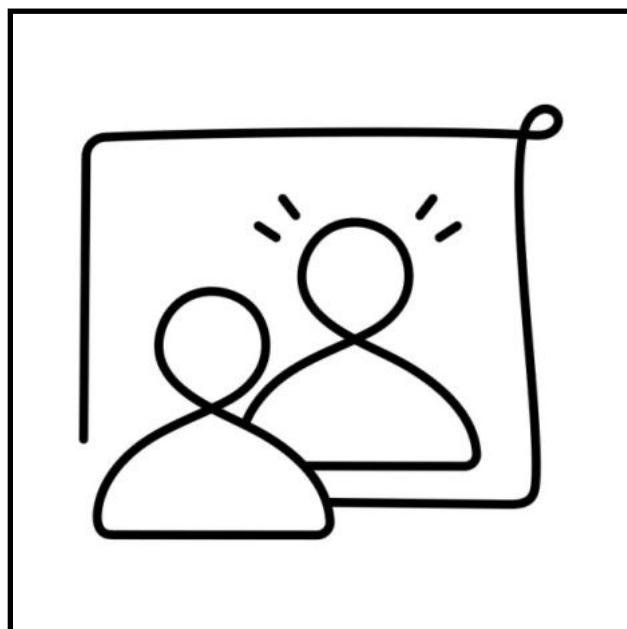


## Modul C11

# Im Berufsfeld Lehrkraft handeln: Die eigene Rolle als Lehrkraft reflektieren und professionell gestalten



### Inhalte:

- Jörg Siewerts: Sich mit der eigenen Lehrerrolle wahrnehmbar identifizieren. Pädagogik, Ausgabe 06, Jahr 2015, Seite 44 - 47
- Auszüge aus Friedemann Schulz von Thun: Miteinander reden: 3, Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation, 2016.
- Auszüge aus K.-O. Tietze: Kollegiale Beratung, Problemlösungen gemeinsam entwickeln, 2000.
- Darstellung des Berufswappens aus: Pallasch, Kölln, Reimers, Rottmann, Das Kieler Supervisionsmodell, S. 187.

## SERIE – 6. FOLGE

# ■ Sich mit der eigenen Lehrerrolle wahrnehmbar identifizieren

Lehrerinnen und Lehrer sehen sich häufig mit sehr widersprüchlichen Erwartungen konfrontiert. Was heißt es vor diesem Hintergrund, sich mit der eigenen Lehrerrolle zu identifizieren? Und wieso sollte diese Identifizierung »wahrnehmbar« erfolgen? Welche Kompetenzen brauchen Lehrer, damit sie ihre professionelle Berufsrolle glaubwürdig ausfüllen können, und wie können sie diese Kompetenzen erwerben?

---

JÖRG SIEWERT

---

Als ich in der Vorbereitung auf diesen Beitrag mit einer befreundeten Lehrerin über die Basiskompetenz, die hier beleuchtet werden soll, diskutierte, rief bei ihr bereits der Titel heftige Ablehnung, ja fast schon Zorn hervor. Im Gespräch klärte sich dann, dass ihr weniger die Forderung nach der Identifikation mit der eigenen Lehrerrolle problematisch erschien als vielmehr der Anspruch, das habe *wahrnehmbar* zu geschehen. »Wahrnehmbar«, so zeigte sich, ist in diesem Zusammenhang ein Reizwort, weil es mit »messbar« und in der Folge mit »Evaluation«, »Kontrolle« und »Bewertung« assoziiert wird. Insbesondere bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Lehrerin oder Lehrer, die häufig krisenhaft verläuft und deswegen zu allererst ein sehr persönlicher, nach innen gerichteter Prozess ist, wird ein Fremdblick als störend, gegebenenfalls sogar als bedrohlich empfunden.

Vor diesem Hintergrund ist die Abwehrhaltung auf den ersten Blick nachvollziehbar. Bei genauerer Betrachtung wird aber deutlich, dass die Antizipation der Außenperspektive auf die eigene Lehrerrolle unverzichtbar ist. Denn die Wirksamkeit des Lehrerhandelns wird vermittelt durch die Art und Weise, wie die

Schüler es wahrnehmen und erleben. »Wahrnehmbar« steht hier also nicht für Messung und Evaluation im Sinne einer Inspektion von außen, sondern für die Kompetenz, eine Stimmigkeit zwischen der Anlage der eigenen Lehrerrolle und dem eigenen Handeln herstellen zu können.

### Grundlegende Überlegungen zur Lehrerrolle

Der für diesen Beitrag zentrale Begriff »Lehrerrolle« knüpft an die soziologische Rollentheorie an. Danach werden Rollen als Bündel von Erwartungen an das Verhalten des Rolleninhabers verstanden. In ihrer Funktion als »Unterrichtende« sind Lehrer (mit Lehrern und Schülern sind stets Personen beiderlei Geschlechts gemeint) vornehmlich mit den Erwartungen der Schüler und denen, die sie an sich selbst haben, konfrontiert; mittelbar aber auch mit denen der Eltern, der Kollegen, der Schulleitung und Schulaufsicht. Diese Erwartungen sind in der Regel nicht kongruent, nicht innerhalb einer dieser Bezugsguppen und erst recht nicht zwischen ihnen. Ein Beispiel: Eine Mutter begrüßte mich als jungen Lehrer am Einschulungstag ihrer Tochter in die Klasse 5 mit den Worten: »Toll, dass meine Tochter in Ihre

Klasse kommt. Ich denke, Sie können auch mal auf den Tisch hauen und sich gut durchsetzen.« Auf diese Weise konfrontierte sie mich unverblümt mit der Erwartung, ein Lehrer müsse sich durchsetzen und dürfe dabei auch auf autoritäre Maßnahmen zurückgreifen. Diese Erwartung wird nicht selten von Eltern und auch von Schülern (vgl. etwa *Ditton* 2002) geteilt, aber als Berufseinsteiger wusste ich seinerzeit weder, ob ich sie erfüllen konnte, noch ob ich das in dieser Form überhaupt wollte.

Aber wie klar ist eigentlich, was zur Lehrerrolle unverzichtbar dazugehört? Zu Zeiten von Wilhelm Buschs Lehrer Lämpel war die Frage einfacher zu beantworten als heute. Die Erwartungen an ihn bezogen sich weniger auf sein konkretes Tun und Können als vielmehr auf seine Persönlichkeit und vor allem auf seinen tugendhaften Lebenswandel (vgl. *Mayr/Neuweg* 2006, S. 185; *Herzog/Makarova* 2014, S. 83f.): Man war zum Lehrer geboren und führte einen entsprechenden Lebensstil. Heute dagegen richten sich die Erwartungen viel mehr an seine Kompetenzen (der Lehrer als Unterrichtsexperte) als an seine Persönlichkeit. – Zwar sind sich nicht wenige Eltern und Lehrer auch heute noch sicher, dass ein Lehrer gewisse Dinge, die er im

Unterricht braucht, nicht lernen können, dass vieles von der Lehrerpersönlichkeit abhänge. Allerdings findet die Wissenschaft für diese These trotz vielerlei Bemühungen kaum überzeugende Belege (Mayr/Neuweg 2006, S. 184).

### Was genau sollen Lehrer können?

Inzwischen wissen wir sehr viel über die Kompetenzen, die Lehrer benötigen, um erfolgreich unterrichten zu können (siehe etwa die Beiträge dieser Serie). Aber nach Jahrzehntelanger Forschung im Bereich von Schule und Unterricht wissen wir auch, dass erfolgreiche Lehrer auf ganz unterschiedliche Weise über diese Kompetenzen verfügen (Terhart 2006, S. 44). Deswegen muss jeder Lehrer seine Berufsrolle für sich interpretieren, d. h. er muss für sich klären, wie er sie ausfüllen kann und möchte. SubstanzIELL für die Berufsrolle des Unterrichtenden ist dabei zweierlei, und zwar:

1. Er muss sich mit den zu vermittelnden Inhalten wahrnehmbar identifizieren. Ein Lehrer verfügt über diese Teilkompetenz, wenn seine Schüler (und gegebenenfalls externe Beobachter)
  - seine fachliche und sachliche Kompetenz,
  - sein prinzipielles Interesse an diesen Inhalten und
  - im idealen Falle auch seine eigene Begeisterung erkennen bzw. spüren.
2. Er muss sich mit seinen pädagogischen Aufgaben wahrnehmbar identifizieren. Die zentrale pädagogische Aufgabe des Lehrers im Unterricht ist, dafür zu sorgen, dass die Schüler die Lernziele erreichen können. Der Lehrer identifiziert sich *wahrnehmbar* mit dieser Aufgabe, wenn seine Schüler ihm aufgrund seines Verhaltens abnehmen, dass sie ihm wichtig ist.

Dass beide Komponenten bedeutsam sind, wird erkennbar, wenn wir uns Lehrer vorstellen, bei denen nur eine von beiden gut ausgeprägt ist: etwa einen Lehrer, der zwar seine pädagogische Aufgabe ernst nimmt, von seinen Schülern aber fachlich als inkompetent eingestuft wird. Bei diesem Lehrer werden die meisten Schüler schnell abschalten, weil sie nicht den Eindruck haben, etwas lernen zu können.

Ähnlich wird es bei dem Lehrer sein, der zwar fachlich und sachlich kompetent ist, dem man aber kein Interesse am Unterrichtsinhalt anmerkt. Denn wie sollen die Schüler das für ihre Motivation grundlegende Gefühl entwickeln, das, was sie lernen könnten, sei wichtig (Stichwort: Selbstwirksamkeit – vgl. Kunter/Trautwein 2013, S. 45)?

Probleme handelt sich auch der fachlich kompetente Lehrer ein, der vor lauter Begeisterung für sein Fach über die Köpfe der Schüler hinweg unterrichtet. Ich erinnere mich beispielsweise noch gut an einen Lehramtsstudenten im Schulpraktikum, der in einer Mathematikstunde den Schülern eine Formel zur Auflösung quadratischer Gleichungen beibringen wollte. Dazu rechnete er ihnen an der Tafel zunächst mit Zahlen und hiernach allgemein mit Buchstaben vor, wie man diese Formel entwickeln kann. Er war Feuer und Flamme für die Idee, den Schülern den Weg zu dieser Formel an die Hand zu geben und sie so davon zu überzeugen, wie toll das Fach Mathematik ist, weil man keine Inhalte auswendig lernen muss, wenn man sie nur versteht. Die Schüler haben seine fachliche Kompetenz und seine Begeisterung für die Sache gespürt, das konnte man ihnen anmerken. Nur: Verstanden haben sie nichts.

Anders ausgedrückt: Der angehende Kollege hat seine pädagogische Aufgabe nicht erfüllt. Die Frage, ob das an mangelnder Identifizierung mit dieser Aufgabe oder schlcht daran lag, dass er sie zwar erfüllen wollte, es aber (noch) nicht besser konnte, bleibt unbeantwortet. Beides ist möglich und das zeigt, dass die Identifizierung mit dieser pädagogischen Aufgabe allein noch keinen erfolgreichen Unterricht garantiert; der Lehrer benötigt darüber hinaus Kompetenzen zu ihrer Bewältigung. Allerdings wird ein Lehrer die erst dann ausbauen, wenn er sich mit diesem Teil seiner Berufsrolle identifiziert.

Die hier zu klärende Basiskompetenz, »sich mit der Lehrerrolle wahrnehmbar identifizieren«, ist demnach auf einer anderen Ebene angesiedelt als die anderen, die in der laufenden Serie thematisiert werden: Sie stellt eher eine Voraussetzung für die anderen dar und ist in dieser Hinsicht integrierend – außerdem ist sie, das

wird an den Formulierungen »spüren« oder »abnehmen« oben deutlich, etwas weicher und infolgedessen nicht ohne Weiteres messbar, erst recht nicht allein anhand des Lernerfolgs der Schüler.

### Empfehlungen zum Erwerb und Ausbau der Basiskompetenz

Damit komme ich zu der Frage: Wie kann ein (angehender) Lehrer diese Basiskompetenz erwerben? Im Folgenden entwickle ich hierzu einige Empfehlungen, gegliedert nach den beiden oben herausgearbeiteten Teilkompetenzen.

#### Zu 1: Sich mit den zu vermittelnden Inhalten wahrnehmbar identifizieren

Die grundlegende Fachkompetenz in den Unterrichtsfächern darf nach Abschluss des Lehramtsstudiums vorausgesetzt werden. Schwieriger ist die Situation dagegen bei dem prinzipiellen Interesse an den zu vermittelnden Inhalten und der dafür notwendigen Sachkompetenz. Denn selbstverständlich gibt es auch Unterrichtsinhalte, die man selbst langweilig findet, die aber behandelt werden müssen. In diesen Fällen könnte der Fokus auf den übergeordneten Bildungsgehalt dieses Inhalts nützlich sein, also auf die

### Erwartungen an Lehrer sind in der Regel nicht kongruent.

► Beantwortung der Frage »Inwiefern ist dieser konkrete Unterrichtsinhalt wichtig für die Auseinandersetzung der Schüler mit sich und der Welt und/oder schlcht für das Unterrichtsfach?«

#### Zu 2: Sich mit seinen pädagogischen Aufgaben wahrnehmbar identifizieren

Für die Identifizierung mit der pädagogischen Aufgabe, für den Lernerfolg der Schüler zu sorgen, benötigen Lehrer fundiertes fachdidaktisches und darüber hinaus spezifisches pädagogisches, psychologisches sowie soziologisches Wissen. Dieses sog. Professionswissen ist in Bewegung, es wird aufgrund einschlägiger Forschungstätigkeiten stetig korrigiert, ergänzt und gegebenenfalls revidiert. Wie bei allen Menschen, die in akademischen Berufen tätig sind, setzt das auch bei Lehrern voraus, dass sie

sich berufsbegleitend immer wieder auf eine

► Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen ihrer Berufswissenschaften (hier: Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften) einlassen.

Das Professionswissen bildet das Fundament für den Ausbau dieser und aller anderen Basiskompetenzen. Für das konkrete unterrichtliche Handeln nützt es aber zunächst wenig. Handlungsentscheidungen im Unterricht sind immer kontextgebundene Einzelfallentscheidungen. Damit der Unterricht situativ stimmig und flüssig gestaltet werden kann, müssen sie oft in Sekundenschnelle getroffen werden. In der Regel reicht dann die Zeit für das »Scannen« dieses Wis-

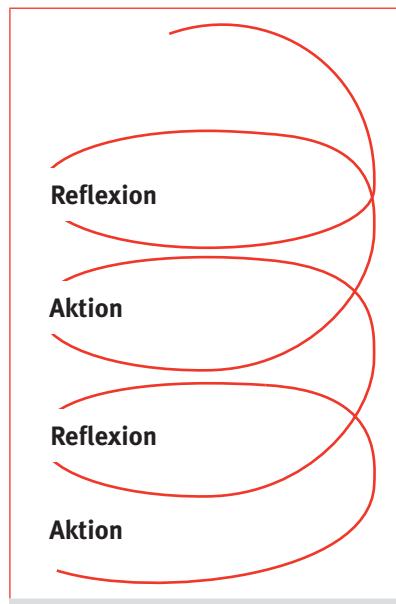


Abb. 1: Aktions-Reflexions-Spirale der selbstregulierten Professionalisierung

## Handlungsentscheidungen im Unterricht sind immer kontextgebundene Einzelfallentscheidungen.

sens und daraus ableitbarer Handlungsoptionen nicht aus. Deswegen benötigen Lehrer neben Professionswissen das, was Herbart schon 1802 als »pädagogischen Takt« bezeichnet hat; nicht unbedingt gleichzusetzen, aber durchaus verwandt damit ist, was heute gern unter den Stichworten »implizites Wissen« (Neuweg 2006) oder »Bauchentscheidung« (Gigerenzer 2007) thematisiert wird. Bauchentscheidungen basieren auf subjektiven Theorien – in der internationalen Bildungsforschung auch gern als »teacher beliefs« bezeichnet –, die für das praktische Handeln viel wirkmächtiger sind als wissenschaftliche

Lehrbuchtheorien, die noch nicht als subjektive Theorien verarbeitet wurden; das ist zunächst einmal nicht problematisch, sondern schlicht funktional (Meyer 2013, S. 24).

Problematisch wäre allerdings, wenn es im Laufe der Berufsausbildung nicht zu einer Weiterentwicklung der subjektiven Theorien käme. Im Idealfall greifen erfahrene Lehrer zunehmend (und teilweise automatisiert) auf internalisierte Basiskompetenzen zurück, die ihrerseits mit wissenschaftlichen Erkenntnissen kompatibel sind. Diese Möglichkeit erwerben sie durch

► Überprüfen ihrer subjektiven Theorien anhand regelmäßiger Reflexion der eigenen praktischen Erfahrungen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien.

In der Professionsforschung spricht man von der Aktions-Reflexions-Spirale (Abb. 1), die der Lehrer bewusst durchläuft, um das zu erreichen, was John Hattie schlagwortartig mit »Know thy impact« überschreibt (2012). Der Lehrer versteht sich dazu als Forscher in seinem eigenen Unterricht (Brügelmann 2005, S. 357 ff.).

### Reflexionsimpulse: Professionalisierung der subjektiven Theorien

An Gelegenheiten, praktische Erfahrungen zu sammeln, mangelt es Lehrern nicht. Im Gegenteil, die hohe Anzahl an Unterrichtsstunden mit den darin jeweils mannigfaltigen pädagogischen Situationen macht diese Erfahrungsfülle schnell unüberschaubar, so dass es zu einer Überforderung und in der Folge zu einer Blockade innerhalb der Aktions-Reflexions-Spirale kommen kann. Deswegen steht in meiner folgenden Vorschlagsliste mit Impulsen für die Reflexion an erster Stelle die Frage:

*Impuls 1: Unterrichte ich so, wie ich es momentan kann?*

Nach dem Studium und dem Referendariat greifen Lehrer bei ihrem Berufseinstieg vornehmlich auf jene subjektiven Theorien zurück, die sie schon vor dem Studium hatten (»Teachers teach as they've been taught.« – Lortie 1975), durchmischt mit den Handlungsroutinen, die an ihrer Schule üblich sind (Keller-Schneider/Hericks 2014, S. 387). Das ist eine gesunde Reaktion auf die komplexen Anforderungen, die mit der vollen eigenständigen Verantwortungsübernahme auf den Lehrer einprasseln (Praxisschock), mit der zunächst

Stufe	Definition	Tätigkeit	Ziel
0	Orientierung an ursprünglichen Handlungsmustern	Handeln nach Erfahrung und Bauchgefühl	»Teachers teach as they've been taught.« (vgl. Impuls 1)
1	Denken und Handeln nach Vorschriften und Schemata	Anpassung an ein vorgegebenes Regelwerk	»Ich mache mir die vorgegebenen Maßstäbe für diese Unterrichtssituation bewusst und versuche, danach zu handeln.«
2	Denken und Handeln nach Einsicht	Überarbeitung: Kritisches Durchdenken und Relativieren des Regelwerks in Aktions-Reflexions-Spiralen	»Ich lerne, mich frei in einem Kompetenzspektrum zu bewegen und beim Unterrichten individuelle Schwerpunkte zu setzen.«
3	Selbstständige Theoriebildung	Selbstbestimmung: Aufbau einer biografisch reflektierten subjektiven Theorie guten Unterrichts	»Ich entwickle eine dauerhafte forschende Haltung gegenüber meinem Unterrichtshandeln.«

Abb. 2: Kompetenzstufenmodell zur Professionalisierung der eigenen subjektiven Theorien (nach Meyer 2013, S. 26)

fundamental die Handlungsfähigkeit im Schulalltag sichergestellt wird (vgl. dazu auch Dann 1989, S. 250f.).

*Impuls 2: Welche Entwicklungsaufgabe kann und will ich als nächste bearbeiten?*

Auf der Basis der ursprünglichen subjektiven Theorien wird der weitere Professionalisierungsprozess auf eine Entwicklungsaufgabe fokussiert, die man persönlich als vordringlich einstuft. An der Universität Oldenburg wurde dazu das in Abb. 2 selbst erklärend dargestellte Kompetenzmodell entwickelt und erprobt.

*Impuls 3: Finde ich im Kollegium Gesprächspartner, -anlässe und -gelegenheiten?*

In den USA wurden verschiedene Programme zur Berufseinführung von Lehrern evaluiert. Als effektiv haben sich Kombinationen aus Mentoring, Fortbildung, gemeinsamer Vorbereitungszeit mit berufserfahrenen Kollegen und Unterstützung im Unterricht herausgestellt (Keller-Schneider/Hericks 2014, S. 400). An manchen Schulen ist es unter anderem auch deswegen üblich, Klassenlehrertandems aus einem neuen und einem erfahrenen Kollegen zusammenzustellen, die sich in ihrem Professionalisierungsprozess gegenseitig anregen sollen. Daneben reichen die Vorschläge zur Zusammenarbeit vom lockeren Lehrerstammtisch bis zur Institutionalisierung der kollegialen Fallberatung.

### Zurück zum Reizwort »wahrnehmbar«

Ich komme zurück auf das Reizwort »wahrnehmbar«. Dazu greife ich noch einmal das Beispiel mit der Mutter auf, die – vermutlich ungewollt – mit ihrer Äußerung über den Führungsstil die für die Lehrerrolle zentrale Frage nach der Beziehung zwischen dem Lehrer und seinen Schülern aufwirft. Nach Heymann ist diese Beziehung dann erfolgreich, wenn die Schüler ihrem Lehrer Autorität zuerkennen, indem sie ihm »das Recht auf Anleitung, Führung und Treffen von Entscheidungen« zugesehen (Heymann 2006, S. 7). Schüler werden dies tun, wenn sie ihren Lehrer als vertrauenswürdig, glaubwür-

dig und verlässlich wahrnehmen. Das wiederum setzt Stabilität im Lehrerhandeln voraus, die ein Lehrer wohl nur dann erreicht, wenn er die Rolle insgesamt so anlegt, dass er sie authentisch verkörpern kann.

Es ist allerdings nicht ganz unproblematisch, im Zusammenhang mit Berufsrollen das Attribut »authentisch« zu bemühen, weil mit Authentizität auch unprofessionelles Handeln hoffähig gemacht werden kann: Authentizität könnte auch einen tyranischen, zynischen oder demotivierten Lehrer adeln. Deswegen muss vor der Authentizität die (wertgebundene!) Professionalität stehen. In seinem Ratgeber »Sei nicht authentisch!« identifiziert Wachtel erfolgreiche Führungskräfte – also auch Lehrer – als gute Schauspieler, die sich manchmal verstehen müssen, um die Erwartungen an ihre Berufsrolle zu erfüllen (2014). Vor diesem Hintergrund ist mit dem authentischen Lehrer weniger der im eigentlichen Wort Sinn »echte, unverstellte Lehrer« gemeint, als vielmehr der Lehrer, der seine professionelle Berufsrolle eigenständig, glaubwürdig und verlässlich, vielleicht sogar »originell« ausfüllt.

Damit schließt sich der Kreis: Der Lehrer wird für seine Schüler authentisch, wenn sie ihn in der Lehrerrolle, mit der er sich identifiziert, als verlässlich erleben und als glaubwürdig einstufen. Das setzt konsequentes und transparentes Handeln voraus. Beides kann durch einen regelmäßigen Austausch mit den Schülern, also über eine lebendige Feedbackkultur gefördert werden.

### Literatur

- Brigelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten. Lengwil  
 Dann, H.-D. (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung, 7/1989, S. 247–254  
 Ditton, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48/2002, S. 262–286

Gigerenzer, G. (2007): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München

Hattie, J. (2012): Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning. London/New York

Herzog, W./Makarova E. (2014): Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: E. Terhart/H. Bennewitz/M. Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York, 2. überar. und erw. Aufl., S. 83–102

Heymann, H. W. (2006): Autorität im Schulalltag. In: PÄDAGOGIK 2/2006, S. 6–9

Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2014): Forschungen zum Berufseinsteig. In: E. Terhart/H. Bennewitz/M. Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York, 2. überar. und erw. Aufl., S. 386–407

---

### Authentisch ist ein Lehrer, der seine professionelle Berufsrolle eigenständig, glaubwürdig und verlässlich ausfüllt.

---

Kunter, M./Trautwein, U. (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn u.a.

Lortie, D. C. (1975): Schoolteacher: A sociological study. Chicago

Mayr, J./Neuweg, J. (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnenforschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrerinnenbildung. In: M. Heinrich/U. Greiner (Hg.): Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Wien, S. 183–206

Meyer, H. (2013): Auf die Lehrenden kommt es an! Vortrag an der Hochschule-Hannover vom 11.07.2013. [http://f5.hs-hannover.de/fileadmin/media/doc/f5/aktivitaeten/veranstaltungen/2013/Auf\\_die\\_Lehrenden\\_Hilbert\\_Meyer\\_HsH\\_11\\_7\\_2013.pdf](http://f5.hs-hannover.de/fileadmin/media/doc/f5/aktivitaeten/veranstaltungen/2013/Auf_die_Lehrenden_Hilbert_Meyer_HsH_11_7_2013.pdf) [Abruf: 15.03.2015]

Neuweg, G. H. (2006): Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Linz

Terhart, E. (2006): Was wissen wir über gute Lehrer? In: PÄDAGOGIK 5/2006, S. 42–47

Wachtel, S. (2014): Sei nicht authentisch! Warum klug manchmal besser ist als echt. Kulmbach

# 1. Einführung in das Modell vom Inneren Team

## 1.1 Zwei Seelen, ach! Innere Pluralität ist allgegenwärtig

Es ist zunächst nichts Neues, von dem ich hier berichten werde. Wohl jeder kennt das Phänomen, dass unsere innere Reaktion auf einen Menschen, auf ein Ereignis, auf eine anstehende Entscheidung nicht einheitlich und klar ist, sondern gemischt, undeutlich, vielfältig, schwankend, hin- und hergerissen. Dennoch habe ich in den letzten Jahren mit großer Faszination mehr und mehr die Bedeutung entdeckt, die diese innere Vielfalt für unser Leben hat. Viele schenken ihrer inneren Pluralität keine große Beachtung. Auf dem geradlinigen Weg effektiver Lebensführung bedeutet sie häufig eine lästige Komplikation, manchmal auch ein qualvolles Hin- und Hergerissensein, das bis zur völligen Lähmung führen kann. Unangenehm, sich damit näher zu befassen. Manche denken, mit ihnen stimme etwas nicht, wenn sie gegenläufige Strömungen in sich vorfinden. – Wenn wir aber erst einmal erkannt haben, dass es keine Ausnahme, sondern eine menschliche Regel ist, dass mindestens «zwei Seelen (und meist viel mehr) in unserer Brust» wohnen und dass das Durchschauen der daraus resultierenden «inneren Gruppendynamik», verbunden mit der Fähigkeit zu einer inneren Teambildung, eine große Quelle von Kraft und Klarheit darstellt, dann lohnt es, sich mit diesem Stück Menschenkunde näher zu befassen. Vor allem Dichter und Psychotherapeuten sind auf diesem Weg weit vorangekommen. – Ich lade Sie nun ein, diese Erkenntnisse nachzuvollziehen, sie zu systematisieren, weiterzuentwickeln und mit der Lehre von der zwischenmenschlichen Kommunikation so zu verbinden, dass sie für den beruflichen und privaten Alltag nutzbar werden können!

## Musterbeispiel: die Studentin

Beginnen wir die Einführung mit einem kleinen Musterbeispiel.

«Könnte ich mal deine Mitschriften aus dem Seminar für mich kopieren? Und vielleicht hast du auch sonst noch gute Prüfungsunterlagen?», fragt ein Student eine Studentin. Er selbst war häufig nicht anwesend und weiß, dass sie verlässlich und fleißig studiert und umfangreiche Aufzeichnungen zu machen pflegt.

Vielleicht gehört die Angesprochene zu den Menschen, die, «wie aus der Pistole geschossen», positiv reagieren: «Na klar, kannst du haben!» – und es hinterher mit einer inneren Gegenstimme zu tun kriegen, die schimpft: «Warum kann dieser Schmarotzer sich nicht mal selbst auf den Hosenboden setzen? Mir hat er noch nie geholfen! Dieser Schluffi macht sich ein feines Leben und überlässt mir die Fleißarbeit. Und ich Blödfrau sag auch noch immer freundlich Ja dazu!»

Vielleicht reagiert sie auch spontan ablehnend: «Nein, also das sind persönliche Unterlagen, die geb ich ungern aus der Hand. Das bringt auch nicht viel, wenn man das nicht selbst erarbeitet hat» – und bekommt vielleicht am Abend einen moralischen Katzenjammer: «War das nicht ziemlich unfreundlich und unsolidarisch von mir? Ich komme mir vor wie eine Streberin, die den anderen nicht abschreiben lässt, um selbst bessere Noten zu bekommen.»

In beiden Fällen wohnen «zwei Seelen, ach!, in ihrer Brust» (s. Abb. 4), und in beiden Fällen werden sie nacheinander wirksam.

Sie werden in unterschiedlichem Tempo wach, und ihr «Auftritt» ist zeitversetzt. Genauso gut wäre es aber auch möglich, dass beide gleichzeitig wirksam werden: Vielleicht zögert die Studentin mit der Antwort, legt ihre Stirn in Falten, blickt zu Boden und «drückst herum» mit Worten wie «njaa», «hm», «eventuell schon», «ich muss mal sehen, ob ich das alles noch habe», «das meiste war nur so hingeschmiert». Oder sie sagt das eine, und ihre Mimik und ihr Tonfall bezeugen das andere: Solche sogenannten «diskordanten» oder «in-



Abb. 4: Zwei Seelen in der Brust einer Studentin

kongruenten» Äußerungen enthalten eine verwirrende Doppelbotschaft. Die Irritation löst sich aber auf, wenn wir uns klarmachen, dass «zwei Seelen» an der Reaktion beteiligt sind und jede von ihnen danach strebt, sich zum Ausdruck und zur Geltung zu bringen. Wenn die Studentin «Ja, o.k.!» sagt, aber in einem Tonfall, der jede Herzlichkeit vermissen lässt, und mit einem Gesichtsausdruck, der von abweisender Verdüsterung umwölkt ist, dann hat der eine Teil in ihr in der Sprechblase seine Verwirklichung gefunden, der andere Teil im Körper (s. Abb. 5).

Eine solche Kommunikation ist nicht der Weisheit letzter Schluss, hat aber weder etwas mit Lug und Trug (Moral) noch mit Persönlichkeitsstörung (Pathologie) zu tun. Eher würde ich von einer noch nicht integrierten Reaktion sprechen, in der sich – sozusagen «doppelt ehrlich» – ein innerer Widerstreit kundtut.



Abb. 5: Inkongruente Doppelbotschaften als Ausdruck innerer Gegen-spieler

Anstatt von «Seelen» werde ich im Folgenden von «Mitgliedern des Inneren Teams» sprechen, um die Träger dieser Stimmen zu bezeichnen. Denn alles wird darauf ankommen, ob und wie es gelingt, diese zunächst widerstrebenden Kräfte in eine Kooperation zu bringen, deren «Produkt» kraftvoller und angemessener sein wird, als wenn nur eine Stimme allein das Sagen hätte.

Das ist einer der Grundgedanken dieses Buches, und wir werden ihn weiter verfolgen. Machen wir uns hier zunächst aber auch mit der Arbeitstechnik vertraut, die dem Modell des Inneren Teams zugeordnet ist.

### **Die Arbeitstechnik: Botschaft, Name, Bild**

Jedes Teammitglied hat eine Botschaft. Der Text dieser Botschaft ist freilich nicht immer von Anfang an gegeben, muss erst durch eine innere Erkundung «spruchreif» gemacht werden. Vielleicht

spürt die Studentin zunächst nur den Impuls: «Nö, seh ich gar nicht ein!» – und kommt erst nach und nach dazu herauszufinden, was «dahintersteckt» und wer dahintersteckt. Die Botschaft ergibt sich durch Selbsterkundung, im Fall einer Kommunikationsberatung durch die angeleitete Selbstklärung mit Hilfe eines Klärungshelfers (vgl. Thomann und Schulz von Thun 1988). Meistens sind Menschen sehr gut in der Lage, am inneren Widerhall der Worte zu überprüfen, ob der Text stimmt oder wie er noch zu verändern ist.

In der Regel hat der Text kognitive, emotionale und motivationale Komponenten. Zu Deutsch: Es sind Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse darin enthalten. Mehr noch, auch Werthaltungen, Normen und entsprechende Befehle an sich selbst. Von daher ist es angebracht, einen «menschlichen Botschafter in Kleinformat» in die Brust zu zeichnen.

Sobald wir in etwa die Botschaft kennen, können wir dem Mitglied einen **Namen** geben. In unserem Beispiel ist da einmal die – ja, wie sollen wir sie nennen? – die **Hilfsbereite**? Es könnte sein, dass diese Benennung sich als vorläufig erweist: Je nach Text und innerem Gehalt könnte herauskommen, dass es eher eine ängstlich Angepasste ist, die sich einfach nicht traut, «Nein» zu sagen. Vielleicht stellt sich auch heraus, dass es zwei verschiedene sind, die aber eine Allianz bilden und unisono sprechen. Zum anderen ist da eine, die sich nicht gern ausnutzen lässt und von der eigenen Leistung allein profitieren möchte: Nennen wir sie vorläufig, um moralisch klingende Formulierungen (**Egoistische**) zu vermeiden, die **auf sich selbst Bedachte**.

Bei der Namensgebung müsste natürlich die betreffende Studentin selbst maßgeblich mitentscheiden. Sie «kennt ihre Pappchenheimer» und trifft oft auf «alte Bekannte». Vielleicht würde sie sagen: «Die kenne ich gut in mir, die sofort Ja, gerne! sagt und es immer allen recht machen will. Wie ich diesen Teil nennen würde? Am besten **Frau Allenrecht!**» Aber auch der Klärungshelper kann ein Wörtchen mitreden, besonders wenn er den Eindruck gewinnt, dass der

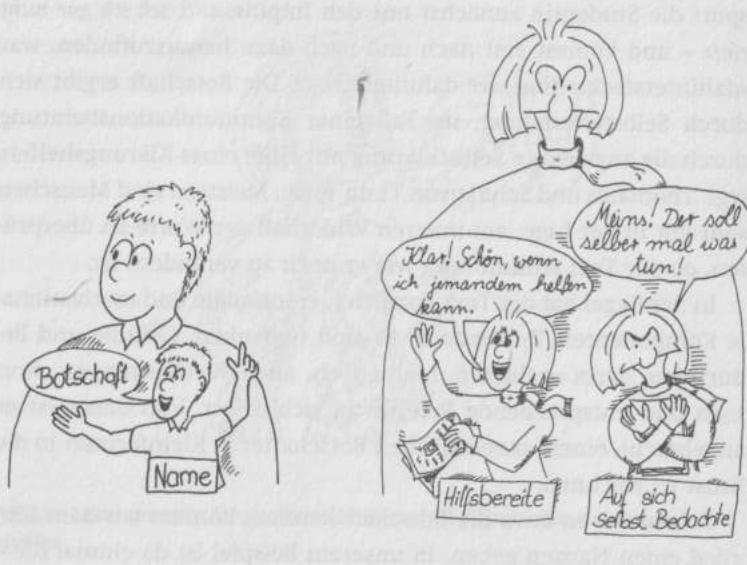


Abb. 6 a: Jedes Mitglied des Inneren Teams hat eine Botschaft und erhält einen Namen

Abb. 6 b: Das Innere Team der Studentin

vorgeschlagene Name nicht ganz zur Botschaft passt. Vielfach ergeben sich treffende, sehr individuelle und zum Teil lustige Namen (*Opa Humpel-Griesgram*, *Tante Klatsch und Tratsch*, *Dr. Altklug*). Oder wenn jemand sich in irgendeinem System gut auskennt, zum Beispiel in der griechischen Mythologie, dann fallen ihm entsprechende Namen ein wie *der Prometheus in mir*, oder aus der Literatur: *Parzifal*, *Don Juan*, *der eingebildete Kranke*. Gute und zeitlose Literatur bringt ja Gestalten und Charaktere hervor, die wichtige Aspekte der menschlichen Seele «in Reinkultur» verkörpern, deshalb ist sie eine ergiebige Fundgrube für die Besetzung unserer inneren Bühne.

Auch Symbole (Bilder) können helfen, den Wesensgehalt eines Mitglieds genauer zu bestimmen, zum Beispiel eine Peitsche für den

*Antreiber*, ein Paragraph für den *Juristen in mir*, der genauen Verträge vereinbart und eingehalten wissen will. Solche, auch frei zu erfindende Symbole werden ebenfalls eingezeichnet. Wenn wir den vorläufigen Namen (und/oder das Symbol) haben, können wir die Botschaft noch einmal genauer erkunden. Name und Text bringen sich gegenseitig hervor, bis eine endgültige Prägnanz erreicht ist. Dazu würde die Studentin eingeladen, sich auf einen gesonderten Platz zu begeben und dort einmal ganz in die Haut der jeweiligen Teilperson zu schlüpfen. Sodann spricht sie in Ich-Form alles aus, was diese zu melden hat (zum Beispiel: «Ich fühle mich geschmeichelt durch die Anfrage, bin stolz, dass ich ihm helfen kann» usw.\*). Meistens kommt der Text nicht gleich druckreif heraus, da sich die Gedanken (und Gefühle!) erst beim Sprechen verfertigen (Kleist).

Sodann würde sie den Stuhl wechseln und sich mit der zweiten Stimme identifizieren. So lernt sie nach und nach all jene Mitglieder in sich genauer kennen, die sich zu Wort gemeldet haben. Vielleicht spürt sie irgendwann: Das ist noch nicht alles! Da spielen noch weitere Regungen mit hinein, die bisher leise oder stumm geblieben sind, mit den schnellen und lautstarken nicht mithalten konnten.

Bezogen auf unser Musterbeispiel, könnte sie eine «leicht unbehagliche Regung» in sich vorfinden, die irgend etwas mit Selbstentblößung zu tun hat und sich schließlich in folgenden Worten wiederfindet: «Meine Mitschriften enthalten persönliche Gedanken und Kommentare, die vielleicht nicht immer sehr tief und geistreich sind: Auch meine Schrift ist vielleicht etwas kindlich – welchen Eindruck gewinnt er von mir, wenn ich mich derart preisgabe!?»

Die Studentin müsste jetzt entscheiden, welcher Name zu dieser etwas schüchternen Stimme am besten passt (*Intimitätsschützerin?* *Image-Wache?* ...).

\* Für den Fall, dass sich das Zutagefordern der Botschaft als eine «schwierige Geburt» erweist, kann der Kommunikationsberater «doppeln» oder andere «Hebammentechniken» anwenden (Thomann und Schulz von Thun 1988, S. 76ff.).

Da die menschliche Seele so geschaffen ist, dass die innere Ge-  
genrede meist nicht lange auf sich warten lässt, kann es sein, dass  
sich sogleich eine weitere Stimme meldet und der vorherigen vehe-  
ment widerspricht: «Aber das sind doch kleinkarierte Gefühle! Hast  
du es nötig, so um den Eindruck besorgt zu sein, den du auf andere  
machst? Wir Studenten müssen doch zusammenhalten, dürfen uns  
vom System nicht auseinanderdividieren lassen!»

Dieses Mitglied, das sich «Solidarität unter Studierenden» auf die Fahne geschrieben hat, verbündet sich mit der Hilfsbereiten (bzw. mit der, die schlecht nein sagen kann). Gemeinsam attackieren sie die auf sich selbst Bedachte: «Ist doch kleinlich und spießig und konkurrenzig und streberhaft, den anderen wie in der Schule nicht abschreiben zu lassen!»

Und schon ist «tüchtig was los», schon haben wir die wichtigsten Merkmale eines inneren Gruppengeschehens vor Augen, die uns noch beschäftigen werden:

- Innere Pluralität
- Innere Uneinigkeit
- Innerer Dialog/Streit
- Innere Gruppendynamik

Und dies bereits nach einem harmlosen, kurzen Kontakt, und wir haben nur eine Gesprächspartnerin berücksichtigt (s. Abb. 7).

So weit ein erster Blick in das, was sowohl im Menschen als auch in dieser Betrachtungs- und Arbeitsweise steckt. Halten wir als Zwischenergebnis fest, dass die Stimmen in ihrer auftretenden Vielzahl in mehrfacher Hinsicht verschieden sind, unabhängig von ihrem Inhalt:

- Es gibt *Frühmelder* und *Spätmelder*. Frühmelder sind sogleich da und nehmen auf das Geschehen Einfluss. Spätmelder kommen manchmal erst nach Stunden oder Tagen an, dann allerdings oft mit unabweisbarer Heftigkeit.



Abb. 7: Innere Pluralität mit Uneinigkeit, Streit und vehemente «innerer Gruppendynamik»

- Es gibt *lauter* und *leise Stimmen*. Die leisen sind oft nur vernehmbar, wenn wir innehalten, aus der Betriebsamkeit aussteigen und die durchgängige Geräuschkulisse des Alltags vorübergehend abschalten.
- Es gibt mehr oder minder *willkommene* und *unwillkommene Stimmen*. Die unwillkommenen sind mir peinlich und unangenehm; ich kann nicht dazu stehen, wäre sie gern los. Selbstakzeptierung beginnt mit dem Willkommenheißen gerade dieser «schwarzen Schafe». Wenn es innere Mitarbeiter(innen) gibt, zu denen ich nicht stehen kann, dann sind sie dazu verurteilt, sich in den seelischen Untergrund zu verzehren, und was von meiner inneren Wahrheit übrigbleibt, ist eine *ideologisch erwünschte Teilperson*, die ich in den Kontakt schicke und «auf die Menschheit loslässe» – ohne es womöglich zu merken. Und wo bleiben die unerwünschten Stimmen? Zum Teil kommen sie durch die Hin-

tertür zurück und melden sich im «Organdialekt» (A. Adler) als körperliches Symptom. Wir greifen dieses Thema im 4. Kapitel wieder auf.

Ein weiteres Zwischenergebnis: Die inneren Mitglieder stehen (meist) nicht unverbunden nebeneinander, sondern nehmen miteinander Kontakt auf, reden miteinander, gehen Beziehungen ein (innere Gruppendynamik). Je nachdem, welches *innere Betriebsklima* hier herrscht, werden wir uns mehr oder minder gut oder schlecht fühlen, werden wir unsere Kraft im Bewältigen der inneren Verhältnisse verbrauchen oder für kraftvolles Handeln zur Verfügung haben. Das Innere Team ist das Entwicklungsziel, der «zerstrittene Haufen» oft der reale Ausgangspunkt.

So weit die allererste Einführung zum Konzept des Inneren Teams. Wir werden auf das Beispiel der Studentin wieder zurückkommen, denn die Frage steht im Raum: Wie kann sie angesichts ihres inneren Wespennestes denn nun «in Übereinstimmung mit sich selbst» reagieren? Allgemein formuliert: *Wie sind Authentizität und klare Kommunikation angesichts innerer Pluralität und Uneinigkeit möglich?*

Alles wird darauf ankommen, aus der Not eine Tugend zu machen. Bevor wir aber nach Lösungen Ausschau halten, ist es ratsam, noch ein wenig weiter in die hier obwaltenden Verhältnisse einzudringen. Denn Lösungen wachsen auf dem Boden fundierter Einblicke und Kenntnisse. Bitte üben Sie sich bis dahin noch ein wenig in der vielgepriesenen Kunst, «Lösungslosigkeit auszuhalten»!

# **Kim-Oliver Tietze:**

## **Kollegiale Beratung**

### **Problemlösungen gemeinsam entwickeln**

**S. 11-25**

#### **Was ist Kollegiale Beratung?**

Der Kollegialen Beratung liegt die einfache Idee zugrunde, dass Menschen aus ähnlichen Arbeitsfeldern einander qualifiziert bei beruflichen Problemen beraten können. Sie folgen dabei einer bestimmten Struktur, und die Beratung findet in Gruppen von Gleichen statt. Was das bedeutet und welche Merkmale die Kollegiale Beratung kennzeichnen, wird im Folgenden beschrieben. Am Anfang steht eine kurze Definition, die durch die anschließenden Überlegungen erweitert und konkretisiert 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.**

#### **Merkmale der Kollegialen Beratung**

Die Kollegiale Beratung erhält ihren besonderen Charakter durch mehrere Kennzeichen: die Arbeit in der Gruppe, die Selbststeuerung ohne Externen, den festen Ablauf, die Transparenz der Methodik, die Arbeits- und Rollenverteilung der Beteiligten, die aktive Beteiligung der Teilnehmer und die Fokussierung auf berufliche und arbeitsbezogene Themen. Auch wenn derzeit unterschiedliche Konzepte von Kollegialer Beratung mit verschiedenen Bezeichnungen existieren (siehe S. 36f), so sind die hier aufgeführten Merkmale doch allen gemeinsam.

**Kollegiale Beratung findet in Gruppen statt.** Die Kollegiale Beratung findet grundsätzlich in Gruppen von fünf bis zehn Personen statt. Der Beratungsansatz und die Methodik erfordern, dass stets mindestens fünf, besser sechs Personen anwesend sind. Erst dann erschließt sich das Potenzial der angewendeten Methoden, und die Kompetenz der Mitglieder kann sich produktiv entfalten.

**Ein professioneller Berater ist nicht anwesend.** Das vielleicht wichtigste Merkmal der Kollegialen Beratung besteht darin, dass sie ohne ausgewiesene Beratungsexperten stattfindet. Das für die Kollegiale Beratung notwendige Know-how haben sich die Gruppenmitglieder selbst angeeignet. Deshalb liegt die Verantwortung für den Beratungsprozess auf den Schultern aller gleich verteilt. Alle besitzen gleiche Kenntnis über die Ablaufstruktur und gestalten damit den Prozess selbstständig. Ein externer Coach oder hauptberuflicher Berater, dessen Handwerk im Beraten besteht, ist aus diesen Gründen entbehrlich.

**Die Beratung folgt einem festen Ablauf.** Der Beratungsprozess orientiert sich immer an einer relativ einfachen, aber gleich bleibenden Struktur, die aus mehreren Schritten oder Phasen besteht. Die später in diesem Handbuch vorgestellte Konzeption umfasst sechs Schritte. Diese Struktur lehnt sich an allgemeine Prinzipien und Erkenntnisse des guten Problemlösens und Beratens an. Ein Mitglied wird von den übrigen Mitgliedern stets nach der gleichen Struktur beraten, selbst wenn durch eine Methodenauswahl abwechslungsreiche Variation möglich wird. Mit dem festen Ablauf gewinnt die Gruppe auch ohne die Prozessexpertise eines professionellen Beraters die Sicherheit, dass sie alle für einen Problemlösungsprozess notwendigen Schritte berücksichtigt.

**Der Ablauf und die Methoden sind allen Teilnehmern bekannt.** Dank dieser Transparenz können die Beteiligten gemeinsam sicherstellen, dass die notwendigen Ablaufschritte eingehalten werden. Leerlauf und Unsicherheiten beim Vorgehen werden vermieden.

Auch die Aufgaben der Rollen anderer sind allen Gruppenmitgliedern bekannt, und dadurch erhält die Kollegiale Beratung eine gewisse Berechenbarkeit und Verlässlichkeit. Mit dieser Klarheit kann jeder abschätzen, wie der Prozess für ihn verlaufen wird und wann in welcher Phase welches Verhalten erwartet wird (z. B. fragen, zuhören oder Gedanken äußern).

**Die Beratungsrollen und die Aufgaben werden verteilt.** Jeder Teilnehmer der Kollegialen Beratung erhält zu Beginn jeder Beratung eine bestimmte Rolle: als Fallerzähler, Moderator, Berater oder Sekretär (siehe S. 42). Mit diesen Rollen wird beschrieben, welche Aktivität von den Beteiligten in welcher Phase der Beratung erwartet wird. Das verantwortungsvolle Ausfüllen dieser Rollen nimmt wesentlichen Einfluss auf das Gelingen der Kollegialen Beratung.

**Alle Teilnehmer sind aktiv an der Beratung beteiligt.** Die gezielte Aktivierung aller Teilnehmer im Beratungsprozess gehört zum Wesen der Kollegialen Beratung. Die Kollegiale Beratung baut gerade darauf auf, dass das breite Potenzial, die vielfältigen Erfahrungen und die Lebendigkeit einer Gruppe genutzt werden. Alle Beteiligten sind aufgefordert, ihr jeweiliges Fachwissen, ihren eigenen Erfahrungshintergrund und die erworbenen Kompetenzen aus ihrer Berufspraxis einzubringen.

**Lösungen für berufliche Praxisprobleme werden entwickelt.** Im Zentrum der Kollegialen Beratung stehen konkrete berufliche und arbeitsbezogene Schlüsselthemen, die die Teilnehmer als Praxisfälle einbringen: Interaktions-, Rollen- oder Kommunikationsfragen, Entscheidungs dilemmata und Beziehungsverwicklungen. Allgemeine Themen aus dem Berufsalltag, die ohne spezifischen Bezug zu einer konkreten beruflichen Praxisfrage eines Mitglieds sind, werden dagegen nicht berücksichtigt. Ebenso ist es ausgeschlossen, Konflikte zwischen Mitgliedern der Beratungsrunde selbstständig zu bearbeiten, weil die Methodik dafür nicht ge-

eignet ist. Hierfür bedarf es einer gesonderten Teamberatung (z. B. Teamentwicklung, Konfliktberatung) mit Unterstützung von außen.



## Die Kollegialität der Kollegialen Beratung

Was macht die Kollegiale Beratung eigentlich «kollegial»? Kurz gesagt geht es darum, sich im positiven Sinne wechselseitig wie Kollegen zu behandeln. Aber es geht noch um viel mehr. Das hier gemeinte Prinzip der Kollegialität umfasst eine Kombination aus Beschreibungen der Zusammensetzung einer Beratungsgruppe und aus Erwartungen an eine konstruktive Haltung und Kooperation der Gruppenmitglieder untereinander.

- Kollegial bezieht sich auf die *wechselseitige Hilfsbereitschaft der Teilnehmer*. In der Gruppe helfen sich die Mitglieder gegenseitig

bei der Entwicklung von Lösungen für ihre beruflichen Praxisfragen. Wenn ein Mitglied um Unterstützung für die Bewältigung eines Problems ersucht, weiß es, dass der Raum dafür in der Kollegialen Beratung zur Verfügung steht. Es kann mit der Hilfsbereitschaft der übrigen Mitglieder rechnen.

- Kollegial bezieht sich auf die *Zusammensetzung der Gruppe*. Die Gruppe besteht aus Personen, die im Berufsalltag Kollegen sein könnten, aber nicht im Wortsinne Kollegen sind, die in der Praxis miteinander arbeiten. Gemeint ist ein vergleichbares berufliches Betätigungsfeld oder ein ähnlicher Erfahrungshintergrund der Gruppenmitglieder, beispielsweise als Führungskräfte, Personalentwickler, Kundenberater oder Projektleiter. Die Zusammensetzung sollte in Bezug auf diese Aspekte einigermaßen homogen sein, solange dadurch die Gefahr der Betriebsblindheit nicht gefördert wird.
- Kollegial bezieht sich auf die *Umkehrbarkeit der Beratungsbeziehung*. Während eines Beratungsprozesses sind die verschiedenen Rollen unter den Gruppenmitgliedern aufgeteilt: Ein Mitglied wird von den übrigen beraten. Die Beratungsbeziehung ist danach grundsätzlich umkehrbar, getreu dem Motto «Erst beraten wir dich – dann beratet ihr mich». Die Mitglieder beraten sich gegenseitig, indem prinzipiell und praktisch jeder abwechselnd jede Rolle einnimmt. Jeder kann (und soll) beraten werden, und jeder kann (und soll) im Verlauf der Gruppentreffen beraten.
- Kollegial bezieht sich auf die *Gleichberechtigung der Gruppenmitglieder*. «Kollegial» ist ein Appell an das Ideal der Gleichberechtigung: Die Erfahrungen aller Beteiligten sowie ihre Wort- und Ideenbeiträge gelten als gleichwertig. Die Beziehungen zwischen den Teilnehmern sollen symmetrisch sein. Der Status, den die Teilnehmer außerhalb der Beratungsgruppe innehaben, darf im Beratungsgeschehen keine Rolle spielen. Damit geht die

Forderung an die Bereitschaft einher, sich prinzipiell von jedem in der Gruppe beraten zu lassen. Dies verlangt Offenheit und Wertschätzung gegenüber allen Fragen, Erfahrungen und Anregungen von Beteiligten.

Diese vier Merkmale charakterisieren die Kollegialität dieser Beratungsform. Die ersten drei Punkte sind in der Praxis leichter zu realisieren als die Ideale des vierten Punkts. Theoretisch kann sich das vollständige Team einer Klinikstation in gemischter Besetzung kollegial beraten, wenn die Oberärztin auch die Stationsschwester als Moderatorin akzeptiert. Praktisch würde das vermutlich in Bezug auf den Status, die Offenheit und die Bereitschaft zur Anerkennung der Gleichwertigkeit auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen.

Die genannten und geforderten Merkmale legen nahe, dass sie bei freiwilliger Teilnahme an der Kollegialen Beratung am besten zu erfüllen sind. Man kann Menschen nicht vorschreiben, im Beratungsprozess kollegial und konstruktiv miteinander umzugehen, wenn sie nicht wirklich dazu bereit sind oder andere gewichtige Gründe dagegen sprechen. Man kann kein kollegiales Beratungsbiotop schaffen und durch eine Anweisung Gemeinsamkeiten oder einen Grundkonsens zur Kooperation unterstellen, während sich die Gruppenmitglieder außerhalb der Beratung im Widerspruch dazu verhalten.

### **Das Beratungsverständnis der Kollegialen Beratung**

In der Regel verbindet man mit «Beratung» die Tätigkeit von Fachleuten, die einem Unternehmen *raten*, ein spezielles Computersystem anzuschaffen, oder die einem Vorstand empfehlen, die Organisation auf eine bestimmte Art zu verändern. Oder man ver-

bindet damit eine ärztliche Konsultation, bei der der Patient sein Leiden schildert und der Arzt aufgrund seiner besonderen Kenntnisse in der Lage ist, entsprechende Gegenmittel zu verordnen, um das vorgetragene und untersuchte Leiden zu lindern. Ratsuchende bedienen sich nach diesem Prinzip der Kompetenz von Experten, um von deren Fachwissen zu profitieren. Diese Art von Beratung wird *Expertenberatung* (Schein 1987) genannt und findet ihren Einsatz in vielen Problembereichen des privaten und beruflichen Lebens, wo hochspezielles Fachwissen und umfangreiche einschlägige Erfahrungen erforderlich sind. Es wäre in solchen Fällen unsinnig und unökonomisch, sich dieses Wissen selber anzueignen. Expertenberatung geschieht, indem der Berater als Fachperson angesprochen wird, nach einer Analysephase auf der Grundlage seines Wissens eine passende Lösung entwirft und sie dem Ratsuchenden als Empfehlung mit auf den Weg gibt. Vom Ratsuchenden wird dann erwartet, dass er dem Ratschlag des Experten folgt, um seine Lage zu verbessern.

Ein anderes Verständnis von Beratung, an das sich auch die Kollegiale Beratung anlehnt, ist als *Prozessberatung* (Schein 1987) bekannt. Bei der Prozessberatung gestaltet der Berater den Problemlöseprozess, in dem der Ratsuchende sein Problem recht selbstständig bearbeiten und eigene Lösungen entwickeln kann. Beratungsformen, die dieser Richtung entsprechen, sind Coaching, Moderation oder Psychotherapie. Coaches und Psychotherapeuten sind ausgebildete Profis darin, hilfreiche Gespräche so zu führen, dass als deren Ergebnis die vorgebrachten Probleme gelindert oder vom Ratsuchenden im Alltag selber gelöst werden können. Moderatoren strukturieren in Unternehmen Sitzungen oder Workshops, in denen Lösungen erarbeitet werden, ohne sich dabei inhaltlich einzumischen. Die Leistung der Prozessberatung liegt darin, dass in ihrem Rahmen Problemlösungen besser, schneller und gezielter erarbeitet werden können als ohne sie.

Die Rollen bei der Prozessberatung sind anders verteilt als bei der Expertenberatung. Der Ratsuchende wird von einem Prozessberater als Experte für seine Problematik angesehen, während der Berater seinerseits als Struktur- und Methodenexperte handelt. In Begleitung des Beraters setzt sich der Ratsuchende als Hauptakteur selber mit der Analyse und Bewertung seines Problems auseinander, entwickelt verschiedene Lösungsalternativen und entscheidet nachher selbst, was davon er in welcher Form umsetzt. Er bleibt deshalb auch verantwortlich für die praktische Umsetzung einer Lösung. Der Berater erleichtert dem Ratsuchenden diesen Lösungsprozess, indem er seine Methodenkenntnisse anwendet und die richtigen Fragen stellt, um den Blick des Ratsuchenden auf andere, bisher unbeachtete Aspekte seines Problems zu lenken. Somit strukturiert er insgesamt das Beratungsgespräch. Weil dies als ein Klärungsprozess verstanden werden kann, leistet der Berater immer auch «Klärungshilfe» (Thomann 1998). Er kann dem Ratsuchenden inhaltliche Lösungsvorschläge unterbreiten, tut jedoch gut daran, dabei eine Haltung einzunehmen, aus der heraus seine inhaltlichen Beiträge lediglich als Angebote verstanden werden, die der Ratsuchende annehmen oder auch ablehnen kann. Ein erwünschter (Neben-)Effekt dieser Form von Beratung ist, dass der Ratsuchende gleichzeitig seine Kompetenzen erweitert, schwierige Situationen strukturiert zu reflektieren, und in der Folge ähnlich gelagerte Probleme zukünftig eigenständig lösen kann.

Die Kollegiale Beratung orientiert sich an diesem skizzierten Verständnis der Prozessberatung. Die Gruppe erhält eine Beratungsstruktur, die klar, relativ einfach und zielführend zugleich ist. Wichtig ist allerdings, dass die Problembereiche, die damit bearbeitet werden, eingegrenzt werden, um Überforderungen zu vermeiden. Die behandelten Probleme sollten aus dem beruflichen Bereich kommen, relevant für den Ratsuchenden und nicht

zu komplex sein. Dann kann eine qualifizierte Kollegiale Beratung auch von Menschen durchgeführt werden, die keine längere Beratungsausbildung absolviert haben.

## Ziele der Kollegialen Beratung

Das übergeordnete Ziel Kollegialer Beratung ist die Verbesserung der beruflichen Praxis der Teilnehmer. Mit beruflicher Praxis sind hier die Interaktionen zwischen Praktikern und Kollegen, Mitarbeitern, Kunden und Vorgesetzten sowie das Verhalten von Praktikern in ihrer Berufsrolle gemeint. Mit Kollegialer Beratung lassen sich drei miteinander verbundene Ziele erreichen:

1. **Praxisberatung near-the-job: Lösungen für konkrete Praxisprobleme,**
2. **die Reflexion der beruflichen Tätigkeit und der Berufsrolle sowie**
3. **Qualifizierung durch den Ausbau von praktischen Beratungskompetenzen.**

### Praxisberatung near-the-job: Lösungen für konkrete Praxisprobleme

Ganz oben steht natürlich das Ziel, mit Hilfe Kollegialer Beratung Lösungen für Praxisprobleme im betrieblichen Alltag zu entwickeln. Durch die aktive Mithilfe der Beteiligten erhält ein Teilnehmer konkrete Rückmeldungen und praktische Lösungsideen für seinen beruflichen Alltag. Dem Fallzähler stehen die Erfahrungen und Kompetenzen der übrigen Gruppenmitglieder zur Lösung seiner Problemsituation zur Verfügung. Die Teilnehmer erleben somit eine Praxisberatung on-the-job oder zumindest near-the-job.

Die Bearbeitung von Problemen in der Kollegialen Beratung und die nachfolgende Bewältigung von Schwierigkeiten führt zur Verminderung und zur Vermeidung von Belastungen und beugt neuen Berufsproblemen vor. Sie steigert damit die berufliche Zufriedenheit der Teilnehmer, deren Arbeitsmotivation, und sie fördert konstruktive Arbeitseinstellungen (Rotering-Steinberg 1998). Im Rahmen Kollegialer Beratung besteht die Gelegenheit, Kommunikations-, Interaktions- und Frustrationsprobleme des beruflichen Alltags aufzuarbeiten. Einstellungen und Verhaltensweisen werden hinterfragt, korrigiert oder bestätigt. Die Folgen sind zum Beispiel eine Entwicklung und Verbesserung der Führungskompetenz und ein Abbau von Stressoren und Frustrationen bei Führungskräften. Schwierige und gestörte Interaktionen können geklärt und so insgesamt eine produktivere Atmosphäre geschaffen werden.

Doch nicht nur der Teilnehmer, für dessen Problem konkrete Lösungen entwickelt werden, profitiert von der Kollegialen Beratung. Alle übrigen Teilnehmer gewinnen im Miterleben der Beratungen ebenfalls neue Einsichten für ihre Berufspraxis. Sie diskutieren verschiedene Formen von (Führungs-)Verhalten, erkennen Bezüge zu eigenen beruflichen Themen und erweitern ihren persönlichen Kompetenzfundus. Oft entdecken Gruppenmitglieder verblüffende Parallelen zwischen den Problemsituationen, die von anderen Teilnehmern geschildert werden, und ihrem eigenen Erleben. Die Teilnehmer erfahren, welche Haltungen und Verhaltensweisen zu Problemen und welche Interventionen zu Lösungen führen können. Sie lernen dabei, sich dort Gedanken über ihre eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen zu machen, wo sie es bisher vielleicht noch nicht getan haben. Die diskutierten Erfahrungen und die geglückten Problemlösungen anderer Teilnehmer helfen ihnen bei der Bewältigung zukünftiger Probleme. Sie können aus den Reflexionen und geplanten Handlungsmög-

lichkeiten eigene Varianten für ähnliche Probleme ableiten oder sich an bestimmte Handlungsschemata erinnern, wenn sie in der Zukunft mit ähnlichen Konflikten konfrontiert werden (Rotering-Steinberg 1990). Das eigene Repertoire an Möglichkeiten zur Entschärfung schwieriger Konstellationen, zur Vermeidung von Spannungen in der Zusammenarbeit, zur umsichtigen Entscheidungsfindung, zur systematischen Problemlösung und zur Konfliktklärung wird dadurch erheblich bereichert.

Ein bedeutender Schwerpunkt der Praxisberatungen liegt erfahrungsgemäß bei den zwischenmenschlichen und kommunikativen Verhaltensweisen. Wenn Teilnehmer ihre Probleme vorstellen, erhalten sie Rückmeldungen über ihren Umgang mit Kollegen und Mitarbeitern sowie Vorschläge für alternatives und vielleicht angemesseneres Verhalten. So bewältigen die Teilnehmer der Kollegialen Beratung nicht nur akute berufliche Probleme – zugleich werden auch Schlüsselqualifikationen gefördert, auf die in Unternehmen heutzutage immer größerer Wert gelegt wird, beispielsweise Fähigkeiten zur produktiven Zusammenarbeit und zur konstruktiven Konfliktlösung.

## **Reflexion der beruflichen Tätigkeit und der Berufsrolle**

Indem berufliche Schlüsselsituationen thematisiert und von verschiedenen Seiten beleuchtet werden, findet in der Kollegialen Beratung eine regelmäßige Überprüfung der Berufsrolle, der Handlungsweisen und der Einstellungen statt. Eine zentrale Kompetenz bei der beruflichen Qualifizierung, der persönlichen Weiterentwicklung und der Professionalisierung beruflichen Handelns bildet die Fähigkeit zur Reflexion. Sie ist der Schlüssel zum Lernen im Erwachsenenalter. Reflexion bedeutet, das eigene Verhalten und die eigenen Deutungen von einem anderen Stand-

punkt aus betrachten und kritisch hinterfragen zu können. Das geschieht im beruflichen Alltag oft beiläufig, ist aber von besonderer Wichtigkeit, wenn man verfahrene Situationen erlebt, wenn das eigene Verhalten in bester Absicht unerwartete und vor allem unerwünschte Wirkungen hervorbringt oder wenn man sein Verhaltensrepertoire weiterentwickeln möchte. Das Geben und Nehmen von Feedback bildet in diesem Zusammenhang eine wichtige Komponente.

Ein zeitweiliger Wechsel des Beobachtungsstandpunktes ist die entscheidende Voraussetzung dafür, um eigenes Verhalten zu überprüfen, das z. B. zum Fortbestehen eines Konflikts beiträgt. Durch das Angebot verschiedener Blickwinkel, aus denen sich eine Situation betrachten lässt, entstehen zusätzliche Zugänge zum Problem und zu seiner Lösung. Daraus resultiert ein Gefühl für die Möglichkeiten und die Verantwortung, die der Einzelne bei der Bewältigung von Konflikten haben kann. Mit der Veränderung der Perspektive wird ein neuer Blick auf die Situation möglich, und damit ergeben sich auch neue Handlungsansätze.

Die Kollegiale Beratung bietet ihren Teilnehmern die Gelegenheit, Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten in vertrauensvoller Atmosphäre gefahrlos zu reflektieren (Rotering-Steinberg 1990). Das berufliche Handeln wird mit ihrer Hilfe aus der Distanz betrachtet. Jeder lernt dabei, sein Verhalten aus einer zweiten, einer Beobachterperspektive wahrnehmen zu können. Über diese Form von Fremdwahrnehmung und über angemessen vorgetragenes Feedback gelangt man leichter zu einer veränderten Selbstwahrnehmung; sie ermöglicht eine vielseitige und mehrschichtige Betrachtung des eigenen Handelns, der eigenen Auffassungen und der Resonanzen, die daraus bei Interaktionspartnern entstehen. Dadurch werden Entscheidungs- und Handlungsspielräume erweitert und die Teilnehmer zur selbständigen Bewältigung schwieriger Situationen befähigt (Osterhold 2001).

## Qualifizierung: Ausbau von Schlüsselkompetenzen

Die Teilnahme an Kollegialer Beratung fördert den Erwerb und die Erweiterung von Schlüsselkompetenzen, die von Führungskräften und Mitarbeitern in Unternehmen heute erwartet werden, ja in der Regel schon bei der Einstellung vorausgesetzt werden. Hierzu zählen soziale Kompetenzen, Beratungskompetenzen und Methodenkompetenzen.

**Soziale Kompetenzen.** Durch die Teilnahme an der Kollegialen Beratung werden kommunikative und interaktionelle Kompetenzen gefördert, die als Schlüsselqualifikationen gelten (Schlee & Mutzeck 1996). Indem sich die Mitglieder der Gruppe kontinuierlich mit Praxisproblemen und unterschiedlichen Standpunkten auseinander setzen, entwickeln sie eine Neugier auf und ein Verständnis für andere Positionen. Da häufig soziale Situationen aus dem Berufsleben thematisiert und unter die Lupe genommen werden, verändern sich mit der Zeit auch die Sensoren für solche Themen. Mit der kontinuierlichen Teilnahme erproben und erweitern die Beteiligten somit Fähigkeiten, die auch über die Beratungsgruppe hinaus große Bedeutung besitzen.

**Beratungs- und Coaching-Kompetenzen.** Im Rahmen eines veränderten Führungsverständnisses sollen Führungskräfte oft Coaching-Qualitäten entwickeln, um ihren Mitarbeitern zu mehr Eigenständigkeit zu verhelfen. Auch Vertriebsmitarbeiter beispielsweise sind angehalten, ihr Rollenrepertoire um die Rolle eines Kundenberaters zu erweitern, die einen veränderten Dialog mit den Kunden ermöglicht. Hier eröffnet die Kollegiale Beratung eine einzigartige Trainingsmöglichkeit für Beratungskompetenzen, die anhand von konkreten Praxisfällen vertieft werden. Dazu gehören Fähigkeiten wie die strukturierte und am Mitarbeiter orientierte Gesprächsführung, das gezielte und erkundende Fragen, das einführende Verstehen und das aktive Zuhören. Mit der Ein-

nahme der unterschiedlichen Rollen im Lauf des Beratungsprozesses wird das Beraten regelmäßig praktiziert und eingeübt.

**Methodenkompetenzen.** Die Struktur der Kollegialen Beratung beruht auf den Prinzipien erfolgreichen Problemlösens. Zu diesen Prinzipien gehören im Wesentlichen die strikte Trennung von Problembeschreibung und Lösungsfindung, die Ziel- und Lösungsorientierung sowie die Berücksichtigung und Verknüpfung vieler unterschiedlicher Perspektiven bei der Lösungsentwicklung. Die Methodik ist zwar nicht ohne weiteres auf andere Anwendungsbereiche (z. B. technische Probleme) übertragbar, jedoch lassen sich einige grundsätzliche Prinzipien und viele Elemente des Vorgehens sehr gut auf andere berufliche Situationen, zum Beispiel in der Projektarbeit, übertragen.

## Nutzen der Kollegialen Beratung

Der weitere Nutzen der Kollegialen Beratung über die Erreichung der genannten Ziele hinaus lässt sich für die Teilnehmer und für die Organisation insgesamt auf mehreren Ebenen beschreiben:

### Nutzen für die einzelnen Gruppenteilnehmer

**Rückhalt durch die Gruppe.** Die Anteilnahme, die Unterstützung und das Verständnis durch die anderen Gruppenmitglieder wirken ermutigend für die eigene berufliche Praxis. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wird gestärkt, indem dem Fallberichter ermöglicht wird, sich in einem geschützten Rahmen von destruktiven Selbstbildern (z. B. «Ich bin offenbar unfähig») zu lösen und konstruktivere Optionen (z. B. «Ich habe doch noch andere Möglichkeiten, die ich probieren könnte») zu entwickeln.

**Entlastung durch Mitstreiter.** Die Teilnehmer erhalten nicht nur Lösungen für die eigene Praxis und alternative Möglichkeiten für eingefahrene Handlungsmuster. Durch die Reaktionen anderer erleben sie gleichzeitig, dass sie mit ihren beruflichen Problemen nicht allein stehen. Ähnlich entlastend wirken die Fallschilderungen und Problemlöseprozesse anderer Teilnehmer. Hier erfahren sie, wie sich diese auch mit beruflichen Problemen, Unsicherheiten und Interaktionskonflikten herumschlagen, für die sie Lösungen suchen. Sie entdecken Parallelen in den berichteten Problemlagen, in Einstellungen und in Rollenkonstellationen. Daraus entstehen verbindende Gemeinsamkeiten mit den anderen Gruppenmitgliedern, die von einigem Druck befreien.

**Fachlicher Austausch.** Indem die Teilnehmer über ihre Arbeit berichten, findet in gewissem Umfang auch ein fachlicher Austausch über die Grenzen unterschiedlicher Fachbereiche und Funktionen statt. Man erfährt mehr von den Arbeitsinhalten, Strukturen und Abläufen benachbarter und entfernter Abteilungen und erweitert den Blick für abteilungsübergreifende Themen. Daraus entwickelt sich ein verbessertes Verständnis für die komplexen Zusammenhänge im eigenen Unternehmen.

**Gemeinsame (Führungs-)Kultur.** Die kollegiale Reflexion arbeitsbezogener Problemstellungen begünstigt die Entwicklung von differenzierten Bildern, Vorstellungen und Haltungen und damit die Herausbildung einer Kultur mit gemeinsamen Werten. Insbesondere wenn die Teilnehmer Mitglieder einer Führungsebene sind, wird durch Diskussionen über Verhaltensaspekte im Beruf und Beratungen von Praxisfällen ein gemeinsam gelebtes Führungsverständnis wahrscheinlicher. Zudem bieten der kollegiale Austausch und das Erleben der Arbeitsweisen anderer die Möglichkeit zum Vergleich und zur beruflichen Selbstkontrolle.

# Arbeitsbogen für die Erstellung eines Berufswappens

## JETZT

Wo stehe ich jetzt?  
Wo bin ich?

## ZIEL

Wo will ich hin?  
Was will ich in der näheren Zukunft  
verändern?

## HINDERNISSE

Was hindert mich?  
Welche 'Steine' liegen auf dem Weg zum Ziel?

## STÄRKEN

Was/Wer hilft mir?  
Welche Stärken habe ich?

## 6 Hüte

Die Methode der "6 Denkhüte" oder "6 Thinking Hats" entwickelt von de Bono (2017) dient zur Gestaltung von Gruppendiskussionen und/oder zur Annäherung an eine komplexe Thematik. Ebenso kann es unterstützen, Entscheidungen zu treffen.

Dabei nehmen die Teilnehmenden sechs Rollen ein, die durch Hüte in den Farben Weiß, Rot, Grün, Schwarz, Gelb und Blau repräsentiert werden. Ziel dieser Methode ist es, sich einem Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu nähern und somit eine möglichst konstruktive und einheitliche Gesprächsgrundlage zu gestalten.

### Step-by-Step

1. In einer kurzen Einführung stellt ein\*e Projektverantwortliche\*r die Methode vor. Wichtig ist hierbei, dass alle Teilnehmenden die Bedeutungen der sechs Hüte verstehen.

Die Anzahl der Teilnehmenden ist variabel. Die Hüte werden für alle sichtbar platziert (alternativ auf Karteikarten oder ausgedruckt an Stellwänden).

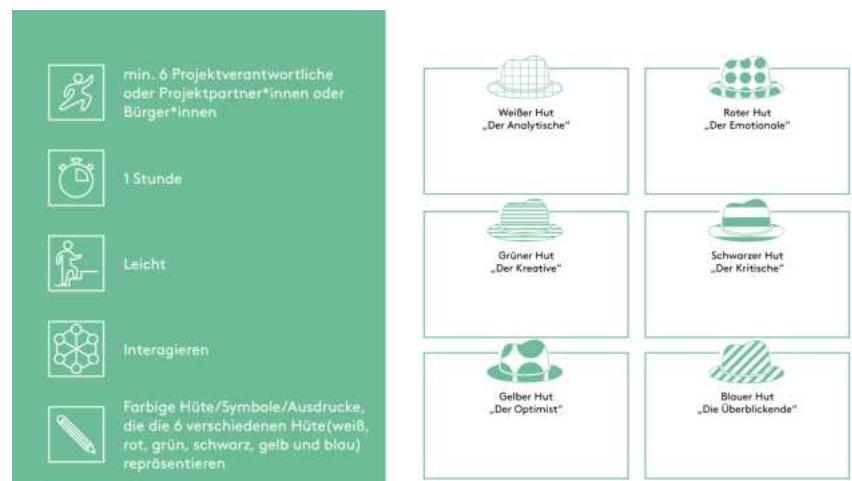
2. Jede\*r Teilnehmer\*in setzt sich einen der Hüte auf und vertritt dessen Position.

- Weißer Hut: Analytisch, dieser Hut konzentriert sich ausschließlich auf Daten und Fakten.
- Roter Hut: Emotional, dieser Hut lässt sich von seinen Gefühlen und Intuitionen leiten. Positive oder negative Äußerungen werden dabei nicht erläutert.
- Grüner Hut: Kreativ, dieser Hut überlegt Alternativen und sucht neue Ideen.
- Schwarzer Hut: Kritisch, dieser Hut betrachtet objektiv die negativen Aspekte des Problems oder der Fragestellung.
- Gelber Hut: Optimistisch, dieser Hut soll Chancen und Vorteile darstellen.
- Blauer Hut: Überblickend, mit diesem Hut beteiligt man sich nicht direkt an der Diskussion, sondern leitet die Diskussionsrunden ein und fasst diese zusammen.

3. Diskutiert nun gemeinsam in einer offenen Gesprächsrunde die Fragestellung aus den verschiedenen Sichtweisen.

4. Alternativ können die Teilnehmenden auch alle Hüte gleichzeitig aufsetzen und unterschiedliche Sichtweisen einnehmen. Hierfür eignen sich Klebezettel gut, auf denen die Gedanken aufgeschrieben und den entsprechenden Hüten zugeordnet werden. Erst im Nachgang werden die Gedanken zusammen diskutiert.

5. Zum Abschluss werden die Diskussionsrunden oder die Ideen und Gedanken gemeinsam reflektiert. Für eine bessere Übersicht werden die Gedanken kategorisiert.



Zitiert nach:

<https://www.fh-muenster.de/science-marketing/huete.php>