handlungsmöglichkeit weiter besteht oder ob die Handlung aus der beschriebenen Situation als »gangbar« erscheint.

Moderationshinweise

Die Moderation achtet auf die Klärung des Anliegens nach neuen, alternativen Handlungsmöglichkeiten, damit diese Entscheidung für eine Bearbeitung möglichst eindeutig und klar von der Hauptperson artikuliert werden kann.

Nach dieser Phase teilt sich der Prozess entsprechend der vorangegangenen Entscheidung. Soll eine neue Handlungsmöglichkeit entwickelt werden, entspricht dies der Variante A. Wird in dieser Phase klar, dass die Hauptperson die Situation positiv eingeschätzt, folgen die weiteren Phasen entsprechend der Variante B.

Variante A

Phase 4a: Sammeln von Handlungsmöglichkeiten

In einem Brainstorming-Verfahren werden neue Handlungsmöglichkeiten gesammelt (Kriterien dafür s. Seite 75ff.). Diese Handlungsmöglichkeiten werden schriftlich festgehalten und sind für alle sichtbar (Plakat, Power Point oder direkt in SuRe online).

Moderationshinweise

Auch wenn Teammitglieder dieses Verfahren kennen, sind Hinweise zur Durchführung von Brainstorming hilfreich. Anvisiert wird die Nennung vieler Handlungsmöglichkeiten, einige Punkte sollen dabei beachtet werden:

- Es ist kein Wettbewerb um die besten Ideen für eine Handlungsmöglichkeit.
- Zu den einzelnen Beiträgen sollte kein Kommentar abgegeben werden.
- Es können i. S. einer kreativen und erweiterten Perspektive auch ungewöhnliche, skurrile Beiträge eingebracht werden.
- Es ist vorteilhaft, wenn Beiträge für Handlungen möglichst konkret und situationsnah formuliert sind.

Phase 5a: Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten

Die Hauptperson bewertet die einzelnen Handlungsmöglichkeiten mit Punkten (s. Kapitel 6 und Kapitel 9) nach den Kriterien »Kurzfristige Folgen«, »Nachhaltigkeit«, »Aufwand-Nutzen-Relation« und »Stimmigkeit«. Bei einer Gruppe, die diesen Reflexionsprozess zum ersten Mal durcharbeitet, werden vorher die Bewertungskriterien geklärt. Die höchste Punkteanzahl zeigt die favorisierte Handlungsmöglichkeit, die für eine Erprobung bereitsteht. Für jedes Kriterium stehen fünf Punkte (maximal positive Einschätzung) zur Verfügung. Für jede Handlungsmöglichkeit können somit höchstens zwanzig Punkte vergeben werden. Am Ende des Bewertungsprozesses zeigt sich damit, welche Handlungsmöglichkeit die höchste Bewertung bekommen hat und als neue Handlungsalternative ausgewählt wird.

Moderationshinweise

Bei der Bewertung der Handlungsmöglichkeiten ist die Unterstützung bzw. die Begleitung durch die Moderation hilfreich. Nach Möglichkeit sollte dieser Prozess eher zügig voran gehen. Möchte eine Person exakte Bewertungen treffen, kann dies den Prozess erschweren. Es geht um antizipatorische Einschätzungen, die keine definierten Parameter haben, sondern individuell abgegeben werden. Die moderierende Begleitung kann dabei ermutigen (»Sie sind die entscheidende Instanz!«) und darauf hinweisen, dass Spontanität für diesen Prozess durchaus hilfreich sein kann.

Die Teammitglieder beobachten diesen Prozess und scannen diesen ab, inwieweit sie individuell mit den Einschätzungen übereinstimmen bzw. nicht übereinstimmen.

Beschreibung der Bewertungskriterien

- Kurzfristige Folgen

Es geht hier um die Einschätzung der erwarteten positiven Folgen bei der Erprobung und Durchführung der zu bewertenden Handlungsmöglichkeit. Dabei werden die kurzfristigen, unmittelbaren Folgen auf die eigene Person (Hauptperson) fokussiert. Die Erfahrungen mit SuRe bestätigen die Annahme, dass Lehrkräfte positive Konsequenzen für die eigene Person mit positiven Konsequenzen für die soziale Umwelt (z.B. Schüler und Schülerinnen) verbinden. Dies ist auch dort der Fall, wo es vermeintlich für Schülerinnen und Schüler negative Konsequenzen gibt, z.B. bei einer klaren Aufforderung um Aufmerksamkeit an eine Klasse, um einen förderlichen Kommunikationsrahmen herzustellen.

Impulse in Form verkürzter Fragestellungen können den Bewertungsprozess unterstützen: »Welchen Nutzen habe ich dabei?« oder »Woran erkenne ich, dass sich kurzfristig positive Konsequenzen für mich ergeben?«

- Nachhaltigkeit

Bei der Einschätzung der Nachhaltigkeit wird der Frage nachgegangen, ob die jeweilige Handlungsmöglichkeit auch langfristig positive Effekte haben kann. Hierbei geht es ebenfalls um positive Effekte für die Hauptperson und die Annahme, dass positive Effekte für die eigene Person mit positiven Effekten für sie soziale Umwelt korrespondieren. Das Kriterium »Nachhaltigkeit« bietet zum vorangegangenen Kriterium »Kurzfristige Folgen« die Differenzierung, dass Handlungen mitunter kurzfristig positive Konsequenzen zeigen, langfristig aber eine negative Wirkung haben – und umgekehrt.

- Aufwand-Nutzen-Relation

Aufgegriffen wird hier die Frage des Arbeitsaufwandes in Relation zu einem zu erwartenden Nutzen, der mit der jeweiligen Handlungsmöglichkeit verbunden wird. Dieses Kriterium steht in Zusammenhang mit den Ausführungen zu Lehrerinnen- und Lehrergesundheit. Je geringer der Aufwand und je höher der Nutzen (i. S. einer Erreichung des Ziels, das mit einer Handlungsmöglichkeit anvisiert wird), um so positiver kann dieses Kriterium eingeschätzt werden. Die Einschätzung dieser Relation erscheint nicht immer sehr einfach. Wird das Ausmaß des Aufwands allein gewichtet, führt dies zu Fehleinschätzungen. Dies gilt ebenso für die zweite Perspektive »Nutzen«. Weder hoher noch niedriger Aufwand sind das Kriterium, sondern das Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen.

Die Moderation unterstützt diesen Prozess auch durch eine zusammenfassende Klärung dieses Kriteriums unmittelbar vor dem Bewertungsprozess durch die Hauptperson.

- Stimmigkeit

Die Hauptperson schätzt hier ein, inwieweit die zu bewertende Handlungsmöglichkeit für die eigene Person stimmig ist. Als Bezugspunkt steht das Modell der stimmigen Kommunikation nach Schulz v. Thun (1999, S. 121f.). Berücksichtigt wird dabei die Frage, ob die zu bewertende Handlungsmöglichkeit zur eigenen Person

(Hauptperson) »passt« und ob die Hauptperson die Handlungsmöglichkeit als fremd oder als stimmig in Bezug auf die eigene Person einschätzt. Ebenso wird in die Überlegungen einbezogen, ob diese Handlungsmöglichkeit auch den mit der Situation verbundenen Erwartungen und Anforderungen entspricht (s. Kapitel 2.2).

Nach der Einschätzung der einzelnen Kriterien wird für jede Handlungsmöglichkeit eine Summe gebildet. Diese Ergebnisse erlauben die Bildung einer Rangreihe. Der höchste Wert zeigt die positivste Einschätzung einer Handlungsmöglichkeit. Die Hauptperson wählt diese Handlungsmöglichkeit als Alternative zur Ausgangssituation aus.

Anschließend folgt eine Phase der Rückmeldungen an die Hauptperson, mit zwei unterschiedlichen Aspekten. Es wird ein positives Feedback für die Hauptperson formuliert und der eigene Entwicklungsgewinn eingebracht (z.B. »Neu war für mich …« oder »Ich wurde bekräftigt …«).

Moderationshinweise

Bei der Bewertung der Handlungsmöglichkeiten ist die Unterstützung bzw. die Begleitung durch die Moderation hilfreich. Vorteilhaft erscheint auf Basis der Erfahrungen, dass eher zügig vorgegangen wird und es nicht zu Diskussionen über die Handlungsmöglichkeiten kommt.

Nach der Auswahl der Handlungsmöglichkeit mit der höchsten Punkteanzahl erfolgt eine Abschlussrunde mit Rückmeldungen des Teams. Die Hauptperson bekommt positive Rückmeldungen über den Prozess von Unterstützerinnen und Unterstützer, die mit eigenen Lern- und Entwicklungsgewinn die Bearbeitung ergänzen können. Beachtet werden sollte dabei, dass nicht neue Themen eingebracht werden.

Variante B

Phase 4b: Analyse möglicher Gelingensbedingungen

Die Unterstützerinnen und Unterstützer formulieren Hypothesen, Vermutungen und Ideen darüber, warum die beschriebene Situation mit der dazugehörenden Handlung der Hauptperson als gelungen einzuschätzen ist. Dabei wird darauf geachtet, dass sich die Hypothesen auf das Verhalten und auf die Handlungen der Hauptperson beziehen.

Phase 5b: Auswahl relevanter Gelingensbedingungen

Die Hauptperson wählt aus den genannten Gelingensbedingungen jene aus, die von ihr als relevant für das Gelingen eingeschätzt werden.

Moderationshinweise

Die Moderation achtet darauf, dass dieser Schritt von der Hauptperson als individueller Prozess möglich ist.

Phase 6 Speicherung neuer Handlungsmöglichkeiten oder möglicher Gelingensbedingungen und Rückmeldung

Die Handlungsmöglichkeiten und die Auswahl werden schriftlich dokumentiert und stehen der Hauptperson zur Verfügung.

Die Unterstützerinnen und Unterstützer geben der Hauptperson positive Rückmeldungen über den Prozess. Ergänzt werden diese Rückmeldungen mit Anmerkungen zum eigenem Lern- und Entwicklungsgewinn.

Moderationshinweise

Die Moderation lädt zu diesen Rückmeldungen ein und achtet darauf, dass keine neuen Themen oder Fragen eingebracht und Regeln eingehalten werden.

5.3 Erprobung der gewählten Handlungsmöglichkeit

Die direkte Erprobung ist von vielen Faktoren abhängig und kann nur von der Hauptperson, die die Situation bearbeitet hat, hinsichtlich einer Durchführbarkeit abgeschätzt werden. Erfahrungen daraus können wieder Thema eines weiteren Reflexionsprozesses sein.

> Reflexionsberichte zur Handhabung thematisieren die Umsetzung: »Bei dieser Situation habe ich viele Handlungsmöglichkeiten bekommen. … Außerdem hat mir eine Handlungsmöglichkeit gezeigt, wie ich meinen Unterricht verbessern kann … Hier hat mir die Einreichung meiner Situation auf lange Sicht geholfen, beziehungsweise tut sie es noch.«[2]

2 Aus einem Reflexionsbericht über die Anwendung von SuRe

6. SuRe als Applikation: SuRe online

Clemens Seyfried

Die Begrifflichkeiten im Kontext der Onlineberatung sind weit gestreut und nach Engelhardt & Storch (2013, S. 2) ist es noch nicht gelungen, eine »Theorie der Onlineberatung« zu entwickeln. Es wird auf das Fehlen entsprechender Definitionen der in der Fachliteratur verwendeten Begriffe verwiesen, wie z.B. Onlineberatung, E-Coaching, Online-Counseling, E-Mental-Health, virtuelle Beratung, E-Beratung oder E-Consulting (vgl. Engelhardt & Storch, 2013, S. 2). SuRe online lässt sich diesen Begriffen schwer zuordnen. Ausgehend von SuRe als Form Kollegialer Beratung mit Präsenz der teilnehmenden Personen (Face to Face), wurde das Format SuRe online entwickelt. Eine der Intentionen dabei ist das Angebot der Nutzung i. S. eines Austauschs von Erfahrungswissens und Kompetenzen, die in einer Usercommunity in großer Anzahl vorhanden sind. Positive Wirkungen von Onlineberatung in Bereichen der Selbsthilfe oder Prävention sind nach Eichenberg & Küsel (2016, S. 93) wenig umstritten.

Unter diesem Fokus erscheint der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften und Gesundheit sowie Berufszufriedenheit erwähnenswert. Weber (2020, S. 219) fasst Untersuchungen zusammen, nach denen Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung weniger anfällig gegenüber Burnout und Stress seien. Diese Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt Bandura (1997, S. 87) in Abhängigkeit von eigenen Erfahrungen, ob und wie eigenes Handeln gelingt, von beobachteten Erfahrungen i. S. des Modelllernens, von verbaler Unterstützung

Code 4

und von der eigenen emotionalen Lage. Die Bedeutung für die Reflexionsarbeit mit SuRe liegt u.a. in der Möglichkeit, auf die Selbstwirksamkeitserwartung – als sensible Variable für Gesundheit und Berufszufriedenheit – positiv einzuwirken (vgl. Kapitel 4).

Während Erfahrungen des Misslingens eigenen pädagogischen Handelns die Selbstwirksamkeitserwartung negativ beeinflussen, können durch reflexive Bearbeitung diese Erfahrungen »neu erfahren« werden, indem neue Handlungsmöglichkeiten für diese Situation erarbeitet werden, die Situation als bewältigbar eingestuft werden kann und so negative Emotionen ab- und positive Emotionen aufgebaut werden können. Der interaktive, soziale Austausch – auch über die Onlineapplikation von SuRe – ermöglicht den verbalen Zuspruch und eigene, positive Handlungserfahrungen erhöhen die Selbstwirksamkeitserwartung.

In den Phasen der Sammlung von Handlungsmöglichkeiten zeigte sich in der Praxis mit SuRe, dass für schwierige, herausfordernde Situationen, für die es ad hoc kaum eine Perspektive zu geben schien, viele interessante, kreative und nützliche Handlungsmöglichkeiten aus dem Team kamen. Die »Folge« oder »Schlussfolgerung« daraus war, dass dieses Potenzial kollegialer Kompetenzen sich massiv erweitern lässt, wenn eine größere Usergruppe die Handlungsmöglichkeiten einbringt und so das Wissen und den praktischen Erfahrungshintergrund bereitstellt. Sowohl die Diskursbeiträge als auch die Erfahrungen in der kollegialen Beratung führten zur Entwicklung eines Onlinetools.

Bei einer Gegenüberstellung der Face-to-Face Arbeit mit der Onlinearbeit zeigen sich unterschiedliche Akzentuierungen. Werden bei der Onlinevariante mitunter Möglichkeiten der Face to Face Arbeit mit SuRe reduziert (z.B. nonverbale Kommunikation oder Spontanität) so bietet SuRe online auf der anderen Seite auch Vorteile. SuRe online stellt ein niedrigschwelliges Angebot dar. Die Nutzung ist mit geringerem Zeitaufwand verbunden als die Teilnahme an einer kollegialen Beratung vor Ort. Bei der Onlinevariante handelt es sich um ein leicht zugängliches Angebot, das hohe Anonymität bietet und orts- und zeitunabhängig genutzt werden kann. Damit verbunden kann es auch Personen erreichen, die für sich keine Möglichkeit sehen, direkt an einer Face to Face Beratung teilzunehmen.

Bei akuten Herausforderungen besteht zudem die Möglichkeit, zeitnah das Thema in die Onlineanwendung einzutragen. Bereits die Verschriftlichung kann sich als klärungshelfender Prozess herausstellen. Ein positiver Effekt der Onlinearbeit liegt in der Partizipationsmöglichkeit. Alle Nutzerinnen und Nutzer können an den eingebrachten Situationen partizipieren. Durch Suchfunktionen über die Kategorien und Themenfelder ist es möglich, gezielt Handlungsmöglichkeiten in bestimmten Kategorien oder Themenfeldern zu finden, um so Anregungen für die eigene Arbeit zu erhalten.

Code 5

Die Startseite[1] bietet einen kurzen Überblick zur Anwendung, Informationen zur Anmeldung[2] und ein Erklärvideo.

Beim Öffnen zeigt die Anwendung auf der linken Seite eine Menüleiste für die Navigation mit den einzelnen Funktionen. Für Nutzerinnen und Nutzer ist der Name der Usergruppe zu sehen. Weiter auf der Menüleiste werden wählbare Funktionen aufgelistet. Eine Möglichkeit ist »Alle Fälle durchsuchen«. Damit können bearbeitete Situationen mit Handlungsvorschlägen gelesen werden um z.B. aus diesen für die eigene Arbeit Anregungen zu finden. Bestimmte Auswahlkriterien steuern die Suchfunkton. Dazu gehört u.a. die »Altersgruppe« oder »Schulform«. Weitere Auswahlkriterien stellen unterschiedliche Themenfelder dar (z.B. »Sozialverhalten« oder »Lernen«). Die Suche kann auf eigene, selbst eingebrachte Situationen oder auf individuell ausgewählte Situationen beschränkt werden. Auf dem Dashboard sind drei Optionen zur Ansicht möglich: »Eigene, offene Fälle«, »Neue, aktuelle Fälle« und »Geschlossene Fälle«.

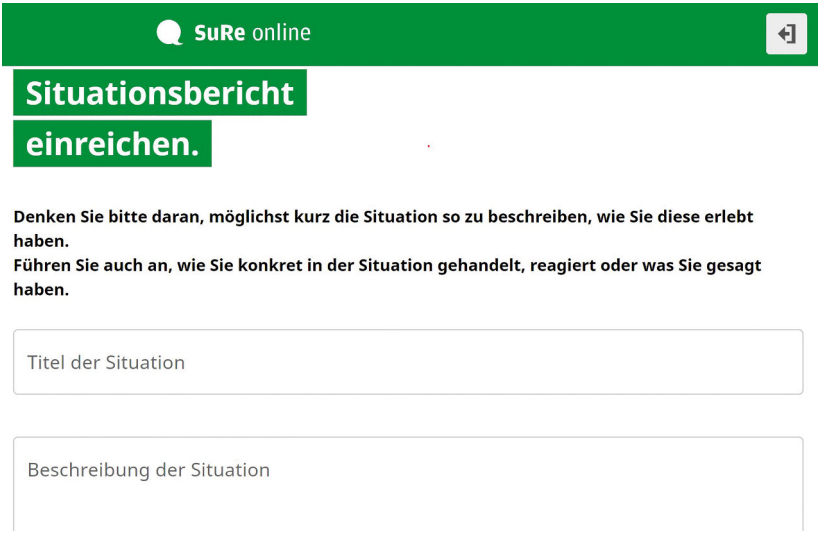
Code 6

Weitere Funktionen sind »Situationen einreichen« (eine eigene relevante Situation kann eingebracht werden) und »Handlungsmöglichkeiten«. Diese Funktion führt zu Situationsbeschreibungen, um

1 Die Anwendung ist abrufbar unter »sure.giz.berlin«, als App unter https://play.google.com/store/apps/details?id=sure.giz.berlin oder https://apps.apple.com/us/app/sure-online/id1568854219

2 Kontakt und weitere Informationen zur Anmeldung: sure@giz.berlin

Abbildung 10: SuRe online



entsprechende Handlungsmöglichkeiten zu formulieren. Die Funktion »Handlungsmöglichkeit bewerten« ermöglicht, Handlungsmöglichkeiten für eigene, eingebrachte Situationen nach Kriterien zu bewerten. Die Bewertung ist immer nur für die eigene Situation möglich.

Einen Überblick zu einzelnen Funktionen und Beispiele werden folgend dargestellt.

Die aktuelle Version von SuRe online begleitet die Anwenderinnen und Anwender bei der Nutzung.

Funktionen und Ablaufschritte in SuRe online

Funktion: »Situationsbericht einreichen«

1. Definition der Relevanzsituation

Eine Person entscheidet über die Eintragung einer eigenen Situation, um weitere Handlungsoptionen zu gewinnen.

1.1 Für die Situation eine Überschrift formulieren
Die Überschrift gibt einen Hinweis über den Inhalt der Situation.

1.2. Situationsbeschreibung
Die Situationsbeschreibung schließt eine Situationsanalyse i. S. einer selbständigen Reflexion ein. Die Anwendung bietet dafür entsprechende Felder an.

Zur Auswahl stehen:
- Altersgruppe (z.B. »5-10 Jahre«, »11-15 Jahre« bis »>19 Jahre«)
- Schulformen
- Kontext (»Unterricht«, »Außerschulische Betreuung von Schülerinnen und Schülern«

1.3 Kategorienwahl
Das Tool bietet mehrere Kategorien an, die für diese Situation in Frage kommen können. Diese Kategorien können gewählt werden. Damit haben Nutzerinnen und Nutzer die Möglichkeit, nach bestimmten Situationen innerhalb einer Kategorie zu suchen.

Zur Auswahl stehen:
- Altersgruppe (z.B. »5-10 Jahre«, »11-15 Jahre« bis »>19 Jahre«)
- Schulformen
- Kontext (»Unterricht«, »Außerschulische Betreuung von Schülerinnen und Schülern«)

1.4 Wahl der Themenfelder
Eine weitere Zuordnungsmöglichkeit stellen die Themenfelder dar. Diese beziehen sich auf inhaltliche Schwerpunkte der eingebrachten Situation und ermöglichen Suchvorgänge, die sich danach orientieren. Zu Auswahl stehen:

- Sozialverhalten
- Lernen
- Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern
- Kommunikation mit Lehrerinnen und Lehrern
- Anderes Themenfeld

2. »Handlungsmöglichkeit vorschlagen«

Nutzerinnen und Nutzer können für eingebrachte Situationen Handlungsmöglichkeiten eingeben. Kriterien dafür sind die Nachvollziehbarkeit sowie ein hohes Maß an Konkretheit. Bei der Formulierung von Handlungsmöglichkeiten ist Verständlichkeit ein wichtiger Aspekt, damit der Gedanke der Handlungsmöglichkeit nachvollzogen werden kann. Zudem geht es um konkrete Handlungsmöglichkeiten. Allgemeine – wenn auch gute – Ideen für eine Veränderung sind meist wenig hilfreich.

Bereits eingebrachte Handlungsmöglichkeiten können eingesehen werden, um Doppelungen zu vermeiden. In der Praxis zeigt sich aber auch, dass diese bereits vorhandenen Handlungsmöglichkeiten inspirierend für neue Ideen sind.

Grundsätzlich gilt bei der Formulierung der Handlungsmöglichkeiten ebenso die Orientierung an Kriterien für förderliche Kommunikation wie bei der Face to Face Arbeit (vgl. Kapitel 3.1). Auch geschriebene Texte transportieren einen Subtext der dahinterstehenden Vorstellungen und Haltungen und stellen den kommunikationspsychologisch »nonverbalen Anteil« dar. Eine Bitte unterscheidet sich von der Formulierung eines Befehls, ein Angebot unterscheidet sich von Formulierungen einer »Besserwisserei«. Wenn die Einschätzung von Formulierungen auch in Abhängigkeit von individuellen Interpretationen steht, so bietet sich dennoch ein Spielraum für bewussten Umgang mit den Worten dar. Die Formulierung: »Ich habe eine Idee, die du vielleicht auch aufgreifen willst: …« unterscheidet sich deutlich von einer anderen Wortwahl: »Ich kann dir nur sagen, dass du damit nicht Erfolg hast, ist klar. Mache es doch so wie ich: …«.

3. Einschätzung der Handlungsmöglichkeiten

Die Einschätzung bzw. Bewertung der Handlungsmöglichkeiten ist nur durch die Person möglich, die die Situation eingebracht hat.

Die Einschätzungen erfolgen nach den Kriterien »Kurzfristige Folgen« und »Nachhaltigkeit« mit dem theoretischen Bezugspunkt der Lerntheorien (vgl. Kapitel 3.5), sowie dem Kriteriun »Aufwand-Nutzen-Relation« (als Bezugspunkt steht hier die Salutogenese, vgl. Kapitel 4.5) und »Stimmigkeit« i. S. förderlicher Kommunikation (Kapitel 3.1). Diese Kriterien werden in der Anwendung durch ent-

sprechende Symbole dargestellt, Pop-up-Fenster liefern dazugehörende Erklärungen.

4. Wahl einer Handlungsmöglichkeit und Abschluss des Reflexionsprozesses

Die Situation mit den bewerteten Handlungsmöglichkeiten wird von der Person, die die Situation eingebracht hat, abgeschlossen und gespeichert. Die Wahl der Handlungsmöglichkeit ergibt sich aus der Summe der jeweiligen Punkte, die für jede Handlungsmöglichkeit vergeben worden sind. In der Anwendung wird die Punkteanzahl im Hintergrund errechnet, sodass die Anwenderinnen und Anwender die für die jeweilige Handlungsmöglichkeit erreichte Punktezahl ablesen können und eine Rangreihe der Handlungsmöglichkeiten entsteht. Diese Rangreihe drückt die subjektive Einschätzung hinsichtlich der Umsetzung der Handlungsmöglichkeit in die eigene Praxis aus.

Für Anwenderinnen und Anwender kann das Tool nicht nur für die Bearbeitung eigener Situationen genutzt werden, es ermöglicht auch die Partizipation an vielen bearbeiteten Situationen. Rückmeldungen der Nutzerinnen und Nutzer weisen auf diesen Effekt hin: »Mir macht das durchaus Spaß, auch in diese Onlineanwendung zu gehen, weil ich ja auch von Problemen lese, wo ich denke, ach Mensch, guck mal, das bin nicht nur ich, die das Problem hat, sondern das taucht hier auch noch zehnmal auf.«[3]

Code 7

3 Aus dem Evaluierungsbericht »Das Modell Subjektiver Relevanz (SuRe) für pädagogische Fachkräfte«. Camino, Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im Sozialen Bereich gGmbH Berlin 2020

7. Das Modell der Subjektiven Relevanz in der Erwachsenenpädagogik

Britta Marschke

7.1 Beratung in der Erwachsenenpädagogik

Die Erwachsenenpädagogik ist ein relativ junger Teilbereich der Erziehungswissenschaft und elementarer Bestandteil des deutschen Bildungssystems. Erst seit den 1970er Jahren gibt es den Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik innerhalb der Hochschulen mit erwachsenenpädagogischen Professuren. Inhalte und Ziele der Erwachsenenpädagogik sind die Konzeptualisierung und die Erforschung der Bildung und des Lernens Erwachsener.

Insbesondere im Kontext des Lebenslangen Lernens hat die Erwachsenenbildung an Bedeutung gewonnen. Der Begriff der Erwachsenenbildung wird in der Literatur teilweise synonym mit dem Begriff »Weiterbildung« verwendet. Weiterbildung ist nach der Definition des Deutschen Bildungsrates von 1970 die »Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase.« (Arnold, 1999, S. 86)

Während die OECD Erwachsenenbildung als tertiären Sektor bezeichnet, ist er in Deutschland unterteilt in tertiär (Hochschulbildung) und quartär (Weiterbildung nach Eintritt in die Berufstätigkeit).[1] Schrader und Loreit sprechen sich dafür aus, Erwach-

1 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/aufbau_und_steuerung.pdf (letzter Abruf am 21.05.2021)

senen- und Weiterbildung für alle organisierten Lernaktivitäten Erwachsener zu verwenden und führen zur Angebotslage aus:

> »[…] Zunahme an Angeboten der beruflichen und erwerbsbezogenen Weiterbildung, während seit längerem bereits ein Rückgang der politischen Bildung festzustellen ist. Angebote für formale Schlüsselqualifikationen und der kulturellen Bildung nehmen kontinuierlich zu und die Gesundheitsbildung, der Fremdsprachenerwerb sowie die EDV-Grundbildung haben nach wie vor einen hohen Stellenwert im Angebotsspektrum der Anbieter. Eine besondere Aufmerksamkeit hat in den vergangenen Jahren die Alphabetisierung von Erwachsenen erfahren […].« (Schrader & Loreit, 2018, S. 1)

Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf Angebote des quartären Sektors der Weiterbildung.

7.1.1 Geschichte der Beratung in der Pädagogik

Pädagogische Beratung begann inspiriert durch gesellschaftliche Transformationsprozesse im 20. Jahrhundert. Insbesondere die Frauenbewegung und die damit einhergehende Emanzipation führten zur Gründung von Beratungsstellen für Mutterschutz und Sexualreform mit dem Ziel der Verhütungsberatung und Enttabuisierung von Homosexualität und des vorehelichen Geschlechtsverkehrs. Die an Gesundheitsämtern eingerichtete Eheberatung fokussierte nach dem Ersten Weltkrieg hingegen die Erb- und Sozialhygiene. Eine gesetzliche Verpflichtung für Großstädte zur Einrichtung von Jugendämtern und damit zu (Erziehungs-)Beratungsstellen entstand mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1924 (Rechtien & Irsch, 2006, S. 60). Zwischen 1922 und 1932 entstanden über 400 Sexualberatungsstellen.

Im Nationalsozialismus wurde die Beratung hinsichtlich des »Erbwertes« ausgebaut und wurde zu einem Instrument der Bevölkerungspolitik. 1935 wurde die Berufsberatung eingeführt. Parallel dazu entstanden auch Erziehungsberatungsstellen, die als Jugendsichtungsstellen ordnungspolitisch ausgerichtet waren. Erziehungsberatung war Teil der Kriminologie, später auch der Psy-

chiatrie. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg wurden pädagogische Beratungsformen wie die Erziehungsberatung, Sexualberatung und Berufsberatung im Sinne der Weimarer Republik fortgesetzt.

Ab 1938 entwickelte in den USA Carl Rogers die Personenzentrierte Psychotherapie. Mit diesem personenzentrierten Ansatz, der zudem der Beginn der Psychotherapie war, sah er die Basis für eine optimale persönliche Entwicklung (vgl. 3.3). Ein Neuanfang in Deutschland gelang für die pädagogischen Beratungen dagegen erst in den 1960er Jahren. In den folgenden zwei Dekaden entstanden Standards und Beratungsstrukturen sowie eine Ausdifferenzierung von spezifischen Angeboten. Die Bereiche der Beratung wurden aufgefächert in Erziehungs-, Ehe-, Familien- und Lebensberatung, Schwangerschaftskonfliktberatung, Drogenberatung, Telefonseelsorge und Schuldnerberatung. Mollenhauer, Thiersch und Nestmann haben vor allem sozialpädagogische Beratung beschrieben, Hornstein und Aurin Beratung im Schulbereich.

Klaus Mollenhauer und Walter Hornstein entwickelten den Beratungsbegriff als kommunikatives Verstehen mit den Elementen Mündigkeit, Aufklärung und Bildung. Methoden und Vorstellungen der pädagogischen Beratung unterschieden sich dabei von denen der pädagogischen Psychologie. Mollenhauer (1965, S. 28) sah Beratung innerhalb des vorherrschenden Erziehungsbegriffs als nicht realisierbar und damit als *unpädagogisch*. Mollenhauer baut seine Argumentation aus der Perspektive der Ratsuchenden auf. Seine Ideen haben bis heute die Grundeinstellungen zur pädagogischen Beratung geprägt.

Auch Carl Wolfgang Müller (1928) wird neben Mollenhauer als *Vater* der pädagogischen Beratung mit der Erforschung, Entwicklung und Evaluation der Methoden der Sozialen Arbeit in Deutschland gesehen. Sein Ziel war es, durch Beratung Prozesse der Demokratisierung und Machtstrukturen zu unterstützen.

Seit den 1980er Jahren ist Beratung ein fester Bestandteil der psychosozialen Betreuung. Intention der Beratung – als einer Art »kleine Therapie« gegenüber der Psychotherapie – ist eine Hilfe zur Selbsthilfe. Die Professionalisierung und Ausbildung der Beratenden wurde immer wichtiger und Voraussetzung für die Durchführung von Beratungsprozessen. Verschiedene Beratungsformen

und Formate entstanden. Neben der Beratung im unmittelbaren Gegenüber (Face to Face) entwickelten sich auch verstärkt seit der Jahrtausendwende Onlineformate (Telefon, Chat, Foren, Mail).

7.1.2 Beratung als Grundform pädagogischen Handelns

Beratung gehört zu den Grundformen pädagogischen Handelns. Rechtien (2018) weist darauf hin, dass es keine hinreichend weit verbreitete und akzeptierte Definition von Beratung gibt. Zudem sind Beratungssettings heterogen. Neben Einzelberatungen finden auch Gruppenberatungen sowie Beratungen von Einrichtungen und Institutionen (Seminare, Schulen etc.) statt. Die Intention der Beratung ist für die Pädagogik Lehren, Bilden, Erziehen und Aufklären (Bauer & Gröning, 2012, S. 51). Die Beratungen sind fachlich fokussiert und für verschiedene Altersgruppen in den Bereichen Schulberatung, Bildungsberatung, Erziehungsberatung und sozialpädagogische Beratung. Häufig sind die Zielgruppen innerhalb der pädagogischen Beratung Kinder und Jugendliche, mithin eine besonders schutzbedürftigen Klientengruppe. Innerhalb der pädagogischen Beratungen werden einige Settings als Grundlage für Diagnosen und Maßnahmen im medizinischen Bereich genommen. Dazu gehören die heilpädagogische Beratung, aber auch die Schulpsychologie (Aurin, 1980).

Im Sinne der Pädagogik betonen Bauer und Gröning u.a. (2012), dass Beratung das Ziel der Mündigkeit hat und damit Prozesse der Bildung und des Lernens beinhalten. Die Differenzen der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie hinsichtlich Forschung, Methoden und Beratungsprozessen sind erheblich. Weiterhin zu entwickeln sind die Klientenbeziehung sowie verschiedene Fragen der Professionalisierung der Beratung innerhalb der Pädagogik. Ein »guter Rat« sollte laut Bauer und Gröning trotz Unspezifik nicht verwässert werden. Beratungsziele sind zunehmend komplexer und vielschichtiger und fordern eine Methodenvielfalt der Beratenden. Beratung als Systemfunktion – beispielsweise geschlechtssensible Beratung – ist im Kontext zunehmend komplexer Systeme entstanden und zeigt Handlungsempfehlungen und Optionen auf.

Nach Kraft (1984) wird eine Beratung dann zu einer *Padägogischen Beratung*, wenn sie Lebensprobleme in Lernprobleme umwandelt. Die Inhalte müssen demnach didaktisierbar sein. Die Differenz zwischen pädagogischen Beraterinnen und Beratern und therapeutischen Kolleginnen und Kollegen in der Psychotherapie oder auch in einer sozialpädagogischen Beratung ist an der Leitfrage zu erkennen. Pädagogische Beratung fragt: »Was wollen Sie lernen?«, während die therapeutische Vorgehensweise fragt: »Wie fühlen Sie sich?« (Kraft, 1984, S. 355).

Die Vielfältigkeit der Beratungsformen in der Praxis der Erwachsenenbildung wird von Sauer-Schiffer (2004, S. 32) systematisiert. Sie postuliert: »Für die EB/EJB [Erwachsenenbildung/ Außerschulische Jugendbildung] [Herv. i.O.] gehe ich jedoch davon aus, dass die Bezeichnung ›pädagogische Beratung‹ [Herv. i.O.] eine unnötige Engführung bedeutet und nicht den gesamten Aufgabenbereich[…] abbildet.« Weiterhin führt sie aus: »Die Praxis der Beratung zeigt, dass die feldspezifische Bezeichnung Beratung in der EB/AJB einen breiteren Spielraum für eine subjekt-, teilnehmer- und lernorientierte passende Beratungsform zulässt« (Sauer-Schiffer, 2004, S. 12).

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sich im Sinne der Qualitätssicherung und -weiterentwicklung von Unterricht in den Standards zur Lehrerbildung 2004, 2014 und 2019 auch mit dem Thema Beratung auseinandergesetzt. Einer der fünf Kompetenzbereiche ist die Beratung (KMK, 2019, S. 3):

> »Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich.«

Beratung wird hier vor allem im Kontext von Diagnostik und Beurteilung beschrieben. In der theoretischen Ausbildung der Standards sind vor allem Prinzipien und Ansätze der Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern vorgesehen. In der praktischen Lehrkräfteausbildung sollen unterschiedliche Formen dann

situationsadäquat eingesetzt und angewandt werden. Die KMK verweist auf die verschiedenen Funktionen von Beurteilung und Beratung. Im Kompetenzbereich »Innovieren« hingegen wird bezogen auf die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte Beratung insbesondere für die praktische Ausbildung als Standard festgeschrieben. Dabei ist der Einsatz kollegialer Beratung als Möglichkeit der Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung zu implementieren (KMK, 2019, S. 13). Die Beratungskompetenz ist dann Teil der Kompetenzerweiterung: »Die kontinuierliche Förderung und Unterstützung des pädagogischen Personals ist eine weitere Voraussetzung für ein leistungsfähiges Bildungssystem. In nahezu allen Bildungsbereichen zeichnet sich großer altersbedingter Ersatzbedarf ab« (Bildung in Deutschland, 2020, S. 23).

John Hattie (2012) untersuchte in seiner Metastudie *Visible Learning* sechs Bereiche (Lernen, Lehrkraft, Schule, Curriculum, Unterricht und Elternhaus) hinsichtlich der Wirkung auf den Lernerfolg. Als eines der wesentlichen Ergebnisse wurde die Haltung der Lehrperson als besonders bedeutend für die Qualität des Unterrichts herausgearbeitet. Rückmeldungen und Klarheit der Lehrpersonen sind zentral. Planung und Reflexion von Unterricht in kollegialer Kooperation können laut Hattie die Qualitätsentwicklung auch der Institution Schule beeinflussen. Auf die Relevanz von kollegialer Kooperation und gemeinsamer Planung sowie Reflexion von Unterricht nimmt Hattie in »Visible Learning for Teachers« Bezug (Hattie, 2012, S. 168).

Der Ausgangspunkt von Lebenswelten im Kontext pädagogischer Interaktion geht zurück auf Edmund Husserl (1859-1938). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler müssen sich als Teil einer Lebenswelt verstehen. Bezogen auf Beratungen müssten dementsprechend generationspezifische, kulturspezifische und geschlechtsspezifische Dimensionen von Lebenswelten unabdingbar einbezogen werden. Hans Thiersch (Thiersch, 1993) bezieht hierbei auch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse ein, die insbesondere in der Sozialpädagogik eine für ihn bedeutende Rolle einnehmen. Die Kommunikation in den verschiedenen Beratungsformen ist dementsprechend die Lebenswelten einbeziehend zu gestalten. Selbstreflexion ist hinsichtlich der Wahrnehmung kul-

tureller Einflussfaktoren bei sich und anderen grundlegend. Dabei ist Selbstreflexion nicht selbstverständlich. Engel (2007, S. 112) hält als entscheidendes Kriterium für professionelles Handeln, dass Beratende ihr eigenes Wissen stetig für Neues öffnen können.

Engel (2007, S. 104) betont, dass Beratung innerhalb der Pädagogik eher randständig ist und vor allem bei außerschulischen Arbeitsfeldern Konzepte entwickelt werden. Nach Engel (2007) wird Beratung in der Pädagogik als Informationsweitergabe angesehen. Die andere Beratungskompenente wird seitens der Pädagogik häufig als therapeutische Interaktion Psychologinnen und Psychologen übertragen: Engel (Engel, 2007, S. 109) erkennt durchaus das pädagogische Reflexionspotential für die Beratung, kommt aber zu dem Schluss: »Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern bleibt somit weiterhin wenig in pädagogisch-theoretische Diskurse eingebunden.« Weiterhin führt Engel aus (2007, S. 105):

> »Beratung wird trotz der strukturellen Parallelität zur pädagogischen Professionalität eher als ein »Fremdkörper« [Herv. i.O.] behandelt und – sieht man einmal von dem Feld der Sozialpädagogik ab – entweder anderen Professionen, zumeist PsychologInnen überlassen oder auf Methoden der Gesprächsführung reduziert.«

Beratung in der Pädagogik sollte eine Professionalisierung erfahren mit eigenständiger Ausbildung. Hierbei sollte auch klar werden, welches Fach- und Sachwissen Beratende brauchen.

7.1.3 Beratung für Beratende

Seit 2013 fordert das Arbeitsschutzgesetz (ArbSchG § 5, 6), explizit die Berücksichtigung der psychischen Belastung in der Gefährdungsbeurteilung. Schulleitungen sind im Sinne der Ersten Hilfe, der Fürsorgepflicht und des Gesundheitsschutzes seither auch für die Beurteilung und Prävention der psychischen Belastungen der pädagogischen Fachkräfte sowohl an Schulen als auch in der Weiterbildung verantwortlich. Im Rahmen der vorgeschriebenen Gefährdungsbeurteilungen müssen Leitungskräfte zur Ermittlung der erforderlichen Maßnahmen des Arbeitsschutzes eine Beurteilung

der Gefährdungen an Schulen – auch die psychische Belastung – vornehmen. In der Folge müssen geeignete Maßnahmen entwickelt, umgesetzt und auf Effizienz und Wirksamkeit überprüft werden. Die Unfallkassen, Berufsgenossenschaften und Arbeitsschutzbehörden beraten und betreuen Leitungen bei der Entwicklung der Ressourcen und dem Ausbau der Resilienz der Mitarbeitenden.

»Beratung ist eine personen- und organisationsbezogene, kommunikationsbasierte Dienstleistung, die von Supervisorinnen und Supervisoren, Mediatorinnen und Mediatoren, Konflikt- und Organisationsberaterinnen und -berater oder Coaches angeboten wird« (Effinger, 2018, S. 10). In der Beratung im beruflichen Kontext der Weiterbildung wird vor allem Coaching, Supervision und auch kollegiale Fallberatung beziehungsweise Intervision angeboten. Die Ziele sind nahezu identisch: Eine individuelle Unterstützung zur Bewältigung eigener Anliegen soll zu Lösungsmöglichkeiten und persönlicher Weiterentwicklung führen. Zudem sollen Einzelpersonen und Teams Unterstützung zur Erreichung angestrebter Ziele und Verhaltensänderungen erhalten. Die Vorgehensweisen hingegen unterscheiden sich. Supervision und Coaching werden durch meist externe, eigens ausgebildete Expertinnen und Experten angeleitet und durchgeführt.

Supervision besteht in der Bundesrepublik seit den 1960er Jahren als berufsbegleitende Hilfe für beratende Berufe. Konflikte am Arbeitsplatz und bei der Arbeit werden professionell durchgearbeitet. Supervision ist eine »Beratungsform beruflichen Handelns« (Weigand, 1990, S. 43). »Bei der Supervision handelt es sich[…] um einen Ansatz in der kollegialen Selbstkontrolle im wohlfahrtsstaatlichen und medizinischen Bereich (zum Beispiel Sozialarbeit)« (Traue, 2011, S. 244). Möller und Hegener definieren Supervision als »berufsbezogene Beratungs- und Weiterbildungsfunktion« (Möller & Hegener, 2001, S. 20). Für Rappe-Giesecke ist Supervision »personenbezogene berufliche Beratung für Professionals«, mit der Aufgabe, »einzelne, Gruppen oder Teams von Professionals zu individueller und sozialer Selbstreflexion zu befähigen. Ziel dieser Reflexion ist die Überprüfung und Optimierung des beruflichen und methodischen Handelns« (Rappe-Giesecke, 2003, S. 3).

Beratungen in der Erwachsenbildung sind vor allem auch in Form von Coaching verbreitet. Coaching als ressourcenorientierter, systematischer Beratungsprozess basiert auf einer Zweierbeziehung zwischen dem Coach als Fachkraft und der zu beratenden Person. Ursprünglich wurde der Ansatz für Führungs- und Leitungskräfte in der Industrie und Wirtschaft entwickelt, erprobt und eingesetzt. Mittlerweile ist der Ansatz auch für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unabhängig vom beruflichen Status und zunehmend auch für soziale Arbeitsfelder akzeptiert. Coaching wird verstanden als ein »[…]professionelles Begleitangebot für lernende Organisationen, für Veränderungsprozesse und für Menschen, die mit Menschen arbeiten, besonders, wenn sie dies leitend oder beratend tun« (Fallner & Pohl, 2005). Coaching kann intern oder extern zur individuellen Entwicklung mit der Wahrnehmung und Einordnung eigener Handlungsmuster und Ressourcen, aber auch zur Konfliktbearbeitung eingesetzt werden (Cantzler, 2011). Loer (2018, S. 7) beschreibt die Aufgabe des Coachings folgendermaßen:

> »[…] was der Coach vermittelt, eine Fähigkeit ist, deren Aneignungen äußeren Kriterien messbar ist: Bestehen des Examens, Gewinnen des nächsten Spiels. Eine Instanz, eine Handlungspraxis, die einen Coach engagiert, ist in ihrer Autonomie nicht eingeschränkt, steckt nicht in einer Krise, die sie aus eigener Kraft nicht bewältigen kann, sondern nimmt eine Dienstleistung in Anspruch, die sie, um das Bild nochmals aufzunehmen, ein Stück des Weges befördert und ihr so das Erreichen eines gesteckten Ziels erleichtert.«

Informelle und unterstützende Gespräche auch zwischen Tür-und-Angel sind Ausgangspunkt für die kollegiale Beratung und der Intervision. Die Ausprägung der kollegialen Fallberatung ist jedoch heterogen. Der Begriff kann eher als Oberbegriff mit unterschiedlichen Arbeitsformen angesehen werden (Westphal, 2018, S. 18). Dabei verbindend ist der konkrete »Bedarf von Berufstätigen nach regelmäßiger Praxisberatung (Tietze, 2010, S. 18) im Vordergrund. Bei der kollegialen Fallberatung sind alle Teilnehmenden Coaches und beraten aus ihrer eigenen Erfahrung und dem Wissen heraus. Eine Machthierarchie in ratsuchend und ratgebend wird nivelliert. Das Anerken-

nen aller Beteiligten als Expertinnen und Experten führt zur persönlichen Stärkung aller Beteiligten. Handlungsleitende Prinzipien sind »Freiwilligkeit, Vertraulichkeit, Verantwortlichkeit, Lernen durch Erfahrung, Förderung von Bewusstheit, Synergie, Prozessorientierung, Transparenz und Lösungsorientierung« (Tietze, 2020, S. 201).

Peer-to-peer-Beratung ist kostengünstig und steht häufig nicht im Kontext einer Erwerbstätigkeit oder Dienstleistung mittels Coaching oder Supervision. In der kollegialen Beratung entfällt die häufig teure Beratungsleistung. Germing (2016, S. 42) betont: »Kollegiale Beratung kann bei allen Vorbehalten dieser Methode gegenüber ein wertvolles Mittel der Qualitätssicherung in der Weiterbildung sein.«

7.1.4 SuRe in der Erwachsenenbildung

In der Weiterbildung und in verschiedenen Formen der Erwachsenenbildung bestehen momentan wenig flächendeckende Angebote der Beratung. Punktuell werden Coaching und Supervision angeboten, jedoch sind finanzielle, personelle und zeitliche Ressourcen knapp. Lernbegleitungen sind sporadisch, Beratungen zu Lehr- und Lernprozessen sind wenig verbreitet.

Im Kontext der beruflichen Weiterbildung beim Träger GIZ (https://giz.berlin/) wird SuRe eingesetzt, um Praktika auszuwerten. Der Träger bietet verschiedene Fort- und Weiterbildungen für Pädagogische Assistenz und Erzieherinnen und Erzieher an. Teilnehmende absolvieren während der Weiterbildung verschiedene begleitende Praktika in pädagogischen Einrichtungen der Elementar- und Primarbildung, erleben dort unterschiedliche Herausforderungen. In einigen Angeboten der Weiterbildung haben die Teilnehmenden einen wöchentlichen Praxistag. Hier wird am Folgetag regelmäßig eine kollegiale Fallberatung nach SuRe angeboten.[2] Nachdem die Weiterbildungsteilnehmenden in den Unterricht zurückkehren, möchten sie sich austauschen über ihre

2 Die Autorin hat die Kollegiale Fallberatung in den Jahren 2015 – 2018 in verschiedenen Weiterbildungsangeboten regelmäßig angeboten. Die Ausführungen beziehen sich auf die diesbezüglich erworbenen Beobachtungen und Erfahrungen.

Erfahrungen am Praxisplatz und in der pädagogischen Arbeit. In der Nachbesprechung gelingt es nicht immer, die Erfahrungen auf die Besprechung persönlich relevanter Situationen zu fokussieren. Einzelne Berichte stehen nebeneinander und bleiben häufig an der Oberfläche. Gewünschte Rückmeldungen und Handlungsoptionen für die persönlichen Fragen bleiben meist unzufriedenstellend und oberflächlich. Mit dem Einsatz von SuRe gelingt es, allen Teilnehmenden strukturiert eine Reflexionsmöglichkeit anzubieten. Hier werden dann regelmäßig subjektiv relevante, erlebte Situationen vorgestellt. Häufig kommt es zur Solidarisierung von einzelnen Gruppenmitgliedern im Sinne »Das habe ich auch schon erlebt.« In den Handlungsmöglichkeiten finden sich immer eine Vielzahl von unterschiedlichen Perspektiven. Die Teilnehmenden entwickeln nach einiger Übung viele kreative Ideen und berichten von ihren eigenen erfolgreichen und erfolglosen Herangehensweisen.

In Blockpraktika ermöglicht das Eintragen in das Onlinetool ein zeitnahes Bearbeiten von Situationen. Während des Praktikums gehen unmittelbar Handlungsempfehlungen ein und können unmittelbar praktisch erprobt werden. In den Praxisbesuchen und bei Hospitationen berichten die Teilnehmenden darüber, dass sie einzelne belastende Erlebnisse eingetragen haben. Auch einzelne Handlungsmöglichkeiten werden erinnert und wiedergegeben. Insgesamt fällt es den Teilnehmenden auch leichter im Praktikumsbericht pädagogische Situationen zu schildern und zu reflektieren. Teilweise konnten die Teilnehmenden auch die Situationsbeschreibungen aus SuRe online als Ersatz für einen Teil des Praktikumsberichtes eingeben.

Die Teilnehmenden nehmen das Angebot von SuRe gut an und spiegeln Zufriedenheit mit dieser Möglichkeit. Sowohl die klare Struktur als auch die Einfachheit der Durchführung wird positiv hervorgehoben. In einem zeitlich überschaubaren Rahmen der Reflexion einzelner Situationen werden auch die Praxisanleitenden entlastet. Die Teilnehmenden sind Expertinnen und Experten ihres Handelns und können SuRe nach einer Zeit selber anleiten und durchführen. Immer wieder war nach der kollegialen Fallberatung eine gelöste und entspannte Situation in der Gruppe sichtbar.

Code 8

7.2 Beratungen im interkulturellen Kontext

7.2.1 Gesellschaft in Vielfalt

81,8 Millionen Menschen leben in Deutschland. Ein Viertel (26 %) der Bevölkerung hatte 2019 einen Migrationshintergrund[3], damit liegt der Anteil um sieben Prozentpunkte höher als noch vor zehn Jahren. Von den 21,2 Millionen Personen mit Migrationshintergrund waren 11,1 Millionen Deutsche und 10,1 Millionen Ausländer (52,4 bzw. 47,6 Prozent). Rund ein Drittel (30 %) der Menschen mit Migrationshintergrund gehört der Zweiten Generation an, ist also in Deutschland geboren. Höher noch als in der Bevölkerung insgesamt liegen die entsprechenden Anteile im Kindes- und Jugendalter: 2018 betrug der Anteil des Migrationshintergrundes bei den unter 6-jährigen 41 %, bei den 6- bis unter 10-Jährigen 40 %, bei den 10- bis unter 15-Jährigen 38 % und bei den 15- bis unter 20-Jährigen 34 %. (Bildung in Deutschland, 2020, S. 26f). Die Altersstruktur der Neuzugewanderten liegt mit 61 % zwischen 18 und 39 Jahren (Bertelsmann-Stiftung, 2019, S. 28f) deutlich über der Aufnahmegesellschaft.

35,2 Prozent der 21,2 Millionen Personen mit Migrationshintergrund stammten 2019 aus einem der 27 anderen Mitgliedstaaten der Europäischen Union, weitere 29,7 Prozent aus einem anderen europäischen Staat. Die meisten der 21,2 Millionen Personen mit Migrationshintergrund stammten im Jahr 2019 aus der Türkei (13,3 Prozent), gefolgt von Polen (10,5 Prozent), Russland (6,5 Prozent), Rumänien und Italien (4,8 bzw. 4,1 Prozent).[4] Die innereuropäische

3 Die offizielle Definition der Bundesregierung zum Migrationshintergrund lautet: »Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen.« https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html, letzter Abruf am 22.05.2021.

4 Die Zahlen und Prozentangaben basieren auf den Daten des Statistischen Bundesamtes über die Bundeszentrale für politische Bildung, https://www.bpb.

Migration insbesondere mit der EU-Osterweiterung verläuft vor allem aufgrund ökonomischer Gründe. Auch in Folge der Finanzkrise nahm die Migration nach Deutschland aus südeuropäischen und osteuropäischen Ländern zu. Das positive Zuwanderungssaldo nach Deutschland wird für die nächsten Jahre nicht im gleichen Maße weiterhin so hoch erwartet (Vgl. Bertelsmann-Stiftung, 2019, S. 27).

Während in den 2000er Jahren die Zuwanderung aus Drittstaaten eher aus Gebieten der ehemaligen Sowjetunion geprägt war, sind die Zugewanderten momentan häufig aus dem arabischen Sprachraum. Die überwiegende Mehrheit der Zugewanderten außerhalb der Europäischen Union stammt aus den von Bürgerkrieg und Instabilität geprägten Staaten Syrien, dem Irak und Afghanistan und migriert aus humanitären Gründen. Die Zahl der in Deutschland lebenden Geflüchteten 2021 ist erstmals seit 2011 gesunken. Auch die Zuwanderung aus Syrien und Afghanistan ist inzwischen stark rückläufig. Kasachstan und Syrien sind mit Anteilen von 5,9 bzw. 4,0 Prozent die wichtigsten nicht-europäischen Herkunftsländer (immer bezogen auf das eigene Geburtsland bzw. das Geburtsland der Eltern).

Mitte 2020 lebten 1,77 Millionen Geflüchtete mit unterschiedlichem Aufenthaltsstatus in Deutschland. Das sind rund 62.000 Personen weniger als Ende 2019. 2011 besaßen knapp 400.000 Geflüchtete einen Aufenthaltsstatus in Deutschland. Seitdem wurden es jährlich mehr. Den Angaben des Bundesinnenministeriums zufolge haben aktuell 1,31 Millionen Flüchtlinge in Deutschland einen gesicherten Aufenthaltsstatus mit abnehmender Tendenz. 450.000 Menschen haben einen ungesicherten Status als Asylsuchende oder Geduldete, ein Rückgang um 15.000 Menschen im Vergleich zum Vorjahr aufgrund der Rücknahme oder des Erlöschens des Schutzstatus von Geflüchteten.

---

de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i, letzter Abruf am 22.05.2021.

7.2.2 Interkulturelles Lernen

Zweifelsohne ist die Interkulturalität eine relevante, notwendige Voraussetzung für innovative, gesellschaftliche Prozesse, insbesondere hinsichtlich der zunehmenden internationalen Migration und Globalisierung, sowie der europäischen Einigung. Die globalisierte Welt macht eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturen notwendig. Seit den 1990er Jahren ist Interkulturelle Erziehung zu einem Querschnittsthema in der pädagogischen Aus- und Weiterbildung geworden. Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Bildung und Interkulturelle Erziehung treten begrifflich nebeneinander auf.

Eine Beschäftigung mit Interkulturalität soll allen Bereichen immanent sein, ohne eine feste Verantwortung einer Profession oder eines Ministeriums für das Thema. So hat die Kultusministerkonferenz (KMK) 2013 bestätigt, dass Interkulturelles Lernen eine Querschnittsaufgabe ist, für alle und über alle Klassenstufen und Schultypen hinweg. Interkulturelles Lernen richtet sich dabei nicht nur an Minderheiten, sondern auch an die Mehrheit. Interkulturelle Öffnung der Schulen betrifft Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern. Zielsetzung ist hierbei, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihrer jeweiligen persönlichen kulturellen Sozialisation sowie Lebenszusammenhängen bewusst werden, Kenntnisse über andere Kulturen erwerben und sich darüber konstruktiv auszutauschen lernen. Neugierde, Offenheit und Akzeptanz gegenüber Anderen bzw. Fremden soll so entstehen. Obwohl die quartäre Bildung nicht explizit genannt wird, ist eine Übertragung der Ziele durchaus obligatorisch.

Den Ausgangspunkt für Interkulturelles Lernen bildet die interkulturelle Begegnung und Bildung. Quelle für die pädagogische Interaktion ist die »interkulturelle Situation« (Akpinar), auch als Schlüsselsituation bezeichnet. Das Ziel des Prozesses ist die Interkulturelle Kompetenz als »dauerhafte Fähigkeit mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich und kultursensibel interagieren zu können« (Grosch & Leenen, 1998, S. 29). Interkulturelle Erziehung ist soziales und gesellschaftliches Lernen, das jeden Einzelnen nachdenklich machen soll. Der immanente Begriff der Kultur ist im Sinne der interkulturellen Pädagogik weit – also alle Lebens-

äußerungen betreffend – und dynamisch (Marschke, 2002, S. 82). Das Interkulturelle Lernen enthält Fragen zur Selbstverortung im gesellschaftlichen Ganzen. Dabei ist ein kritisches, reflektiertes Verhältnis zum eigenen Selbst und zur Gesellschaft implementiert (Auernheimer, 2018).

Weidemann (2007) stellt beim Interkulturellen Lernen social skills in den Mittelpunkt mit der Reduktion von Angst und der Entwicklung von Bewusstsein für kulturelle Dimensionen in sozialen Interaktionen. In seiner Definition (Weidemann, 2007, S. 495) fasst er zusammen:

> »1. Interkulturelles Lernen bezeichnet psychische Veränderung aufgrund von Erfahrungen kultureller Differenz.
>
> 2. Interkulturelles Lernen bezeichnet psychische Veränderungen, die sich auf eine veränderte Wahrnehmung von und einem veränderten Umgang mit kultureller Differenz beziehen.«

Seit Anfang der 1990er Jahre findet sich verstärkt der Begriff *Diversity* im Zusammenhang mit Bildungskonzepten auch in Deutschland.[5] *Diversity* wird häufig mit Vielfalt übersetzt und erkennt diese wertschätzend als Ressource für die Gesamtgesellschaft.

2021 legte die Unesco ein Konzept zu Diversität vor.

> »**Human rights as guarantees of cultural diversity**: The defence of cultural diversity is an ethical imperative, inseparable from respect for human dignity. It implies a commitment to human rights and fundamental freedoms, in particular the rights of persons belonging to minorities and those of indigenous peoples. No one may invoke cultural diversity to infringe upon human rights guaranteed by international law, nor to limit their scope.«[6]

5 Die KMK hat zu diesem Thema keine Publikationen oder Empfehlungen herausgegeben,.

6 http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, letzter Abruf 20.04.21.

Der Defizitansatz der vorangegangenen Konzepte (sogar teilweise der Interkulturellen Erziehung) soll bei dem Ansatz von Diversity durch eine ressourcen- und potentialspezifizierte Ausrichtung ersetzt werden. Diversity erkennt die Heterogenität einer Gesellschaft an, macht sie zum Leitbild. Dabei werden die Unterschiede zwischen den einzelnen Mitgliedern der Gesellschaft nicht mehr nur toleriert, sondern explizit wertgeschätzt, als Ressource anerkannt und gefördert. Bewusste Anerkennung, Respekt und Akzeptanz sollen im täglichen Miteinander gelebt werden. In der Berücksichtigung von Vielfalt wird der Schlüssel zu Erfolg und Gerechtigkeit gesehen. Zudem soll nicht nur die Tatsache einer Vielfalt in der Gesellschaft hingenommen werden, sondern Vielfalt soll produktiv genutzt werden. Deshalb wird Vielfalt über eine personenbezogene Bezugnahme auch in Organisationen und Strukturen einbezogen, sie wird aktiv gefördert und ausgebaut. Das Diversity-Konzept setzt – anstelle der vergleichenden und unterscheidenden Dimension Kultur – Vielfalt als Leitkategorie.[7]

Unterschieden werden Primär-, Sekundär- und Tertiärdimensionen in sechs Bereichen. Die sechs Vielfaltsdimensionen nach Gardenswartz und Rowe *(1998)* sind auf vier Ebenen aufgeteilt. Einzelne Diversitätsmerkmale sind weder in sich homogen, noch treten sie ausschließlich singulär auf. Ausgehend von der Persönlichkeit sind die inneren Dimensionen ethnische Herkunft und Nationalität, Geschlecht und sexuelle Orientierung, Alter, Behinderung, Religion und Weltanschauung. In den äußeren Dimensionen sind soziale Herkunft, Erfahrungen, Gewohnheiten, aber auch das Aussehen oder Ausbildung aufgenommen. In den organisationalen Dimensionen sind dann Netzwerke oder auch das Arbeitsumfeld abgebildet. Die äußeren und auch die strukturellen Dimensionen beziehen sich alle zudem auf die inneren Dimensionen. Die Dimensionen unterscheiden sich außerdem in sichtbare und unsichtbare Kennzeichen.

7 Jedoch findet auch in Konzepten der Interkulturellen Pädagogik eine Beschäftigung mit Mehrheit und Minderheiten im Sinne eines weiten Kulturbegriffs statt, so dass dieser Aspekt nicht innovativ ist.

Lehrkräfte sind im Sinne der Diversitätsdimensionen gefordert, selbst die verschiedenen Dimensionen zu reflektieren und miteinander in Verbindung zu bringen mit dem Ziel einer Realisierung von Chancengleichheit und im Sinne einer aktiven Verantwortung für Vielfalt und Diskriminierungsschutz. Dabei sind die unterschiedlichen persönlichen Rollen (als Frau, als Lehrerin, als Deutsche etc.) zu unterscheiden, aber auch die eigene Sichtweise auf Menschen mit diversen Merkmalen. Eigene Privilegien, Erwartungen und Vorstellungen von den Anderen sowie Kategorisierungen sollten stetig hinterfragt werden.

Der Prozess der Reflexion und des Hinterfragens hingegen ist nicht vorgeschrieben oder festgelegt. In der Regel obliegt es der Verantwortung jeder einzelnen Lehrkraft eine Möglichkeit des Interkulturellen Lernens und Lehrens zu suchen. Supervision oder Intervision ist an deutschen Schulen und Weiterbildungsinstitutionen nicht vorgeschrieben und häufig wird es auch nicht angeboten.

7.2.3 Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz ist eine alltägliche Vokabel und ein Schlagwort für die Beschreibung gesellschaftlicher Anforderungen an Individuen des 21. Jahrhunderts geworden. Ziel ist seit den 1990er Jahren ein kompetenter Umgang mit Fremden und mit Verschiedenheit. Der Begriff Interkulturelle Kompetenz ist mehrdeutig und wird unterschiedlich definiert. Im Anforderungsprofil von Arbeitsplatzbeschreibungen in Wirtschaft, Politik und Verwaltung erscheint häufig Interkulturelle Kompetenz als erforderliche Schlüsselqualifikation, quasi als Ziel Interkulturellen Lernens und Voraussetzung Interkultureller Arbeit. Interkulturelle Kompetenz wird nicht nur von Pädagoginnen und Pädagogen und anderen sozialen Berufen erwartet, sondern scheint eine Anforderung an alle Mitglieder in einer globalisierten Gesellschaft zu sein. Interkulturelle Kompetenz gehört heute zum Verhaltensrepertoire von Mitgliedern moderner Gesellschaften – zumindest normativ. Darüber hinaus betrifft Interkulturelle Kompetenz auch Institutionen.

Die Interkulturelle Kompetenz geht von der Auseinandersetzung mit individuellen Stereotypen und Vorurteilen aus. Aus-

einandersetzungen sollen auf Augenhöhe auch unter Berücksichtigung von Machtasymmetrien stattfinden. Thomas (2003, S. 143) führt aus:

> »Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen[…].«

Grosch, Groß und Leenen (2000, S. 8) definieren sie hingegen folgendermaßen:

> »Unter interkultureller Kompetenz wird ein »set« von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln.«

Die Kultusministerkonferenz hat Empfehlungen für Interkulturelles Lernen mit dem Ziel der Interkulturellen Kompetenz herausgegeben (2013, S. 2):

> »Interkulturelle Kompetenz, deren Erwerb eine Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, global vernetzten Gesellschaft ist, bedeutet aber nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren.«

Aber wie wird Interkulturelle Kompetenz erworben? Die Ausbildung eigener, persönlicher Kompetenzen steht im Zentrum. Interkulturelle Kompetenz kann in die beiden Bereiche Persönliche Kompetenzen und Sachkompetenz aufgeteilt werden (Marschke, 2002, S. 80ff). Die Sachkompetenz basiert auf Kenntnissen u.a. in den Themen Kulturen, Religionen, Sozialisation, Migration, Rassismus und Diskriminierung, Rechte und gesetzt. Mit diesem

Hintergrundwissen wird eine Objektivierung des Themenfeldes Vielfalt versucht. Mit den persönlichen Kompetenzen sind teilweise auch methodische Kompetenzen verbunden.

Bolten (2006, S. 64) definiert den Begriff anhand von Kompetenzbeschreibungen in den drei Bereichen affektiv, kognitiv und verhaltensbezogen. Kognitive Flexibilität, Toleranz gegenüber Unsicherheit sowie Mehrdeutigkeit, Fähigkeit zum Management der eigenen Identität und zur Übernahme von Rollen sowie Perspektiven des Gegenübers: das sind Eigenschaften, mit denen Interkulturelle Kompetenz beschrieben wird.

Mecheril (2007, S. 295f) definiert:

> »Interkulturell meint: Lebensformen und -äußerungen haben sich diversifiziert…Wenn im Rahmen psychosozialen Handelns, psychosozialer Arbeitsfelder und Institutionen von »interkulturell« die Rede ist, denn ist zumeint doppelt klar, wovon die Rede ist: Erstens handelt es sich um eine Situation kultureller Differenz, die aufgrund dieser Differenz mit spezifischen Anforderungen an professionelles Tun einhergeht; zweitens werden Orte psychosozialen Handelns dann zu »interkulturellen« Orten, wenn sogenannte »Andere« oder »Fremde« [Herv. i.O.] […] diese Orte aufsuchen.«

Wulf (1999, S. 61) setzt sich mit interkulturellen Prozessen auseinander und kommt zu dem Schluss, dass »Nicht der Anspruch den Anderen zu verstehen, sondern die Erkenntnis, dass der Andere different und nicht verstehbar ist, muss zum Ausgangspunkt interkultureller Bildung werden.«

Das Individuum ist der Ausgangspunkt für die Arbeit und die Ausbildung einer Interkulturellen Kompetenz. Werkzeuge dafür sind u.a. Ambiguitätstoleranz, Empathie, Offenheit, Kooperationsvermögen, das Verständnis für unterschiedliche auch nonverbale Kommunikationsformen verschiedener Kulturen, Toleranz und Kooperationsvermögen. Voraussetzung zum Erwerb der Interkulturellen Kompetenz und zugleich auch Ziel ist eine differenzierte Wahrnehmung der eigenen Person und Anderer. Dieser Perspektivwechsel ist notwendig für eine differenzierte Wahrnehmung. Diese soll dann zu einer realistischen Selbsteinschätzung führen.

7.2.3.1 Interkulturelle Kompetenz bei Lehrkräften

Heterogenität an Schulen und Weiterbildungseinrichtungen ist Realität – Homogenität in Klassenzimmern ist längst eine Utopie. In mehrsprachigen Klassen- und Lehrerzimmern bestehen viele Fragen und Herausforderungen. Die Kompetenz der Lehrkräfte wird entscheidend eingeschätzt für den kompetenten Umgang mit verschiedenen Kulturen und Sprachen im Klassenzimmer. Hierbei ist die zunehmende Heterogenität der Gesellschaft und damit einhergehend auch der Schülerschaft ein wesentlicher Motor in der Implementierung Interkultureller Pädagogik. Interkulturelle Kompetenz für Lehrkräfte erfordert die Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen: Individuell, interpersonell und sozial sowie strukturell.

Verschiedene internationale Forschungsarbeiten untersuchen Interkulturelle Kompetenz als Herausforderung der heutigen Lehrpersonen. Teaching and Learning International Survey (TALIS[8]) ist die erste internationale Untersuchung, die die Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern und die Lernumgebung in den Schulen im Blickpunkt hat. Von über 90.000 beteiligten Lehrkräften sehen ungefähr ein Drittel einen hohen Bedarf an interkultureller Fortbildung (Ding, 2011, S. 112). Dietrich fordert eine Ausbildung von Lehrkräften für ein multikulturelles, global ausgerichtetes Deutschland, indem mehr verpflichtende Ausbildungsanteile an Interkultureller Erziehung sowie interkulturelle Selbsterfahrung und Selbstreflexion der angehenden Lehrer und Lehrerinnen, einzusetzen seien (Dietrich, 2002, S. 218 und Dietrich & Selke, 2007, S. 154).

In der Praxis gibt es keine festen und übergreifenden Standards für Lehrkräfte. Innerhalb des Lehramtsstudiums ist die interkulturelle Dimension ein integraler aber kleiner Bestandteil des Studiums geworden. Mit einem einzigen Seminar kann der Bereich für das gesamte Studium abgedeckt werden. Die KMK stellt für die Lehrkräfte an Schulen in den drei Bereichen Wissen und Erkennen, Reflektieren und Bewerten sowie Handeln und Gestalten fest. In der Auswertung der Bemühungen der Interkulturellen Öffnung von Schulen nennt nur der Stadtstaat Hamburg Coaching und Supervision zu interkulturellen Öffnungsprozessen (KMK, 2017, S. 24). Erwartungen

8 Vgl. https://www.oecd.org/education/talis/ (Letzter Abruf am 09.02.2022)

an Befähigungen und Kompetenzen der Lehrkräfte sind in der Erwachsenenbildung selten formuliert. Hinzu kommt, dass bundesweit 13 % aller 2018 neu eingestellten Lehrkräfte kein grundständiges Lehramtsstudium absolviert haben, in einigen Ländern war es mehr als ein Viertel der Neueinstellungen (Bildung in Deutschland, 2020, S. 9). Der Bedarf an Kompetenzentwicklung im Bereich der Interkulturalität und der Vielfalt ist hoch und wächst stetig weiter.

7.2.4 Interkulturalität und Beratung

International wird die Diversität in Beratungskontexten seit Mitte der 1980er Jahre durch die Begriffe *intercultural counseling* oder *multicultural counseling* sowie *cross-cultural-couseling* wiedergegeben. Abgelöst wurde der Begriff Ende der 90er Jahre durch *counseling the culturally diverse*.

Nach Nestmann (1999, S. 179-186) sind in Deutschland vier Phasen bei den Themen Interkulturalität und Beratung sichtbar:

1. Spezialdienst und »Ausländer haben keine psychologischen Probleme«
2. Modellversuche – Regeldienste stehen auch für Zugewanderte zur Verfügung
3. Ausländische Beratende für ausländische Ratsuchende
4. Interkulturelle Beratung

Nur wenige Supervisorinnen und Supervisoren in Deutschland haben einen Migrationshintergrund, davon sind die meisten innerhalb von Europa migriert. Nur sehr wenige muslimische, männliche Migranten werden Supervisoren oder Coaches (Grönin, Heitmann & Humme, 2019).

Für den Bereich der interkulturellen Beratung scheint die affektive Dimension von großer Relevanz zu sein. Hier nennt Bolten Ambiguitätstoleranz, Frustrationstoleranz, Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitätsreduktion, Selbstvertrauen, Flexibilität, Empathie, Rollendistanz, Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz, geringer Ethnozentrismus, Akzeptanz und Respekt gegenüber anderen Kulturen sowie Interkulturelle Lernbereitschaft. Sickendick

stellt die Frage, ob Diversität überhaupt explizit in Beratungen aufgegriffen werden sollte. Sickendick (2013, S. 1433) fasst als wesentliche Kompetenzen folgendermaßen zusammen:

- offene Haltungen und Faktenwissen über Diversität
- Selbstreflexivität auch gegenüber anderen Kulturen
- methodisch-konzeptionelle Fähigkeiten

Diese Kompetenzen sind jedoch für jegliche Beratungsangebote seitens der Beratenden notwendig.

Zudem stellt sich die Sinnhaftigkeit, Gruppen zu generieren oder eher Individuen zu beraten. Durch eine defizitorientierte Betrachtung von Migrantinnen und Migranten ist ein ressourcenorientierter Blick auf Selbsthilferessourcen häufig ausgeblendet. Diese Sichtweise wirkt auch auf die Einschätzung von Personen mit Zuwanderungsgeschichte auf die eigene Kompetenz. Gaitanides (2007, S. 319) zeichnet folgendes Bild: »Das Kollektivbild von der rückständig patriachalen Migrantenfamilie hält sich hartnäckig in den Köpfen auch der MitarbeiterInnen des sozialen Berufsfelds[…]. Die Fixierung auf defizitäre Bilder der Migrantenfamilien wird auch durch die Betriebsblindheit der Sozialen Dienste begünstigt.«

Beratende bringen ebenfalls ihre eigene »Kultur« mit Werten und Normen, Überzeugungen und Weltbildern ein. Die Beratungen sind folglich immer kulturell und auch lebensweltlich geprägt. Sickendick führt aus (2013, S. 1441): »So entstehen bewusste und unbewusste Vorannahmen, Sensibilität und erhöhte Aufmerksamkeit oder auch Voreingenommenheit und blinde Flecken in der Wahrnehmung von Beraterinnen und Beratern, die sich immer darin niederschlagen, wie sie den Beratungsprozess lenken.«

Sie empfiehlt eine lebensorientorientierte, ressourcenorientierte und an sozialer Gerechtigkeit orientierte Beratung, die auf Transparenz basiert. Beratung sollte aber nicht diskriminieren oder ausgrenzen, indem besondere Beratungsangebote neue Gruppen bilden oder sogar ausgrenzen und zur Ethnisierung, Kulturalisierung und Relativierung beitragen. Bestimmte Eigenheiten werden damit festgeschrieben, die häufig auch als Defizite gesehen werden. Probleme werden verkürzt auf kulturelle Dimensionen bezogen.

Nach Mecheril und Castro Varela (2000) sollte zwischen Interkultureller Beratung zu Fragen kultureller Unterschiede und Interkultureller Dimension von Beratung – Angehörige verschiedener Kulturen tauschen sich aus – unterschieden werden. Kultur ist kein einheitliches Merkmal einer Gruppe und andere Merkmale wie Geschlecht, Alter, Herkunft werden nicht berücksichtigt. Diversität sollte immer mehrdimensional betrachtet werden. Eine Zuschreibung oder gar Zementierung von Attributen des Fremden muss unbedingt verhindert werden. Minderheiten sollten bei der Konzeptentwicklung einbezogen und Teil des Teams sein, nicht nur Objekte, sondern Subjekte. Beratende sollten eine Wertschätzung von Verschiedenheit mitbringen. In der Konsequenz wird statt Interkultureller Beratung von der Interkulturellen Dimension der Beratung gesprochen. Diese Dimensionen sind interpersonelle Konstellationen sowie interkulturelle Gegenstände und Themen einerseits und bestimmte Themen (z.B. Diskriminierung) und interkulturelle Kommunikationssituationen andererseits.

Gemeinsame Besprechungen und der Austausch über Fälle durch heterogene Gruppen kann bei gegenseitiger Bereitschaft und Offenheit auch interkulturelle Überschneidungssituationen multiperspektivisch reflektieren.

7.2.5 SuRe – interkulturell

Ziele Interkulturellen Lernens sind u.a. die Ausbildung einer differenzierenden Selbstwahrnehmung, von Empathie und Offenheit sowie des Ausbaus eines kommunikativen Kompetenzerwerbs. Interkulturelle Kompetenz muss stetig weiterentwickelt und ausgebaut werden. Die Reflexion als Ausgangspunkt Interkulturellen Lernens und Interkultureller Kompetenz aber auch von Beratungsprozessen ist zudem Ziel und entspricht dem Konzept der kollegialen Falberatung SuRe.

Bei der gemeinnützigen Migrantenorganisation GIZ sind über 100 Mitarbeitende mit über 40 verschiedenen Muttersprachen tätig. In der Bildungs- und Integrationsarbeit finden verschiedene Beratungssettings statt. Neben der allgemeinen Migrationsberatung und der Sprachmittlung zu verschiedenen Themenfeldern,

werden Frauenberatung und auch Beratungen hinsichtlich einer beruflichen Integration angeboten. In einigen der Angebote kann Supervision von Zeit zu Zeit projektbezogen finanziert werden, andere Projekte haben diese Möglichkeit nicht. Dem täglichen Beratungsangebot und den damit einhergehenden Anforderungen und Herausforderungen kann damit nicht Rechnung getragen werden. Täglich treten Situationen auf, die teilweise zeitnah bearbeitet werden müssen, um eine Psychohygiene einerseits und den individuellen Kompetenzausbau der Beratenden andererseits stetig zu ermöglichen. In der Erwachsenenbildung sind nicht alle mit professionellen Beratungsprozessen vertraut und haben teilweise nur wenig Erfahrungen im Studium oder der bisherigen beruflichen Tätigkeit sammeln können.

In der Anwendung von SuRe in Form von Arbeitskreisen werden die Ziele des Interkulturellen Lernens miteinander entwickelt. Selbstwahrnehmung kann durch diverse Perspektiven erweitert werden. Empathie und Offenheit gegenüber Kolleginnen und Kollegen unterschiedlicher Herkunft, Religion, Alters, Geschlechts und Profession wird im Alltag gelebt und setzt sich bei SuRe fort. Gemeinsam wird an einer diskriminierungsfreien Kommunikation gearbeitet.

Interkulturelle Dimensionen der Beratung treten mannigfach in der praktischen Arbeit auf. Hierbei sind sowohl verbindende als auch unterschiedliche Sichtweisen hilfreich und erweitern die Perspektiven der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Situationen werden personenbezogen und nicht kulturbezogen eingebracht und überschneiden sich über kulturelle Differenzen hinweg. Handlungsempfehlungen sind multiperspektivisch und ergeben vielfältige Optionen. Auch hier sind Gemeinsamkeiten über Unterschiede hinweg sichtbar und erlebbar. SuRe eignet sich für interkulturelle Teams wie auch für interkulturelle Fragestellungen und trägt durch die Bezugnahme auf individuelle Situationen gegen Stereotypisierungen und Klischees bei.

7.3 SuRe in der Praxis interkultureller Erwachsenenbildung

7.3.1 Die Projekte ABCami (Alphabetisierung und Grundbildung an Moscheen) und KASA (Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz)

Seit 2012 werden im Rahmen des BMBF geförderten Projekts »ABCami – Alphabetisierung und Grundbildung in Moscheen« Alphabetisierungskurse für türkische Migranten und Migrantinnen und seit 2016 auch für arabischsprachige Geflüchtete in Moscheen angeboten (https://abcami.de). 2012 als Pilotprojekt mit drei Berliner Moscheen gestartet, wurde der Ansatz auf verschiedene Bundesländer transferiert. Von 2015 bis 2017 wurden ca. 1.400 Lernende in 67 Kursen erreicht. 85 % der Lernenden waren weiblich. In den Kursen erhielten türkisch- und arabischsprachige gering Literalisierte unter Berücksichtigung ihrer Muttersprache die Chance, das Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen, bzw. ihre bereits vorhandenen Fertigkeiten zu vertiefen.

Das Projekt »Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz« (KASA) ist das Nachfolgeprojekt zu ABCami (https://kasa.giz.berlin). Es richtet sich erneut an gering Literalisierte mit den Erstsprachen Türkisch, Arabisch und zudem Persisch. Das Kursangebot wurde hinsichtlich der Zielgruppe vor allem für zugewanderte orientalische Christinnen und Christen erweitert. Moscheen, orientalische Kirchengemeinden und Migrantenorganisationen sind Kooperationspartner. Diese Partnerorganisationen stellen die Räume zur Verfügung und werben für das Angebot innerhalb der bestehenden Besucherschaft. Die Organisationen werden bei der Umsetzung durch Beratung, Begleitung, Hospitationen und Workshops durch das Projektteam unterstützt. KASA bietet von 2018 bis 2021 über 40 kostenfreie Alphabetisierungskurse in acht Bundesländern an. Im Projekt wurden in den Jahren 2019 und 2020 bisher 1050 Lernende erreicht. Die Teilnehmenden sind Neuzugewanderte und bereits seit längerem in Deutschland lebende Migrantinnen und Migranten unterschiedlichen Alters.

Die Kurse finden in deutscher Sprache statt. Bei Bedarf wird der Unterricht in der türkischen, persischen oder arabischen Sprache ergänzt. Im Rahmen des Projektes werden aufsuchend kostenfreie und freiwillige Kurse im Umfang von insgesamt sechs Unterrichtsstunden an zwei Tagen in der Woche angeboten mit einer maximalen Kurslaufzeit von zwei Jahren. Nicht nur lernen Kursteilnehmende das Lesen, Schreiben und das Rechnen in den Alphabetisierungskursen, sondern auch den praktischen Einsatz dieser Fertigkeiten in ihrer alltäglichen Lebenswirklichkeit. Hierzu zählen u.a. das Schreiben von Einkaufszetteln, das Ausfüllen von Überweisungsformularen sowie die Orientierung in der Stadt. Dazu hat das Projektteam umfangreiche Materialien erstellt (https://abc.giz.berlin/).

7.3.2 Methodisch-didaktischer Ansatz in den Projekten

7.3.2.1 Der Situationsansatz

Das Projekt KASA basiert auf dem pädagogischen Situationsansatz. Die Entstehung des Situationsansatzes in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts geht auf die historische Entwicklung der Kleinkindpädagogik und der Reformpädagogik zurück. Der Situationsansatz als pädagogisches Methodenrepertoire, vor 40 Jahren im Bereich der Kleinkindpädagogik maßgeblich geprägt durch Jürgen Zimmer, wurde als Konzept stetig weiterentwickelt und bildet mittlerweile die Grundlage der frühkindlichen Bildung in vielen deutschen Kindertagesstätten sowie in der Jugend- und Erwachsenenbildung (Zimmer, 2000; Haberkorn, 2009; Marschke, 2021). Der Situationsansatz als ein Prinzip, das als eine Grundlage des Lernens unabhängig vom Alter und der Institution eingesetzt werden kann, gibt Anregungen für die Unterstützung von Bildungsprozessen in einer Interkulturellen Gesellschaft.

Der Situationsansatz beschreibt in 16 Leitsätzen die fünf Bereiche Bildung, Partizipation, Gleichheit und Differenz, Lebensweltorientierung sowie Einheit von Inhalt und Form. Der Situationsansatz ist mehr als situierte und handlungsorientierte Pädagogik. Die Basis des Situationsansatzes sind Schlüsselsituationen. Lebensweltbezogene Schlüsselsituationen sind auch Gegenstand des Unterrichts. Curricula, Module oder Lerneinheiten in ver-

schiedenen Lernsettings lassen sich aus Schlüsselsituationen und -problemen, den »generativen Themen« im Sinne Freires heraus entwickeln. Darin unterscheidet sich der Situationsansatz vom situierten Lernen.

Der Situationsansatz, der den pädagogischen Rahmen für das Projekt ABCami und nachfolgend auch für das Projekt KASA bildet, zielt auf die Veränderung des Alltags durch niederschwellige systemische Interventionen in konkreten Lebenswelten wie Schule, Betrieb oder Stadtteil. Ausgangspunkt sind reale Lebenssituationen der Menschen, von denen Lernsituationen erschlossen werden. Reale Lebenssituationen, bzw. Alltagsrealitäten der Lernenden sind es auch, die maßgeblich das Curriculum prägen. Grundlegende Philosophie ist es, dass Zielgruppen als aktiv Handelnde Kompetenzen zur Wahrnehmung ihrer eigenen Interessen erwerben und nicht nur Empfängerinnen und Empfänger von Botschaften und Angeboten sind. Das Lernen wird von den Lernenden aktiv mitgestaltet. Die Teilhabe bezieht sich auf den Grad der Mitwirkungsmöglichkeit von Einzelnen oder Gruppen an Entscheidungsprozessen und Handlungsabläufen in übergeordneten Organisationen (z.B. Moscheen, Kirchen und Migrantenorganisationen) und Strukturen (Schule und Weiterbildung) (Hurrelmann, 2013).

Der Situationsansatz ist inhaltlich verbunden mit dem Setting-Ansatz. Die Idee des Setting-Ansatzes stammt aus der Gesundheitsförderung und gilt als bedeutender Schritt in der weltweiten Gesundheitserziehung. Setting wird als Sozialzusammenhang bezeichnet, der durch formale Organisation (z.B. Betrieb, Schule), regionale Situation (z.B. Kommune, Stadtteil), gemeinsame Werte (z.B. Religion, Sexualität), gleiche Lebenslage (z.B. Eltern, Rentner) oder eine Kombination zwischen den genannten ausgedrückt wird (Rosenbrock & Hartung, 2012).

Die Prämissen von SuRe und dem Situationsansatz sind teilweise überschneidend und ergänzen sich. Ziel von SuRe ist es, eine persönliche Bezugnahme zum eigenen Lernprozess auf einem möglichst differenziertem Niveau zu unterstützen und zur Weiterentwicklung von Kompetenzen für die Arbeit beizutragen. Dieser Ansatz spiegelt sich im Situationsansatz wieder. Förderlich für SuRe ist die Bereitschaft einen persönlichen Bezug herzustellen.

Der lebensweltliche Schwerpunkt im Situationsansatz spiegelt sich insbesondere in dem Leitsatz, dass Pädagoginnen und Pädagogen im kontinuierlichen Diskurs mit Lernenden stehen und somit Schlüsselsituationen der Lernenden erurieren, einen persönlichen Reflexions- und Anpassungsprozess wieder. Aus Perspektive des konstruktivistischen Ansatzes (Reich, 2006) stellt diese persönliche Bezugnahme zu Inhalten ein bedeutsames Kriterium auch im Theorierahmen von SuRe dar.

SuRe basiert auch auf dem Wunsch eigenes Wissen aktualisieren zu wollen. Im Schwerpunkt »Inhalt und Form« repräsentieren zwei Leitsätze des Situationsansatzes ebenfalls dieses Ziel. So sind Lehrende zugleich Lernende. Die pädagogische Arbeit beruht auf Situationsanalysen und folgt einer prozesshaften Planung. Den Pädagoginnen und Pädagogen wird die Möglichkeit eröffnet, den Prozess der Kompetenzsteigerung zu gestalten und somit Selbstwirksamkeit erlebbar zu machen. Die persönliche und fachliche Weiterentwicklung wird sichtbar. Hierbei ist auch das in SuRe einbezogene Salutogenetische Modell von Antonovsky (1997) (vgl. Kapitel 4.5) mit einem Gefühl des Vertrauens auf einen positiven, bewältigbaren und sinnhaften Umgang mit Anforderungen stimmig.

Aufsuchend lernen an Orten im Sozialraum

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Projekte ist die aufsuchende Arbeit. ABCami und KASA nutzen Orte, die im sozialen Leben der Lernenden eine Relevanz haben und bieten dort Alphabetisierungskurse an. Aufsuchende, niedrigschwellige Bildungsarbeit erreicht so Personen, die bisher für bestehende Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse schwer zu motivieren oder zu erreichen sind. Die soziale Eingebundenheit ist elementarer Bestandteil für das Erlernen des Lesens und Schreibens als Kulturtechnik in modernen Gesellschaften. Das Erlernen dieser Kulturtechniken erfolgt dabei nicht als Einzelperson, vielmehr ist sie als Gruppenleistung zu verstehen, die soziale Interaktion voraussetzt.

Lernorte im Sozialraum, insbesondere Migrantenorganisationen, orientalische Kirchen und Moscheen, werden hinsichtlich des pädagogischen Situationsansatzes unterstützt und qualifiziert, Alphabetisierung ein- und umzusetzen. Moscheen, Migranten-

organisationen und orientalische Kirchengemeinden sind Partner im Projekt und werden auf Augenhöhe eingebunden (z.B. bei Fortbildungen und Veranstaltungen). Grundlegende Annahme dieser aufsuchenden Alphabetisierungsarbeit ist es, dass ein vertrautes Umfeld Lernprozesse fördern und auch Lernende mit negativen Lernerfahrungen motivieren kann. Im Mittelpunkt sowohl des ABCami-Projektes, als auch des KASA-Projektes stehen die Partnerorganisationen mit dem Ziel, diese Organisationen als Bildungsorte zu stärken und die Zielgruppe der gering Literalisierten in ihrem sozialen Umfeld zu erreichen. Diese Lernorte sind wichtig, weil Gewohnheiten ausgelebt werden können, die Orte Treffpunkt sind, dort Vertrauen, Geborgenheit, geschützte Räume und Wohlfühlen gegeben sind und die Muttersprache gesprochen werden kann. Dies soll zur Förderung der gesellschaftlichen und politischen Teilhabe dieser Zielgruppe beitragen.

7.3.2.2 Kontrastive Alphabetisierung

Die besondere Methode des Projekts ist der kontrastive Ansatz.[9] Hier werden die muttersprachlichen Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Sinne eines positiven Transfers genutzt, um den Sprach- und Schriftspracherwerb im Deutschen zu vereinfachen. Ausgegangen wird von den Gemeinsamkeiten beider Sprachen, Unterschiede werden spezifisch thematisiert. Zunächst sucht der Unterricht mit der Lehrsprache Deutsch nach Gemeinsamkeiten in beiden Sprachen. Davon ausgehend arbeitet er im zweiten Schritt Unterschiede heraus und vergleicht die Systematiken der Sprachen.

Die Kontrastivität ist als ein geeigneter Ansatz zu sehen, um den Alphabetisierungsprozess besser und einfacher zu gestalten. Im Kontext der Alphabetisierung thematisiert Ohm (2009) die für das Lernen zentrale Dynamik, »dass jedes Lernen – und das gilt ganz besonders für Migrationskontexte – mit einer nicht selten tiefgreifenden Umgestaltung der Welt- und Selbstwahrnehmung

9 Seit 2020 wird der Ansatz und die Wirksamkeit der kontrastiven Alphabetisierung am Projekt KASA durch die Universität Jena im Rahmen der Evaluationsstudie ELIKASA unter Leitung von Frau Prof. Christine Czinglar erforscht. https://www.dafdaz.uni-jena.de/elikasa

der Betroffenen verbunden ist« (Ohm, 2009, S. 134). Davon ausgehend erweitert sich der Begründungsrahmen für die Wahl der kontrastiven Methode: Wenn Lernen nicht nur als Transport von Wissensbeständen, sondern als individueller Prozess von Personen interpretiert wird, dann ist in dieser Dynamik immer auch die individuelle Situation, die einzelne Biografie, die einzelne Ressourcen- und Motivationslage nicht nur mitzudenken, sondern als zentrales Element des Lernprozesses zu verankern. Unter diesen Vorzeichen fungiert diese Dynamik als Schnittstelle zwischen Lernenden und Lerninhalt sowie als Ausgangspunkt für den individuellen Lernprozess. Die kontrastive Methode holt mit der Einbeziehung der Erstsprache Lernende als Individuen ab, und bietet die Chance ihre kulturellen und individuellen psychosozialen Erfahrungshintergründe stärker im Lernprozess zu verankern. Feldmeier (2015) hat Vorteile, Möglichkeiten und Grenzen des kontrastiven Ansatzes in der Alphabetisierungsarbeit mit Zugewanderten erstmals und umfassend dargestellt. Dabei unterstreicht er neben lernpädagogischen Aspekten beim kontrastiven Ansatz insbesondere die Wertschätzung der Herkunftssprache der Lernenden als einer der größten Motivationsfaktoren (Feldmeier, 2015, S. 111).

Im von Feldmeier verfassten und vom BAMF herausgegebenen bundesweiten Konzept für Integrationskurse mit Alphabetisierung wird dem kontrastiven Ansatz ein Unterkapitel gewidmet. Unter der Überschrift »Kontrastive Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch« wird im Sinne der Motivation der Lernenden, der Entwicklung von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, der Wertschätzung der Teilnehmenden, des zusätzlichen Zugangs zu deutschem Vokabular und der Lernstrategien die kontrastive Methodik insbesondere für primäre Analphabetinnen und Analphabeten empfohlen (Feldmeier, 2015, S. 110).

Neben den Ausführungen von Feldmeier ist die Muttersprache vor allem hinsichtlich des Situationsansatzes für das Projekt relevant. Dieser bildet im Projekt den pädagogischen Rahmen für Bildungsprozesse in einer von Migration geprägten Gesellschaft (Marschke, 2019).

Die kontrastive Alphabetisierung ist auch hinsichtlich der Selbstbestiimmungstheorien von Deci & Ryan (2004), der konstuktivistischen Pädagogik (Reich, 2004) und Antonovsky (1997) kompatibel. Im

Zentrum einer Befragung durch Seyfried (2017) stand die Rückmeldung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Kursen (99 Personen) bezüglich der Einschätzung des im Projekt gewählten Konzeptes. Als Bezugsrahmen für die Befragung wurde der oben erwähnte Ansatz von Deci & Ryan (2004) gewählt, der drei Kriterien für förderliche Lernprozesse umfasst: Autonomie, Soziale Eingebundenheit und Kompetenzbedürfnis. Erhoben wurde ebenso die Einschätzung der Kontrastiven Methode durch die Lernerinnen und Lerner. Seyfried (2017, S. 2) kommt in seiner Untersuchung zu dem Schluss, dass

> »Von allen befragten Personen werden die zentralen Dimensionen zur kontrastiven Methode und Selbstbestimmungstheorie positiv eingeschätzt… Hohe Mittelwerte … zeigen auch die Dimensionen der Basisbedürfnisse für Kompetenzentwicklung… konkret bedeutet dies, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Kursen den Eindruck gewinnen, sich nicht verstellen zu müssen und dabei Aufgabenstellungen machen, die ihnen entsprechen und damit positive Zugänge ermöglicht sind…Damit geben 85 % der befragten Lernerinnen und Lerner zu diesem Konzept eine positive Rückmeldung.«

7.3.3 Die Lehrkräfte im Projekt

Den Unterricht führen Personen aus den Partnerorganisationen durch, die einen entsprechenden Hochschulabschluss in Pädagogik oder Linguistik nachweisen können. Unterrichtserfahrung ist nur bei einigen vorhanden. Die Lehrkräfte sind zu 60 % Mitglied der Organisationen an denen der Unterricht stattfindet und sind bilingual. Viele der Lehrkräfte haben noch keine fachliche Qualifizierung für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Zum Einstieg ist nach Aussage der beteiligten Lehrkräfte eine Begleitung und ein Austausch über pädagogische Fragen besonders wichtig.

Die Lehrkräfte beginnen mit der Akquise und Ansprache potentieller Lernender vor Ort. Einige der Lernenden oder deren Familienmitglieder kennen sie bereits und haben das Vertrauen der Lernenden. Zudem entfallen Zugangshindernisse und -hemmnisse, durch die Anbindung der Lehrkräfte an die Organisationen. Sie können damit das Thema Alphabetisierung und Grundbildung

stärker und nachhaltiger in die Organisationen tragen. So werden die Kooperationspartnerorganisationen vor Ort auf Augenhöhe einbezogen, es kommt niemand von außen, um das Lehrangebot zu implementieren, sondern die Personen aus der Organisation werden fachlich geschult und in das Team von Bildungsanbietenden aufgenommen, für die sie tätig sein können.

Zu den Aufgaben der Lehrkräfte gehören Informationen über das Projekt in die Organisationen zu tragen, die Kurse einzurichten, die Durchführung der Kurse und die Dokumentation. Zudem organisieren sie die Vor-Ort-Besuche und berichten regelmäßig telefonisch und schriftlich über den Fortgang vor Ort. In SuRe online stellen sie regelmäßig Situationen ein, die bearbeitet werden sollen. Dieser Austausch ist deshalb besonders von Relevanz, da die Lehrkräfte keine Kolleginnen und Kollegen vor Ort haben, sondern deutschlandweit verteilt sind.

Die Lehrkräfte werden projektbegleitend fortgebildet. Sie erproben die Lernmaterialien, die vom Projektteam nach der kontrastiven Methode und dem Situationsansatz erstellt werden und geben Rückmeldung zur Weiterentwicklung. Lehrmaterialien, die verschiedene Muttersprachen einbeziehen, gibt es bisher nicht. So hat das Projektteam diese entwickelt. In der Erprobung können dementsprechend Fragen und Probleme bei der Umsetzung auftreten, die ebenfalls im Kollegium reflektiert werden sollten. Zudem absolvieren sie während der Projektlaufzeit eine Weiterbildung zur Integrationskurslehrkraft. Mit dem Zertifikat können die Lehrkräfte nach Projektende für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) eigenständig Integrationskurse anbieten. Innerhalb der Kompetenzbildung ist die Reflexion von hoher Relevanz. Weder gibt es Erfahrungen mit der Methode der Einbeziehung der Muttersprachen, noch das Unterrichten in den verschiedenen Lernorten. Hier könnten auch Probleme in der Kommunikation mit den Organisationen auftreten.

Das Modell der »Subjektive Relevanz« dient im Projekt der professionsbegleitenden Kompetenzsicherung und Kompetenzentwicklung in Lern- und Enzwicklungsprozessen. SuRe online kann individuell von den Lehrenden an verschiedenen Standorten genutzt werden und nimmt das Potenzial und die Perspektiven der verschiedenen Einrichtungen auf. Dadurch entspricht SuRe den Bedingungen,

wie sie in den überregionalen ABCami und KASA Projekten gegeben sind. Dazu gehören sowohl die im gesamten Bundesgebiet verteilten Standorte, als auch die Vielfalt unterschiedlicher Ausgangssituationen der Zielgruppe.

Code 9

7.3.4 SuRe online in der Projektarbeit

Die Berücksichtigung individueller Lern- und Entwicklungsprozesse bedürfen in relevanten Situationen entsprechend abgestimmte Handlungsmöglichkeiten. Wird die Verschränkung von sprachlichen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen einbezogen, ist dies von weiterer Bedeutung. Damit sind die Einstiegshürden für eine professionelle Reflexion gering und die Chancen für eine Bearbeitung von subjektiv belastenden Situationen aus der pädagogischen Praxis erhöht.

7.3.4.1 Einführung in SuRe online

Im ersten Schritt haben die Lehrkräfte im Projekt eine Einführung in Form einer Inputveranstaltung erhalten. Neben den Zielen und dem Theorierahmen von SuRe wurden Themen für eine kollegiale Beratung gesammelt. Fast alle Anwesenden nannten ein oder mehrere Situationen, die sie besprechen wollten. Nachdem die Gruppe eine gemeinsame Priorisierung durchgeführt und eine Situation gefunden war, wurde der Ablauf der kollegialen Beratung besprochen und anschließend gemeinsam durchgeführt. Wichtige Elemente von Situationen und die Formulierung von Handlungsempfehlungen konnten ebenso besprochen und erprobt werden, wie auch die Bewertung der eingegangenen Möglichkeiten durch die Situationsgebenden. In der nachfolgenden Auswertungsrunde wurde ausnahmslos der positive Effekt betont, dass auch andere Kolleginnen und Kollegen ähnliche Probleme hätten und durch den kollegialen Beratungsaustausch ein Gefühl des Miteinanders entstehe. Zudem wurde immer wieder auch eine Verwunderung über die Menge der unterschiedlichen Optionen genannt. In einer für die Person teilweise alternativlos erscheinenden Situation, ergeben sich viele andere konkrete Möglichkeiten. Nachdem die Erprobung

in Präsenz abgeschlossen wurde, erhalten die Teilnehmenden im Anschluss die Zugangsdaten und können im Portal online Situationen und Handlungsempfehlungen einstellen[10].

Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit Situationen, die für sie von Bedeutung sind und unklar beziehungsweise belastend sind, in eine Onlinemaske einzugeben. Hier können sich alle Partnerinnen und Partner aus dem Bundesgebiet anonym in einer geschlossenen Gruppe einloggen und Situationen – in Zusammenhang mit den Lernenden, aber auch mit den Partnerinnen und Partnern – beschreiben. Andere lesen diese Situationen und können Empfehlungen geben. Die Situation wird abschließend durch die Person, die die Situation eingestellt hat, bewertet. Danach wird die Situation in ein Archiv eingestellt und steht dort zur Lektüre zur Verfügung. Der hohe Komplexitätsgrad pädagogischer Situationen in der Alphabetisierungsarbeit erfordert von den Akteurinnen und Akteuren ein hohes Maß an Reflexionskompetenz. Die Reflexion eigenen Handelns in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit vermindert die Gefahr von Verallgemeinerungen oder Stereotypisierungen. Eigene Vorgehensweisen werden relativiert und pädagogische Handlungsmuster erweitert.

Die Vernetzung der im Projekt Lehrenden durch die gemeinsame Reflexionsgruppe ermöglicht einen direkten Austausch über bedeutsame Situationen, die sich aus der Zusammensetzung der Lerngruppen, den individuellen Voraussetzungen, den ortsgebundenen, spezifischen Gegebenheiten und dem individuellen Kompetenzreservoir der Lehrenden definieren. Dabei sind die spezifischen Herausforderungen in der Arbeit mit gering Literalisierten mit teilweise auch nicht ausreichenden Deutschkenntnissen andere, als in Weiterbildungsangeboten. Der Einsatz des Modells wird mit folgenden Zielsetzungen verbunden:

10 Die Zugriffszahlen und Aktivitäten im Portal stiegen regelmäßig nach einer Präsenzveranstaltung an. Auch bei Gruppen, die bereits einen Zugang zum Onlineangebot hatten, führte die Face to Face Durchführung zur Belebung des anonymen Angebotes.

- Integration professioneller Reflexion als relevante Methode zur Sicherung und Steigerung der Unterrichtsqualität in den kontrastiven Alphabetisierungskursen
- Nutzung der Erfahrungs- und Wissensaggregate der Gruppe der Lehrkräfte in der kontrastiven Alphabetisierung für die individuelle Kompetenzsicherung
- Bereitstellung zahlreicher Handlungsmöglichkeiten für die unterschiedlichen Anforderungssituationen auch mit Sprache und Alphabetisierung
- Interaktionsmöglichkeiten zwischen den Lehrenden durch SuRe online im Sinne gegenseitiger Kompetenzpartizipation
- Sicherung der Unterrichtsarbeit nach professionellen Kriterien der kontrastiven Alphabetisierung und des Situationsansatzes

7.3.4.2 Situationen – Kategorien – Themenfelder

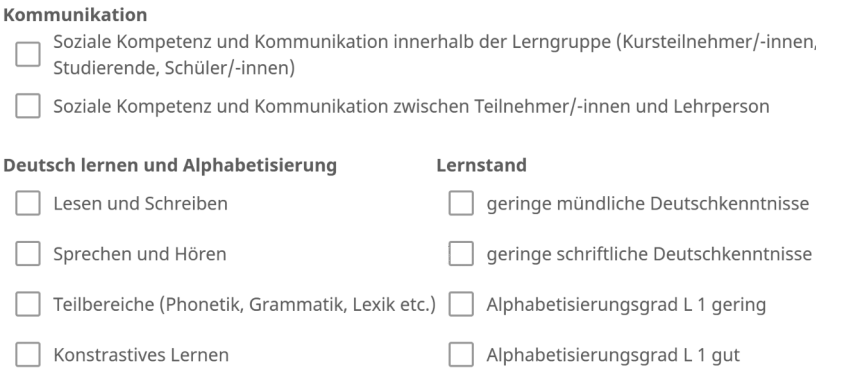
Nachdem eine relevante Situation ausgewählt wurde, soll diese beschrieben werden anhand der verschiedenen W-Fragen: Wo war das, wer war daran beteiligt, wann war das, was war mein Plan, was oder wer hat mich gehindert, wie habe ich reagiert und warum bin ich mit meiner Lösung, mit meinem Vorgehen nicht zufrieden?

Für die Umsetzung sind zwei unterschiedliche Verantwortungsbereiche zu übernehmen. Die Hauptperson ist jene, die eine eigene, subjektiv relevante Situation einbringt. Die Teammitglieder, die sich aktiv beteiligen und schriftlich Handlungsempfehlungen einbringen. Eine Moderation ist nicht notwendig.

Im Onlinetool sind einzelne Teammitglieder auch Moderatorinnen und Moderatoren. Diese werden jedoch nur zur Einhaltung der Regeln in der Applikation benötigt. Das Einstellen von Situationen erfordert das Einhalten bestimmter Richtlinien. Anonymität der Situationen und Personen sind verbindlich geregelt. Auch sollten keinerlei Bewertungen vorgenommen werden. Bei Situationen oder Handlungsempfehlungen bei denen diese Regelungen nicht eingehalten werden, können Meldungen abgegeben werden, die durch die Moderatorinnen und Moderatoren des Portals zur Korrektur oder dem Entfernen führen können. Bisher liegen im gesamten Nutzungszeitraum keine Berichte diesbezüglich vor.

Die Lehrkraft, die die Situation einstellt, wählt vor der Veröffentlichung zur differenzierten Reflexion eine oder mehrere Kategorien, die subjektiv am besten zum Inhalt der Situation passen. Zugleich fungieren die Kategorien auch über die Suchfunktion und die Filter (offene-geschlossene Situationen; eigene-fremde Situationen; beobachtete und alle Fälle) als »Nachschlagewerk« für alle Nutzerinnen und Nutzer.

Abbildung 11: Kategorien bei SuRe online Projekt KASA

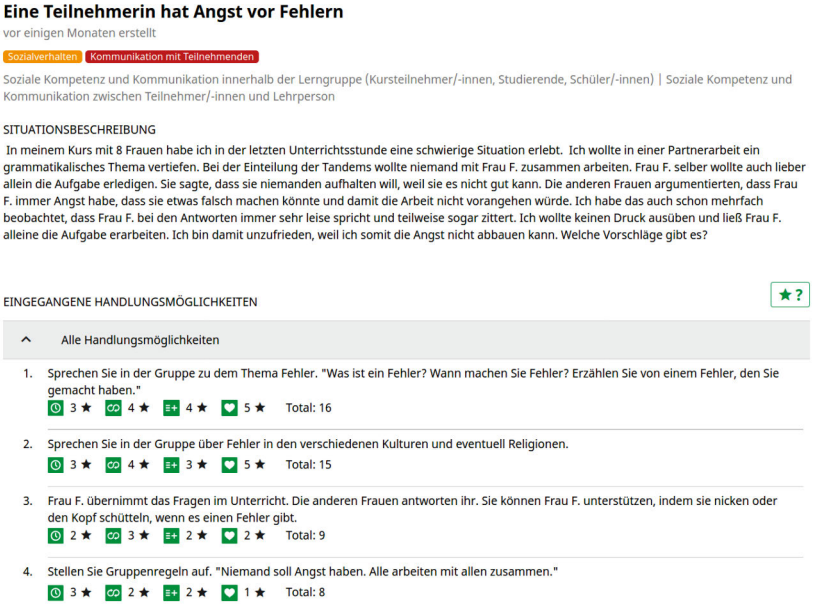


Zusätzlich zu den Kategorien können übergeordnet ein oder mehrere Themenfelder ausgewählt werden. Die Themenfelder wurden sorgfältig für den inhaltlichen Kontext der kontrastiven Alphabetisierung gewählt. Diese unterscheiden sich von den Kategorien und Kontexten der Applikation für pädagogische Fachkräfte an Schulen. Identisch ist die farbliche Hinterlegung der jeweiligen Kontexte, um eine optische Differenzierung zu unterstützen. Die Themenfelder für KASA sind:

- Sozialverhalten
- Lernen
- Kommunikation mit Lernenden
- Einbeziehung der Muttersprache
- Digitales Lernen
- Anderes Themenfeld

Die Zuordnung der Themenfelder zu der Situation sind auch nachträglich durch die Autorin oder den Autor zu bearbeiten und regen immer wieder zum Nachdenken und eigenem Strukturieren der Situation an.

Abbildung 12: Situation in SuRe Online mit Handlungsempfehlungen und Bewertungen



Akute Situationen können mit einer Priorität eingestellt werden. Hierbei handelt es sich um eine dringliche Situation, für die rasch Handlungsempfehlungen gewünscht sind. Durch Aktivierung des Buttons Priorität ist die Situation präsent sichtbar und durch ein Ausrufezeichen in der Übersicht der Situationen gekennzeichnet. Die Priorisierung ist in der Regel für zwei Wochen aktiviert, kann aber auch kürzer oder länger durch die Autorinnen und Autoren eingestellt werden. Zudem können auch Situationen von besonderem persönlichen Interesse beobachtet werden. Die Handlungsempfehlungen geben Kolleginnen und Kollegen. Dabei variiert die Anzahl

der Möglichkeiten. Situationen sind jederzeit von der Autorin oder dem Autor abschließbar und erscheinen dann unter geschlossenen Situationen, für die keine weiteren Handlungsempfehlungen eingegeben werden können. Die Autorinnen und Autoren hingegen können auch geschlossene Situationen (Icon Schloss) weiterhin editieren. Die Situation wird geschlossen durch die Bewertung der eingegangenen Möglichkeiten. Hierbei liegt eine Rating-Legende von einem bis fünf Sternen vor, die von sehr negativ, negativ, neutral, positiv und sehr positiv geht. Anhand der vier Kategorien Kurzfristige Folgen, Langfristige Folgen, Aufwand-Nutzen und Stimmigkeit können jeweils zwischen einem und fünf Sternen abgegeben werden. Mit dem Abschließen der Bewertung entsteht eine Liste beginnend mit der höchsten bis zur geringsten Punktzahl.

Alle für die Situation relevanten Informationen finden sich auf der Übersichtsseite. Hier ist neben der Überschrift, der Kategorisierung und der Beschreibung ebenfalls der Zeitpunkt des Einstellens, die Anzahl der bisher eingegangen Möglichkeiten bzw. Handlungsempfehlungen, die Anzahl der Lesevorgänge sowie der Status »offen« oder »geschlossen« ersichtlich. Zudem sind die Symbole für die Möglichkeit des Editierens (Stift), Priorität (Ausrufezeichen), Beobachtung der Situation (Auge) und ein Hinweis bei eigener Autorenschaft (Icon Person).

Code 10

7.3.4.3 Akzeptanz und Auswertungen

Im Rahmen einer jährlichen Befragung der Lehrkräfte des Projektes KASA durch Seyfried (2017) wurden die Herausforderungen und die Anliegen fortlaufend von 2016-2021 erfasst. Hierbei geht es vor allem um Fragen der Didaktik des Unterrichts und der relevanten Faktoren für Motivation und Kompetenzentwicklung. Die Items der Befragungen beziehen sich auf die theoretischen Konzepte (Deci & Ryan, 2004; Reich, 2004; Antonovsky, 2004), auf die auch SuRe sich stützt, ergänzt durch Aussagen zur kontrastiven Methodik. Durch die Fortschreibung mit nur leicht veränderten Items konnte auch eine Entwicklung über die verschiedenen Jahre hinaus vergleichend erfolgen.

Zudem wertete Seyfried auch die eingetragenen Situationen in dem Portal SuRe online aus. Insgesamt wurden seit Ende 2015 bis

April 2021 1074 Situationen und 3291 Handlungsempfehlungen eingereicht. Die Summe zeigt, dass SuRe online von den Lehrenden häufig und regelmäßig in Anspruch genommen wird.

Im Verlauf des Einsatzes ist die durchschnittliche Textlänge stetig gesunken und liegt momentan bei 400 Zeichen je Situation. Ebenso können Handlungsempfehlungen gegeben werden. Pro Situation sind im Schnitt drei bis vier Handlungsempfehlungen vorhanden mit einer durchschnittlichen Zeichenanzahl von 240. Nach dem Relaunch der Website im Januar 2021 haben die Situationslesevorgänge fast um 50 % zugenommen.[11] Der Anteil der ausgewählten Situationen aus dem Bereich Kommunikation liegt dabei über 70 %.

Bis 2018 war die Kategorisierung in den vier Themenfeldern Lernen, Sozialverhalten, Kommunikation mit Moscheevertretern und sonstige Themen angelegt. Zudem gab es die Möglichkeit der Kontextauswahl zwischen Unterricht in der Moschee, andere Veranstaltungen in der Moschee, Kontakte außerhalb der Moschee und ein anderer Kontext. Das dominierende Thema Lernen (fast 60 % aller Themenfelder der Situationen) und der Kontext Unterricht in der Moschee (90 % der beschriebenen Situationen) erforderte eine Schärfung und Überarbeitung der Kategorien.

Aus 333 Situationen der Jahren 2015-2018 leitete Seyfried (2018) 495 Codierungen in acht Kategorien induktiv ab. Unter qualitativer, inhaltsanalytischer Perspektive stehen jene Situationen, die sich unmittelbar auf didaktische Fragen beziehen mit 41 % im Vordergrund. Dies korrespondiert mit der primären Aufgabenstellung: Wie kann ich bestens Sprachkompetenzen vermitteln. Explizit werden auch beobachtete, positive Lern- und Entwicklungsprozesse (Häufigkeit 16 %) thematisiert, die als Anregungen mit der Gruppe der Lehrenden geteilt werden. Ebenso oft sind Fragen zur Organisation zu finden. Als Kategorie bilden sich auch Situationsbeschreibungen bezüglich einer unmittelbaren Interaktion mit Teilnehmerinnen und Teilnehmer heraus (9 %), mit einer Häufigkeit von 7 % wird der Bereich der »Motivation« angesprochen. Explizite Hinweise zu den Anliegen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer

11 Die Statistik zu Sure online wird durch den Träger mittels Grafana grafisch ausgewertet.

finden sich in 6 % der eingebrachten Situationen und 5 % beschäftigen sich mit der Interaktion zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Seyfried (2018, S. 53) kommt zu dem Schluss:

> »Die Reflexionsarbeit wurde mithilfe von SuRe online in die Arbeit integriert, die Wissens- und Erfahrungsaggregate der ABCami Gruppe konnten genutzt werden, Handlungsmöglichkeiten wurden zur Verfügung gestellt und so gegenseitige Kompetenzpartizipation ermöglicht. In der Überarbeitung der Kategorien im Projekt KASA (vgl. Abb 12) wurde eine Trennung der Gruppen in didaktisch-methodische Fragestellungen im Bereich Deutsch lernen und Alphabetisierung sowie Lernstand auf der einen Seite und Kommunikation auf der anderen Seite vorgenommen.«

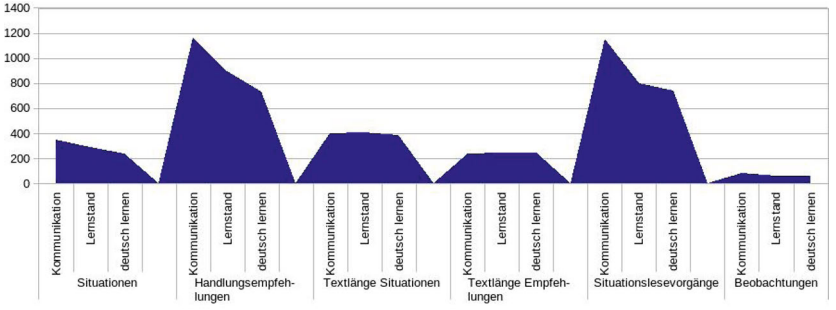
Die Weiterentwicklung resultierte aus der konzentrierten Ballung der Bereiche Lernen und Unterricht. Zur Ausdifferenzierung wurden die Kategorien inhaltlich präzisiert. Die soziale Kompetenz wird durch die Kategorie Kommunikation mit den Unterkategorien Soziale Kompetenz in der Kommunikation innerhalb der Lerngruppe und zwischen Lehrkraft und Lernenden repräsentiert.

Es zeigt sich, dass die Kategorie Kommunikation die höchste Quantität aufweist hinsichtlich der Anzahl der Situationen und Handlungsempfehlungen, der Textlänge der Situationen, der Situationslesevorgänge und auch bei den beobachteten Fällen. Lediglich bei der Textlänge der Empfehlungen ist die Kategorie Deutsch lernen umfangreicher. Bei dem Themenfeld Kommunikation mit Teilnehmenden ist die durchschnittliche Textlänge um 15 % höher als in anderen Themenfeldern. Hingegen ist sie bei der Textlänge der Empfehlungen um ca. 10 % geringer. Beim Sozialverhalten ist hingegen eine überdurchschnittliche Textlänge bei Empfehlungen zu beobachten.

In der Auswertung 2018 bis Sommer 2020 hat Seyfried (2020, S. 9ff) erneut eine Rangreihenfolge zu den Häufigkeiten der durch KASA-Lehrkräfte genannten Subkategorien erstellt. Es zeigt sich eine hohe Gewichtung auf das Themenfeld »Soziale Kompetenz und Kommunikation zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und der einzelnen Lehrkraft«. Ebenfalls sind »Geringe mündliche

und schriftliche Deutschkenntnisse« häufig eingestellte Situationen, gefolgt von »Soziale Kompetenz und Kommunikation innerhalb der Lerngruppe«. In einer weiteren induktiven Analyse der Situationsbeschreibungen in der Kategorie Kommunikation entwickelte Seyfried 341 Codierungen mit den Schwerpunkten Interaktionsverhalten (30 %), Leistungsheterogenität (20 %), Gruppendynamik (16 %), Kommunikation zu Lernprozessen (12 %), eigene Position (7,6 %), E-Learning (6,4 %), soziale Situation der Teilnehmenden (4,4 %) und emotionale Dynamik (3,6 %). Die Kategorien zeigen einen hohen Bedarf an Fragestellungen in der Kommunikation.

Abbildung 13: Auswertung der Online-Aktivitäten bei KASA



Seyfried (2020, S. 16) fasst die Merkmale folgendermaßen zusammen:

> »Die Lösungen für diese Fragestellungen werden in über eintausend unterschiedlichen Handlungsempfehlungen anvisiert. Die individuellen Praxiserfahrungen, die Komplexität der Situationen und die Individualität der Lernerinnen und Lerner sind Variable, die individuelle Handlungsmöglichkeiten für einen adäquaten Unterricht – im Rahmen der sensiblen Kompetenz Sprache – erfordern. SuRe online bietet eine Plattform, um diesen Prozess zu unterstützen.«

Für die Projektarbeit hat sich SuRe nicht nur als kompatibel mit dem pädagogischen Handlungsrahmen des Situationsansatzes und der kontrastiven Alphabetisierung, sondern als sinnvolle Er-

gänzung erwiesen. Lehrkräfte können ihre Kompetenzen ausbauen und kollegiale Beratung ist ein verbindliches Qualitätsmerkmal in der Arbeit.

8. Das Modell der Subjektiven Relevanz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Clemens Seyfried

Die Frage zum Verhältnis von Praxis und Theorie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird im Diskurs intensiv und wiederholend behandelt. Schneider & Cramer (2020, S. 24) bieten einen knappen Überblick des »… kaum überschaubaren Diskurses…« über Transfer-, Transformations- oder Relationierungskonzepte und verweisen u.a. auf die Arbeiten von Neuweg (2018) zur Systematisierung unterschiedlicher Ansätze. Während das Transferkonzept die Idee einer Steigerung des praktischen Handelns durch einen Transfer theoretischer Erkenntnisse in die Praxis verfolgt (vgl. Dewe et al., 1992), wird im Transformationskonzept auf unterschiedliche Wissensstrukturen hingewiesen. »Subjektive Theorien« (Groeben, 1988) stellen den Brückenpfeiler für die Praxis dar: Es geht um eine geeignete Verbindung zwischen wissenschaftlichen und subjektiven Theorien, um eine Integration beider »Theorien« in der Praxis wirksam werden zu lassen. Im Fokus der Relationierungskonzepte steht nicht eine anvisierte Verbindung zwischen Theorie und Praxis, sondern die Differenz dieser beiden Ebenen, die in Relation zueinanderstehen und ein drittes Wissensareal bildet. Die Perspektive der Relation zweier Wissensformen entbindet vom Anspruch, Theorie in der Praxis umzusetzen bzw. die Praxis mithilfe der Theorie zu erfassen. Kognitionen lassen sich jedoch nicht von diesem Theoriemodell der relationalen Perspektive lenken. Wer Praxiserfahrungen »absichtslos« mit Theoriewissen verbindet (oder umgekehrt), fällt damit aus diesem Konzept heraus. Der Gewinn des Modells er-

scheint in der Wegnahme wissenschaftlicher und praktischer Theorieansprüche zu liegen und dem damit ermöglichten Denkraum, der nicht von Zielerwartungen vordefiniert ist. Das Reflexionsmodell SuRe versucht, diesen Raum herzustellen, wo weder die wissenschaftlichen noch die praktischen Theorien (i. S. Subjektiver Theorien), sondern die subjektive Relevanz für Reflexion leitend ist.

Bezug genommen wird in Beiträgen auf die strukturtheoretische Professionstheorie nach Helsper (2011), nach der sich Professionalität dort zeigt, wo alltägliches Handeln für die Bewältigung von Krisen und Konflikten scheitert. Antinomien, Spannungen und Krisenbewältigung sind bestimmende Elemente professionellen Handelns. Nach Schneider & Cramer (2020, S. 25) bedarf Professionalität der Rekonstruktion des Scheiterns. Vorausgesetzt dafür wird eine forschende Haltung der Lehrkräfte: »Dieser Habitus begründet sich ursprünglich in der Aufklärung und Auflösung des Scheiterns, widmet sich aber genauso dem Infrage-Stellen eingeschliffener Routinen und Gewohnheiten des schulpraktischen Handelns.« (Schneider & Cramer, 2020, S. 26).

Nach Reinhardt (2009, S. 23) bleibt »… Theorie ohne Praxis unbegriffen, Praxis bleibt ohne Theorie blind in Krisen …«. Daraus wird abgeleitet, dass eine reflexive Bezugnahme zwischen Praxis und Theorie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung durchgehend installiert sein müsse.

Das Modell der Subjektiven Relevanz versteht sich als Beitrag zur Entwicklung eines forschenden Habitus und setzt für die Professionalisierungsprozesse konkrete Interaktionen als Ausgangspunkt. Mitbedacht werden dabei auch kommunikationspsychologische Aspekte, nachdem »… inhaltliche Lernprozesse … nicht unabhängig von Beziehungsprozessen…« sind. (Neubert et al. 2001, S. 259).

Das Modell der Subjektiven Relevanz wurde u.a. in der Ausbildung von Lehrkräften erprobt und evaluiert (Seyfried & Seel 2005; Seyfried, Seel & Huber 2006). Im Rahmen dieses Projektes mit 59 Studierenden und 37 Lehrkräften – die Unterrichtspraxis der Studierenden betreuen – von Pädagogischen Hochschulen gaben 97% der Lehrkräfte an, dass sie bei der Arbeit mit dem Modell SuRe bei den Studierenden Kompetenzentwicklung beobachteten. 73 % der

Studierenden bejahten die Frage hinsichtlich wahrgenommener Kompetenzentwicklung durch die Arbeit mit diesem Modell. Die Ergebnisse dieser Evaluationsstudie erlauben den Schluss, dass die Arbeit mit dem Modell als unterstützend und förderlich für den Kompetenzaufbau sowohl aus der Sicht der Studierenden als auch aus der Sicht der für die Beurteilung und Betreuung der Praxis zuständigen Lehrkräfte eingeschätzt wurde. Ein weiterer Hinweis für eine positive Einschätzung durch die Akteurinnen und Akteure ist, dass auch nach der Projektstudie das Modell der Subjektiven Relevanz als Reflexionsinstrument zur Kompetenzentwicklung Einsatz findet.

Lehrende mit Berufserfahrung, die im Rahmen der Lehrerinnen und Lehrerbildung mit SuRe online gearbeitet haben, finden die Applikation hilfreich, die Rückmeldungen bei mehreren Kursen liegen bei Mittelwerten zwischen 3,9 und 4,7 (bei 5 als maximale Zustimmung). Als positiv wird dabei hervorgehoben, dass die Anwendung individuell genutzt werden kann (keine Zeit- und Ortsvorgaben) und dass es zu konkreten Ergebnissen für eigene Handlungsmöglichkeiten kommt.

Für pädagogische Berufsgruppen an Berliner Schulen wird nach einer Pilotphase (2019) seit 2020 das Projekt »SuRe online – Kollegiale Fallberatung« umgesetzt[1]. Das Onlinetool nutzen über 400 Nutzerinnen und Nutzer mit über 240 Situationen und über 1500 eingebrachten Handlungsmöglichkeiten (Stand Juni 2021). Diese Aktivitäten sind auch unter dem Fokus der 2020 ausgebrochenen Pandemie und der damit verbundenen Einschränkungen in Schule und anderen Bildungsveranstaltungen sowie bei Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte zu sehen. Geht es in der Konzeption von SuRe online darum, ein Modell mit möglichst niedriger Hemmschwelle für reflexive pädagogische Arbeit bereit zu stellen, das Anonymität gewährleistet, unabhängig von Zeit und Raum genutzt werden kann, sowie einen umfangreichen Pool von kollegialen Erfahrungs- und Wissenskompetenzen für den Austausch be-

1 Gefördert wird das Projekt in Berlin von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF), umgesetzt wird es von der Gesellschaft für interkulturelles Zusammenleben (GIZ) gGmbH (Stand Juni 2021).

reitstellt, zeigen sich durch die Bedingungen der Pandemie weitere Anwendungsnutzen, wie z.B. die Möglichkeit sozialen Austauschs im Kontext professioneller Reflexion trotz Einschränkungen eines direkten Kontakts. Die Unabhängigkeit der Anwendung von Zeit und Raum erweist sich gerade in dieser Situation vorteilhaft.

Die Nutzung des Onlinetools erlaubt aufgrund einer userfreundlichen Konzeption eine schnelle Orientierung, um damit arbeiten zu können. Von Bedeutung ist eine Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Ausrichtung des Tools. Informationen dazu finden sich im Tool[2] (vgl. Kapitel 6). Auf Basis der Erfahrungen bewähren sich in diesem Zusammenhang Workshops für die Userinnen und User, um dann mit dem Tool jederzeit selbstständig arbeiten zu können und z.B. Handlungsmöglichkeiten für eingebrachte Situationen zu formulieren. Im Projekt werden SuRe online Moderatorinnen und Moderatoren ausgebildet, die diese Workshops leiten und die Anwendung betreuen. Für diese Moderatorinnen und Moderatoren wird eine Fortbildung angeboten, die ab dem Zeitpunkt der durch die Pandemie bedingten spezifischen Beschränkungen über Webinare stattfindet. Die Fortbildung beinhaltet fünf Module mit folgenden Inhalten:

Tabelle 9: Modulbeschreibung SuRe online Coaching-Fortbildung

Modul	Inhalt	Kompetenz
I	Grundlagen professionellen SuRe-Coachings	- Eigene Erfahrungen im beruflichen Kontext professionell reflektieren - Qualitätskriterien für professionelle Reflexion erkennen und anwenden - Grundlagen beratender Kommunikation und Gesprächsführung in Abstimmung zur Situation und Person gestalten
II	Implementierung spezifischer Methoden	- Spezifische Methoden aus Beratungsansät zen in den Coaching-Prozess integrieren - Elemente des Reflexionsprozesses mit SuRe moderieren

2 sure.giz.berlin

III	Situationsanalyse und Handlungsmöglichkeiten	- Situationsanalysen mit dem Fokus auf Entwicklungspotenziale durchführen und für Handlungsmöglichkeiten nutzen - Beratungsarbeit person- und theoriebezogen leisten
IV	- Gesundheit und Kompetenzentwicklung - Spezifische Dynamiken SuRe und SuRe online - Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung mit SuRe	- Kompetenzzutrauen und individuelle Kompetenzentwicklung in die Kommunikation integrieren und gesundheitsfördernde Beratungselemente in den Beratungsprozess integrieren - Förderliche Dynamiken im Beratungskontext initiieren, wahrnehmen und unterstützen
V	Integration förderlicher Teilelemente in die eigene SuRe online Beratung	- Reflexionsprozesse leiten - Eigene Kommunikation im SuRe Prozess reflektieren

Ein zentraler Aspekt ist die Erweiterung alternativer Handlungsmöglichkeiten in konkreten Situationen. Rückmeldungen aus einer Pilotphase des Projektes heben hervor, dass die strukturell im Modell verankerte Option, aus verschiedenen Handlungsmöglichkeiten eine auszuwählen, Handlungssicherheit vermittle. Aussagen[3] von Personen der Sure online Coaching-Fortbildung weisen auf die positive Dynamik der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten hin:

> »Das kann echt so eine Spirale in Gang setzen, dass es wirklich für verschiedene Situationen die pädagogischen Kompetenzen und auch Lösungsmöglichkeiten gibt. Dass wir nicht nur ein Pfeil im Köcher haben, sondern vier, fünf, dass ich sehe, okay, der eine funktioniert nicht, aber ich habe noch vier andere Möglichkeiten zu treffen. Und ich glaube, das ist das, was ganz wichtig ist.«

3 Die Aussagen sind z.T. dem Evaluierungsbericht der Pilotphase entnommen, erstellt von CAMINO Berlin 2020

Ein Angelpunkt für die Auseinandersetzung ist die dafür notwendige Motivation. Nicht nur im Face to Face Setting, auch das Format der Onlineanwendung zeigt die soziale Dimension bei der Arbeit – eine nach Deci & Ryan (1993) determinierende Variable für Motivation und Entwicklung (vgl. Kapitel 4.3). Aussagen von SuRe online Face to Face Coaches weisen darauf hin, dass das Lesen von Situationsbearbeitungen aus der Gruppe der Anwenderinnen und Anwender auch auf hohes Interesse stößt und daraus auch für die eigene Praxis Anregungen gesehen werden. Angesprochen wird damit die Nutzung des Tools als Möglichkeit der Partizipation an Entwicklungsprozessen.

9. Anregungen - Übungen - Materialien

Clemens Seyfried

Übungen zur Entwicklung von Kommunikations- und Beratungskompetenz, zur Gruppendynamik und Selbstreflexion finden sich in zahlreichen Publikationen (vgl. Erpenbeck, 2020; Meißner et al., 2019; Patrzek & Scholer, 2018; Schlee, 2019; Schulz von Thun, 2006). Hier werden Beispiele für Übungen im Sinne von Anregungen mit inhaltlichen Schwerpunkten für vier Bereiche beschrieben.

1. Förderliche Kommunikation im Team erarbeiten
Die Übung für die *förderliche Kommunikation im Team* thematisiert das Kommunikationsverhalten mit dem Fokus auf gemeinsam vereinbarte Orientierungspunkte. Weitere Ziele der Übungen beziehen sich auf die mit Formulierungen verbundenen Intentionen (*Zielbezogene Formulierungen anwenden*) sowie die Gestaltung der *Tiefe* einer Kommunikation (*Reflexionsgespräche führen*). Die Übungen können für den Reflexionsprozess mit SuRe die Entwicklung einer arbeitsfähigen, positiven Orientierung und den Prozess der Situationsanalyse unterstützen.

2. Reflexionskompetenz entwickeln
Im Zentrum der hier angeführten Übungen steht die Differenzierung von Empfangsvorgängen (Wahrnehmung-Interpretation-Gefühl) und die Entwicklung einer »Beobachtungsbewusstheit«. Immer dort, wo die Gefahren der Verallgemeinerung und der Zuschreibungen zunehmen, sinkt die Chance für einen förderlichen Reflexionsprozess. Die Übungen zielen darauf, diese Dynamik zu

bearbeiten und erfahrbar zu machen, wie viele Anteile der eigenen Person mitunter einem Gegenüber zugeschrieben werden. Bei der Arbeit mit SuRe sind diese Differenzierungen in der Kommunikation grundsätzlich von Bedeutung und haben bei der Situationsanalyse als auch bei der Formulierung von Handlungsmöglichkeiten einen besonders hohen Stellenwert.

3. Förderliche Kommunikation und Reflexionskompetenz in methodische Strukturen integrieren

Die Übungen stehen nicht für sich, sondern sollen den Reflexionsprozess in SuRe unterstützen. Elemente aus den Übungen werden mit dem Ziel eines förderlichen Prozesses und in Abstimmung mit dem Verlauf einer Situationsbearbeitung mit SuRe von der Moderation eingebracht. So kann z.B. bei der Gefahr von bewertenden Zuschreibungen an eine Person dem nachgegangen werden, welche Interpretationen im Verhältnis zur konkreten Wahrnehmung vorhanden sind.

4. Vom konkreten Thema zum konkreten Handeln und zurück

Bei diesen Übungen wird versucht, Themenbündel (z.B. Motivation) aus der Praxis – die sich durch Reflexionsprozesse mit SuRe ergeben – so zu bearbeiten, dass daraus individuell Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden und daraus entwickelte Zusammenfassungen wieder zu Themen gebündelt werden. Es geht um den Versuch, auf möglichst konkreter Ebene allgemeine Handlungsorientierungen zu erarbeiten.

Zu diesen inhaltlichen Schwerpunkten finden sich in den weiteren Ausführungen Übungen mit entsprechender thematischer Ausrichtung.

Für die Auswahl von Übungen gilt auch hier, wie bei den Einschätzungskriterien der Handlungsmöglichkeiten im SuRe Prozess, dass individuelle Einschätzungen der Situation und der Anliegen im Team der Kollegialen Fallberatung (z.B. in Hinblick auf Stimmigkeit) als Voraussetzung für eine positive Umsetzung von Übungen interpretiert werden.

Code 11

Die Übungen lassen sich ihrer thematischen Ausrichtung entsprechend zuordnen.

Tabelle 10: Themen und Übungen

Thematische Ausrichtung	*Übungen*
Förderliche Kommunikation im Team erarbeiten	Übung 1: Kommunikationsrahmen erarbeiten
	Übung 2: Zielbezogene Formulierungen anwenden
	Übung 3: Gesprächstiefe mitgestalten
Reflexionskompetenz entwickeln	Übung 4: Differenzierung unterschiedlicher Empfangsvorgänge
	Übung 5: Kategorien der Beobachtungsbewusstheit differenzieren
	Übung 6: Formulierungen für Kategorien der Beobachtungsbewusstheit finden
Förderliche Kommunikation und Reflexionskompetenz in methodische Strukturen integrieren	Übung 7: Handlungsmöglichkeiten durch Variation der Konsequenzen finden
	Übung 8: Handlungsmöglichkeiten durch Variation determinierender Variablen finden
Vom konkreten Thema zum konkreten Handeln	Übung 9: Motivation im Kontext von Kompetenzbeachtung steigern
	Übung 10: Motivation im Kontext von Vertrauen steigern

9.1 Förderliche Kommunikation im Team erarbeiten

Es ließen sich mehr oder weniger alle Übungen unter der Überschrift »Förderliche Kommunikation« subsumieren. Jede bewusste Auseinandersetzung mit eigenem Kommunikationsverhalten und dem Kommunikationsverhalten der sozialen Umgebung stellt eine Chance dar, Missverständnisse zu vermeiden, Klarheiten zu gewinnen, Grenzen zu erkennen, anzuerkennen oder zu überwinden

und so für sich und andere einen aktiven sowie friedvoll-lebendigen Beitrag einzubringen. Diese Herausforderung ist nicht mit einer Übung, einem Seminar, einer Fallberatung bewältigbar. So können auch Wiederholungen mancher Übungen fruchtbar sein. Dabei beobachte ich in mir, was sich verändert hat, welche Bilder neu bei mir die Kommunikation begleiten, wie sich Ruhe und Unruhe, Aktivität und Passivität verteilen und worauf ich mich bei mir verlassen darf.

9.1.1 Erarbeitung eines Kommunikationsrahmens durch die Gruppe

Die zwölf Sätze der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn (1975) bieten einen anregenden Ausgangspunkt für die Erarbeitung eines Kommunikationsrahmens (vgl. Kapitel 3.2). Zugleich geben sie Impulse für die Reflexion eigenen Kommunikationsverhaltens. Eine Variante für eine Gruppe ist die Bildung von Paaren, die die einzelnen Sätze nach folgenden Kriterien durcharbeiten:

- Verständlichkeit
- Praxistauglichkeit
- Bezug zu eigenen Erfahrungen
- Einschätzung der Attraktivität und Sinnhaftigkeit für die Gruppe

Bei einem Face to Face Format wandern Paare zu den im Raum oder in Räumen platzierten »TZI-Sätzen« mit den Erklärungen zu den einzelnen Sätzen und notieren die Ergebnisse der gemeinsamen Bearbeitung. Dabei lesen sie einen einzelnen TZI-Satz und sprechen darüber, wie er auf sie wirkt und wie sie diesen entsprechend den Kriterien (s.o.) einschätzen. Nach der Bearbeitung aller TZI-Sätze einigt sich das Paar auf vier Sätze, die gemeinsam als zentral für eine förderliche Zusammenarbeit angesehen werden. In der Großgruppe werden die einzelnen Sichtweisen ausgetauscht und Vereinbarungen für ein Bemühen um Einhaltung bestimmter Sätze getroffen. Ein ähnliches Setting lässt sich bei Onlineseminaren gestalten. Aus der Erfahrung erscheint es hier förderlich zu sein, darauf zu achten, dass diese Vereinbarungen nicht auf der Basis

von Mehrheitsentscheidungen getroffen werden, sondern dass es um einen Konsens unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern geht und so eine Zustimmung aller möglich wird. Zur Auswahl und Bearbeitung sowie Diskussion stehen zwölf Sätze der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn (1975).

Übung 1: Kommunikationsrahmen erarbeiten
(Dauer ca. 90 Minuten)

Übungsanleitung
Suchen Sie sich bitte eine Partnerin oder einen Partner für die kommende Übung. Im Raum sind an verschiedenen Stellen die zwölf Sätze der TZI mit kurzen Beschreibungen für eine förderliche Kommunikation verteilt. Gehen Sie bitte zu diesen Sätzen und besprechen Sie zu zweit diese bezüglich folgender Fragen:

Wie interpretiere ich diesen Satz?
Wie finde ich persönlich diesen TZI Satz?
Ist dieser Satz aus meiner Sicht hilfreich für die Kommunikation hier in der Gruppe?
Habe ich eine persönliche Erfahrung, die ich mit diesem Satz verbinde?
Kann diese Aussage in dieser Gruppe umgesetzt werden?

Einigen Sie sich bitte anschließend auf vier Aussagen, die Sie für hilfreich und förderlich für die Arbeit in der Gruppe ansehen und schreiben Sie diese auf. Die Ergebnisse werden dann gemeinsam besprochen.

Zwölf Sätze der Themenzentrierten Interaktion:

Sei dein eigener »Chairman«.
Du bist für dich selbst verantwortlich, du allein entscheidest, ob du etwas sagen willst und was du sagen willst. Du bist verantwortlich für deinen Lernprozess und was du aus dieser Stunde machst.
Störungen haben Vorrang.
Unterbrich das Gespräch, wenn du nicht wirklich teilnehmen kannst, zum Beispiel, wenn du gelangweilt, ärgerlich oder aus einem anderen Grund unkonzentriert bist. Wenn Störungen ignoriert werden, wird die gemeinsame Arbeit nicht produktiv sein.
Es kann immer nur einer sprechen.
Wenn mehrere Personen etwas sagen wollen, muss eine Lösung dafür gefunden werden. »Seitengespräche« in der Gruppe sind wenig förderlich und sollten als »Störung« in die Gruppe eingebracht werden.
Experimentiere mit dir selbst.
Versuche öfter neues Verhalten auszuprobieren. Probiere neue Dinge erst einmal aus, bevor du sie ablehnst oder beurteilst.
»Ich« statt »man« und »wir«.
Sprich von dir selbst und sage »ich«, anstatt allgemeine Formulierungen zu verwenden.
Eigene Meinung statt Fragen!
Wenn du eine Frage stellst – sage warum du sie stellst. Wenn du eine eigene Meinung äußerst, ist es viel einfacher, dir zu widersprechen oder zuzustimmen. Übernimm die Verantwortung für deine Meinungen und Gefühle, statt sie als objektive Wahrheiten zu verkleiden.
Wenn du jemandem in der Gruppe etwas mitteilen möchtest, sprich die Person direkt an und zeige durch Blickkontakt, dass du diese meinst.
Beachte deine Körpersignale.
Horche in deinen Körper hinein, um zu erfahren: Was fühle ich in diesem Augenblick, wie reagiere ich auf das, was sich hier abspielt?
Versuche, auf Gesprächspartner einzugehen.

Geh nicht einfach darüber hinweg, wenn jemand etwas gesagt hat, sondern bemühe dich zu erfassen, was er meint. Wenn dir ein Beitrag unverständlich erscheint, ist das eine Störung, die du anmelden sollst. Versuche auch zu verstehen, in welcher Situation dein Gesprächspartner ist. Stell dir vor, wie dein Beitrag auf ihn wirken könnte.
Gib Feedback, wenn du den Wunsch dazu hast.
Wenn das Verhalten eines Gruppenmitglieds bei dir angenehme oder unangenehme Gefühle auslöst, dann teile ihm dies sofort mit. Bitte ihn vorher um seine Einwilligung dazu. Beschreibe sein Verhalten, ohne es zu interpretieren oder zu bewerten. Beschreibe die Gefühle, die sein Verhalten bei dir auslöst.
Wenn du Feedback erhältst, hör ruhig zu.
Versuche nicht gleich, dich zu verteidigen. Versuche zunächst zuzuhören und dann von deinen Gefühlen zu sprechen, die durch das Feedback ausgelöst worden sind. Erst dann gehe auf den Inhalt ein.
Wenn du willst, bitte um ein Blitzlicht.
Manchmal kommt es dir vor, du weißt nicht mehr, was in der Gruppe los ist. In solchen Fällen kannst du die anderen Gruppenmitglieder ersuchen, kurz ihre Situation, ihre Meinung, ihre Gefühle mitzuteilen.

In der Gruppe werden die jeweils paarweise gesammelten vier Aussagen verglichen, diskutiert. Gemeinsam kann die Gruppe entscheiden, welche der Sätze für die Kommunikation in der Gruppe bedeutsam sind und auf welche dieser Sätze geachtet werden soll.

Diese Übung birgt aber auch eine Gefahr: Wenn sich dazu *Wächter* in der Gruppe melden, die die TZI-Sätze als »Gesetze« sehen, verfehlen sie die Chancen für ein positives Arbeiten. Werden die Sätze als Anregungen interpretiert und einigt sich eine Gruppe darauf, eine Auswahl der Sätze zu beachten, liegen darin Möglichkeiten, aus alltagsgewohnten Kommunikationswegen auszusteigen und bewusster miteinander zu kommunizieren.

Für die Kollegiale Fallberatung mit SuRe beinhaltet der Zugang der TZI aus mehreren Perspektiven wertvolle Anregungen u.a. ermöglichen Detailaspekte der TZI nützliche Hinweise bei der Suche nach Handlungsmöglichkeiten für eine konkrete Situation aus der Praxis.

9.1.2 Zielbezogene Formulierungen anwenden

Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012, S. 344f.) beschreiben »heuristische Hinweise für die therapeutische Gesprächsführung«. Die für die Übung angegebenen Formulierungen werden hinsichtlich der damit verbundenen Strategie und der einhergehenden Zielsetzung differenziert. Für reflektierende Kompetenzentwicklung im pädagogischen Kontext mithilfe von SuRe bieten diese Formulierungen wertvolle Anregungen, vorausgesetzt, die Umsetzung wird in das individuelle Kommunikationsverhalten i. S. der Stimmigkeit und situationsadäquat integriert. Dies impliziert auch die Abstimmung von Formulierungen aus psychotherapeutischer Arbeit für die Reflexionsarbeit im pädagogischen Kontext.

Tabelle 11: Förderliche Gesprächsführung und Zielsetzungen (Auswahl aus: Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012, S. 344f.)

Strategie	*Interventionsbeispiele*	*Ziel der Strategie*
Reflektieren	*Sie meinen also …* *Sie spüren …?*	Akzeptieren, adäquaten Kommunikationsablauf sichern (»verstehen«)
Konkretisieren, Präzisieren	*Können Sie noch etwas genauer beschreiben, was Sie mit … meinen?* *Wie ist … passiert, was ging da genau vor sich?* *Wie ist das, wenn …?* *Wann … wie oft …?*	Vom globalen Schildern zum situationsgebundenen konkreten Schildern
Konfrontieren	*Vorhin haben Sie aber … erzählt.* *Wie passt das mit … zusammen?* *Ist das nicht ein Widerspruch zu …?*	Klären von (scheinbaren) Widersprüchen
Alternativen suchen	*Ist das die einzige Möglichkeit?* *Was wäre sonst noch möglich?* *Wie machen das andere in Ihrer Lage?*	Rigide, eingefahrene, stereotype Denk- und Verhaltensmuster auflösen

Ordnen nach Zusammenhängen	*Hat … etwas mit … zu tun?* *Wie hängt das zusammen?* *Was hat das für … (Ziel B) zur Folge, wenn … (Ziel A) eintritt?*	Kognitive Orientierung
Konsequenzen bedenken	*Und was folgt dann?* *Was wird sich langfristig ergeben?* *Was passiert, wenn Sie … tun/nicht tun?* *Wie wird die Situation in einem Jahr für Sie aussehen, wenn … erfolgt?*	Bedenken der Handlungskonsequenzen ermöglichen; Berücksichtigung kurz- und langfristiger Folgen des Handelns oder Nicht-Handelns

Übung 2: Bewährtes Erproben und Üben
(Dauer ca. 45 Minuten)

Übungsanleitung
Sie finden in der Tabelle bewährte Formulierungen für eine förderliche und entwicklungsorientierte Reflexionsarbeit. Überlegen Sie, ob und wie Sie diese in ihre eigene Kommunikation integrieren können. Besprechen Sie bitte die Szene des Bildes (Bild 2: Bewährtes Erproben und Üben) mit verteilten Aufgaben:

A: Formulieren Sie eigene Gedanken und Assoziationen zum Bild
B: Verwenden Sie förderliche Formulierungen bei der Gesprächsführung
C: Protokollieren Sie die verwendeten Formulierungen

In der Nachbesprechung dieser Sequenz geht es um Klärung von Authentizität, Stimmigkeit und Umsetzung der mit den Formulierungen verbundenen Zielen.

> C leitet die Nachbesprechung, gibt Rückmeldungen zu den verwendeten Formulierungen und geht u.a. folgenden Fragen nach: »Was wurde von dir (A) hilfreich erlebt?« »Welche Formulierungen wurden verwendet?« »Wie leicht, wie schwer fiel es dir (B), diese Formulierungen in das eigene Kommunikationsverhalten zu integrieren?«. C fasst die Reflexionen zusammen und gibt an A und B positive Rückmeldungen.

Bild 2: Bewährtes Erproben und Üben

Quelle: iStock-1191720450

9.1.3 Gesprächstiefe mitgestalten

In der Phase der Situationsanalyse (s. Kapitel 5.2) sind zwei Dimensionen in den Prozess zu integrieren. Einmal geht es um die horizontal-methodische Dimension, die auf einzelne Schritte (z.B. Elemente der Verhaltensanalyse, wie im Kapitel 5 beschrieben) orientiert ist. Die zweite Dimension ist die vertikal personbezogene Dimension. Sie bezieht sich auf die »Tiefe«, auf die Intensität des emotionalen Gehalts der Interaktion, wie dies von Schulz von Thun (1996, S. 56; vgl. Kapitel 3.1) beschrieben wird. Als SuRe Moderatorinnen und Moderatoren oder als Mitglied eines Teams ist Klarheit über diese Prozesse und damit ein bewusster Umgang mit dieser Dynamik förderlich für die Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten.

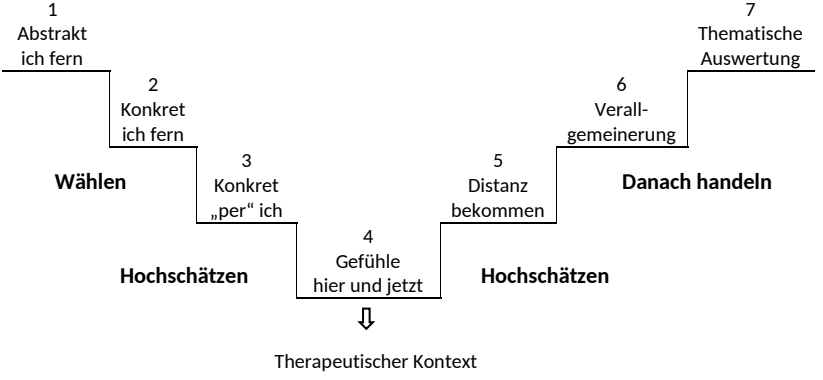
Für die folgende Übung wird das Modell unterschiedlicher Stufen der Tiefe einer Interaktion nach Schulz von Thun (ebd., S. 56) mit einem bereits älteren Ansatz der Wertklärung nach Raths et al. (1976, S. 44 f) verbunden. Die Autoren beschäftigen sich mit Wertentwicklung, vor allem mit dem Prozess, wie sich Werte entwickeln. Sie gehen davon aus, dass Wertungsprozesse – deren Ergebnis Werte darstellen – auf drei Prozessen beruhen (ebd., S. 46):

- Wählen (frei, zwischen mehreren Möglichkeiten und unter Einbeziehung von Konsequenzen)

- Hochschätzen (mit dem Gewählten zufrieden, glücklich sein und sich zu dem Gewählten auch öffentlich bekennen)
- Danach handeln (das Gewählte in die eigene Lebenspraxis integrieren, wiederholt das Gewählte aktiv anwenden)

Beide hier beschriebenen Modelle werden für eine Gesprächsführung in Verbindung gesetzt: Vom »Wählen« aus Möglichkeiten im Bereich geringerer »Tiefe« zu »Hochschätzen« mit der Thematisierung von Gefühlen zu »Danach handeln«, verbunden mit der Tendenz zur Distanz bis zu Verallgemeinerung.

Tabelle 12: Vertiefung und Hebung emotionalen Gehalts: »Stufen unterschiedlicher Tiefe (Schulz v. Thun, 1996, S. 56) und der Wertklärung (Raths et al., 1976, S. 46)



Als Einstieg für die Übung kann das folgende Protokoll gemeinsam besprochen werden.

Tabelle 13: Interview mit Gesprächsstrukturen aus »Stufen unterschiedlicher Tiefe« (Schulz v. Thun, 1996, S. 56) und der Wertklärung (Raths et al., 1976, S. 46)

Personen	Gespräch	Gesprächs-struktur
Interviewerin/ Interviewer	Ich lade Sie zu diesem Gespräch ein und darf an Sie bitte Fragen stellen. Sie können immer auch eine Frage unbeantwortet lassen und müssen dies nicht begründen. Sind Sie damit einverstanden?	Konkret ich fern
Interviewte Person	Ja – alles klar.	
Interviewerin/ Interviewer	Viele von uns haben Hobbies, Beschäftigungen, die sie gerne in der Freizeit machen. Können Sie mir dazu etwas erzählen, welche Hobbies sie haben?	
Interviewte Person	Gerne – ich mache gerne Reisen, mache auch gerne Wanderungen, oft höre ich Musik und natürlich lese ich gerne. Ein Hobby von mir ist auch Tauchen.	Konkret per ich
Interviewerin/ Interviewer	Sie haben offensichtlich mehrere Tätigkeiten, die Sie gerne in Ihrer Freizeit machen: Reisen, Wanderungen, Musik hören, Tauchen. Alle klingen sehr interessant. Können Sie sich vorstellen, eine der Freizeitaktivitäten auszuwählen, über die Sie hier noch etwas detaillierter erzählen wollen.	Frei wählen, zwischen mehreren Möglichkeiten
Interviewte Person	Nun ja – das ist schwierig; ich muss nachdenken. Ich wähle das Reisen.	
Interviewerin/ Interviewer	Das klingt interessant! Nur eine kurze Frage noch: Sind es kostspielige Reisen, die Sie machen?	Frei wählen, unter Einbeziehung von Konsequenzen
Interviewte Person	Nein, das teile ich mir gut ein.	
Interviewerin/ Interviewer	(Wartet)	

Personen	Gespräch	Gesprächsstruktur
Interviewte Person	Soll ich schon beginnen?	
Interviewerin/ Interviewer	Gerne!	
Interviewte Person	Vielleicht geht mir das Reisen ab – und ich freue mich schon darauf. Meine letzte Reise ging nach Frankreich. Besonders Marseille ist mir noch sehr gut in Erinnerung. Das war für mich eine schöne Sache.	Hochschätzen, sich zum Gewählten auch öffentlich bekennen
Interviewerin/ Interviewer	Was war für Sie schön?	
Interviewte Person	Ich war nur kurz dort, aber der Stadthafen und der Markt gefielen mir sehr gut. Ich habe auf der Reise auch viele interessante Bauten moderner Architektur angesehen, aber vielleicht war es in Marseille mehr diese entspannte Atmosphäre, die mir gefallen hat.	
Interviewerin/ Interviewer	Gab es dort etwas, was Sie besonders beeindruckt hat.	Hochschätzen, sich zum Gewählten auch öffentlich bekennen
Interviewte Person	Da gab es viele schöne Momente.	
Interviewerin/ Interviewer	Können Sie sich noch an einen besonders schönen Moment erinnern?	
Interviewte Person	Doch – es gab eine kleine Situation, die fand ich besonders nett und entspannend. Ich kaufte auf dem Markt rund um den Stadthafen Seife – besonders Lavendeldüfte sind dort vertreten. Ich kaufte mehrere Stück und ging. Plötzlich kam der Verkäufer nachgelaufen und brachte mir mehrere kleine Säckchen, falls ich die Seifen einzeln verschenken möchte. Das fand ich sehr toll. Es war schon alles bezahlt, d.h. er war einfach nur freundlich.	Konkret per ich

Personen	Gespräch	Gesprächsstruktur
Interviewerin/ Interviewer	Wenn Sie daran zurückdenken, was haben Sie in dem Moment gefühlt? Wie war das?	Hochschätzen, mit dem Gewählten zufrieden, glücklich sein
Interviewte Person	Ich war überrascht und habe mich einfach gefreut – es war nicht spektakulär. Ich fühlte mich dann noch wohler in der Stadt.	
Interviewerin/ Interviewer	Können Sie versuchen, das noch näher zu beschreiben, dieses »wohl fühlen«?	
Interviewte Person	Ich hatte dann kurz den Gedanken, da möchte ich leben. Ich weiß, das ist auch Unsinn. Aber es gab mir ein gutes Gefühl von Entspannung, einfach da herumzugehen, Menschen sind freundlich – ich konnte wirklich loslassen. Es war ein wenig so was wie, hier ist es gut. Nicht an die kommenden Sachen zu denken. Obwohl mich sonst der Trubel einer Stadt oft nervt. Hier war es anders. Ich war da kurz – obwohl ich nur Gast und fremd in der Stadt war – ich war da kurz einfach da – da wo ich bin. Ein sehr gutes Gefühl.	
Interviewerin/ Interviewer	Sie beschreiben das – so finde ich – sehr schön. Wenn ich das richtig verstehe, hatten Sie das Gefühl von Entspannung, von einfach da sein, inmitten einer Ihnen nicht so bekannten Stadt?	
Interviewte Person	Ja – ich denke so war das.	Gefühle – hier und jetzt
Interviewerin/ Interviewer	Wenn Sie jetzt daran denken – wie geht es Ihnen da, wenn Sie diese Erinnerung wachrufen?	
Interviewte Person	Wenn ich jetzt davon erzähle, spüre ich noch was von dieser Entspannung – nicht so stark, aber es wird mir doch wieder klarer, wie gut mir das tut, wenn ich mich ein wenig überraschen lasse, d.h. wohin zu fahren, ohne alles durchzuplanen.	

Personen	Gespräch	Gesprächsstruktur
Interviewerin/ Interviewer	Heißt das auch, dass Sie wieder reisen werden – und sich schon darauf freuen?	Distanz bekommen
Interviewte Person	Ja, sicher. Jetzt ist mir das nochmal klarer. Das ist eine wichtige Sache für mich. Dieses Hinausfahren, ohne großartige Erwartungen und doch immer wieder Momente zu erleben, die mir gut tun, wo ich zur Ruhe komme und mir und der Welt nahe bin. Das möchte wieder, vielleicht auch mehr als früher, machen.	Danach Handeln, wiederholt das Gewählte aktiv anwenden
Interviewerin/ Interviewer	Das klingt auch für mich sehr schön, wie Sie das sagen. Wir sind jetzt an einem Punkt, wo ich das Gespräch beenden würde. Sind Sie damit einverstanden oder gibt etwas, was Sie noch ergänzen wollen?	
Interviewte Person	Nein – für mich passt das. Ich sage danke!	
Interviewerin/ Interviewer	Ich sage auch danke! Alles Gute!	

Übung 3: Gesprächstiefe mitgestalten
(Dauer inklusive der Darstellung und Bearbeitung der Inhalte und des Protokolls wie oben beschrieben: ca. 90 Minuten)

Übungsanleitung
Ich lade Sie ein, in kleinen Gruppen mit jeweils drei Personen, mit verteilten Aufgabenstellungen die Distanz und Tiefe mithilfe eines Gesprächs zur Klärung von Werten erfahrbar zu machen. Anschließend werden die Erfahrungen im Team besprochen.

Für das Gespräch sind drei verschiedene Aufgabenbereiche für jeweils eine Person vorgesehen:

A: Person, die das Interview führt
B: Interviewte Person

C: Person, die das Interview bezüglich der Gesprächsstrukturen beobachtet und die Nachbesprechung mit Fragen und Rückmeldungen leitet

Die Übung verläuft in zwei Phasen. Zuerst wird das Interview mit den verteilten Aufgabenstellungen durchgeführt. Anschließend folgt die Nachbesprechung in der Dreiergruppe mit einzelnen Fragestellungen:

> »Gab es für dich (B) im Interview Situationen, wo du das Thema wählen konntest?«
>
> »Hattest du (B) den Eindruck, dass du für dich wichtige, auch emotionale Inhalte im Gespräch artikuliert hast?«
>
> »War es im Gespräch für dich (B) möglich, auch auf deine Stimmung, deine Gedanken einzugehen, die du aktuell während des Gesprächs hattest?«
>
> »Hattest du (A) während des Gesprächs den Eindruck, dass B am Thema interessiert war?«
>
> »Kannst du (A) Sätze oder Fragen aus dem Gespräch nennen, mit denen du »Tiefe« oder »Distanz« des Gesprächs ermöglichen wolltest?«

9.2 Reflexionskompetenz entwickeln

Im Kapitel 4.1.2 wird der Stellenwert der Reflexionskompetenz für die Entwicklung von neuen Handlungsmöglichkeiten, für den Kompetenzaufbau und beschreibbare Parameter für Reflexionskompetenz dargestellt. Ziele der hier beschriebenen Übungen sind die Klärung und Verdeutlichung der Differenzierung und des Zusammenhangs unterschiedlicher Aussagen bezüglich inhaltlicher und emotionaler Dimensionen.

9.2.1 Differenzierung unterschiedlicher Empfangsvorgänge

Anhand eines Bildes (s.u.) zu den verschiedenen Empfangsvorgängen (vgl. Schulz von Thun 1999, S. 72ff.) können Aussagen für unterschiedliche Empfangsvorgänge (Wahrnehmung-Interpretation-Gefühl) gemacht werden. Diese Differenzierung der Empfangsvorgänge weist auf den Zusammenhang zwischen Interpretation und Gefühl. Bedeutsam ist dies für die reflexive Arbeit in Beratungskontexten, wo der Frage nach Zusammenhängen zwischen Interpretationsvariationen und Gefühlen nachgegangen werden kann. Für SuRe heißt dies auch, dass bei Situationsbeschreibungen weder von der Gruppe noch von der Moderation die Gefühle der Hauptperson – die die Situation einbringt – bewertet oder auf eine vermeintliche Richtigkeit überprüft werden. Der Versuch Gefühle wegzureden oder Gefühle auszureden führt eher zur Frage, warum ich dies machen möchte und lenkt die Aufmerksamkeit vom Anliegen der Hauptperson weg.

Ziel der folgenden Übung ist ein bewusster Umgang mit Differenzierung von Empfangsvorgängen nach Schulz von Thun (1999, S. 72ff.). Bedeutsam dabei ist, dass für die Ebenen Wahrnehmung und Interpretation die Kriterien richtig oder falsch beachtet werden können, für die Ebene Gefühl aber nicht zutreffen.

Bild 3: Differenzierung unterschiedlicher Empfangsvorgänge (1)

Quelle: iStock-1284897646

Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen, dass auf den Ebenen von Wahrnehmung und Interpretation Aussagen auf ihre Richtigkeit überprüft werden können, auf der Ebene der Gefühle dies nicht möglich ist.

Empfangsvorgang	Aussagen zum Bild	Mögliche Einschätzung
Wahrnehmung	Eine Frau sitzt an einem Tisch mit einem Buch und stützt ihren Kopf auf die rechte Hand ab.	richtig oder falsch
Interpretation	Die Frau ist müde und sollte in einer Bibliothek für ihre Arbeit Literatur studieren.	richtig oder falsch
Gefühl	Ich verspüre Ärger über diese Situation, die ich auf dem Bild sehe.	weder richtig noch falsch

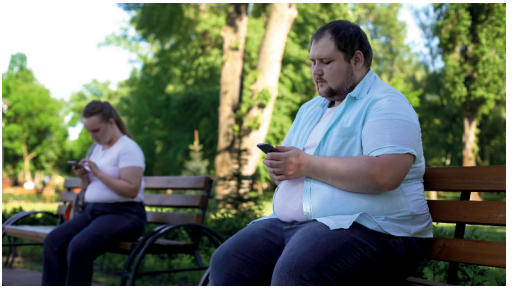
Übung 4: Differenzierung unterschiedlicherEmpfangsvorgänge (Dauer ca. 30 Minuten)

Übungsanleitung

Wir haben eben ein Beispiel (s.o.) für die Differenzierung von Empfangsvorgängen gelesen. Sie sehen nun ein Bild und darunter in der Tabelle die drei Empfangsvorgänge, die besprochen worden sind. Formulieren Sie bitte einzeln für jeden Empfangsvorgang eine Aussage. Anschließend werden wir in der Gruppe die einzelnen Aussagen vergleichen und darüber sprechen, ob diese Aussagen den Einschätzungen »richtig« und »falsch« entsprechen und ob bzw. wie diese individuellen Einschätzungen variieren.

Bearbeiten Sie bitte einzeln das nachfolgende Bild 4. Anschließend vergleichen wir die einzeln erstellten Aussagen.

Bild 4: Differenzierung unterschiedlicher Empfangsvorgänge (2)



Quelle: Foto: iStock-1086728526

Tabelle 14: Handlungsmöglichkeiten durch Variation der Konsequenzen (Arbeitsvorlage)

Empfangsvorgang	Aussagen zum Bild formulieren	Mögliche Einschätzung
Wahrnehmung		richtig oder falsch
Interpretation		richtig oder falsch
Gefühl		weder richtig noch falsch

Nachdem Sie das ausgefüllt haben, werden Sie eingeladen, folgende Fragen gemeinsam in der Gruppe zu besprechen:

- Unterscheiden sich die individuell formulierten Aussagen zu Wahrnehmung?
- In welchem Zusammenhang stehen Interpretationen und die Aussagen zur Dimension Gefühl?
- Verändern sich die Aussagen auf der Dimension »Gefühl«, bei unterschiedlichen Interpretationen?

9.2.2 Reflexionskompetenz durch »Beobachtungsbewusstheit«

Es geht hier um die Bewusstheit des eigenen Beobachterstatus bzw. um die Klärung des Beobachterstatus, wie dies im Kapitel 4.1.2 beschrieben ist (vgl. Seyfried et al., 2013b, S. 119). Das dort angeführte Beispiel eignet sich für die Darstellung und Klärung von Beobachtungsbewusstsein. Für die einzelnen Reflexionskategorien werden dort auch Beispiele entsprechender Aussagen angeführt, sodass diese Kategorien damit auch klärend beschrieben werden können. Bevor die folgende Übung gemacht wird, ist die Besprechung des Beispiels (Kapitel 4.1.2) hilfreich.

Die einzelnen Beispiele können sowohl in einer Einzelarbeit als auch im Team von zwei bis drei Personen bearbeitet werden. Die Einschätzungen der folgenden Bilder (Bild 5 bis Bild 7) lassen sich mit der nachfolgenden Tabelle vergleichen. Im Bild 8 sind keine Aussagen vorhanden. Dort ist die Aufgabenstellung entsprechende Formulierungen eigenständig einzutragen, um anschließend in einer Gruppe diese Eintragungen bezüglich der Zuordnung zu den Reflexionskategorien zu überprüfen und zu diskutieren.

Übung 5: Kategorien der Beobachtungsbewusstheit differenzieren
(Dauer ca. 90 Minuten)

Übungsanleitung
Zu den folgenden Bildern finden Sie unterschiedliche Aussagen. Ordnen Sie diesen Aussagen die jeweils entsprechende Reflexionskategorie zu (A bis F) und kreuzen Sie den entsprechen Buchstaben an. Anschließend werden wir in der Gruppe die Ergebnisse besprechen.

Zuerst sehen Sie hier noch einen Überblick zu den Reflexionskategorien.

Tabelle 15: Reflexionskategorien

Reflexionskategorien	
Deskriptive Aussagen	A
Interpretationen mit Beobachterbewusstheit	B
Interpretationen ohne Beobachterbewusstheit	C
Erklärende Aussagen mit Beobachterbewusstheit	D
Erklärende Aussagen ohne Beobachterbewusstheit	E
Interrogative Aussagen	F

Bild 5: Kategorien der Beobachtungs-bewusstheit differenzieren (in der Klasse)

Quelle: iStock-1171340120

Reflexionskategorie	
A B C D E F	Vielleicht hat der Junge mit dem Handy gerade eine Nachricht bekommen.
A B C D E F	Es könnte sein, dass der Junge mit dem Handy mit der Arbeit fertig ist und daher Zeit für das Handy hat.
A B C D E F	Dem Jungen macht das Lernen nicht sehr viel Spaß.
A B C D E F	Auf dem Foto ist ein Bild mit fünf Kinder zu sehen.
A B C D E F	Was ist für diesen Jungen in dieser Situation wichtig?
A B C D E F	Dass der Junge mit dem Handy spielt zeigt, er hat wenig Interesse am Lernen.

Bild 6: Kategorien der Beobachtungsbewusstheit differenzieren (unterwegs)

Quelle: iStock-1267214382

Reflexionskategorie	
A B C D E F	Das Foto zeigt mehrere Kinder im Freien, dahinter ist ein Springbrunnen.
A B C D E F	Es scheint so zu sein, dass da mehrere Schüler einen Streit haben. Ob es eine ernste Auseinandersetzung ist, kann ich nicht sagen.
A B C D E F	Dass es zwischen Schülern Zank gibt, das zeigt sich hier wieder mal deutlich.
A B C D E F	Vermutlich greift die Lehrerin bereits ein, um einen kleinen Streit zu schlichten. So könnte es vielleicht sein.
A B C D E F	Die Lehrerin ist gelassen, denn sie kennt bereits die üblichen Streitereien dieser Schüler.
A B C D E F	Was ist für diesen Jungen in dieser Situation wichtig?

Bild 7: Kategorien der Beobachtungsbewusstheit differenzieren (Teambesprechung)

Quelle: iStock-953656012

Reflexionskategorie	
A B C D E F	Fünf Personen sitzen um einen Tisch, eine Person steht bei dem Tisch.
A B C D E F	Es ist auf dem Foto zu sehen, wer der Chef dieser Gruppe ist.
A B C D E F	Es könnte sich um eine Teambesprechung handeln.
A B C D E F	Warum geht es denn da?
A B C D E F	Da alle aufpassen, ist der Mann, der gerade was erklärt, gut vorbereitet für dieses Meeting.
A B C D E F	Spontan habe ich den Eindruck, als würden alle konzentriert sein. Vielleicht geht es da um sehr wichtige Punkte, aber es kann auch ganz anders sein.

Sie können hier Ihre Zuordnungen von Bild 5 bis 7 mit den hier getroffenen Zuordnungen vergleichen.

Tabelle 16: Zuordnung: Aussagen – Reflexionskategorie

Auflösung: Aussagen – Reflexionskategorie		
Bild 5	Bild 6	Bild 7
B	A	A
D	B	C
C	C	B
A	D	F
F	E	E
E	F	D

Übung 6: Formulierungen für Kategorien der Beobachtungsbewusstheit finden
(Dauer ca. 30 Minuten)

Übungsanleitung
Finden Sie für die jeweilige Reflexionskategorie entsprechende Formulierungen. Die einzelnen Formulierungen und die Zuordnungen zu den Reflexionskategorien werden wir in der Gruppe besprechen.

Bild 8: Formulierungen für Kategorien der Beobachtungsbewusstheit finden / Unterricht

Quelle: iStock-1266399679

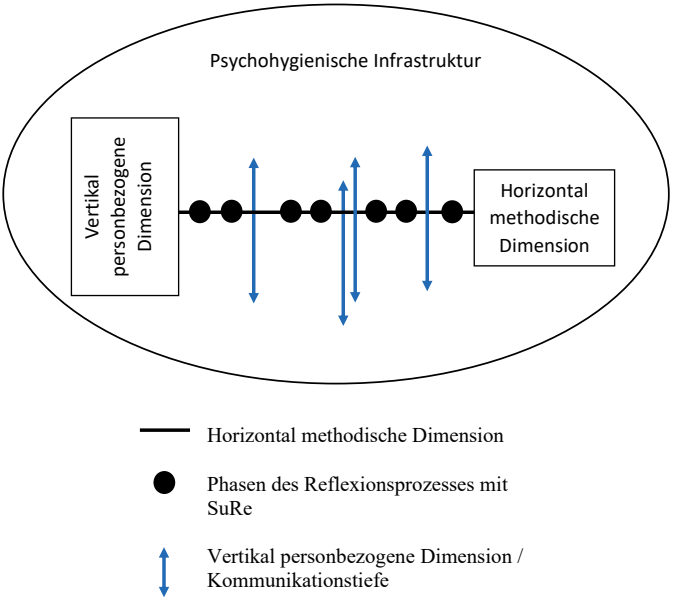
Reflexionskategorie	Aussagen zu den Kategorien formulieren
Deskriptive Aussagen	
Interpretationen mit Beobachterbewusstheit	
Interpretationen ohne Beobachterbewusstheit	
Erklärende Aussagen mit Beobachterbewusstheit	
Erklärende Aussagen ohne Beobachterbewusstheit	
Interrogative Aussagen	

9.3 Förderliche Kommunikation und Reflexionskompetenz in methodische Strukturen integrieren

Für Übungen zur Integration von förderlicher Kommunikation und Reflexionskompetenz ist eine vorausgehende Auseinandersetzung mit den dahinter liegenden Vorstellungen vorteilhaft (vgl. auch Kapitel 3.5 und Kapitel 4).

Bewusste Kommunikation und differenzierte Reflexion stellen eine durchgehende »psychohygienische Infrastruktur« dar. Die Integration förderlicher Kommunikation sowie der Kompetenzen zur Reflexion ist auf den verschiedenen Prozessdimensionen möglich. Die Differenzierung der Dimensionen (vgl. Kapitel 4) unterscheidet zwischen vertikal personbezogene Dimension und horizontal methodische Dimension. Diese Unterscheidung gilt für den Gesamtprozess von SuRe, aber auch für Teilprozesse.

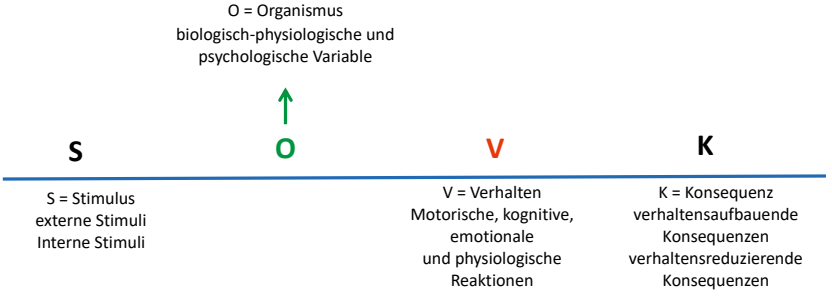
Abbildung 14: Dimensionen im Reflexionsprozess mit SuRe Psychohygienische Infrastruktur



Zentraler Gedanke dabei ist, dass eine leitende, methodische Dimension mit deren Strukturen eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für professionelle Reflexion darstellt. Ebenso gilt dies für die »Vertikal personbezogene Dimension«. Es geht um eine Integration beider Dimensionen in den Gesamtprozess als auch in Teilprozesse von SuRe, wie z.B. in den Prozess der Situationsanalyse.

Eine besondere Position der Teilprozesse nimmt die Situationsanalyse ein. Auf dem Hintergrund der Erfahrungen in diesem Teilprozess stellt die Methode der Verhaltensanalyse nach Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012, S. 206) eine Struktur dar, die eine Sammlung von Informationen zur Problemlage auf Basis elaborierter Theorien differenziert auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht. Daraus folgernd steigern sich quantitativ und qualitativ Ansatzpunkte bei der Suche nach Handlungsmöglichkeiten (vgl. Kapitel 3.5).

Abbildung 15: Verhaltensanalyse – modifizierte Darstellung nach Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012, S. 487) vgl. Kapitel 3.5



Das Modell der Verhaltensanalyse ermöglicht eine Analyse jener Bedingungen (Variablen), die ein bestimmtes Verhalten – in einer bestimmten Situation – aufrechterhalten. In SuRe kann dieser Zugang den Prozess der Situationsanalyse unterstützen. Fragen bekommen damit eine Zielorientierung und es lassen sich Informationen für die Suche nach Handlungsmöglichkeiten sammeln. Die aus der Analyse hypothetisch identifizierten Variablen stellen bei der Suche nach Handlungsmöglichkeiten Ansatzpunkte mit Veränderungspotenzial.

Hier ein Beispiel für die Bearbeitung einer Situation mit der Entwicklung einer Handlungsmöglichkeit, bezogen auf die Variable K (Konsequenzen):

Lärm am Wochenbeginn

Ich beginne jede Woche am Montag (1. Stunde) in der 2. Klasse mit einem Sitzkreis mit der Frage: »Was möchte ich vom Wochenende erzählen?« Ich denke an einen positiven Einstieg in die Schulwoche und achte darauf, dass die Privatsphäre nicht verletzt wird. Die Schülerinnen und Schüler können auch Fragen stellen. Zugleich aber gibt es immer zwei Buben, die schnell stören, dazwischenreden oder auch mit dem Stuhl schaukeln, bis einer der beiden umfällt, Lärm entsteht und dann ist jede Konzentration weg. Der andere Schüler lacht dann laut und macht dazu noch Späße. Ich will sie nicht aus der Runde ausschließen und spreche jeden der beiden sofort persönlich an. Sie gucken dann verwundert, sagen zu allem ja – das Verhalten ändert sich aber nicht.

Tabelle 17: Handlungsmöglichkeiten durch Variation der Konsequenzen (Beispiel)

	Verhaltensaufbau	Verhaltensabbau
Ziel: Abbau der Störungen	positive Konsequenzen setzen Ich nutze die erste Möglichkeit für eine positive Rückmeldung für einen der beiden Schüler: »Du bist heute tüchtig und arbeitest mit! Das finde ich sehr gut!«	positive Konsequenzen entziehen Die beiden Schüler sitzen im Kreis so getrennt, dass sie sich nicht sehen können.
	negative Konsequenzen entziehen	negative Konsequenzen bewusst machen
	Ich versuche sehr klar und ohne Ärger einen der beiden Schüler zu fragen: »Wenn du willst, kannst du aus dem Kreis gehen und mit dem Kopfhörer Musik hören.« (Annahme: Im Kreis zu sitzen wird als sehr negativ erlebt.)	Ich spreche sofort einen der beiden Schüler an: »Ich finde dies sehr schlecht, wenn du es nicht schaffst, auf andere Mitschülerinnen und Mitschüler Rücksicht zu nehmen.«

Übungen für die Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten unter der Perspektive von Variablen der Verhaltensanalyse

Übung 7: Handlungsmöglichkeiten durch Variation der Konsequenzen finden
(ca. 30 Minuten)

Übungsanleitung
Bearbeiten Sie die folgende Situation und suchen Sie konkrete Möglichkeiten für die Modifikation der Variable K (Konsequenzen). Versuchen Sie, mindestens für zwei der vier Felder konkrete Handlungsmöglichkeiten zu formulieren. Die Ergebnisse werden in der Gruppe besprochen.

Situation

Chaos im Physiksaal – Chaos bei mir

Vergangenen Mittwoch ging ich in den Physiksaal, um für kommende Woche die Sachen zu kontrollieren bzw. fehlende Dinge zu organisieren. Ich war entsetzt. Kästen waren nicht abgesperrt, manche Dinge lagen einfach herum und ich war sehr verärgert. Ich weiß, dass ein Kollege von mir dies nicht so genau nimmt und das sehr cool kommentiert. Ich habe schon mehrmals mit ihm gesprochen und war auch richtig schlecht drauf. Dann kommt fast immer heraus, dass ich wohl ein wenig zu ängstlich, zu kleinkariert sei. Das ärgert mich dann nochmals. Aber ich schaffe es nicht, da ganz cool zu bleiben, immerhin bin ich dann wieder jene, die da zusammenräumt und etwas Ordnung macht. Ich will aber auch nicht gleich ein großes Theater machen und mit Fotodokumentation zum Chef gehen.

Tabelle 18: Handlungsmöglichkeiten durch Variation der Konsequenzen (Arbeitsvorlage)

	Verhaltensaufbau	Verhaltensabbau
Ziel: Neue Kommunikation mit Kollegen ohne Chaos – im Physiksaal (und in mir)!		
	negative Konsequenzen entziehen	negative Konsequenzen bewusst machen

Übung 8: Handlungsmöglichkeiten durch Variation determinierender Variablen finden
(Dauer ca. 30 Minuten)

Übungsanleitung (s. Kapitel 3.5)

Versuchen Sie bitte in einer Dreiergruppe für die drei Variablen (S, O, K) Modifikationen zu finden. Ihre erarbeiteten Ergebnisse werden im Team besprochen.

Situationsbeschreibung: Musik hilft nicht immer

Ich habe in der letzten Einheit Musikerziehung – das ist ja schon mal was. In der Klasse (9. Schulstufe, ca. 15 Jahre) sind viele Schülerinnen und Schüler nicht gerade begeistert darüber. Ich habe ihnen vorgeschlagen, dass alle mal ein Musikstück mitbringen können, egal was, eines das ihnen gefällt. Dabei sollten aber die Schülerinnen und Schüler sagen, warum es ihr oder ihm gefällt. Bei der letzten Stunde sah ich schon am Beginn, dass eine Schülerin auf ihrem Platz den Kopf auf den Tisch gelegt und die Arme über den Kopf gestülpt hat. Ich erkannte schon, dass da ein großes Theater los ist und fragte: »Gibt es ein Problem, worüber wir reden müssen?« Nach kurzem Schweigen begannen dann alle zugleich zu reden. Ich verstand kein Wort. Ich dachte, ein gutes Angebot zu machen, dennoch funktionierte es wieder nicht. Etwas schärfer sagte ich: »Dann lassen wir es – was immer auch war. Aber wenn es nur Streit gibt, dann seid ihr noch nicht so weit, dass wir das machen können!« Ich merkte, wie es ruhig wurde, öffnete meine PowerPoint und ließ die Schülerinnen und Schüler mal den Inhalt abschreiben. Und war selbst sauer und unzufrieden.

Tabelle 19: Handlungsmöglichkeiten durch Variation determinierender Variablen

S	S (Situation, Stimulus): Was ist die »auslösende Situation«, der auslösende Stimulus? Gibt es Möglichkeiten, diese Situation nicht wahrzunehmen, dieser auszuweichen? Kann die Aufmerksamkeit auf ein Detail erweitert, reduziert werden?
O	O (Organismus): Gibt es Gedanken, Haltungen, die variabel sind? Wie ist die körperliche Verfassung (Anspannung, Müdigkeit, Wachheit)?
K	K (Konsequenzen): Wo sind Variationen bei den Konsequenzen möglich?

9.4 Vom konkreten Thema zum konkreten Handeln

In Reflexionsprozessen zeigt sich auf Basis einer oder mehrerer erarbeiteter Situationen die hohe Relevanz eines Themas. Damit oft verbunden ist das Anliegen, auf einer Konkretisierungsebene Handlungsmöglichkeiten für einen Situationscluster durchzuarbeiten. Ich habe versucht, für verschiedene Situationscluster unter Einbeziehung elaborierter Konzepte und der daraus abgeleiteten Ausdifferenzierungen Möglichkeiten für pädagogische Interventionen auszuformulieren. Wie alle hypothetischen Beschreibungen von konkreter Praxis gilt auch hier, die individuelle Überprüfung und Abstimmung von Umsetzungsplänen hinsichtlich des sozialen Kontextes und in Bezug zur eigenen Person, hinsichtlich der Stim-

migkeit (s. Kapitel 3.1 und Schulz v. Thun 2006, S. 19) sind mitzudenkende Teilprozesse. Dies ermöglicht erst eine authentische und förderliche Umsetzung.

Als Beispiel wird hier das Situationscluster »Motivation« aufgegriffen. Auf Basis meines Erfahrungshintergrunds interpretiere ich dieses wiederkehrende Thema in Situationsbeschreibungen als ein für viele pädagogische Fachkräfte wichtiges Thema in zweifacher Weise. Einmal geht es um die Aufrechterhaltung der Motivation bei den Lehrkräften selbst (vgl. Martinek 2014). Zugleich ist für Lehrkräfte die Motivation der Lernenden (Schülerinnen und Schüler, Erwachsene) ein bedeutsames Thema. Deutlich wird dies, wenn der Gegenpol von Motivation sichtbar wird: fehlende Motivation ist ein Türöffner für verschiedene Formen von Störungen. Es kann so davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung und die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten zu »Motivation« von Interesse für pädagogische Fachkräfte sind.

Grundlage für die Ausdifferenzierungen ist der Ansatz der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Kapitel 4.3) von Deci & Ryan (2004), die Kriterien für Motivation beschreiben. Für das folgende Beispiel wird das Kriterium »Kompetenzstreben« ausgewählt. Damit wird beschrieben, wie bedeutsam es für Personen ist, dass ihnen Kompetenzen zugetraut und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit ermöglicht werden. Fehlende Motivation als »Situationscluster« bedarf einer Palette an Handlungsmöglichkeiten. Die dargestellten Interventionen verteilen sich auf mehrere Ansatzebenen und erweitern damit die Handlungsmöglichkeiten. Ausgegangen wird davon, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit steigt, wenn von allen Beteiligten (Lernende und Lehrkräfte) positive Folgen mit der Intervention verbunden werden (Nutzen für Lernende bzw. Schülerinnen und Schüler, Nutzen für mich als Lehrkraft) (A). Eine weitere Differenzierung bezieht sich auf Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der Arbeitssituation (B) oder hinsichtlich der Personen (C).

Übung 9: Motivation im Kontext von Kompetenzbeachtung steigern
(Dauer ca. 60 Minuten)

Übungsanleitung
Lesen Sie den Text zuerst allein und markieren Sie jene Aussagen bzw. Anregungen, die Sie bereits umsetzen und von denen Sie meinen, Sie können diese in Ihre Arbeit integrieren. Weitere Ideen oder erfahrungsbasierte Möglichkeiten zur Motivationssteigerung können Sie in den einzelnen Rubriken zum Thema »Beachtung von Kompetenzen« ergänzen.

Besprechen Sie anschließend in der Gruppe die einzelnen Punkte und versuchen Sie, zwei aus dem Prozess erarbeitete Handlungsmöglichkeiten zur Steigerung der Motivation als »Favorit« zu definieren.

A Welchen Nutzwert haben die beteiligten Personen, wenn die Motivation im Kontext von Kompetenzbeachtung erhöht wird?

Tabelle 20: Kompetenzbeachtung

Nutzen für Lernende (Schülerinnen und Schüler, Erwachsene)	Nutzen für mich als Lehrkraft
Neue Erfahrungen eigener Wirksamkeit Steigerung der eigenen Aktivität Erleben eigener Selbstwirksamkeit	Ich erlebe meine eigene Wirksamkeit. Ich werde durch die gesteigerte Motivation entlastet. Ich werde durch die Reduzierung von Störungen entlastet.

B Wie kann ich Motivation durch Kompetenzbeachtung im Kontext der Arbeitssituation steigern?

Tabelle 21: Kompetenzbeachtung und Arbeitssituation

Arbeitssituation im Fokus	
Was kann ich machen?	Was kann ich sagen? Satzbeispiele
Leistungen der Schülerinnen und Schüler sichtbar machen: Ich dokumentiere vor der Klasse schriftlich und mache für alle sichtbar, was Schülerinnen und Schüler können. (Z. B. ein für alle sichtbares Erfolgsbuch oder eine Wandtafel.) Leistungen zusammenfassen: Nach einzelnen Arbeitsphasen bespreche ich regelmäßig die Module, die gemeinsam erarbeitet worden sind – auch wenn es kleine Schritte sein sollten. Erreichbare Ziele definieren: Ich verteile die Arbeiten in der Klasse so, dass Schülerinnen und Schüler diese realistisch erledigen können und so erleben, dass sie Kompetenzen haben.	Sehr schön, dass dies Arbeit so gut funktioniert hat! Zeig uns, wie du das machst! Beobachte deine neue Leistung! Die Aufgabenstellung ist so, dass du es wirklich schaffen kannst!
Ergänzungen …	Weitere Formulierungen …

C Wie kann ich Motivation durch Kompetenzbeachtung personbezogen steigern?

Tabelle 22: Kompetenzbeachtung und Person

Person im Fokus	
Was kann ich machen?	Was kann ich sagen? Satzbeispiele
Raum für Leistungsberichte geben: Ich gebe Schülerinnen und Schülern regelmäßig Gelegenheiten, über eigene Leistungen, positive Erfahrungen und erfolgreiche Arbeiten zu sprechen. Erfolge würdigen: Ich achte darauf, einzelnen Schülerinnen und Schülern sofort für positive Beiträge eine positive Rückmeldung zu geben. Ziele und Erfolge definieren lassen: Ich lasse Schülerinnen und Schülern Zielsetzungen formulieren. Kriterien für Ziele definieren lassen: Ich lasse Schülerinnen und Schülern Kriterien für Erfolg formulieren.	Du hast dich jetzt verbessert! Dein Beitrag ist wichtig! Bleibe so experimentierfreudig! Du kannst es bestimmen, wie gut du bist! Jetzt bin ich beeindruckt! Das hast du schon vorher gewusst, gekonnt– sehr gut! Wir brauchen dazu dich! Das war eine gute Hilfe von dir! Gratuliere – dein Wissen, Können wird immer umfangreicher! Du hast dich schon dazu informiert – das hilft uns jetzt weiter! Sehr gut – deinen Beitrag finde ich ganz toll! Schau nach, was du selbst schon alles erarbeitet hast!
Ergänzungen …	Weitere Formulierungen …

Ein weiterer Ansatzpunkt zur Steigerung der Motivation bezieht sich auf Vertrauen. Krampen & Hank (2004) beschreiben differenziert Vertrauensformen und Vertrauen als determinierende Variable für Handeln.

Übung 10: Motivation im Kontext von Vertrauen steigern (Dauer ca. 60 Minuten)

Übungsanleitung

Lesen Sie den Text zuerst allein und markieren Sie jene Aussagen bzw. Anregungen, die Sie bereits umsetzen und von denen Sie meinen, Sie können diese in Ihre Arbeit integrieren. Weitere Ideen oder erfahrungsbasierte Möglichkeiten zur Motivationssteigerung können Sie in den einzelnen Rubriken zum Thema »Aufbau von Vertrauen« ergänzen.

Besprechen Sie anschließend in der Gruppe die einzelnen Punkte und versuchen Sie, zwei aus dem Prozess erarbeitete Handlungsmöglichkeiten zur Steigerung der Motivation als »Favorit« zu definieren.

A Welchen Nutzwert haben die beteiligten Personen, wenn die Motivation im Kontext von Vertrauen erhöht wird?

Tabelle 23: Vertrauen

Nutzen für Lernende (Schülerinnen und Schüler, Erwachsene)	Nutzen für mich als Lehrkraft
Positives Klima untereinander, Steigerung des Selbstwertgefühls, Steigerung des Selbstvertrauens, Steigerung des Vertrauens zu anderen Personen	Ich reduziere damit Störungen zwischen Schülerinnen und Schüler und arbeite in einem positiven Klima.

B Wie kann ich Motivation im Kontext von Vertrauen im Rahmen der Arbeitssituation steigern?

Tabelle 24: Vertrauen und Arbeitssituation

Arbeitssituation im Fokus	
Was kann ich machen?	Was kann ich sagen? Satzbeispiele
Auf Verständlichkeit der Aufgabenstellungen achten: Ich achte darauf, dass die Arbeitsschritte nachvollziehbar von mir beschrieben werden. Erwartungen transparent halten: Ich mache Kriterien für die Zielerreichung oder für erfolgreiche Leistungen transparent, damit alle Schülerinnen und Schüler darüber Informationen haben. Vertrauenserfahrungen in individuelle Entwicklung ermöglichen: Ich mute Aufgabenstellungen Schülerinnen und Schüler zu. Konsequenzen für Erfolg und Misserfolg transparent halten: Ich beschreibe die Konsequenzen bei Nichterreichung von Zielen und mache dies transparent.	Stelle bitte deine Arbeit der Gruppe vor! Ich schreibe die Abmachung auf – damit wir gemeinsam daran erinnert werden und uns daran halten!
Ergänzungen …	Weitere Formulierungen …

C Wie kann ich Motivation im Kontext von Vertrauen personbezogen steigern?

Tabelle 25: Vertrauen und Person

Person im Fokus	
Was kann ich machen?	Was kann ich sagen? Satzbeispiele
Verlässlichkeit zeigen: Ich halte eigene Ankündigungen und Versprechen ein. Verlässlichkeit bei anderen Personen wertschätzen: Ich gebe positive Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler für die Einhaltung von Vereinbarungen. Vereinbarungen einhalten: Ich achte auf die Einhaltung von Vereinbarungen zwischen Lernenden untereinander und zwischen den Lernenden und mir. Persönliche Grenzen respektieren: Ich respektiere persönliche Grenzen bei Schülerinnen und Schülern und weise auf eigene Grenzen hin.	Gebt bitte hier eine Rückmeldung über die Arbeit und achtet auf Freundlichkeit und Ehrlichkeit! Ich freue mich darüber, dass du deine Ankündigung umsetzt! Wie geht es dir? Darüber musst du nicht sprechen, wenn du nicht willst! Dazu will ich nichts sagen – ich will noch mal darüber nachdenken.
Ergänzungen …	Weitere Formulierungen …

10. Perspektiven

Clemens Seyfried

Bei dem Versuch und Bemühen aus den unterschiedlichen Zugängen zu Beratung, aus verschiedenen theoretischen Argumentationen für die Struktur von SuRe als Konzept einer Kollegialen Fallberatung sowie aus einzelnen Beispielen pädagogischer Praxis abschließende und für die Entwicklung ausgerichtete Perspektiven zu ziehen, stehen drei Aspekte im Vordergrund:

- Perspektiven zu den Grundannahmen des Modells »Subjektive Relevanz«
- Perspektiven zur Begründung für eine reflexive Arbeit
- Perspektiven als Anregungen für weitere Entwicklungen

Die Frage nach den hinter dem Konzept liegenden Grundannahmen über Entwicklung nimmt einen zu beachtenden Platz ein. Sie korrespondiert erwartungsgemäß mit unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Zugängen: hermeneutische und empirische Beiträge aus unterschiedlichen Disziplinen wie Bildungswissenschaften, Psychologie, Soziologie oder Philosophie setzen sich mit der Frage nach Menschenbildannahmen (vgl. Schlee, 2019) im Kontext der Beratungskonzepte und pädagogischer Fragestellungen auseinander.

Wie massiv die Wechselwirkung zwischen diesen Grundannahmen und den darin implizierten Vorstellungen darüber, ob und welche Lern- und Entwicklungsräume Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen zugedacht und zugestanden werden und wie sehr sich das im konkreten Handeln ausdrückt, lässt sich u.a. in der »Psycho-

genetischen Geschichte der Kindheit« von Lloyd DeMause (2000) erkennen. In sechs Stufen wird unter historischer Perspektive und im Rahmen psychoanalytischer Grundannahmen der Wandel von Haltungen der Erwachsenenwelt gegenüber Kindern beschrieben. Der Bogen spannt sich vom »Kindesmord« aus der Antike über die »Weggabe«, »Ambivalenz«, »Intrusion« und »Sozialisation« bis hin zum Beziehungsverständnis der »Unterstützung«. Die beschriebenen Haltungen der Erwachsenenwelt gegenüber Kindern definieren nicht nur die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen, auch die Beziehung unter Kindern und unter Erwachsenen wird mitdefiniert.

Der Zusammenhang zwischen Haltungen im Sinne von Kognitionen und Handeln wird in der Beratung und Psychotherapie (vgl. Hinsch & Pfingsten 2015; Wilken, 2003) deutlich. Strukturierte psychotherapeutische Methoden (vgl. Ellis, 1977) arbeiten damit, dass Veränderungen der Kognitionen Effekte auf der Befindlichkeitsebene und Verhaltensebene zeigen. Der Zusammenhang, zwischen dem, was wir denken, dem was wir fühlen und wie wir uns in konkreten Situationen verhalten, wird in diesen psychotherapeutischen Interventionen offensichtlich.

Das grundlegende Verständnis darüber, ob und wie sich Menschen entwickeln, drückt sich in vielen Facetten aus: über Sprachformeln wie »Hinter die Ohren schreiben« (die Grausamkeit des Satzes bleibt mitunter verborgen[1]) bis zu elaborierten Bildungskonzepten und thematischen Orientierungen von Forschungsprojekten. Die Transparenz dieser Grundannahmen und der damit verbundenen Paradigmen gehört unter diesem Fokus zu einem

1 Die Herkunft des Satzes »Hinter die Ohren schreiben« steht in Zusammenhang mit einer Dokumentation von Verträgen und Abmachungen. Bevor ein Großteil der Menschen weder lesen noch schreiben konnte, wurden Personen gesucht, die Abmachungen bezeugen konnten. Dafür wählte man junge Menschen, von denen man erwartete, dass sie über lange Zeit als Zeugen gerufen werden können. Sie bekamen bei der mündlichen Abmachung kräftige Ohrfeigen. Begründet war dies durch die Vorstellung, wenn man diesen jungen Menschen Ohrfeigen bei der Festlegung der Verträge (z.B. Grundgrenzen) gäbe, würden diese die mit Schmerz verbundene Information besonders gut im Gedächtnis behalten (vgl. Hochreiter, 2020, S. 23).

zentralen Punkt für die Entwicklung und Diskussion von Konzepten. Werden diese auf dem Weg der Forschungsaktivitäten »vergessen«, entstehen unter dem Vorzeichen wissenschaftlichen Vorgehens Selbstverständlichkeiten ohne kritische Prüfung.

Das Konzept Kollegialer Beratung mit SuRe und SuRe online geht davon aus, dass im Kontext pädagogischer Arbeit Selbstverantwortung, Selbstbestimmung und Selbständigkeit sowie soziale Eingebundenheit Voraussetzungen für die Entwicklung und Erweiterung pädagogischer Handlungsfähigkeit sind (vgl. Kapitel 4.3). Vertrauen in die eigene Person, in die soziale Umgebung und in eine Zukunft wird i. S. von Krampen & Hank (2004) als determinierend für die Entwicklung von Handlungsfähigkeit interpretiert (vgl. Kapitel 4.6). Diese Grundannahmen beziehen sich im Verständnis von SuRe nicht auf eine einzelne Gruppe der Akteurinnen und Akteure, wie Lehrkräfte oder pädagogisches Personal. Sie beziehen sich auch auf Schülerinnen und Schüler, Lernende in der Erwachsenenbildung, ebenso auf Personen mit leitenden Verantwortungsbereichen. In einem Arbeitsfeld, in dessen Zentrum die Interaktion mit Personen steht, wird der bewusste Umgang mit den eigenen Grundannahmen, den eigenen Vorstellungen über Entwicklung und Menschen, Teil professioneller Arbeit.

Perspektiven zur Begründung für eine reflexive Arbeit

Pädagogische Arbeit ist verbunden mit Situationen, die von unterschiedlichen Interessenlagen, unterschiedlichen Bedürfnissen und Anliegen der Akteurinnen und Akteure gekennzeichnet sind. Konflikte sind nicht per se Ausdruck von Defiziten einzelner Akteurinnen und Akteure (wie z.B. Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte), sondern Teil der zu erfüllenden Rolle: »Lehrerinnen und Lehrer müssen in ihrer Rolle eine dreifache Konfliktstruktur handhaben, die dauerhaft den Lehrer-Schüler-Interaktionen unterliegt, …« (Reinhardt, 2009; S. 249). Unter diesem Fokus ist eine Bearbeitung von konflikthaften Situationen eine sachlogische Konsequenz und sowohl im Professionsbewusstsein als auch strukturell zu verankern.

Neben den im Kapitel 1 angeführten empirischen Daten zu Belastungen in pädagogischen Arbeitsfeldern ergänzt eine weitere philosophische Perspektive – mit dem damit implizierten psycho-

analytischen Gedankenrahmen – die Begründung für Kollegiale Beratung mit SuRe. Unter Hinweis auf Sloterdijk (2006) führt Engelbrecht (2010, S. 23) aus: »Zorn, angelegt in der Zornbank, bringt gute Rendite. In seiner Lagerfähigkeit wird Zorn giftig, und giftige Motive führen zu giftigen Handlungen, die auf pädagogische Friedensrhetorik nur insofern Rücksicht nehmen, als dass sie diese als weitere Zutat in den tödlichen Cocktail verwerten.« Zorn wird hier als Synonym für Aggression, für Kränkung und in der weiteren Dynamik als Ausdruck von Resignation verstanden. Der Begriff steht für eine negative Emotion als Ursache und als Auslöser weiterer, negativer Emotionen. Diese Metapher hebt hervor: Ärger, Aggressionen, Kränkungen, ungelöste, belastende Problemlagen, aber auch augenscheinlich weniger dramatische, jedoch hartnäckige, negative Assoziationen lösen sich nicht selbst auf. Eine Bearbeitung dieser Erfahrungen kann klärend wirken und Optionen für alternative Handlungsmöglichkeiten anbieten.

Für die Arbeit mit SuRe hat die Metapher eine weitere Bedeutung in der Entscheidungshoheit der Person, die eine Situation als relevant, als belastend definiert. Die subjektive Belastungszuschreibung wird nicht relativiert, sondern ist der Ausgangspunkt für einen reflexiven Prozess. Zugleich grenzt sich SuRe davon ab, wo es um Zuschreibungen und Interpretationen an Personen geht und vorauseilend Problemhaftigkeit oder Problemlastigkeit diagnostiziert wird. Die Antwort auf die grundlegende Dynamik, dass Konflikte Teil der Lehr-, Lern- und Entwicklungsarrangements sind und, dass diese sich nicht eigeninitiativ auflösen, wird hier in einem reflexiven Umgang mit entsprechenden, relevanten Situationen gesehen.

Nicht zuletzt weisen Gesundheitskonzepte wie die Salutogenese (Antonovsky, 1988) und die im Kapitel 3 beschriebenen Beratungsansätze darauf hin, dass ein reflexiver Umgang mit Belastungen, mit Herausforderungen und eine immer wieder neue Verortung eigener Möglichkeiten einen Beitrag zur eigenen Gesundheit darstellt.

Perspektiven als Anregungen für weitere Entwicklungen

Entsprechend der Vorgangsweise in SuRe – bei der Sammlung von »Handlungsmöglichkeiten« – stehen die hier angeführten Perspektiven nicht mit dem Anspruch von Lösungen oder Allgemeingültigkeit. Sie verstehen sich als variierbare, auswählbare Anregungen mit Perspektiven für weitere Entwicklung:

Akzeptanz von Konflikten

Konflikte, herausfordernde Situationen sind in den vorhandenen Lehr- und Lernarrangements unvermeidbar. Die Akzeptanz dieser Konstellation ist ein erster Schritt für einen produktiven Umgang. Sie führt weg von Defizitzuschreibungen an die Akteure (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Bildungsverantwortliche), reduziert Gefühle von Belastungen und ermöglicht die Wahrnehmung und Analyse einzelner Situationen.

Akzeptanz von Grenzen

Auch höchste pädagogische Kompetenz, beste Fähigkeiten sind begrenzt. Die Akzeptanz von eigenen Grenzen pädagogischer Möglichkeiten stellt eine Voraussetzung für eine offene und abwertungsfreie Auseinandersetzung dar und ermöglicht die Erhaltung und den Aufbau realistischer Selbstwirksamkeitserwartungen.

Unberechenbare Halbwertszeit

Werden Situationen als störend, belastend, herausfordern erlebt, erfordern diese eine Bearbeitung. Die Halbwertszeit für innere und äußere Konflikte aus Interaktionen ist unberechenbar.

Situationen werden bearbeitet – nicht Personen

Der Fokus ist auf die Situation gerichtet. Nicht Personen werden »bearbeitet« – Situationen werden bearbeitet. Dies schließt mit ein, dass Personen mit dem Anliegen der Situationsveränderung aktiv in diesem Prozess mitwirken.

Zusammenspiel von Nachfrage und Angebot

Die Modelle für die Beschreibung von Verhalten, von Motivation und Veränderungspotenzialen stehen für alle Akteurinnen und Akteure. Wie sehr diese für die eigene professionelle Arbeit herangezogen werden oder werden können, ist sowohl eine strukturelle als auch individuelle Frage. Strukturelle Möglichkeiten müssen angeboten und genutzt werden.

Bearbeitung relevanter Situationen als Teil des Arbeitspaketes

Eine Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit interpretiert Konflikte, herausfordernde Situationen nicht als Ausnahme. Dementsprechend ist die Bearbeitung dieser Situationen ebenso keine Ausnahme, sondern im Arbeitspaket enthalten.

Von der Abschaffung zur Neuinterpretation

Reflexive pädagogische Arbeit zielt nicht auf eine »Abschaffung von Konflikten«, sondern auf eine Neubewertung von Konflikten aus mehreren Verantwortungsbereichen. Seitens der Lehrkräfte geht es um die Integration dieser Dynamik in das Professionsbewusstsein, strukturell und individuell um die Verankerung von Methoden für eine ressourcenbewusste Bearbeitung von schwierigen Situationen.

Im Vordergrund der drei beschriebenen Perspektiven steht der Gedanke, dass Lern- und Entwicklungsprozesse langfristig dann gelingen können, wenn damit positive Erfahrungen verbunden werden können. Ziel ist, diese zu ermöglichen, Situationen entsprechend zu gestalten und so die eigene Profession, die eigene Arbeit zu einem Raum positiver Erfahrungen zu machen. Umgesetzt wird dies durch die Bearbeitung eigener, subjektiv relevanter Situationen mit dem Ergebnis, dass es für schwierige Situationen immer mehr Optionen gibt als gedacht – eine positive Erfahrung.

Die Perspektive der vielen Möglichkeiten für die pädagogische Arbeit entwickelt sich auf Basis der Kollegialen Fallberatung in einem Team – mit physischer oder virtueller Anwesenheit aller Personen des Teams oder orts- und zeitunabhängig mithilfe von SuRe

online. Diese Applikation erweitert über Internet sowohl den Raum für Personen, die Situationen bearbeiten wollen und Handlungsmöglichkeiten suchen, als auch für jene, die zu diesen Situationen Handlungsmöglichkeiten im Onlinetool formulieren.

Im Zentrum steht neben der Erarbeitung pädagogischer Handlungskompetenzen vor allem das Angebot für eine Erfahrung, die aus professioneller und aus individuell, persönlicher Perspektive als determinierend für Entwicklung und als Gegenpol zur Resignation – auch bei schwierigen Situationen – beschrieben werden kann: Die positive Erfahrung der vielen Möglichkeiten für die eigene, pädagogische Arbeit.

Code 12

Verzeichnis: Abbildungen – Tabellen – Bilder – QR-Codes

Abbildungen

Abbildung 1	»Die Stellung von Supervision im Feld unterschiedlicher Interventionsformen« (Schlee, 2019, S. 23)	20
Abbildung 2	Stufen unterschiedlicher »Tiefe« nach Schulz v. Thun (2006, S. 56)	26
Abbildung 3	Stimmige Kommunikation nach Schulz von Thun (2006, S. 19); eigene Darstellung	28
Abbildung 4	Personen bewegen das Thema bei der TZI (Cohn 1975); eigene Darstellung	30
Abbildung 5	Verhaltensanalyse – modifizierte Darstellung nach Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012, S. 487)	40
Abbildung 6	Integration der vertikalen und horizontalen Dimension	47
Abbildung 7	Modell LAConIC (Latent/Acute/Concrete-Construct for Improvement of Competences) (Seyfried & Reitinger 2013a, S. 66)	49
Abbildung 8	Dimensionen im Prozess der Kollegialen Fallberatung mit SuRe	66
Abbildung 9	Prozessablauf für die Bearbeitung von Situationen mit SuRe	69
Abbildung 10	SuRe online	84
Abbildung 11	Kategorien bei SuRe Online Projekt KASA	124

Abbildung 12 Situation in SuRe Online mit Handlungsempfehlungen und Bewertungen 125
Abbildung 13 Auswertung der Online-Aktivitäten bei KASA 129
Abbildung 14 Dimensionen im Reflexionsprozess mit SuRe: »Psychohygienische Infrastruktur« 162
Abbildung 15 Verhaltensanalyse – modifizierte Darstellung nach Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012, S. 487) 163

Tabellen

Tabelle 1 Empfangsvorgänge nach Schulz von Thun (1999, S. 72ff.) 25
Tabelle 2 Interventionen für Vertiefung und Distanz (vgl. Schulz v. Thun, 2006, S. 56) 27
Tabelle 3 Analyse der IST-Situation mithilfe verhaltensanalytischer Vorgehensweise 41
Tabelle 4 Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten mithilfe verhaltensanalytischer Vorgehensweise 42
Tabelle 5 Überblick zu den Phasen der Bearbeitung »Subjektiv Relevanter Situationen« 44
Tabelle 6 Phasen des Reflexionsprozesses mit »Entscheidungsräumen« 45
Tabelle 7 Reflexionskategorien (Seyfried et al., 2013b, S. 119) 54
Tabelle 8 Grundlagen für Selbstwirksamkeit, Beschreibung und Beispiele der Umsetzung im Modell SuRe 56
Tabelle 9 Modulbeschreibung SuRe online Coaching-Fortbildung 134
Tabelle 10 Themen und Übungen 139
Tabelle 11 Förderliche Gesprächsführung und Zielsetzungen (Auswahl aus: Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012, S. 344f.) 144
Tabelle 12 Vertiefung und Hebung emotionalen Gehalts: »Stufen unterschiedlicher Tiefe«

	(Schulz v. Thun, 1996, S. 56) und der Wertklärung (Raths et al., 1976, S. 46)	147
Tabelle 13	Interview mit Gesprächsstrukturen aus »Stufen unterschiedlicher Tiefe« (Schulz v. Thun, 1996, S. 56) und der Wertklärung (Raths et al., 1976, S. 46)	148
Tabelle 14	Handlungsmöglichkeiten durch Variation der Konsequenzen (Arbeitsvorlage)	155
Tabelle 15	Reflexionskategorien	157
Tabelle 16	Zuordnung: Aussagen – Reflexionskategorie	160
Tabelle 17	Handlungsmöglichkeiten durch Variation der Konsequenzen (Beispiel)	164
Tabelle 18	Handlungsmöglichkeiten durch Variation der Konsequenzen	165
Tabelle 19	Handlungsmöglichkeiten durch Variation determinierender Variablen (Arbeitsvorlage)	167
Tabelle 20	Kompetenzbeachtung	169
Tabelle 21	Kompetenzbeachtung und Arbeitssituation	170
Tabelle 22	Kompetenzbeachtung und Person	171
Tabelle 23	Vertrauen	172
Tabelle 24	Vertrauen und Arbeitssituation	173
Tabelle 25	Vertrauen und Person	174

Bilder

Bild 1	Worum es hier geht?	53
Bild 2	Bewährtes Erproben und Üben	146
Bild 3	Differenzierung unterschiedlicher Empfangsvorgänge (1)	153
Bild 4	Differenzierung unterschiedlicher Empfangsvorgänge (2)	155
Bild 5	Kategorien der Beobachtungsbewusstheit differenzieren (in der Klasse)	157
Bild 6	Kategorien der Beobachtungsbewusstheit differenzieren (unterwegs)	158

Bild 7 Kategorien der Beobachtungsbewusstheit differenzieren (Teambesprechung) 159
Bild 8 Formulierungen für Kategorien der Beobachtungsbewusstheit finden / Unterricht 160

QR-Codes

Code 1 Digitale Beratungsräume: Kollegiale Fallberatung, Intervision, Supervision, Onlineberatung 22
Code 2 SuRe online als Reflexionsmodell in der Erwachsenenbildung 46
Code 3 Das Gesundheitsmodell Salutogenese im Kontext von SuRe online 61
Code 4 SuRe online in der Schulpraxis – Niedrigschwelligkeit und Zeiteffizienz durch kollegiale Beratung online 81
Code 5 Was ist SuRe? 83
Code 6 SuRe online in der Schulpraxis – Multiprofessionalität des Online-Kollegiums 83
Code 7 Digitale Beratungsräume: Stimmen aus der Praxis 87
Code 8 SuRe online in der Erwachsenenbildung – Neue Impulse für den Berufsalltag durch Schwarmintelligenz 99
Code 9 SuRe online in der Praxis interkultureller Erwachsenenbildung – Kompetenzentwicklung in Lern- und Entwicklungsprozessen 121
Code 10 SuRe online in der Praxis interkultureller Erwachsenenbildung – Situationen, Kategorien, Themenfelder 126
Code 11 SuRe online in der Schulpraxis – Integration von förderlicher Kommunikation und Reflexionskompetenz 138
Code 12 Potenziale des Onlinetools SuRe online 181

Literatur

Aeppli, Jürg/Lötscher, Hanni (2017): »Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell für Reflexion EDAMA«, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Tobias Leonhard (Hg.), Reflexive Lehrerbildung revisited, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 159-175.

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Andersen, Tom (1996): »Das Reflektierende Team«, in: Tom Andersen (Hg.), Das reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge (4. unveränd. Aufl., Band 5), Dortmund: Verl. Modernes Lernen, S. 19-110.

Antonovsky, Aaaron (1988): Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well (The Jossey-Bass health series, 1. ed., 2. print), San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Band 36), Tübingen: dgvt Verlag.

Arnold, Rolf/Kärmer-Stürzl, Antje/Soebert, Horst (1999): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung, Berlin: Cornelsen.

Auernheimer, Georg (2018): Interkulturelle Bildung [online]. socialnet Lexikon, Bonn: socialnet, 07.01.2018, Verfügbar unter: https://www.socialnet.de/lexikon/Interkulturelle-Bildung, [Zugriff am: 17.04.2021].

Aurin, Kurt (1980): »Beratung«, in: Ulrich Schiefele/Andreas Krapp (Hg.), Handlexikon der pädagogischen Psychologie, München: Ehrenwirth, S. 42-47.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf, [Zugriff am: 18.04.2021].

Bamberger, Günter G. (2002): Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch (2., überarbeitete Aufl.), Weinheim: Beltz.

Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie (Konzepte der Humanwissenschaften, 1. Aufl.), Stuttgart: Klett-Cotta.

Bauer, Annemarie/Gröning, Katharina/Hoffmann, Cornelia/Kunstmann, Anne-Christin (2012): Grundwissen Pädagogische Beratung, Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Bauer, Joachim (2003): »Persönliche und institutionelle Risikofaktoren für Depression und Burnout bei Lehrkräften«, in: Bayrischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (Hg.), Arbeitsbelastung in Schulen (ARBIS): Ursachen, Präventionsmaßnahmen und Therapieangebote, München: k. A, S. 9-12.

Bauer, Joachim/Unterbrink, Thomas/Hack, Anna/Pfeifer, Ruth/Buhl-Grießhaber, Veronika/Müller, Udo/Wesche, Helmut/Frommhold, Markus/Seibt, Reingard/Scheuch, Klaus/Wirsching, Michael (2007): »Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers«, in: International Archives of Occupational and Environmental Health (80), S. 442-449.

Bayrischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (Hg.) (2003): Arbeitsbelastung in Schulen (ARBIS): Ursachen, Präventionsmaßnahmen und Therapieangebote, München: k. A.

Blömeke, Sigrid (2002): »Wissenschaft und Praxis in der Lehrerausbildung. Ein Beitrag zur Debatte in »Die Deutsche Schule«, in: Die Deutsche Schule, 94 (2), S. 257-261.

Bolten, Jürgen (2006): »Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerfahrungen entsandter Führungs-

kräfte«, in: Klaus Götz (Hg.), Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training, 6. Auflage, Mering: k.A., S. 57-76.

Braunstein, Verena/Seyfried, Clemens/Reitinger, Johannes (2013): »Education meets neuroscience: An Analysis of Reflection Competence in Educational Situations using Electroencephalography (EEG)«, in: Alfred Weinberger (Hg.), Reflexion im pädagogischen Kontext, Wien/Berlin: LIT Verlag, S. 99-112.

Cantzler, Anja (2011): Coaching als unterstützende Methode für pädagogische Fachkräfte. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Cantzler_II_Coaching_2011.pdf, [Zugriff am: 22.05.2021].

Cohn, Ruth (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion, Stuttgart: Klett.

Copeland, Willis D./Birmingham, Carrie/Cruz, Emily de la/Lewin, Bridget (1993): »The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda«, in: Teaching and Teacher Education, 9 (4), S. 347-359.

D`Zurilla, Thomas, J./Goldfried, Marvin, R. (1971): »Problem solving and behavior modification«, in: Journal of Abnormal Psychology 78, S. 107-126.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): »Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik«, in: Zeitschrift für Pädagogik 39 (2), S. 223-238.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2004): »An Overview of Self-Determination Theory«, in: Edward R. Deci/Richard M. Ryan (Hg.), Handbook of Self-Determination Research, Rochester: University of Rochester Press, S. 3-36.

DeMause, Lloyd (2000): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dietrich, Ingrid (2002): »Bildung als Instrument der Abgrenzung und Normierung«, in: Margarte Jäger/Heiko Kauffmann (Hg.), Leben unter Vorbehalt. Institutioneller Rassismus in Deutschland, Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, S. 203-220.

Dietrich, Ingrid/Selke, Sylvia (2007): Begleiten statt auszugrenzen. Lernbegleitung von russlanddeutschen Spätaussiedler-Jugendlichen an Hauptschulen, Hohengehren: Schneider Verlag.

Ding, Yong (2011): Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerausbildung – Anforderungen, Erwartungen und Desiderata aus Sicht der Schulpraxis, Jena, Verfügbar unter: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00019802, [Zugriff am: 14.05.2021].

Döring-Seipel, Elke/Seip, Maria/Bosse, Dorit/Dauber, Heinrich (2020): Warum personale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf so wichtig sind, Verfügbar unter https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/zlb/projekte/personale-basiskompetenzen/basiskompetenzen/informationen-fuer-projektinteressierte.html.

Effinger, Herbert (2018): Beratung in der Sozialwirtschaft Ungewissheiten als Chance kreativer Problemlösungsstrategien, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Egger, Josef W. (2020): »Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung – ein wirkmächtiges Konstrukt für gesundheitliches Verhalten«, in: Psychologie in Österreich 5 (40), S. 327-335.

Eichenberg, Chistiane/Küsel, Cornelia (2016): »Zur Wirksamkeit von Online-Beratung und Online-Psychotherapie. Resonanzen«, in: E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung, 4 (2), S. 93-107, Verfügbar unter https://www.resonanzen-journal.org, [Zugriff am: 27.03.2021].

Ellis, Albert (1977): Die rational-emotive Therapie. Das innere Selbstgespräch bei seelischen Problemen und seine Veränderung, München: Pfeiffer.

Engel, Frank (2007): »Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Beratung«, in: Frank Nestmann/Frank Engel/Ursel Sickendiek (Hg.), Das Handbuch der Beratung, Band 1, Tübingen: dgvt-Verlag, S. 103-114.

Engelbrecht, Alexander (2010): Autonomes Lernen und Weisheit. Zur Begründung der Kynischen Pädagogik und der Idee der Liebe im pädagogischen Prozess, Wiesbaden: VS Verlag.

Engelhardt, Emely, M./Storch Stefanie D. (2013): »Was ist Onlineberatung? – Versuch einer systematischen begrifflichen Einordnung der ›Beratung im Internet‹«, in: e-beratungsjournal.net 9 (2), S. 1-12, Verfügbar unter https://www.e-beratungsjournal.net [Zugriff am 28.03.2021].

Erpenbeck, Mechtild (2017): Wirksam werden im Kontakt. Die systemische Haltung im Coaching, Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Fallner, Heinrich/Pohl, Michael (2005): Coaching mit System, Wiesbaden: VS Verlag.

Feldmeier, Alexis (2015): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs, überarb. Neuaufl., Nürnberg: BAMF.

Foerster, Heinz von (1999): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie (Reihe Konstruktivismus und systemisches Denken, 1. Aufl.), Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.

Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Stuttgart: Kreuz-Verlag.

Fuchs, Johann/Kubis, Alexander/Schneider, Lutz (2019): Zuwanderung und Digitalisierung: Wie viel Migration aus Drittstaaten benötigt der deutsche Arbeitsmarkt künftig?, Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Gaitanides, Stefan (2007): »Interkulturelle Kompetenzen in der Beratung«, in: Frank Nestmann/Frank Engel/Ursel Sickendiek (Hg.), Das Handbuch der Beratung, Band 1, Tübingen: dgvt-Verlag, S. 103-114.

Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita (1998): Managing Diversity – A Complete Desk Reference and Planning Guide, New York: McGraw-Hill Professional.

Germing, Cathrin (2016): »Kollegiale Supervision: (k)ein Merkmal von Weiterbildungspraxis«, in : Forum Erwachsenenbildung 49, S. 41-42.

Gröning, Katharina (2011): Pädagogische Beratung Konzepte und Positionen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92892-0_3

Gröning, Katharina/Heitmann,Tina/Humme, Anika (2019): Bielefelder Studie zu Diversität in der Deutschen Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V., verfügbar unter https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2019/07/Forschungsbericht_Univ_Bielefeld.pdf, [Zugriff am 22.05.2021].

Grosch, Harald/Groß, Andreas/Leenen, Wolf Rainer (2000): Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Saarbrücken: ASKO Europa-Stiftung.

Haberkorn, Rita (2009): »Der Situationsansatz ist eine Einladung, sich mit Kindern auf das Leben einzulassen«, in: Michael Bock/Karin Sanders (Hg.), Kundenorientierung – Partizipation – Respekt. Neue Ansätze in der Sozialarbeit, Wiesbaden: VS Verlag.

Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning, New York: Oxon.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler: Schneider.

Hellwig, Arno (1979): »Balint-Gruppenarbeit mit Lehrern«, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 14 (2/4), S. 265-275.

Helsper, Werner (2011): »Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf«, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann, S. 1 49-170.

Hewig, Martina (2008): Generalisierte und spezielle Vertrauensaspekte in der Psychotherapie. Eine empirische Studie zur prognostischen Bedeutung der Vertrauens-Trias für das Ergebnis stationärer Psychotherapie. Dissertation, Trier: Universität, Fachbereich I – Psychologie.

Hillert, Andreas/Pecho, Lisa/Kretschmer, Andreas/Lehr, Dirk (2003): »Psychosomatisch erkrankte Lehrerinnen und Lehrer: Aktuelle Situation, Behandlungsrealität und konzeptuelle Perspektiven«, in: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. (Hg.), Arbeitsbelastung in Schulen (ARBIS): Ursachen, Präventionsmaßnahmen und Therapieangebote, München: Verlag k. A., S. 13-17.

Hinsch, Rüdiger/Pfingsten, Ulrich (2015): Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele (6., vollständig überarbeitete Aufl.), Weinheim: Beltz.

Hochreiter, Wilhelm J. (2020): Aus der Schule geplaudert. Redewendungen aus dem Schulalltag, Salzburg/Wien: Edition Tandem.

Hofmann, Franz/Martinek, Daniela/Müller, Florian H. (2018): »Welchen Beitrag können die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan und die Persönlichkeits-System-Interaktionen- Theorie nach Julius Kuhl für die Lehrer/innen/bildung leisten?«, in: Daniela Martinek/Franz Hofmann/Florian H. Müller (Hg.), Mo-

tivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung, Münster: Waxmann, S. 13-44.

Höing, Annette (2004): Coaching – ein neues Arbeitsfeld für Diplom-Pädagogen, Diplomarbeit Münster, https://www.diplom.de/document/223458 [Zugriff am 11.04.2021].

Hurrelmann, Klaus (2013): Gesundheits- und Medizinsoziologie, Weinheim: Beltz Juventa.

Jetzscheke, Meinfried (2018): Supervision mit Lehrkräften. Ein Leitfaden für die professionelle Beratung, Weinheim: Beltz.

Kalkan, Özcan/Marschke, Britta (2017): »Vielfalt der Didaktik und Methodik in der Dekade: Der kontrastive Ansatz bei ABCami«, in: ALFA-Forum 91, S. 40-43.

Kanfer, Frederick H./Reinecker, Hans/Schmelzer, Dieter (2012): Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis (5., korrigierte und durchgesehene Aufl.), Berlin/Heidelberg: Springer.

Kolbe, Fritz (2004): »Verhältnis von Wissen und Handeln«, in: Sigrid Blömeke/Peter Reinhold/Gerhard Tulodzieski/Johannes Wildt (Hg.), Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 206-231.

Köpke, Andreas (1995): »Die Reform muss weitergehen«, in: PÄD EXTRA 8 (6), S. 39-44.

Körner, Sylvia C. (2003): Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen und potenziellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern, Berlin: Logos-Verlag, Zugl.: Erfurt, Univ., Diss., 2002.

Korthagen, Fred (2002): »Eine Reflexion über Reflexion«, in: Fred Korthagen/Jos Kessels/Bram Lagerwerf/Theo Wubbels (Hg.), Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit, Hamburg: EB-Verlag, S. 55-73.

Krampen, Günter/Greve, Werner (2012): »Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung über die Lebensspanne«, in: Rolf Oerter (Hg.), Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch (7., kor-

rigierte Aufl.), Weinheim: Beltz Psychologie-Verlag-Union, S. 652-696.

Krampen, Günter/Hank, Petra (2004): »Die Vertrauens-Trias: Interpersonales Vertrauen, Selbstvertrauen und Zukunftsvertrauen in der psychologischen Theorienbildung und Forschung«, in: Report Psychologie 29 (11/12), S. 666-676.

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013), Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, [Zugriff am: 14.05.2021].

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2017): »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule«. Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses, Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf, [Zugriff am:14.05.2021].

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. Vom 16.05.2019), Berlin, Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, [Zugriff am: 20.05.2021].

Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis (Thesis series, 1. Aufl.), Innsbruck: innsbruck university press, zugl.: Innsbruck, Univ., Habil.

Loer, Thomas (2018): Zum Sinn der Unterscheidung von Supervision, Coaching, Organisationsberatung, Verfügbar unter: https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2018/11/Loer_Vortrag_Zum-Sinn-der-Unterscheidung-von-Supervision-Coaching-Organisationsberatung.pdf, [Zugriff am:22.05.2021].

Luhmann, Niklas (1989): Vertrauen – ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität, Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Luhmann, Niklas (2008): Liebe. Eine Übung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Marschke, Britta (2002): Religionsunterricht und interkulturelle Erziehung. Situation und Perspektiven für Kinder und Jugendliche aus türkischen Migrantenfamilien, Osnabrück: Der Andere Verlag.

Marschke, Britta/Matta, Mary (2019): »Kontrastive Alphabetisierung für Schulungewohnte am Lernort Moschee«, in: Malgorzata Barras/Katharina Karges/Thomas Studer/Eva Wiedenkeller (Hg.): IDT 2017 Band 2: Sektionen, Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 97-103.

Marschke, B.; Matta, M. (2019): Kontrastive Alphabetisierung für Schulungewohnte am Lernort Moschee; Barras, M.; Karges, K.; Studer, T.; Wiederkeller, E. (Hg.): IDT 2017, Band 2: Sektionen, Berlin, S. 97-103. Marschke, B.; Mohamed, A. (2018): Der Alphabetisierungsansatz von Paulo Freire in der Arbeit mit Geflüchteten arabischer Muttersprache, in: ALFA-Forum 94, Münster. Zimmer, J. (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim, Basel. Neue Sammlung. Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. (Themenheft zum Situationsansatz) 35. Jahrgang 1995, Heft 4.

Marschke, Britta/Mohamed, Abdel al Gaffar (2018): »Der Alphabetisierungsansatz von Paulo Freire in der Arbeit mit Geflüchteten arabischer Muttersprache«, in: ALFA-Forum 94, Münster, S. 40-43.

Martinek, Daniela (2014): Selbstbestimmt lehren und lernen. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Mecheril, Paul (2007): »Beratung: interkulturell«, in: Frank Nestmann/Frank Engel/Ursel Sickendiek (Hg.): Das Handbuch der Beratung, Band 1, Tübingen: dgvt-Verlag, S. 295-304.

Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar (2000): Die interkulturelle Dimension psychosozialer Beratung. Studienbrief Fernuniversität Hagen.

Meißner, Sebastian/Roth, Sascha/Semper, Ina/Berkemeyer, Nils (2019): Praxisbox Kollegiale Fallberatung. Weinheim: Beltz.

Mollenhauer, Klaus (1965): »Das pädagogische Phänomen »Beratung« in: Klaus Mollenhauer/Carl Wolfgang Müller (Hg.), »Führen« und »Beraten« in pädagogischer Sicht, Heidelberg: Quelle und Meyer, S. 25-50.

Möller, Heidi/Hegener, Wolfgang (2001): »Supervision: Kunst oder Wissenschaft?«, in: Bernd Oberhoff/Ullrich Beumer (Hg.), Theorie und Praxis psychoanalytischer Supervision, Münster: Votum, S. 14-26.

Mutzeck, Wolfgang (2005): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag (Beltz-Taschenbuch Pädagogik, Bd. 175, 5., aktualisierte Neuaufl. der 4. Aufl. 2002), Weinheim: Beltz.

Nestmann, Frank (1999): »Psychische Störungen in der Migration und interkulturelle Beratung«, in: Marion Gemende , Wolfgang Schröer und Stephan Sting (Hg.), Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zu Interkulturalität, Weinheim: Juventa, S. 171 - 193.

Neubert, Stefan/Reich, Kersten/Voß, Reinhard (2001): »Lernen als konstruktiver Prozess«, in: Theo Hug (Hg.), Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 1. Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 253 – 267.

Neuweg, Georg H. (2018): Distanz und Einlassung: Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung, Münster: Waxmann.

OECD (2020): 2018 TALIS Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners and Valued Professionals, verfügbar unter: https://www.oecd.org/education/talis/ (letzter Abruf am 09.02.2022).

Ohm, Udo (2009): »Fachdidaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache – Konzepte, Modelle, curriculare Fragen, Perspektiven: Berichterstattung (Themenschwerpunkt I: Aus- und Fortbildung des Personals)«, in: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.), Hochschule in der Zuwanderungsgesellschaft: Sprachliche Bildung und Integration, Nürnberg, S. 131 -144.

Oser, Fritz/Curcio, Gian-Paolo/Düggeli, Albert (2007): »Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge«, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (1), S. 14-26.

Pallasch, Waldemar/Mutzeck, Wolfgang/Reimers, Heino (Hg.) (2002): Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz

in pädagogischen Arbeitsfeldern (Pädagogisches Training, 3. Aufl.), Weinheim: Juventa-Verlag.

Patrzek, Andreas/Scholer, Stefan (2018). Systemisches Fragen in der Kollegialen Beratung. Weinheim: Beltz

Radatz, Sonja (2006): Einführung in das systemische Coaching (Carl-Auer compact, 1. Aufl.), Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

Rappe-Giesecke, Kornelia (2003): Supervision für Gruppen und Teams (3. Aufl.), Berlin: Springer.

Raths, Louis E./Harmin, Merrill/Simon, Sidney B. (1976): Werte und Ziele. Methoden der Sinnfindung im Unterricht, München: Verlag J. Pfeiffer.

Rauin, Udo (2007): »Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert«, in: Forschung Frankfurt 3, S. 60-64, Verfügbar unter: https://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/36050068/forschung-frankfurt-ausgabe-3-2007-im-studium-wenig-engagiert-im-beruf-schnell-uberfordert-studierverhalten-und-karrieren-im-lehrerberuf-kann-man-risiken-schon-im-studium-prognostizieren.pdf, [Zugriff am: 24.01.2021].

Rechtien, Wolfgang (2018): Beratung ‚Verfügbar unter: https://www.socialnet.de/lexikon/Beratung, [Zugriff am: 17.04.2021].

Rechtien, Wolfgang/Irsch, Jessica (2006): Lexikon Beratung. München: Profil.

Reich, Kersten (1996): »Systemisch-konstruktivistische Didaktik«, in: Reinhard Voß (Hg.), Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied: Luchterhand, S. 70-91.

Reich, Kersten (2004): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht (Pädagogik und Konstruktivismus, 2., überarb. Aufl.), Neuwied: Luchterhand.

Reich, Kersten (2014): »Systemisch-konstruktivistische Ansätze in der Pädagogik«, in: Tom Levold/Michael Wirsching (Hg.), Systemische Therapie und Beratung. Das große Lehrbuch, Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 36-40.

Reichel, René (2016): »Selbstvertrauen und Zuversicht stärken«, in: Weiterbildung 2, S. 12-15.

Reinhardt, Sibylle (2009): »Gelingende Lehrerbildung. Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen«, in: Journal of Social Education 8, S. 23-31.

Reitinger, Johannes/Nausner, Ernst/Seyfried, Clemens (2020): »Pass/fail-grading, discretionary marking, and learning experience in teacher education«, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 13(2), S. 199-217.

Reitinger, Johannes/Oyrer, Susanne (2020): »CrEEd for Schools – Ein partizipationsorientiertes Konzept für Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne forschenden Lernens«, in: Silke Luttenberger/Sonja Pustak (Hg.), entdecken. forschen. fördern, Themenband PHSt-Studienbuchreihe, Graz: Leykam, S. 15-28.

Reyer, Thomas (2016): »Beratungsdschungel? Beratung, Coaching, Therapie, Supervision und mehr – Differenzierung von Arbeitsformaten der Prozessberatung«, in: Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC) 23 (4), S. 463-473.

Rogers, Carl R. (1991): Entwicklung der Persönlichkeit. (8. Aufl.). Stuttgart: Klett.

Rominger, Christian/Reitinger, Johanne/Seyfried, Clemens/Schneckenleitner, Eva/Fink, Andreas (2017): »The Reflecting Brain: Reflection Competence in an Educational Setting Is Associated With Increased Electroencephalogram Activity in the Alpha Band«, in: Mind, Brain, and Education, 11 (2), S. 54-63.

Rosenbrock, Rolf/Hartung, Susanne (Hg.) (2012): Handbuch Partizipation und Gesundheit. Bern: Huber

Rotter, Julian B. (1990): Internal versus external control of reinvorcement. A case history of a variable., 45 (4), S. 489-493.

Schaarschmidt, Uwe (2012): Lehrergesundheit: Problemlagen – Ansatzpunkte für Veränderungen, Verfügbar unter https://docplayer.org/38665025-Lehrergesundheit-problemlagen-ansatzpunkte-fuer-veraenderungen.html, [Zugriff am 01.07.2021].

Scheuch, Klaus/Haufe, Eva/Seibt, Reingard (2015): »Teachers Health«, in: Deutsches Ärzteblatt Int., 112 (20), S. 347-356.

Schlee, Jörg (2019): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch (4., aktualisierte Aufl.), Stuttgart: Kohlhammer.

Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen (2002): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung (8., durchges. Aufl.), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Schneider, Jürgen/Cramer, Colin (2020): »Relationierung von Theorie und Praxis. Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?«, in: Kathrin Rheinländer/Daniel Scholl (Hg.), Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 23-38.

Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. New York: Basic Books

Schrader, Josef/Loreit, Franziska (2018): Was ist Erwachsenenbildung? Geschichte, Hintergrund, Ziele. Verfügbar unter: https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/was-ist-erwachsenenbildung/ [Letzter Abruf am 22.05.2021].

Schulz von Thun, Friedemann (1996): Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen zum Selbsttraining für Trainerinnen und Trainer, Supervisoren und Coachs (6., aktualisierte Aufl.), Weinheim: Beltz.

Schulz von Thun, Friedemann (1999): Miteinander reden. Störungen und Klärungen/Psychologie der Kommunikation (Einmalige Sonderausg). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Schulz von Thun, Friedemann (2006): Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen zum Selbsttraining für Trainerinnen und Trainer, Supervisoren und Coachs (6., aktualisierte Aufl.), Weinheim: Beltz.

Schulz von Thun, Friedemann/Kumbier, Dagmar (Hg.), (2008): Impulse für Beratung und Therapie, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): »Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen«, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44, S. 28-53.

Seyfried, Clemens/Reitinger, Johannes (2013a): »Kompetenz und Reflexion. Zum Begriffsverständnis«, in: Alfred Weinberger (Hg.), Reflexion im pädagogischen Kontext (Austria Erziehungswissenschaft, Band 19), Wien: LIT, S. 59-70.

Seyfried, Clemens (1990): »Modell zur kontrollierten Kompetenzerweiterung im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung«, in: H. Görlich/K. Klement (Hg.), Zusammenarbeit zwischen Übungsvolksschulen und Humanwissenschaften (Schwerpunkt Lehrerbildung), Linz: Druck- und Verlagsanstalt Gutenberg, S. 38-44.

Seyfried, Clemens (2014): »Migrationsarbeit als Vertrauensarbeit in der Schule«, in: Britta Marschke/Heinz U. Brinkmann (Hg.), Handbuch Migrationsarbeit 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 131-142.

Seyfried, Clemens (2017): »Die »Kontrastive Methode« – pädagogischer Bezugsrahmen und Umsetzungsergebnisse aus dem ABCami Projekt«, in: Britta Marschke/Mary Matta/Tugba Bektas, Deutsch lesen. Erfolg schreiben. Lehrkommentare, München: Hueber. S. 91-100.

Seyfried, Clemens (2017): Die »Kontrastive Methode« – pädagogischer Bezugsrahmen und Umsetzungsergebnisse aus dem ABCami Projekt. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.

Seyfried, Clemens (2018): SuRe online: Relevante Situationen aus der Praxis im ABCami Projekt, in: Syspons (Hg.): Wissenschaftliche Begleitung des Projektes ABCami. Abschlussbericht. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.

Seyfried, Clemens (2020): SuRe online: Bericht 01.09.2018 – 31.07.2020. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.

Seyfried, Clemens/Weinberger, Alfred/Reitinger, Johannes (2013b): DInE (Dispositions Inventory for Education): Entwicklung eines Inventars zur Entscheidungsfindung bei Aufnahmeverfahren von Studienbewerber/-innen an Pädagogischen Hochschulen, Wien/Berlin: LIT Verlag, S. 113-134.

Sickendiek, Ursel (2013): »Diversität in der Beratung: Unterschiedlichen Lebenswelten gerecht werden«, in: Frank Nestmann/Frank Engel/Ursel Sickendiek (Hg.), Das Handbuch der Beratung, Band 1, Tübingen: dgvt-Verlag, Band 3, S. 1429-1446.

Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis (Pädagogik – Theorie und Praxis), Neuwied: Luchterhand.

Sloterdijk, Peter (2006): Zorn und Zeit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Stavemann, Harlich H. (2007): Sokratische Gesprächsführung in Therapie und Beratung. Eine Anleitung für Psychotherapeuten, Berater und Seelsorger (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.), Weinheim: Beltz.

Stucke, Werner (1982): Die Balintgruppe, Köln-Lövenich: Deutscher Ärzte Verlag.

Teml, Hubert/Teml, Helga (2011): Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern (Erfolgreich im Lehrberuf, Bd. 7), Innsbruck: StudienVerlag.

Terhart, Ewald (2007): »Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung«, in: Unterrichtswissenschaft 35 (1), S. 2-14.

Thies, Barbara (2005): »Dyadisches Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern«, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 52, S. 85-99.

Thomann, Christop/Schulz von Thun, Friedemann (2017): Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen (8. Aufl.), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Thomas, Alexander (2003): »Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte«, in: Erwägen Wissen Ethik 14 (1), S. 137-150.

Tietze, Kim-Oliver (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung: Theoretische Entwürfe und empirische Forschung, Univ. Diss. Hamburg, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Tietze, Kim-Oliver (2020): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln (10. Auflage), Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Traue, Boris (2011): »Coaching. Die Mobilisierung der Psyche 1775-1975«, in: Sabine Maasen,/Jens Elberfeld/Pascal Eitler/Maik Tändler (Hg.): Das Beratene Selbst. Zur Genealo-

gie der Therapeutisierung in den ›langen Siebzigern‹, Bielefeld: transcript, S. 243-262, Verfügbar unter: https://www.academia.edu/2509863/Coaching._Die_Mobilisierung_der_Psyche_1775-1975, [Zugriff am: 22.05.2021].

Voß, Reinhard (Hg.) (2002): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder (Pädagogik und Konstruktivismus), Neuwied: Luchterhand.

Wagner, Angelika C. (2007): Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte. Mentale Selbstregulation und Introvision, Stuttgart: Kohlhammer.

Watzlawick, Paul/Bavelas, Janet B./Jackson, Don D. (1971): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien (2., unveränd. Aufl.), Bern: Huber.

Watzlawick, Paul/Beaven, Janet/Jackson, Don (1974): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern/Stuttgart/Wien: Verlag Hans Huber.

Weber, Kira E. (2020): »Die Entwicklung berufsbezogener Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden«, in: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 13 (2), S. 218-239.

Weidemann, Doris (2007): »Akkulturation und interkulturelles Lernen«, in: Jürgen Straub/Arne Weidemann/Doris Weidemann (Hg): Handbuch interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart: Metzler, S. 488-498.

Weigand, Wolfgang (1990): »Geschichte der Supervision«, in: Supervision: Mensch. Arbeit. Organisation, Heft 18, S. 43-57.

Weinberger, Alfred (Hg.) (2013): Reflexion im pädagogischen Kontext (Austria Erziehungswissenschaft, Band 19), Wien: LIT.

Weinberger, Alfred/Seyfried, Clemens (2009): »RIFE: Reflection Instrument for Education«, in: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 1/2, S. 83-94.

Weinert, Franz (2001): »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«, in: Franz E. Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz, S. 17-31.

Westphal, Silke (2016): Gemeinsam lernen ohne Lehrplan – Kollegiale Beratung als Maßnahme der beruflichen Bildung. Eine em-

pirische Studie zur Akzeptanz von präsenzbasierten und computervermittelten Beratungsszenarien. FernUniversität Hagen, Verfügbar unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:708-dh4232, [Zugriff am 22.05.21].

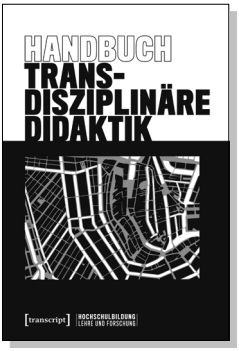
Wilken, Beate (2003): Methoden der Kognitiven Umstrukturierung, Stuttgart: Kohlhammer.

Wulf, Christoph (1999): »Der Andere: Perspektiven zur interkulturellen Bildung«, in: Pascal Dibie/Christoph Wulf (Hg.): Vom Verstehen des Nicht-Verstehens. Ethnosoziologie Interkultureller Begegnungen, Frankfurt a.M.: Campus, S. 61-75.

Zimmer, Jürgen (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz, Weinheim: Beltz.

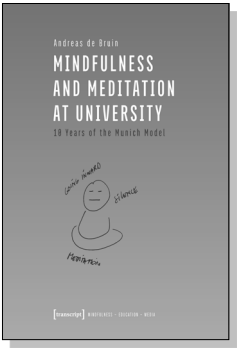
Zimmer, Jürgen (2014): »Der Situationsansatz wird erwachsen. Vom Kindergarten bis zur Hochschuldidaktik. Ein Dossier mit Themen, Erläuterungen und Geschichten aus aller Welt«, in: Betrifft Kinder, H. 4-9, 2014, S. 52-58.

Pädagogik



Tobias Schmohl, Thorsten Philipp (Hg.)
Handbuch Transdisziplinäre Didaktik

August 2021, 472 S., kart.,
Dispersionsbindung, 7 Farbabbildungen
39,00 € (DE), 978-3-8376-5565-0
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5565-4
EPUB: ISBN 978-3-7328-5565-0



Andreas de Bruin
Mindfulness and Meditation at University
10 Years of the Munich Model

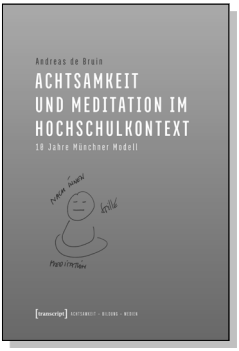
April 2021, 216 p., pb.
25,00 € (DE), 978-3-8376-5696-1
E-Book: available as free open access publication
PDF: ISBN 978-3-8394-5696-5

Andreas Germershausen, Wilfried Kruse
Ausbildung statt Ausgrenzung
Wie interkulturelle Öffnung und Diversity-Orientierung in Berlins Öffentlichem Dienst und in Landesbetrieben gelingen können

April 2021, 222 S., kart., Dispersionsbindung, 8 Farbabbildungen
25,00 € (DE), 978-3-8376-5567-4
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5567-8

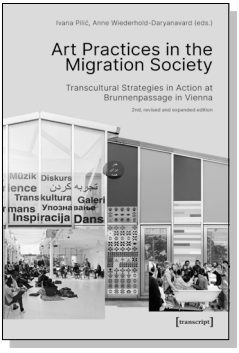
Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de

Pädagogik



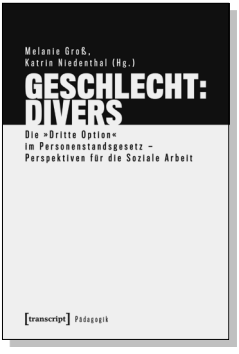
Andreas de Bruin
Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext
10 Jahre Münchner Modell

Februar 2021, 216 S., kart., durchgängig vierfarbig
20,00 € (DE), 978-3-8376-5638-1
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation
PDF: ISBN 978-3-8394-5638-5



Ivana Pilic, Anne Wiederhold-Daryanavard (eds.)
Art Practices in the Migration Society
Transcultural Strategies in Action at Brunnenpassage in Vienna

March 2021, 244 p., pb.
29,00 € (DE), 978-3-8376-5620-6
E-Book:
PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5620-0



Melanie Groß, Katrin Niedenthal (Hg.)
Geschlecht: divers
Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit

Februar 2021, 264 S., kart.,
Dispersionsbindung, 1 SW-Abbildung
34,00 € (DE), 978-3-8376-5341-0
E-Book:
PDF: 33,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5341-4

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten finden Sie unter www.transcript-verlag.de