

Wie kann Personalentwicklung in der Fortbildung gelingen?

Immer wieder wird in der Lehrerbildung die Wichtigkeit einer Personalentwicklung betont. Im Unterricht, in der kollegialen Zusammenarbeit, in der Elternarbeit, in Führungssituationen sowie in vielen anderen Situationen zeigt sich nämlich, dass neben der Beherrschung fachlicher Kompetenzen die Persönlichkeit der Lehrer für das Gelingen konstruktiver Prozesse und zufrieden stellender Ergebnisse hoch bedeutsam ist. Jedoch ist keineswegs immer klar wie diese Personalentwicklung bzw. Persönlichkeitsbildung anzulegen ist. In allen drei Phasen der Lehrerbildung sind weder systematischen Orte noch spezielle methodische Vorgehensweisen für sie vorgesehen. Was also ist gemeint, wenn die Lehrerfortbildung sich auch als Personalentwicklung verstehen soll?

Ich kann und will auf diese Frage keine verbindlichen, gar endgültigen Antworten geben. Statt dessen möchte ich einige persönlich Überlegungen vortragen und zur Diskussion stellen.

Nach meinen Vorstellungen müssen Lehrer für ihre beruflichen Tätigkeiten unbedingt über ein qualifiziertes Wissen verfügen. Um ihre vielfältigen Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können, benötigen sie sowohl umfangreiche als auch spezifische Kenntnisse. Auch wenn es sich bei dieser Forderung um eine Selbstverständlichkeit handelt, darf sie beim Thema „Fortbildung“ und „Personalentwicklung“ nicht übersehen werden. Doch steht die Kenntnisvermittlung für mich nicht im Zentrum der Überlegungen. Und zwar nicht deshalb, weil sie nicht wichtig wäre, sondern weil sie – verglichen mit anderen fortbildungs-pädagogischen Ansprüchen – relativ einfach zu erreichen ist. Denn Informationen lassen sich inzwischen – bedingt durch die neuen Medien – einerseits schnell und einfach vermitteln und andererseits als Fachwissen relativ unkompliziert aneignen.

Wesentlich schwieriger als die Erweiterung eines Kenntnisstandes ist die Arbeit an den Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen einer Person. Hierbei handelt es sich ebenfalls um Kognitionen, doch sind diese sehr viel personnäher und damit relevanter für die Handlungssteuerung. Je zentraler Kognitionen für das „Belief-System“ (Ellis 1977) eines Menschen sind, desto größere Bedeutung haben sie für sein Denken und Handeln. Desto schwieriger ist jedoch auch ihre Veränderung (Groeben et al. 1988, 292-310). Der Unterschied, um den es hier geht, lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen. Fast alle Lehramtsstudenten bekommen in ihrem Studium die Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation nach Friedemann Schulz von Thun vermittelt. Sie kennen die Metapher vom vierohrigen Hörer und können die Eigenarten der jeweiligen Ohren richtig benennen. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie im Praktikum mit den Schülern angemessener kommunizieren könnten. Viele kennen auch die Axiome und Regeln der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth Cohn (1975): Ihr Wissen darum korrespondiert jedoch nicht mit ihrem Handeln in Lern- und Arbeitsgruppen. Personalentwicklung im engeren Sinne würde eine so intensive Auseinandersetzung mit der Kommunikationstheorie beinhalten, dass daraus nicht nur ein Wissen, sondern auch ein Können und Wollen entstehen kann. In dem Maße, wie Konzepte und Theorien von den Teilnehmern als handlungsrelevant aufgenommen werden, sich auf ihre Einstellungen und Haltungen auswirken und sowohl in ihrer instrumentellen als auch ethischen Bedeutsamkeit begriffen werden, kann Fortbildung zur Personalentwicklung werden.

Wie also kann und muss man in der Fortbildung vorgehen, damit Schulleiter, Koordinatoren, Beratungslehrer, Lehrer nicht nur um bestimmte Dinge *wissen*, sondern vor allem auch entsprechend *handeln* können und wollen? Um auf diese Frage in systematischer Weise Antworten finden zu können, braucht es zwei wichtige Bezugspunkte, die zuvor geklärt sein müssen. Das sind zum einen die übergeordneten bzw. längerfristigen Zielvorstellungen. Spätestens seit Mager (1969) ist jedem Fortbildner klar, dass er sich nicht wundern darf, wenn er mit seinen pädagogischen Bemühungen irgendwo landet, so lange er nicht weiß, wohin er eigentlich will. Anders formuliert: Die Voraussetzung der Zielklarheit also leuchtet meist schnell ein.

Die andere Voraussetzung bei der Suche nach geeigneten Fortbildungsmaßnahmen ist das geklärte Gegenstandsverständnis. Diese Notwendigkeit ist vielen Pädagogen / Fortbildnern nicht so geläufig. Vermutlich deshalb, weil es sich im Grunde dabei auch um eine Selbstverständlichkeit handelt. Die Tücke von Selbstverständlichkeiten liegt ja gerade darin, dass sie wegen ihrer Selbst-Verständlichkeit meist nicht mehr bewusst sind oder gar reflektiert werden. So ist es unabdingbar, dass alle professionell Tätigen etwas von ihrer Sache, ihrem Latein, ihrer Materie, ihrem „Gegenstand“ verstehen (müssen). Für Fortbildner und Personalentwickler entspricht das Gegenstandsverständnis den grundlegenden Menschenbildannahmen. Diese prägen die Suche nach geeigneten Fortbildungs- bzw. Personalentwicklungsmaßnahmen in ganz entscheidendem Ausmaß. So würden etwa psychoanalytisch orientierte Fortbildner für ganz andere Fortbildungsmaßnahmen plädieren als Fachleute, die sich auf verhaltenstheoretische oder kognitionstheoretische Sichtweisen auf den Menschen berufen. Weil also die Menschenbildannahmen eine so bedeutsame Rolle spielen, müssen sie als Bezugspunkt für das pädagogische Denken und Handeln geklärt sein, damit man sich als Fortbildner und/oder Personalentwickler in seiner Tätigkeit nicht unter den Einfluss von ungeklärten und unbegriffenen Prämissen begibt.

Bei der Entscheidung für bestimmten Menschenbildannahmen können nicht die Gesichtspunkte „wahr“, „richtig“ oder „stimmt“ herangezogen werden. Vielmehr sind es die Praktikabilität, hauptsächlich jedoch ethische Gesichtspunkte, die als Kriterien herangezogen werden sollten. Im nächsten Kapitel möchte ich Menschenbildannahmen vorschlagen, die dem Selbstanwendungsprinzip genügen. Darauf aufbauend werde ich die Konsequenzen für Fortbildung und Personalentwicklung darstellen.

Die Menschenbildannahmen im Forschungsprogramm Subjektive Theorien

Im Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988) wird angenommen, dass in den Erziehungswissenschaften zwischen dem Subjekt und dem Objekt der Erkenntnis kein prinzipieller Unterschied besteht. Menschen werden somit nach dem Bild des Wissenschaftlers modellieren. Sie setzen sich mit ihrer Welt sowie mit sich selbst handelnd und erkennend auseinander. In dieser Auseinandersetzung entwickeln sie, wie es eben Wissenschaftler tun, ihre persönlichen Theorien, mit deren Hilfe sie Gegebenheiten beschreiben, erklären, vorhersagen sowie gestaltend beeinflussen können.

Mit anderen Worten: Ob als Professor oder als Student, ob als Lehrer oder als Schüler, ob als Fachleiter oder als Referendar, ob als Fortbildner und Personalentwickler oder als Teilnehmer, Menschen reagieren in ihrem Verhalten nicht, wie das lange Zeit im behavioristischen Paradigma der Psychologie angenommen wurde, auf äußere Reize, sondern sie orientieren sich in ihrem Handeln an Sinn und Bedeutung. Diese sind ihnen nicht als feste Größen gegeben, sondern sie müssen immer wieder neu durch aktive, gedankliche Konstruktionen erschaffen werden. Somit wird für Menschen nicht der äußere Reiz als solcher handlungsrelevant, sondern die Bedeutung, die ihm von den erkennenden Subjekten zugeschrieben wird. Unter den Annahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien werden Menschen somit nicht mehr als reagierende Wesen, sondern als aktive Subjekte konzipiert. Erkennen und Handeln - also auch Lernen und Studieren - werden als konstruktive und konstruierende Tätigkeiten verstanden, in denen Interessen und Intentionen eine wichtige Rolle spielen. *Verhalten* und *Handeln* werden nicht mehr als Synonyme verstanden, sondern stehen für unterschiedliche anthropologische Kernannahmen.

Im Forschungsprogramm Subjektive Theorien werden die individuell-persönlichen Theorien als *Subjektive Theorien* bezeichnet. Sie unterscheiden sich nicht prinzipiell von wissenschaftlichen Theorien. Da Wissenschaftler bei der Entwicklung von Theorien in der Regel erheblich mehr Zeit und Ressourcen, vor allem aber den wohlwollend-kritischen Austausch mit anderen Wissenschaftlern haben, können sie unter solchen Rahmenbedingungen ihre wissenschaftlichen Theorien weit besser ausarbeiten, als es die so genannten Alltagsmenschen mit ihren Subjektiven Theorien unter Zeit- und Handlungsdruck vermögen. Grundsätzlich können jedoch Subjektive Theorien ebenso leistungsstark werden wie wissenschaftliche Theorien. Wie umgekehrt sich unter wissenschaftlichen Theorien auch vage Vorstellungen oder gar Leerformeln finden lassen. Mit anderen Worten: Subjektive Theorien

müssen nicht von vornherein eine mindere Qualität haben. Denn ihren Erfindern und Konstrukteuren werden im Forschungsprogramm Subjektive Theorien dieselben Potentiale zugesprochen wie sie Wissenschaftlern unterstellt werden, nämlich das Potential zur Rationalität, zur Reflexivität, zur Kommunikation und zur Autonomie. Dahinter steckt die Annahme von der prinzipiellen Parallelität zwischen Subjektiven und wissenschaftlichen Theorien, zwischen Alltagsmenschen und Wissenschaftlern.

Mit der Orientierung an Wissenschaftlern ist nicht intendiert, ein besonders abgehobenes, verklärtes oder idealisiertes Menschenbild zu entwerfen. Denn diese Orientierung gilt ebenso für die umgekehrte Richtung: Wissenschaftler werden auch als Menschen begriffen. Auch in der Wissenschaft geht es menschlich, oft all zu menschlich zu.

Als Besonderheit des Forschungsprogramms Subjektive Theorien ist zu erwähnen, dass die Menschenbildannahmen nicht nur beschreibend, sondern auch normativ gemeint sind. Sie formulieren nicht nur, wie Menschen sind, sondern auch wie sie sein sollten. Für Fortbildungen und Personalentwicklung bedeutet dies, dass ihre übergeordneten Zielvorstellungen darin liegen sollten, die Teilnehmer in der Entwicklung bzw. Klärung und Veränderung so zu unterstützen, dass sie in ihren Potentialen zur Rationalität, Reflexivität, Kommunikation und Autonomie unterstützt und gestärkt werden. Anders formuliert: Fortbildung und Personalentwicklung sollten Menschen befähigen, in immer mehr Situationen, häufiger und in immer größerem Ausmaß rational, reflexiv, autonom und kommunikativ handeln zu können.

Damit habe ich die beiden wichtigsten Bezugspunkte für die Konzipierung und Bewertung von Fortbildung und Personalentwicklung konkretisiert: Die Menschenbildannahmen als Gegenstandsverständnis sowie die übergeordneten Zielvorstellungen.

Konsequenzen aus den Menschenbildannahmen

Unter diesen Vorgaben ist es die Aufgabe von Fortbildung und Personalentwicklung, Lehrer durch die Klärung und Veränderung ihrer Subjektiven Theorien so zu unterstützen, dass sie einerseits mit deren Hilfe die Aufgaben in ihrem Praxisfeld besser bewältigen können und dass sie andererseits mit ihrer Persönlichkeit für ihre Schüler (bzw. Referendare) ein glaubwürdiges Modell sein können.

Da die Menschenbildannahmen Personen als aktiv-konstruierend und potentiell autonom beschreiben, ist es allerdings logisch, dass weder Fortbildner, Personalentwickler noch Lehrer ihre Schüler bzw. Teilnehmer auf einem unmittelbaren und direkten Wege pädagogisch beeinflussen können. Denn der einzige Mensch, der die Subjektiven Theorien eines Subjektiven Theoretikers verändern kann, ist allein dieser selber. Fortbildner, Personalentwickler und Lehrer können hierfür nur die Rahmenbedingungen gestalten.

Um diese Rahmenbedingen – neudeutsch: das Setting – für die Veränderung Subjektiver Theorien möglichst günstig gestalten zu können, ist es nützlich, sich die Veränderungen Subjektiver Theorien genauer vorstellen zu können. Zur Entwicklung angemessener Vorstellungen hilft die Annahme, dass es zwischen Subjektiven und wissenschaftlichen Theorien bzw. zwischen so genannten Alltagsmenschen und Wissenschaftlern keine prinzipiellen Unterschiede gibt. Daher kann man sich die Veränderung von Subjektiven Theorien in vergleichbarer Weise vorstellen, wie sie für wissenschaftliche Theorien in der Wissenschaftstheorie beschrieben und diskutiert wird. Dort werden zur Beschreibungen der Veränderungen in wissenschaftlichen Theorien drei unterschiedliche Modelle herangezogen, die man – zumindest heuristisch – auf die in der Lehrerfortbildung und Personalentwicklung angestrebten Veränderungen von Subjektiven Theorien übertragen kann.

Das Kumulationsmodell. Nach diesem Modell verändern sich Theorien dadurch, dass innerhalb eines bestimmten Gegenstandsbereiches zu dem jeweils vorhandenen Wissen durch Erfindungen und Entdeckungen immer wieder neues Wissen hinzugefügt werden kann. Theorien können dadurch immer genauer und differenzierter werden und ihren Anwendungsbereich vergrößern. Diese Veränderungen lassen sich im Sinne eines *Mehr* verstehen. Übertragen auf die Personalentwicklung

und Fortbildung heißt das, dass sie zum Erwerb von speziellen Kenntnissen die Voraussetzungen schaffen müssen. Denn im Sinne eines lebenslangen Lernens sollten Lehrer ihr fachliches Wissen immer wieder erweitern bzw. erneuern.

Das Evolutionsmodell. Nach diesem Modell ergeben sich Veränderungen wissenschaftlicher Theorien aus ihrer Konkurrenz mit anderen Sichtweisen. Fast immer gibt es nämlich innerhalb eines Gegenstandsbereiches mehrere unterschiedliche theoretische Auffassungen, die alle vergleichbare Sachverhalte beschreiben und erklären wollen. Sie basieren zwar auf gleichen Grundannahmen, heben jedoch unterschiedliche, jeweils spezielle Aspekte vor. In dieser Theorienkonkurrenz setzen sich meist die erklärungsstärksten Ansätze durch, während die weniger erfolgreichen in Vergessenheit geraten. Diese Veränderungen lassen sich nicht mit einem *Mehr* beschreiben, sondern müssen im Sinne eines *Anders* gedacht werden. Übertragen auf die Veränderung von Subjektiven Theorien in Fortbildungen und Personalentwicklungsmaßnahmen würde das bedeuten, dass Lehrer die Möglichkeit zu intensiven Auseinandersetzungs- und Klärungsprozessen erhalten, so dass sie sich für bestimmte Sichtweisen und Standpunkte entscheiden können und andere dabei gegebenenfalls aufgeben. Es geht bei diesen Veränderungen um Einstellungen und Haltungen. Ein Lehrer der für sich in bestimmten Situationen Fragen, Probleme, Sichtweisen, Überzeugungen geklärt hat, weiß dadurch nicht *mehr*, wird aber *anders* denken und handeln können.

Das Revolutionsmodell. Thomas Kuhn (1967) hat unter dem Begriff des Paradigmawechsels eine völlig andere Art von Veränderung wissenschaftlicher Theorien beschrieben. Sie ergibt sich durch eine Auswechslung der Kernannahmen. Diese Veränderung geschieht an der Basis, sozusagen an den Wurzeln der Theorien und kann daher als *radikal* begriffen werden. Der Übergang auf andere Prämissen verändert die theoretische Sicht deshalb revolutionär. Er erfolgt im Sinne eines *Völlig Neu und Anders*. Solche radikalen Änderungen sind durch Fortbildungen oder Personalentwicklungsmaßnahmen kaum erreichbar. Selbst Therapien stoßen hier meist an Grenzen. Derartige Veränderungen werden meist durch äußere Anlässe wie Status- oder Ortswechsel, Katastrophen-erlebnisse (schwere Krankheiten, Tod geliebter Menschen, plötzliche Arbeitslosigkeit) ausgelöst. Von einem Tag zum anderen „bricht die Welt zusammen“ und muss für die weitere Überlebensfähigkeit auf der Basis veränderter Prämissen neu konstruiert werden. Allerdings können und sollten Fortbildungen und Personalentwicklung Personen, die vor der Not-Wendigkeit zu Neukonstruktionen stehen, hierbei unterstützend begleiten (können).

In Fortbildungen und bei Personalentwicklungsmaßnahmen geht es hauptsächlich um die kumulative und evolutionäre Veränderung von Subjektiven Theorien, also einerseits um die Vermittlung spezieller Kenntnisse und andererseits um personrelevante Auseinandersetzungen und Klärungsprozesse. Hierzu sind auf Seiten der Fortbildner und Personalentwickler jeweils unterschiedliche Kompetenzen erforderlich. Um Kenntnisse zu vermitteln, müssen sie auf einem bestimmten Sachgebiet (Fach-)Experten sein. Für die Anregung von inneren, personnahen Auseinandersetzungsprozessen brauchen sie jedoch ein Expertentum in der Kommunikations- und Beziehungsgestaltung. Mit anderen Worten: Wissenserwerb einerseits und Arbeit an der eigenen Person andererseits brauchen unterschiedliche Gelingensbedingungen. Neben einem unterschiedlichen Expertentum erweisen sich auch unterschiedliche Rahmenbedingungen und methodische Vorgehensweisen als günstig bzw. ungünstig. Da in vielen Fortbildungen und Personalentwicklungsmaßnahmen diese unterschiedlichen Anforderungen zu wenig bedacht werden, erweisen sie sich in ihrer Wirksamkeit meist eingeschränkt.

Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu) als Klärungshilfe im Rahmen von Fortbildungen und Personalentwicklungsmaßnahmen

Das Expertentum und die methodischen Voraussetzungen zur Kenntnisvermittlung werden von Fortbildnern und Personalentwicklern fast immer beherrscht. In diesem Bereich kennen sie sich aus. Das ist ihr Metier. Hingegen können die Kenntnisse und Kompetenzen zur Anregung und Unterstützung von persönlichen Auseinandersetzungen in diesem Berufsfeld nicht immer vorausgesetzt werden. Daher habe ich auf der Tagung in Jena ein Verfahren vorgestellt, das beansprucht, die Gelingensbedingungen zur evolutionären Veränderung Subjektiver Theorien, also

zur Klärung von Sichtweisen und Überzeugungen einzulösen. Es handelt sich um die „Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu)“ (Schlee 2004).

Mit Hilfe dieses Verfahrens können sich Lehrer in kompetenter Weise gegenseitig in schwierigen Situationen Beistand und Unterstützung geben. Dabei geht es nicht darum, den Ratsuchenden mit Kenntnissen oder Fachauskünften zu helfen, sondern sie erhalten statt dessen vielfältige Anregungen, über sich selbst, ihre Annahmen und subjektiven Sichtweisen nachzudenken, so dass sich intensive Auseinandersetzungs- und Klärungsprozesse ergeben, die sich für die Entwicklung und Stabilisierung der Person positiv auswirken. Die Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu) wird in kleinen Gruppen – so genannten Unterstützungsgruppen – durchgeführt und darf nicht mit anderen Verfahren, die ähnlich klingende Bezeichnungen haben, verwechselt werden. Im Gegensatz zu ihnen dürfen hier den Ratsuchenden keine Ratschläge, Empfehlungen oder Lösungshinweise mitgeteilt werden. Auch Ermutigungen, Tröstungen oder Mitleidsbekundungen sind nicht gestattet.

Dieses etwas ungewöhnliche Vorgehen ergibt sich aus den oben geschilderten Menschenbildannahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien. Wenn die Ratsuchenden nämlich als Subjektive Theoretiker begriffen werden, dann handelt es sich bei ihren Fragen, Schwierigkeiten, Problemen oder Belastungen nicht um „objektiv“ gegebene Sachverhalte oder gar um konkrete Wesenheiten, sondern allein um die individuell-persönliche Interpretationen von Sachverhalten. Entweder legen die Subjektiven Theorien der Ratsuchenden ungünstige Interpretationen von Gegebenheiten nahe und/oder sie reichen zu deren gedanklicher Durchdringung und zufriedenstellender Bewältigung nicht aus. Es gibt ebenso viele wie unterschiedliche Möglichkeiten, weshalb sich Subjektive Theorien beeinträchtigend auf die Orientierungs- und Handlungsfähigkeit von Personen auswirken können. So könnte es beispielsweise sein, dass sie auf ungeprüften oder falschen Annahmen basieren. Sie könnten auch unstimmmige Schlussfolgerungen oder unzulässige Verallgemeinerungen enthalten. Oft wirken sich vage Begriffe und unklare Kriterien sowie die Verwechslung von Bewertungen mit Beschreibungen nachteilig auf die Leistung von Subjektiven Theorien aus. Manchmal werden Kausalverhältnisse nicht angemessen eingeschätzt oder es werden unangemessene Zusammenhangskonstruktionen vorgenommen. Durch die Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu) wird den Ratsuchenden ermöglicht, sich ihre Subjektiven Theorien bewusst zu machen, zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Dadurch können sie neue Orientierungs- und Handlungsfähigkeit gewinnen. Dabei geht es nicht um Wissen, sondern um Klärungen von gedanklichen Zusammenhängen und Wertvorstellungen. Wenn den Ratsuchenden jedoch Ratschläge, Empfehlungen, Tipps, Tröstungen oder Aufmunterungen erteilt würden, ginge man auf ihre Interpretation der Dinge ein und würde dadurch gerade diejenigen Subjektiven Theorien bestärken, die am Zustandekommen des Problemerlebens ursächlich beteiligt sind.

Darstellung des KoBeSu - Verfahrens im Überblick

Das Verfahren der Kollegialen Beratung und Supervision (KoBeSu) ist durch einen vorgeschriebenen Ablauf sowie durch feste Regeln in hohem Maße ritualisiert. Diese Ritualisierung gibt allen beteiligten Personen eine starke Orientierungs- und Handlungssicherheit und sorgt außerdem dafür, dass die psychische Sicherheit und das Vertrauen der Ratsuchenden nicht gefährdet werden. Der wichtigste Effekt der starken Ritualisierung besteht jedoch darin, dass die Struktur und die Regeln des Verfahrens für die Gruppenmitglieder gewissermaßen das Expertentum in der Kommunikations- und Beziehungsgestaltung übernehmen. Sie sichern nicht nur die Transparenz, sondern sie schließen auch irritierende oder verletzende Botschaften auf der Beziehungsebene (Schulz von Thun 1981) nahezu völlig aus und schaffen damit Rahmenbedingungen, die für eine evolutionäre Veränderung von Subjektiven Theorien günstig sind.

Damit der korrekte Ablauf des Verfahrens und die Regeleinhaltung gesichert werden, muss jedes Gruppenmitglied eine bestimmte Aufgabe übernehmen, mit der es zum Gelingen der jeweiligen Beratungssitzung beiträgt. Die Verteilung der Aufgaben rotiert von Treffen zu Treffen, so dass alle Gruppenmitglieder längerfristig alle Aufgaben in gleicher Häufigkeit übernehmen. Folgende Aufgaben sind vorgesehen:

- *Gastgeber.* Die Person mit dieser Aufgabe sorgt dafür, dass die äußeren Rahmenbedingungen für das Treffen möglichst günstig sind.
- *Chairperson.* Die Person mit dieser Aufgabe, deren Bezeichnung aus der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn (1975) stammt, hat eine Moderatorfunktion und erinnert die anderen Gruppenmitglieder an die Einhaltung der Vorgaben und Regeln.
- *Zeitwächter.* Die Person mit dieser Aufgabe achtet auf die Einhaltung gemeinsam verabredeter Fristen und unterstützt die Chairperson.
- *Ratsuchender.* Diese Person ist die Hauptperson im Verfahren. Nichts darf gegen ihren Willen geschehen. Daher trägt sie Verantwortung für ihr Wohlbefinden und für ihren Klärungsprozess. Allerdings darf sie sich nicht über die Regeln des Verfahrens stellen.

Die Teilnehmer einer kollegialen Unterstützungsgruppe müssen nicht aus einem Berufsfeld stammen, sondern sie können – da sie keine Feldkompetenz besitzen müssen - aus ganz unterschiedlichen Bereichen stammen. Mit *kollegial* wird das Beziehungsverhältnis unter ihnen beschrieben. Die Aufgabenrotation sorgt dafür, dass sich unter ihnen keine hierarchischen Verhältnisse entwickeln können. Durch diese „Kollegialität“ bzw. Symmetrie unter den Gruppenteilnehmern wird die Bereitschaft zur inneren Auseinandersetzung unterstützt. Umgekehrt würden hierarchische Beziehungen bei den Ratsuchenden den Wunsch fördern, die Klärungsarbeit „richtig“ zu machen, d. h. in den Augen der hierarchisch höher stehenden Person einen möglichst guten Eindruck zu machen. Sie würde dadurch von ihren eigenen Maßstäben und Zusammenhangskonstruktionen abgelenkt werden. Fortbildungen vertragen hierarchische Beziehungen relativ gut, insbesondere wenn sie auf dem fachlichen Expertentum der Fortbildner beruhen. In der Personalentwicklung können durch sie jedoch unterschwellig „falsche Töne“ ins Spiel kommen.

Da sowohl die erste als auch die zweite Phase der Lehrerbildung ganz erheblich durch hierarchische Strukturen gekennzeichnet sind, eignen sie sich kaum für Personalentwicklungsmaßnahmen im engeren Sinne. Hingegen enthalten die Organisationsformen in der dritten Lehrerbildungsphase sehr viel bessere Voraussetzungen für eine erfolgreiche Personalentwicklung.

Gelingensbedingungen für Veränderungen

Die Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu) verläuft in zwei Phasen, die in ihrem methodischen Vorgehen und in ihrer Zielsetzung unterschiedlich sind. Damit soll zugleich das Zusammenwirken von zwei Gelingensbedingungen für Veränderungen und Entwicklungen erreicht werden.

In einem ersten Schritt bemühen sich die Gruppenmitglieder um eine Atmosphäre, in der die Ratsuchenden psychische *Sicherheit und Vertrauen* erleben können. Dies gilt als eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Veränderungsbedingung. Denn nur wenn sich die Ratsuchenden sicher fühlen und zu den anderen Gruppenmitgliedern Vertrauen empfinden, trauen sie sich, ihre bisherigen Sichtweisen in Frage zu stellen und sich gegebenenfalls auf andere Standpunkte und Vorstellungen einzulassen. Umgekehrt würden sie sich in einer Atmosphäre der Unsicherheit und des Misstrauens an die Sichtweisen und Vorstellungen klammern, die ihnen bislang Halt und Orientierung geboten haben.

Sicherheit und Vertrauen versuchen die Gruppenmitglieder dadurch zu erreichen, dass sie den Problemschilderungen der Ratsuchenden anteilnehmend zuhören. Sie unterstützen die Ratsuchenden in der Darstellung ihrer Sichtweisen durch Verstehensbemühungen ohne dass sie dabei nach Ursachen suchen, Bewertungen vornehmen, eine Partei ergreifen oder Rechtfertigungen erwarten. Sie wollen und sollen auch nichts ergründen oder herausfinden. Die Ratsuchenden sollen statt dessen erfahren, dass sie mit ihrer Sicht ernst genommen werden. Das anteilnehmende Zuhören erfolgt sehr ausführlich und kann bis zu 45 Minuten dauern.

Zugleich sollen in dieser ersten Phase des Verfahrens die Ratsuchenden durch das anteilnehmende Zuhören angeregt werden, in dem vertrauensvollen Klima möglichst viel von ihren persönlichen

Bezugspunkten, Hintergründen und Zusammenhangskonstruktionen zu berichten. Und zwar deshalb, weil nur geäußerte – explizierte – Gedankengänge einer Überprüfung und Veränderung zugänglich sind. Implizite Vorstellungen können die Ratsuchenden hingegen nicht reflexiv für sich bearbeiten und klären.

Allerdings können Sicherheit und Vertrauen die Veränderung Subjektiver Theorien nur *ermöglichen*. Sie *bewirken* diese nicht. Daher konfrontieren die Gruppenmitglieder in einer zweiten Phase des Verfahrens die Ratsuchenden mit Bildern, Fragen und anderen Sichtweisen, um sie dadurch zur Überprüfung und Veränderung ihrer Subjektiven Theorien anzuregen. Hierbei haben sie sehr genaue Regeln zu beachten, so dass das Vorgehen keine Spontaneität zulässt. Vielmehr ist es so, dass in dieser Phase des Verfahrens den Gruppenmitgliedern an bestimmten Stellen sogar wörtliche Formulierungen vorgeschrieben werden.

Das Verfahren kennt eine Reihe von unterschiedlichen Konfrontationsmethoden, die bei Schlee (2004) ausführlich beschrieben werden. Durch sie werden die Ratsuchenden angeregt, Perspektivenwechsel vorzunehmen, Wert- und Zielvorstellungen zu klären, hinter Offensichtlichem nach weiteren Beweggründen zu suchen, sich unangenehme und ausgeblendete Inhalte bewusst zu machen sowie Alternativen abzuwägen. Aus einem vorgegebenen Pool können die Gruppenmitglieder den Ratsuchenden solche Konfrontationsmethoden vorschlagen, die ihnen im speziellen Fall geeignet erscheinen. Sie dürfen diese jedoch nur dann realisieren, wenn die Ratsuchenden ihrem Vorschlag zugestimmt haben. Auf diese Weise kann innerhalb des Verfahrens nichts gegen den Willen der Ratsuchenden geschehen. Sie bestimmen letztlich selbst – nach den Vorschlägen aus der Gruppe - die Inhalte, das Tempo und die Intensität der Konfrontationen. Damit tragen sie die Verantwortung für die Qualität ihres eigenen Klärungsprozesses.

Dieses stark strukturierte Vorgehen mag Personen, die das Verfahren zum ersten Mal kennen lernen, zunächst befremdlich erscheinen.

Personen, die das Verfahren – insbesondere als Ratsuchende – sozusagen am eigenen Leib erfahren haben, fühlen sich jedoch durch die eindeutigen Verhaltensregeln geschützt, was wiederum starke Konfrontationen ermöglicht. Aus diesem Zusammenspiel von Sicherheit und Konfrontation ergeben sich für die Subjektiven Theorien der Ratsuchenden wirkungsvolle Veränderungsbedingungen. Darüber hinaus geben die Regeln und Strukturen allen Beteiligten gerade bei psychischen Erschütterungen und starker emotionaler Bewegung Halt und Sicherheit. Sie ermöglichen tiefe Anteilnahme bei gleichzeitiger Distanzwahrung und verhindern damit das Abrutschen in symbiotische Helferkonstellationen.

Verständlicherweise konnte die in Jena durchgeführte Beratungs- bzw. Klärungssitzung den Workshopteilnehmern einen sehr viel anschaulicheren Einblick in den Verfahrensablauf und seine Wirkungsweise geben, als es die knappen Beschreibungen in diesem Beitrag ermöglichen.

Erfahrungen zur Wirkungsweise

Zur Vollständigkeit wäre zu ergänzen, dass das Verfahren der Kollegialen Beratung und Supervision für Gruppen gedacht ist, die über einen längeren Zeitraum bestehen. Zwar sind in Ausnahmefällen einmalige Krisensitzungen denkbar, doch sollten in der Regel die Gruppenteilnehmer auch zusammenkommen, wenn keine „dramatischen“ Fragen anliegen. Auch und gerade die Behandlung unspektakulärer Alltagsfragen führt unter Kontinuität und Beständigkeit zu intensiven Auseinandersetzungen mit den eigenen Sichtweisen und damit zu personrelevanten Veränderungen.

Wegen ihrer klaren Strukturierung und präzisen Aufgabenverteilung ist die Kollegiale Beratung und Supervision schnell erlernbar. Dies kann durch die Arbeit mit einem Lehrbuch (Schlee 2004) oder unter der Anleitung einer Person geschehen, die mit dem Verfahren aus anderen Zusammenhängen vertraut ist. Dabei muss allerdings die Fertigkeit des anteilnehmenden Zuhörens ganz sicher von den Gruppenmitgliedern beherrscht werden.

Die langjährigen Erfahrungen mit der Kollegialen Beratung und Supervision zeigen, dass die Ratsuchenden außer einer Klärung ihrer jeweils aktuellen Fragestellung im Sinne einer Personalentwicklung folgende Erfahrungen machen:

- In einer KoBeSu - Sitzung bearbeiten nicht nur die Ratsuchenden ihre Problematik. Fast immer bearbeiten auch die anderen Gruppenmitglieder in ihrem Inneren für sich Themen, in denen sie Parallelen erkennen.
- Die häufige reflektierende Betrachtung und Analyse beruflicher Situationen führt längerfristig zu verstärkter Rationalität und Reflexivität. Im Sinne von Bernler & Johnsson (1993) befähigt dies zu bewussteren Handlungen.
- Ruth Cohn (1975) weist darauf hin, dass Menschen dadurch an Autonomie gewinnen können, dass sie sich ihre inneren und äußeren Interdependenzen bewusst machen. Genau dies wird durch die Kollegiale Beratung und Supervision angeregt und ermöglicht.
- Da die Teilnehmer einer KoBeSu - Gruppe immer wieder erfahren, dass Sachverhalte in ganz unterschiedlichem Licht gesehen werden können, wird ihnen immer deutlicher, dass sie nicht im Besitz der Wahrheit sind. Das erleichtert ihnen einerseits, ihrer Sichtweisen zu relativieren, und andererseits die Übernahme anderer Perspektiven. In der Terminologie von Piaget formuliert: Das Akkomodieren fällt ihnen leichter.
- Durch den Vergleich des stark strukturierten KoBeSu - Verfahrens mit Alltagssituationen wird den Teilnehmern die enorme Wichtigkeit von transparenten Strukturen für das menschliche Denken und Handeln einsichtig. Viele von ihnen haben ihre Erfahrungen mit positivem Erfolg auf die Konferenz- und Unterrichtsgestaltung übertragen.
- Die Teilnehmer einer KoBeSu - Gruppen können als Ratsuchende ebenso wie als „Ratgeber“ die unterschiedlichen, tiefgehenden Auswirkungen zwischenmenschlicher Kommunikation „hautnah“ erleben. Die dadurch erworbene Sensibilität und Kompetenzen können sie in beruflichen Situationen mit großem Nutzen einsetzen (Schlee 1999). Insbesondere wird ihnen die große Bedeutung des aktiven Zuhörens bewusst. Diese Erkenntnis entspricht einem großen Veränderungsschritt, da Pädagogen meistens beruflich so sozialisiert wurden, dass sie meinen, anderen mit ihrem Wissen helfen oder gar belehren zu müssen.
- In diesem Zusammenhang werden den meisten Gruppenteilnehmern die große Bedeutung und der pädagogische Nutzen des *dialogischen* Verstehens (Groeben et al. 1988, 135-141) deutlich.
- Die Erfahrungen mit dem KoBeSu - Verfahren führen den Teilnehmern immer wieder vor Augen, dass Pädagogen keine unmittelbaren und direkten Einflussmöglichkeiten auf andere Menschen haben. Jedoch können sie durch Rahmenbedingungen, die durch psychische Sicherheit und Glaubwürdigkeit einerseits und durch Konfrontationen / Herausforderungen andererseits gekennzeichnet sind, konstruktive Veränderungen anstoßen und unterstützen.
- Nicht zuletzt erfahren die Teilnehmer einer KoBeSu - Gruppe immer wieder sehr eindrücklich, dass die Klärungs- und Veränderungsprozesse nur gelingen können, wenn die Lern- und Arbeitsatmosphäre von prinzipiellem Respekt vor den jeweils anderen Personen getragen wird. Dazu gehört die Erfahrung mit einer zentralen ethischen Handlungsorientierung, dem so genannten Selbstanwendungsprinzip.
- Alles in allem – und das bestätigen die Teilnehmer ausnahmslos - : Die Kollegiale Beratung und Supervision ermöglicht nicht nur Klärung bei beruflichen Schwierigkeiten, sondern vermittelt viele Anstöße zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen sowie zu professioneller Haltungen.

Zusammenfassung: Aufgrund der hierarchischen Strukturen sind die erste und zweite Phase der Lehrerbildung nur bedingt für das Anliegen einer Personalentwicklung geeignet. Mit einiger Wahrscheinlichkeit wirken sich deren Organisationsformen eher persönlichkeitsdeformierend aus. Wenn innerhalb der dritten Lehrerbildungsphase Fortbildungen berufsrelevante Kenntnisse vermitteln, dann können sie m. E. immer auch als Personalentwicklung begriffen werden. Allerdings braucht kompetentes und professionelles Handeln mehr als spezifisches Fachwissen. Angemessene Haltungen, Sichtweisen und Überzeugungen sind hierfür eine notwendige Voraussetzung. Zu deren Entwicklung werden persönliche Auseinandersetzungs- und Klärungsprozesse erforderlich. Die

intendierten Entwicklungs- und Veränderungsprozesse sind sehr viel personnäher. Sie können unter dem Zusammenspiel von psychischer Sicherheit einerseits und Konfrontationen andererseits gelingen. Daher werden die entsprechenden Maßnahmen in der Personalentwicklung nur unter geeigneten Rahmenbedingungen und bei einer hohen Kommunikations- und Beziehungskompetenz der Fortbildner Erfolg haben können. Die Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu) ist ein Selbsthilfeverfahren, das – wie die empirischen Erfahrungen nachweisen - durch seine Strukturen und Vorgehensweisen auch Beratungs- und Fortbildungslaien befähigt, derartige Entwicklungsprozesse erfolgreich anzuregen und zu unterstützen. Es beansprucht, die für eine Personalentwicklung erforderlichen Gelingensbedingungen einzulösen.

Literatur

- Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart (Klett).
- Ellis, A. (1977): Die rational-emotive Therapie. München (Pieper).
- Groebe, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen (Francke).
- Mager, R. (1969): Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim (Beltz).
- Schlee, J. (1999): Reden, wie der Schnabel wuchs? – Orientierungspunkte für sprachliches Handeln in pädagogischen Situationen. In: J. Schlee & A. Goll (Hrsg.) Beraten lernen. Personenzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen. Dortmund (VBE-Verlag), 10-26.
- Schlee, J. (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Stuttgart (Kohlhammer).
- Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Reinbek (Rowohlt).

aus: forum Lehrerfortbildung, Heft 40/2006 : Lehrerfortbildung als Personalentwicklung - Persönliches Lernen begleiten.

Das gesamte Heft kann im Online-Shop des DVLFb bestellt werden: www.lehrerfortbildung.de