

Kollegiale Beratung in Gruppen: Ein Mittel berufsbezogener persönlicher Qualitätsentwicklung

Weiterbildung Kantonsschule Luzern 13.05.09

Script Referat

Gerl Thomann, Heinz Brunner



(Karikatur aus: http://pz.bildung-rp.de/pn/pb2_05/teamarbeitinderschule.htm)

Kollegiale Beratung in Gruppen: Ein Mittel berufsbezogener persönlicher Qualitätsentwicklung

1. Worum geht es? - Ausgangslage/Auftrag:

Bei meinen folgenden Ausführungen gehe ich davon aus, dass kollegiale Beratungsgruppen (oder Intervisionsgruppen) im eigentlichen Sinne Lerngruppen sind; nach der begrifflichen Klärung von „Kollegialer Beratung“ beginne ich deshalb in meinem Kurzreferat mit Aussagen zum Thema „Gruppe“, wende mich dann neueren lerntheoretischen Modellen zu, um über das Thema der „Professionalisierung durch Reflexion“ zur Frage zu gelangen, unter welchen Bedingungen optimales Lernen in kollegialen Praxisberatungsgruppen im Rahmen der berufsbezogenen persönlichen Qualitätsentwicklung möglich sei. Ich bewege mich dabei vom Allgemeinen zum Konkreten, die Ausführungen zu „Gruppe“, und zu „Lernen“ repräsentieren meine Sichtweise der theoretischen „Grundierung“ des Nutzens von kollegialer Praxisberatung in Qualitätsgruppen. Selbstverständlich versuche ich auch zu klären, was unter kollegialer Praxisberatung verstanden wird und in welchem Zusammenhang Austausch und Lernen in solchen Gruppen zur Qualitätsentwicklung in Schulen steht. Heinz Brunner wird anschliessend konkretisierend ein Konzept der Vorgehensweise einer kollegialen Beratung vorstellen und von seinen eigenen diesbezüglichen Erfahrungen berichten

Wenn Sie so wollen, handelt es sich bei unseren Ausführungen um unser Qualitätskonzept der kollegialen Praxisberatung .

Bezüglich unserer eigenen Professionalisierung – zum Beispiel derjenigen als Beraterinnen, als Berater – sind wir selber von der positiven Wirkung der kollegialen Beratung in Gruppen überzeugt; wir sind beide in so genannten Intervisionsgruppen organisiert, um Beratungsfälle und komplexe Situationen in gewissen Abständen in einem professionellen Rahmen besprechen zu können. Dies schützt unter anderem unser privates Umfeld. Wir tun dies freiwillig – auch wenn der entsprechende Berufsverband (BSO) im Rahmen von Qualitätssicherungsstrategien formal die Mitgliedschaft von einer Teilnahme an einer solchen Intervention abhängig macht. Glück lässt sich sicherlich nicht erzwingen, sanfter Zwang schliesst Glück jedoch nicht aus. Und: Kollegiale Praxisberatung muss nicht glücklich machen.

2. Was ist kollegiale Praxisberatung?

Die kollegiale Praxisberatung soll gerade in interaktionsreichen Berufsfeldern wie dem Unterricht Distanz zur Arbeitssituation schaffen und berufliche Handlungskompetenz durch vom unmittelbaren Handlungsdruck befreite und angeleitete Reflexion fördern.

Die kollegiale Praxisberatung entstand aus Konzepten der Intervision; Intervision (gelegentlich auch «peer-Supervision» genannt) ist eine Form der Gruppensupervision, ohne dass dabei eine formelle Supervisionsfachperson hinzugezogen wird. Die Intervision ist im deutschsprachigen Raum seit Ende der 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts vor allem in pädagogischen Arbeitsfeldern anzutreffen. Die Intervisionsgruppe besteht aus erfahrenen Vertretern und Vertreterinnen einer Berufsgruppe und übernimmt die Funktion der Leitung entweder kollektiv oder abwechselnd.

Unter kollegialer Beratung (als Begriff vor allem in pädagogischen Feldern üblich) kann eine «face-to-face» - Beratung (unter vier Augen) - manchmal auch in Form von Unterrichtshospitationen (vgl. Miller 1996 S.32-34) oder «Praxistandems» (Wahl 1997 S.21-26) - oder wiederum eine Beratung in Gruppen, auch im Sinne eines selbstorganisierten Reflexionssystems verstanden werden (vgl. Mutzeck 1997); teilweise bezieht sich diese Beratungsform auf genaue Handlungsanweisungen.«Kollegial» bedeutet, dass zwischen den Mitgliedern keine hierarchischen Unterschiede bestehen und die Beteiligten nicht auf Anweisung eines Experten handeln. (vgl. Pallasch et al. 1992 und Schlee/Mutzeck 1996). Gelegentlich wird dafür auch der Begriff «Kollegiale Supervision» (Gerber 2001, S.4-12) oder einfach «Supervision» (Ehinger/Hennig 1997) verwendet.

Seit einigen Jahren wird der Supervisionsbegriff vom Begriff „Coaching“ abgelöst. Es ist zu beachten, dass dieser Begriff einer der schwammigsten im ganzen Beratungsbereich ist. Er wurde vorerst vor allem in der Welt des Sports gebraucht, aber auch als Beratung von Personen mit Führungsverantwortung verstanden und aktuell auf praktisch alle Beratungsfelder ausgedehnt.

Es ist also anzunehmen, dass Sie nicht mehr lange in kollegialen Praxisberatungsgruppen miteinander Ihre Praxis reflektieren, sondern dies eben in „kollegialen Coaching-Gruppen“ mittels eines „Peer-Coachings“ tun.

Innerhalb der Terminologie des Qualitätsmanagements repräsentiert die kollegiale Praxisberatung eine Form der so genannten Qualitätsgruppen, Sie selber kennen weitere Formen, diejenige der kollegialen Hospitation oder allenfalls diejenige der fachbezogenen und fachschaftsinternen Qualitätsgruppen.

Nun verbindet sich im Qualitätsmanagement ja die organisationale Perspektive mit der persönlichen Professionalisierung. Im ursprünglichen Sinne ist Beratung, auch kollegiale Beratung immer freiwillig, unabhängig von organisationalen Vorgaben. Dies ist im Rahmen von Qualitätsentwicklungsstrategien nicht mehr so, es existieren übergeordnete Interessenträger (kantonale Behörden), welche für eine Sicherung und Entwicklung von Qualität eintreten; dies

geht aber nie ohne diejenigen, welche diese Qualität alltäglich bieten sollen, ohne Sie als Lehrende.

Dieser durchaus etwas ambivalent anmutender Umstand ist für unseren Zugang zur kollegialen Praxisberatung relevant: Wenn ein Instrument der beruflichen Professionalisierung (z.B. die kollegiale Praxisberatung) wirksam sein soll, muss der übergeordnete „Auftrag“ geklärt sein und der Spielraum deklariert werden. Diese Auftragsklärung geschieht in einer Art von Dreieck: Die Schulleitung und die Qualitätsverantwortlichen sind eine „Ecke“, die Gruppe die zweite, die einzelne Person die dritte; wenn wir stärker differenzieren, können wir fünf Verhandlungs - „Ecken“ definieren: Die kantonale Behörde, die Schulleitung, die Qualitätsverantwortlichen eine Schule, die Qualitätsgruppe, die einzelne Lehrperson. Unseres Erachtens ist die organisationale Auftragsklärung in ihrer Schule professionell gehandhabt: Zum Beispiel sind Mitarbeiterbeurteilung und Qualitätsentwicklung deutlich getrennt.

Trotzdem ist es zentral, während der Arbeit in kollegialen Praxisberatungsgruppen immer wieder zu klären, wohin gewisse Themen gehören: Die zu besprechenden bleiben in der Gruppe, gewisse müssen auf einer anderen Ebene bearbeitet werden, zum Beispiel auf derjenigen der Schulleitung oder aber auf einer persönlich-individuellen. Zu Formen dieser Klärung später mehr.

3. Lernen in Gruppen

Wie gesagt, findet in unserem Falle kollegiale Beratung in Gruppen statt.

Jede Gruppe hat ihre spezifischen Eigenschaften und Eigenarten; sie gewinnt - wie einzelne Menschen auch - im Verlaufe ihrer Entwicklung Identität. Auch bei vergleichbaren Rahmenbedingungen können verschiedene Gruppen durchaus hohe Unterschiede bzgl. (Lern-)Klima, Kommunikation, Arbeitsstil, Lernerfolg etc. aufweisen. Sie kennen das von Ihren Klassen.

Wir alle leben von klein auf in verschiedenen Gruppen und werden durch unsere eigenen Erfahrungen in Familie, Schulklassen, Jugendgruppen, Arbeitsteams etc. geprägt. In den folgenden Ausführungen richte ich meinen Fokus auf die Gruppen im Bildungskontext; viele Aussagen gelten jedoch auch für Arbeitsteams und andere Gruppen, manche auch für Organisationen.

Im Gegensatz zu «Mengen» handelt es sich bei Gruppen um differenzierte soziale Gebilde oder Systeme, welche durch folgende Faktoren definiert sind – Ich beziehe mich bei den folgenden Ausführungen immer auch auf kollegiale Beratungsgruppen :

Grösse

Bei weniger als drei Teilnehmenden ist es nicht sinnvoll, von einer Gruppe zu sprechen, bei mehr als 12 Teilnehmenden können sich so genannte Untergruppen bilden, ab ca. 30 Teilnehmenden spricht man von Grossgruppen. Die Definitionsgrenzen werden uneinheitlich gehandhabt. Um eine optimale Gruppengrösse abzuschätzen, ist der Leistungsauftrag, den die Gruppe zu erfüllen hat, eine wichtige Orientierungshilfe. Bei Interventionsgruppen sind sich die Experten in etwa einig und gehen von einer optimalen Grösse zwischen 5 und 7 Teilnehmenden aus (in Ihrem Falle 6).

Ziel

Eine Gruppe benötigt ein gemeinsames Ziel, einen Leistungsauftrag («primary task»). Die Zielsetzungen können sehr unterschiedlich sein: Eine Maturitätsklasse will/muss die Ausbildung zu einem guten Ende bringen, eine Arbeitsgruppe oder ein Projektteam erhält einen definierten Arbeitsauftrag, eine Lerngruppe bearbeitet für eine befristete Zeit eine inhaltliche Fragestellung etc. Ihre Qualitätsgruppen dienen generell dem Ziel der persönlichen berufsbezogenen Qualitätsentwicklung im Rahmen der organisationalen Qualitätsentwicklung. Angepasste Ziele werden je nach Bedarf konkreter formuliert sein. Je weniger die Gruppe in Wahl und Formulierung von Leistungsaufträgen involviert ist oder je weniger der spezifische Auftrag bekannt ist, desto schwieriger wird die optimale Nutzung der vorhandenen Gruppenressourcen. Dies würde für kollegiale Praxisberatungsgruppen bedeuten, dass einerseits generell Klarheit darüber herrschen sollte, weshalb solche Gefässe installiert sind und andererseits die Gruppe selber für sich Vereinbarungen treffen sollte.

Dauer

Eine Gruppe muss über einen längeren (oder zumindest definierten) Zeitraum bestehen, wenn Engagement und Identifikation überhaupt ermöglicht werden sollen. In diesem Sinne sind gemäss meines Wissenstandes Ihre Q-Gruppen auch geplant. Bei kollegialen Praxisberatungsgruppen gehe ich davon aus, dass allermindestens so viele Sitzungen wie die Gruppe Teilnehmende hat, effizientes Lernen ermöglicht. Jedes Mitglied soll mindestens einmal einen „Fall“ bearbeiten lassen können. Im Übrigen sind Gruppen in der Regel nicht von Beginn weg arbeitsfähig, zuerst muss Vertrauen und gegenseitige Berechenbarkeit aufgebaut, manchmal müssen auch Hörner abgestossen und Rollen geklärt werden.

Fazit

Eine Gruppe besteht also aus einer Mehrzahl von Personen, welche miteinander über eine Zeitspanne hinweg kommunizieren und interagieren, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen.

In ihrem Falle der Qualitätsgruppen existiert ein gemeinsames Ziel (Qualitätssteigerung des Unterrichtes), welches im Sinne der Professionalisierung jedoch auch durch individuelle Weiterentwicklung den Einzelnen einen spezifischen Mehrwert ermöglichen soll.

Die meisten Teamdefinitionen nehmen im Übrigen den Gruppenbegriff auf und ergänzen ihn je nach Bedarf: Die Aufhebung der organisationalen Arbeitsteilung oder die explizite Erfüllung einer Teilaufgabe in einer Organisation etwa sind solche möglichen Zusatzmerkmale.

Verschiedene Autoren unterscheiden Arbeitsgruppen von Teams und schreiben Teams etwa höhere Autonomie gegen aussen, höhere Verbindlichkeit gegen innen sowie ein höheres Innovationspotential zu.

In Betrieben wird gelegentlich auch zwischen festen Teams («family groups») und temporären Teams (Steuerungs- und Projektteams) unterschieden.

In Ihrem Falle scheint es mir einleuchtend, den Begriff „Gruppe“ zu benutzen, und nicht den Begriff Team, weil Sie nicht eine spezifische gemeinsame Leistung erbringen müssen.

Versetzen Sie sich in Gedanken in zwei von den äusserlichen oder innerlichen Bedingungen (Anzahl Mitglieder, Alter der Teilnehmenden, Geschlecht, kulturelle Herkunft...) her vergleichbare Gruppen, Teams oder Klassen, welche Sie als Teilnehmer/in oder Leiter/in kennen. Wahrscheinlich fallen Ihnen für jede der beiden Gruppen unterschiedliche Gefühle, Begriffe oder Bilder ein.

Wie lassen sich solche Unterschiede erklären?

Mit der Frage, wie die Strukturierung der wechselseitigen Beziehungen in Gruppen geschieht, wie Gruppen sich entwickeln oder strukturieren können, beschäftigte sich die sogenannte Gruppendynamik oder in der neueren Literatur die Teamentwicklung. Solche Aspekte sprengen den Rahmen dieses kurzen Referates, ich werde jedoch im Verlaufe meiner Ausführungen (siehe „Stolpersteine“, S. 10) dies oder jenes dazu einflechten.

4. Welches Lernverständnis liegt einer kollegialen Praxisberatungsgruppe zu Grunde?

Nun verbinden wir ja in diesem Zusammenhang Aspekte der Gruppentheorie mit solchen aus der Lernpsychologie, erlauben Sie mir also einen Exkurs in die aktuelle lerntheoretische Diskussion. Diese folgenden Ausführungen sind Basis der später beschriebenen Qualitätsaspekte von kollegialen Praxisberatungsgruppen.

Reinmann & Mandl beschreiben ihre Theorie des kognitiv konstruktivistischen Lernens mit sechs Prozessmerkmalen: „Lernen ist ein konstruktiver, sozialer, aktiver, selbstgesteuerter, situativer und reflexiver Prozess“ (Reinmann & Mandl, 2001, S. 626). Dieses theoretische Modell erscheint im Felde der Erwachsenenbildung – hier verstehe ich selbstverständlich auch Sie als erwachsene Lernende - zunehmend als unbestritten. Inwiefern übrigens diese lernpsychologischen Prinzipien auch für die institutionalisierte Bildung von Kindern und Jugendlichen gelten, wäre eine weitere Diskussion in einem anderen Rahmen wert.

Ich fokussiere in Bezug auf das heutige Thema der persönlichen, berufsbezogenen Qualitätsentwicklung auf den aus meiner Sicht für dieses Thema bedeutsamen sechsten oben genannten Aspekt des *reflexiven Lernens*, welchen ich mit anderen Erkenntnissen aus der berufsbiografischen Professionsforschung anreichere. Damit spreche ich dann auch Sie als Lehrpersonen konkret an.

Viele der erwähnten Befunde gelten übrigens auch für theoretische Ansätze der so genannten Kompetenzentwicklung.

Lernen ist ein reflexiver Prozess

Aktivität führt über die Reflexion zu effektivem Lernen. Die Metakognitionsforschung zeigt, dass die Qualität des Lernens nachhaltig gefördert wird, wenn Lernende über ihre eigenen Lernaktivitäten und -erfahrungen nachdenken und dadurch sich und ihr Lernen und Arbeiten besser verstehen und steuern können. Beck, Guldemann & Zutavern (vgl. 1995, S. 49f) haben in ihrer grossen Feldstudie u.a. festgestellt, dass Lernreflexion und Erfahrungsaustausch schon bei Kindern im jungen Primarschulalter die Eigenverantwortung für das Lernen fördern, dass die Entwicklung metakognitiver Kompetenzen durch den Einsatz von Instrumenten wie Arbeitsrückschau, Lernpartnerschaften, Formen des strukturierten Austausches etc

beschleunigt werden kann und Lernende dadurch dauerhafte individuelle Arbeits- und Lernstrategien aufbauen.

Der Begriff «Reflexion» als Konzept in der pädagogischen Arbeit geht auf den amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey (1997, orig. 1910) zurück; Dewey verstand Reflexion – im übrigen nicht nur in der Pädagogik - als eine Form des Denkens, welche immer wieder durch Zweifel und Irritation, durch «gefühlte Schwierigkeit» in komplexen Situationen geprägt ist und danach zu gezielter Suche und Problemlösung führt (vgl. Dick 1996, S. 98).

Über Komplexität im Unterricht muss ich Ihnen nichts erzählen, Sie sind wie kaum andere Professionelle dauernd gezwungen, immer wieder in Sekundenschnelle Situationen zu identifizieren und wirksame Handlungsweisen auszuwählen. Wahl (1995, S. 61) nennt diese Kompetenzen «Situationsauffassung» und «Handlungsauffassung». Wenn sich Ihre Handlungs- oder Situationsauffassung als noch nicht adäquat erweisen sollte, modifizieren Sie Ihren Zugang; so verdichtet sich Ihr Erfahrungswissen (dies steht in keinen Büchern) kontinuierlich durch den Kreislauf von Aktion und Reflexion; vom Novizen, von der Novizin entwickeln Sie sich zum Experten, zur Expertin. Die unumstrittene Komplexität von Unterricht produziert also sozusagen „das tägliche Scheitern als Normalfall“, welche wiederum nur durch reflexive Kompetenz bewältigbar wird; nicht etwa durch didaktische Drehbücher. Was bei dieser täglichen Verarbeitung von Scheiter- oder Fastscheitererfahrung geschieht, nenne ich Lernen, eben Lernen “on the Job“. Wenn die sich aufbauende Routine nicht durch Reflexion modifiziert wird, bezeichnet sie Argyris, ein Schüler Deweys als „defensive Routine“ oder als „eingeübte Inkompetenz“.

Solche Reflexion erfolgt meist kasuistisch und situativ, also entlang von wirklichen Fällen, von Praxisgeschichten von Ereignissen.

Donald Schön, ein weiterer Schüler Deweys (1983 in: Dick 1996 , S. 97) beschreibt diese Reflexion als Konversation mit der Situation («*the situation talks back to you*») Routinierte Experten (sog. «reflective practitioners» nach Dewey 1933) können im Sinne eines methodischen Repertoires «Register ziehen» und halten sich dabei nicht an klischeehafte Automatismen sondern an eine Art von «knowing in action»; jeder neue «Registerzug» führt so zu einer Ausweitung des Handlungsspielraums, indem er durch Analogien und Vergleiche mit anderen Situationen handlungsrelevantes Wissen verdichtet.

Man könnte hier auch von einem alltäglichen forschenden Lernen sprechen, von einem ununterbrochenen selbstorganisierten Problem based learning.

Reflexion ist somit ein berufslebenslanger Prozess, in welchem Sie als Lehrpersonen ihr persönliches, praktisches Wissen und ihre vorhandenen Annahmen und Deutungen immer wieder vergewissern, überprüfen und modifizieren, um ihre Praxis im Sinne der Professionalisierung zu verbessern. Diese kontinuierliche Kompetenzentwicklung ist nicht in Zertifikaten verewigt, gelegentlich sind wir uns ihrer nicht mal bewusst; gelegentlich sind wir uns dessen, was wir am besten wissen sogar am wenigsten bewusst..

Distanz zur eigenen Tätigkeit, Selbstwahrnehmung, Selbstkritik als produktives Zweifeln sowie Motivation und Lust an erweiternder professioneller Veränderung sind unabdingbare Voraussetzungen für den Erfolg solcher Reflexionsarbeit.

Diese Reflexionsarbeit kann nie alleine erfolgen, dafür wird Austausch benötigt und dieser erfolgt zu Gunsten der Perspektivenerweiterung vorzugsweise in Gruppen, welche dieses „Geschichtenerzählen“ in professioneller Weise strukturieren. Kollegiale Praxisberatungsgruppen bieten einen solchen professionellen Rahmen als „Ort der Reflexion“ . Dies entlastet auch. Selbstverständlich erzählen Sie Ihre Geschichten auch Ihrem Partner, Ihren Freunden, Ihrem Kollegen/Ihrer Kollegin im Lehrerzimmer, vielleicht erzählen Sie ihre Geschichte vor allem ausserhalb des Schulhauses auch offener, mit mehr pikanten Details, mit offenem Ärger; diese wertvollen Gespräche benötigen Sie nach wie vor. Die strukturierte Form des „Geschichtenerzählens“ unterscheidet sich von informellen Gesprächen durch die Fokussierung, durch die Dichte der Analyse und durch den strukturierten Versuch der Verhaltensveränderung.

Hier treffen sich Lern- und Beratungskonzepte mit Aspekten der Qualitätsdiskussion. Die Schritt für Schritt sich entwickelnde Qualität (gemäss des japanischen Kaizen) entspricht der Vorstellung der kontinuierlichen „Modifikation des Repertoires“ und damit dem Gedanken der Professionalisierung. Die kollegiale Praxisberatung stellt eine solche Form dar. Das geht aber nicht einfach so....

5. Wie lässt sich in Gruppen – im Rahmen der kollegialen Praxisberatung - lernen?

Lassen Sie mich nun noch etwas konkreter werden:
Die folgenden Gedanken stützen sich auf die vorherigen Ausführungen zur Thematik „Lernen“.

Vorteile

Wie weiter oben erwähnt, bietet die Gruppensituation die Möglichkeit, neue Sichtweisen und Perspektiven kennenzulernen und vom Wissen anderer zu profitieren; zusammenfassend lässt sich nochmals festhalten:

- Bezüglich Kreativität von Problemlösungen und Sichtweisen wird das Spektrum grösser
- Wer sich aktiv am Gruppengeschehen beteiligt, erhält die Chance, Phänomene präzise und verständlich zu schildern, zu argumentieren und den „Geschichten“ der Mitteilnehmenden aktiv zuzuhören
- Das eigene Wissen wird stabilisiert, überprüft und ergänzt
- Gruppengespräche lassen gut erkennen, dass es mehr als eine Wahrheit gibt, das Erkennen und Akzeptieren anderer Standpunkte wirkt präventiv sowie klärend für allfällige Konfliktsituationen oder Missverständnisse.
- Die soziale Unterstützung innerhalb einer strukturierten Gruppe kann sich – gerade bei schwierigen Alltagssituationen - entlastend auswirken.

Voraussetzungen/Kontraktierung

Die obgenannten Auswirkungen stellen sich selbstverständlich nicht von selbst ein; einige Voraussetzungen müssen erfüllt sein, dass Gruppenarbeit funktioniert. Vor allem muss Bereitschaft für Kooperation entstehen und die Gruppenarbeit gut organisiert sein.

Das assoziative Erzählen und Reflektieren über komplexe Praxissituationen benötigt eine klare Struktur.

- Das grundsätzliche gemeinsame Ziel muss geklärt sein (auch die Einbettung in organisationale Ziele).
- Die Bereitschaft zur Kooperation muss signalisiert werden.
- Die Mitglieder sollen sich über ihre Ziele und Erwartungen verständigen, dazu wird ein Klima von Akzeptanz und Vertrauen benötigt.
- Gruppenarbeit muss organisiert sein, dazu gehört die Frage der Gruppengrösse, des Ortes „des Geschehens“, der Zeitdauer, der Präsenz und der Leitung der Gruppe.
- Das Arbeitsprogramm der Gruppe sollte hinsichtlich Zielen, Umfang und Anspruch klar und konkret festgelegt sein; diese Zielklarheit soll auch das Entstehen eines reinen „Kaffeekränzchens“ verhindern. Die Aufgaben sollen von Sitzung zu Sitzung klar verteilt werden.
- Informationswege, Informationspolitik und Datenschutz müssen geregelt sein
- Die Gruppe muss fähig sein, Störungen frühzeitig zu erkennen und anzugehen, empfehlenswert ist es, zu Beginn im Rahmen einer Gesamtplanung und „Kontraktierung“ einige Verhaltensregeln zu vereinbaren, dazu können auch eine „Risikoanalyse“ und einige Regeln für den „Notfall“ gehören

Zusammensetzung der Gruppe

Es macht einen Unterschied, ob Gruppen freiwillig zusammengesetzt sind oder gebildet werden; freiwillige Gruppen sind schneller formiert, stehen dafür auch eher unter Druck, gut funktionieren zu müssen; von externer Autorität gebildete Gruppen müssen sich finden und können sich im Konfliktfall eher auf die externe Autorität berufen. In Ihrem Falle müssen/dürfen Sie sich bald in Gruppen formieren.

Interessant scheint mir diesbezüglich die Frage der Dimension „Heterogenität-Homogenität“; um möglichst viele verschiedene Perspektiven zu ermöglichen, müsste die Gruppe so heterogen wie möglich zusammengesetzt sein, dies genau aber könnte die Entstehung einer gemeinsamen Basis verhindern. Homogenere Gruppen erreichen schneller einen gemeinsamen Boden, vielleicht wird die Arbeit dabei aber auch schneller „langweilig“.

Wir vertreten hier als Empfehlung – auch für unsere spätere Gruppenbildung das Prinzip der „moderaten Heterogenität“

Stolpersteine/Risikoanalyse

Auch wenn im weiter oben beschriebenen „Dreieck“ die Erwartungen der Schule an die kollegiale Praxisberatung geklärt sind, auch wenn die oben genannten Voraussetzungen der gruppeinternen Strukturierung/Kontraktierung gegeben sind, kommen in einer Gruppe Individuen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, Wünschen und Vorstellungen zusammen, was zu gruppendynamischen Spannungen führen kann.

Renkl, Gruber und Mandl (1995) unterscheiden auf Basis sozialpsychologischer Studien folgende Phänomene:

- „Der-Hans-der-machts-dann-eh-Phänomen“ (auch free-rider-effect): Die Arbeit wird denjenigen überlassen, denen ein gutes Ergebnis am wichtigsten ist. Das hiesse zum Beispiel konkret, dass immer dieselben Teilnehmenden Fallbeispiele einbringen oder immer dieselben eine Moderationsfunktion erhalten.
- „Ja-bin-ich-denn-der-Depp-Phänomen“ (auch succer-Effect): Eventuell ist dies eine Folge des obgenannten Effekts: Diejenigen, welche die Last der Arbeit tragen, werden zunehmend frustriert. Das hiesse, dass die Obgenannten mit der Zeit ihr Engagement zurücknehmen.
- „Da-mach-ich-es-doch-gleich-lieber-selbst—Phänomen (Matthäus-Effekt): Teilnehmende mit höherer Motivation übernehmen die Hauptarbeit, Beiträge anderer sind diesen nicht gut genug oder es geht ihnen zu langsam vorwärts. Dies könnte dazu führen, dass „Geschichten“ von Teilnehmenden zu schnell mit Ratschlägen und Empfehlungen entgegnet wird, statt sie genauer zu analysieren.
- „Das-kann-und-mag-ich-nicht-mach-du-Phänomen (interpersonaler Matthäus-Effekt): Die Arbeit wird so aufgeteilt, dass diejenigen, welche etwas Bestimmtes gut können, ihre Kenntnisse gerade nur darin vertiefen. Dies könnte bedeuten, dass je nach Fall immer nur einzelne Teilnehmende ihre Erfahrungen beisteuern und die Perspektivenbreite eingeschränkt wird.
- „Ich-habe-meinen-Teil-erledigt-Phänomen“: Gruppenmitglieder weigern sich, weitere Beiträge zu leisten, da sie der Meinung sind, ihren Teil bereits geleistet zu haben. Das könnte bedeuten, dass jemand, welcher seinen/ihren Fall in einer Intervision schon eingebracht hat, sich danach zurückzieht.

Bitte verstehen Sie mich nicht falsch, es geht mir nicht darum mit moralischem Fingerzeig solche Phänomene personifiziert mit Schuld zu versehen, sie gehören zum Alltag, vielleicht werden sie von den einen Gruppenmitgliedern wahrgenommen, von anderen nicht. Gerade hier wird der intersubjektive Austausch, die „Metareflexion“ für Gruppen und ihre Arbeitsfähigkeit unabdingbar. Wenn alle Teilnehmenden Nutzen aus der Intervision schöpfen wollen, muss eine

Kultur des Ansprechens von Hindernissen oder Störungen entstehen können. Selbstverständlich benötigt die Gruppe wie erwähnt Vereinbarungen und eine gemeinsam getragene Struktur.

Nun werde ich noch etwas konkreter und schildere Ihnen zum Schluss ganz kurz aus unserer Praxiserfahrung als Berater/innen, wie über verschiedene Modelle hinweg Praxisreflexion in Gruppen betrieben wird und welche Aspekte aus unserer Sicht zu Beginn der Arbeit geklärt werden müssten.

Sie werden ja anschliessend an meine Ausführungen eine Verfahrensweise von kollegialer Praxisberatung kennenlernen.

6. Was macht konkret eine kollegiale Praxisberatung aus?

Praxisreflexion in (Qualitäts-)Gruppen - Ausgangslage

Eine Gruppe von Personen, welche eine ähnliche berufliche Praxis haben, trifft sich also über einen bestimmten Zeitraum hinweg regelmässig, um mit oder ohne professionelle Anleitung an Fragestellungen und Situationen aus ihrer Praxis zu arbeiten.

Anlässe /Themen

Unterrichtliche Themen

- Konfliktsituationen im Unterricht: Mit Klassen, einzelnen Schüler/innen
- Unterforderte/überforderte Schüler/innen
- Disziplin- und Führungsfragen
- Triage bei schwierigen Fällen
- Dilemma zwischen Beurteilen und Fördern
- Gender-Aspekte im Unterricht
- Methodische Variation
- Zeitmanagement Vorbereitung
- Aktivierung von Klassen
- ...
- ...

Andere Themen

- Klassenlehrer/innen-Rolle
- Feedbacks von Schüler/innen oder Hospitationspartnern
- Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen
- Konkurrenz
- Fehlende eigene Motivation
- Belastungsfragen
- Eigene Arbeitssituation (z.B. Arbeit an verschiedenen Schulen, Teilzeitsituation etc)
- ...

Vorgehensmodelle für solche Gruppensitzungen gibt es einige (Praxisberatung in Gruppen, Gruppensupervision nach Raguse, Praxisberatung als kollegialer Denkservice, Reflecting Team, Kollegiales Team Coaching KTC, vgl. Fröhlich/Thomann 2004, S.150 ff).

Vorgehensmodelle

Gemeinsam ist all diesen Modellen:

- Die Personen, die sich zu solchen Gruppen zusammenfinden, sind bereit, einander ihre Wissensressourcen und ihren Erfahrungsschatz zur Verfügung zu stellen (vgl. aktives Lernen). Damit insbesondere Zugänge zum Erfahrungsschatz leichter möglich werden, ist in vielen Modellen eine Phase des Assoziierens (auf methodisch unterschiedliche Art) vorgesehen.
- Alle Modelle beruhen auf dem Verständnis, dass Sichtweisen von Wirklichkeiten subjektiv geprägt und immer eingeschränkt sind. Die Arbeit in der Gruppe zielt darauf ab, alternative Sichtweisen und Lösungsansätze zur Verfügung zu stellen. Die Gruppenmitglieder müssen bereit sein, sich darauf einzulassen (vgl. soziales konstruktives Lernen).
- Alle Modelle orientieren sich an einem Problemlösezyklus: Situationsdarstellung – Situationsverständnis – Lösungen – Überlegungen zur Umsetzung der Lösung.
- Auch wenn an der Fragestellung eines einzelnen Mitglieds gearbeitet wird, lernen die anderen für ihre Praxis. Dafür sind jedoch Transferleistungen gefragt, die wenn möglich auch explizit in den Sitzungen gefördert werden sollen (vgl. situatives Lernen).
- Die Verantwortung für die Umsetzung von erarbeiteten Lösungen liegt immer bei derjenigen Person, welche ihre Fragestellung bzw. ihre Situation bringt (vgl. selbstgesteuertes Lernen).

Kontraktierung/Arbeitsbündnis

Ein zentraler Strukturaspekt ist unserer Erfahrung nach nach der „Vertrag“, den die Gruppenmitglieder mit der Institution (hier im Rahmen der Qualitätsentwicklung) und mit sich als Gruppe machen, er soll Leitplankencharakter haben, nach einer Weile (z.B. vier Sitzungen) überprüft werden und bei Bedarf auch modifiziert werden können („recontracting“).

Einige Aspekte eines Kontraktes sind auf Seite...aufgeführt; Heinz Brunner wird am Nachmittag dieses Thema nochmals genauer beleuchten.

7. Kollegiale Praxisberatung in Gruppen – eine mögliche Vorgehensweise

Das folgende Modell orientiert sich am Grundsatz, dass gute Lösungen für Fragestellungen erst gefunden werden können, wenn die Dynamik einer Situation verstanden ist. Verstehen ist hier nicht nur als verstandesmässiger, sondern auch als gefühlsmässiger Prozess gemeint. Daraus ergibt sich folgendes Grundmuster: Erzählen - Verstehen - Lösungen suchen – auf Lösungswege eingrenzen – ev. Handlungsplanung. Wichtig ist, dass innerhalb dieses Grundmusters so gearbeitet wird, dass die Ressourcen der Gruppe genutzt werden. Eine mögliche Vorgehensweise wird im Folgenden dargestellt. Die Arbeit mit diesem Modell setzt eine definierte Leitung voraus.

- Alle Teilnehmenden erzählen kurz (!), was sie heute mitbringen und was mit den Themen der letzten Sitzung geschehen ist.
- Gemeinsam wird eine Situation ausgewählt (Mögliche Kriterien: Was ist am dringlichsten, was interessiert am meisten, wer hatte schon lange keine Gelegenheit mehr, etwas zu bringen?)
- Die Person, deren Situation gewählt wurde, erzählt möglichst spontan. Wichtig ist, dass sie nicht unterbrochen wird.
- Die Zuhörenden haben Gelegenheit, Informationsfragen zu stellen, die gesammelt und dann von der Akteurin/dem Akteur beantwortet werden. Als Gesprächsleiter/in darauf achten, dass es jetzt nur um Informationsfragen geht, also bei Ratschlägen, Interpretationen usw. unterbrechen.
- Alle Zuhörenden berichten, was ihnen an der Erzählung aufgefallen ist. Die Person, die erzählt hat, darf nur zuhören. Die Äusserungen können sich auf die Art des Erzählens wie auch auf die Inhalte beziehen.
Mögliche Variante: Die Zuhörenden identifizieren sich mit den verschiedenen am Problem beteiligten Rollen und erzählen, wie es ihnen an deren Stelle gehen würde.
- Die Person, die erzählt hat, nimmt Stellung, sagt, wie sie die Situation jetzt sieht. Sie wird dabei nicht unterbrochen.
- Welches ist die eigentliche Frage? Gemeinsame Definition des Problems
- Lösungen suchen, wenn möglich verschiedene Varianten.
- Die Person entscheidet sich für eine Lösung. Was macht sie damit, wie geht sie vor?
- Alle-Zuhörenden berichten, inwiefern die bearbeitete Situation sie etwas angeht.

Wir wünschen Ihnen beim Einstieg heute und bei Ihren künftigen fruchtbaren Auseinandersetzungen in Ihren Qualitätsgruppen viele spannende Erfahrungen und viel Spass beim gemeinsamen Geschichtenerzählen!

Gerit Thomann und Heinz Bucher, im Mai 2009

Literatur

- Beck, E. & Guldemann T. & Zutavern M. (Hrsg.):
Eigenständig lernen. St. Gallen 1995
- Dann, H.-D.:
Pädagogisches Verstehen: subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften, in: Reusser, K./Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): Verstehen, Bern 1994.
- Dewey, J.:
How we think, Toronto 1997 (orig. Boston 1910).
- Dick, A.:
«Lehrer-Werdung» als biographisch-wissenschaftliche Berufsentwicklung, in: Schweizer Schule 9/1997, S. 28-36.
- Dick, A.:
Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion 1996, Bad Heilbrunn, 2. Aufl.
- Dick, A.:
Reflexion and Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung, in: Beiträge zur Lehrerbildung BzL, Bern 3/1995, S. 274-292.
- Fröhlich, E./Thomann, G.:
Supervision und Organisationsberatung im Bildungsbereich, Bern 2004
- Montada, Leo:
Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Göttingen 1998
- Mutzeck, W.:
Kooperative Beratung, Weinheim 1997
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H.:
Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In Krapp, A & Weidenmann, B (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001
- Renkl, A., Gruber, H., Mandl, H.:
Kooperatives problemorientiertes Lernen in der Hochschule. (Forschungsbericht Nr. 46). Ludwig Maximilians Universität Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, München 1995
- Sader, M.:
Psychologie der Gruppe, Weinheim/München 1996
- Thomann, G.:
Ausbildung der Auszubildenden, Bern 2003, 2. Auflage
- Wahl, D.:
Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln, in: Beiträge zur Lehrerbildung BzL, Bern 2/2001, S. 157-174.
- Wahl, D.:
Handeln unter Druck, Weinheim 1991.

Neuere Literatur zum Thema „kollegiale Beratung

Lippmann, E. (2003): Intervision - Kollegiales Coaching professionell gestalten; Springer Verlag, Berlin Heidelberg

Spangler, G. (2005): Kollegiale Beratung - Das Heilsbronner Modell; mabase Verlag, Nürnberg (vgl. auch www.kollegiale-beratung.net/kb.net/pages/kollegiale-beratung.php)

Tietze, K.O. (2003): Kollegiale Beratung - Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek: Rowohlt.

