

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 84 (1997)
Heft: 3: Kollegiale Praxisberatung

Artikel: Kollegiale Praxisberatung : eine Möglichkeit, Handeln zu verändern?
Autor: Küng, Marlis
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-527299>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Kollegiale Praxisberatung – eine Möglichkeit, Handeln zu verändern?

Lehrerinnen und Lehrer haben in kritischen Unterrichtssituationen zu wenig Zeit, um Handlungsalternativen zu entwickeln. Marlis Küng zeigt die dafür verantwortlichen Gründe auf und legt die Menschenbildannahmen sowie die Ziele der Kollegialen Praxisberatung dar.

Mit meinen Ausführungen versuche ich wesentliche inhaltliche Aspekte der Kollegialen Praxisberatung zu klären:

- Was meint der Begriff Kollegiale Praxisberatung?
- Welches Menschenbild steht hinter den verschiedenen Ansätzen der Kollegialen Praxisberatung?
- Welche Mängel werden mit der Kollegialen Praxisberatung zu kompensieren versucht?
- Exkurs: Was geschieht (nicht) beim Handeln in einer Unterrichtssituation? Theorie, Untersuchung, Ergebnisse.
- Was bietet die Kollegiale Praxisberatung Lehrerinnen und Lehrern?
- Wie können Lehrerinnen und Lehrer für die Kollegiale Praxisberatung gewonnen werden?

Meine drei Ausgangspunkte

Während meiner Mitarbeit im kantonalen Schulentwicklungsprojekt ELF (= Erweiterte Lernformen) stellten wir uns im Projektleitungsstab die Frage: Wie können wir Lehrerinnen und Lehrer dazu anregen, sich mit den persönlichen Schwierigkeiten ihres Berufsfeldes auseinanderzusetzen? Die im ELF-Projekt engagierten Lehrpersonen verfügten über hohe Kompetenzen im Bereich Organisation von Blockwochen und Sonderveranstaltungen. Mit andern über den eigenen konfliktreichen Berufsalltag zu sprechen, gestaltete sich aber schwieriger. Unseren Versuch, mit Hilfe eines strukturierten Leitfadens an den Alltagsproblemen von Lehrerinnen und Lehrern zu arbeiten, betrachtete der Projektleitungsstab als hilfreich.

Die im ELF-Projekt engagierten Lehrpersonen verfügten über hohe Kompetenzen im Bereich Organisation von Blockwochen.

Eine Gruppe gleichgesinnter Kolleginnen und Kollegen schloss sich – als Folge der Zusammenarbeit in einem mehrwöchigen Kurs über die Methoden der Erwachsenenbildung – zu einer Intervisionsgruppe zusammen. Systematisch besprachen wir unsere eigenen beruflichen Schwierigkeiten und verwendeten in jeder Sitzung ein anderes Modell der Kollegialen Praxisberatung. Diese Erlebnisse sowie die jeweiligen metatheoretischen Auswertungen rückten diesen Ansatz erwachsenbildnerischer Arbeit für mich persönlich erneut in ein gutes Licht.

Zurzeit bin ich mit einer Seminarklasse daran, allererste Schritte auf dem Weg zur Kollegialen Praxisberatung umzusetzen. Die Seminaristinnen und Seminaristen üben genau zuzuhören, sorgfältig zusammenzufassen und rückzufragen, ohne zu interpretieren. Solche Übungen sollen helfen, die Erfahrungen des wöchentlichen Übungsschulvormittages gezielt zu bearbeiten. Ob ich mich hier mit meinen Versuchen im Morgen- oder Abendlicht befinde, ist mir zur Zeit noch unklar! Weder bestätigen noch ermutigen mich die Rückmeldungen der Seminaristinnen und Seminaristen.

Was meint der Begriff Kollegiale Praxisberatung?

Einfach zu beantworten ist die gestellte Frage nicht. In der Literatur werden unterschiedliche theoretische Ansätze und Verständnisse dargelegt, deren gemeinsame Wurzeln in den Menschenbildannahmen liegen. Ich bevorzuge das Verständnis von Diethelm Wahl, Professor für Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Weingarten/Deutschland:

Unter Kollegialer Praxisberatung verstehen wir eine kontinuierliche, horizontale Beratung in einer Gruppe mit Kolleginnen und Kollegen des gleichen Berufsfeldes, die für diese Beratungsarbeit ausgebildet sind und mit einem strukturierten Beratungskonzept arbeiten, um ausgewählte berufliche Probleme zu bewältigen.

(unveröffentlichtes Manuskript Wahl 1996).

Besonders zu beachten sind die fünf Elemente, die Wahls Verständnis der Kollegialen Praxisberatung charakterisieren.

Werte des Vertrauens, der Echtheit sowie der gegenseitigen Akzeptanz werden gepflegt.

Zum einen ist sein Beratungskonzept auf die *Horizontalität* hin ausgelegt: Zwischen den beratenden Personen und der ratsuchenden Person herrscht die Symmetrie. Die Beziehungen sind auf die Gleichwertigkeit ausgerichtet, und das Kommunikationsverhalten orientiert sich an den Grundsätzen der personenzentrierten Gesprächsführung. Die Werte des Vertrauens, der Empathie, der Echtheit sowie der gegenseitigen Akzeptanz werden gepflegt.

Das Element der *Kontinuität* unterteilt Wahl in eine kurz- und langfristige Perspektive. Bei der kurzfristigen Perspektive handelt es sich darum, sich seiner Handlungen bewusst zu werden, sie zu durchschauen und kurzfristige Lösungen zu entwickeln. Es ist die Arbeit an der Spitze des Eisberges. Hingegen zielt die langfristige Perspektive daraufhin, komplexere Handlungsmuster und -strategien aufzubrechen sowie Änderungsprozesse in mehrere Schritte aufzuteilen, um grundlegend umzulernen. Es ist die Arbeit an der Basis des Eisberges.

Die Rolle und Funktion der *Gruppe* gilt als drittes wichtiges Element seines Verständnisses. Eine Gruppe besitzt viel mehr Lösungspotential als eine einzelne Person. Jene motiviert, die Probleme anzugehen und unterstützt die ratsuchende Person bei ihrer Transferarbeit. Die Gruppe leistet die notwendige soziale Unterstützung, Wahl bezeichnet die Gruppe gar als «Superhirn». Die wechselnde Verteilung verschiedener Aufgaben (Proto-

koll, Zeitwächterin, Gastgeberin usw.) auf die Gruppenmitglieder verstärkt das Gefühl der Gleichwertigkeit. Wie aber geht die Gruppe mit Konflikten um, die innerhalb der Gruppe auftreten, weil unterschiedliche Normen, Werte und Einstellungen aufeinander prallen? Im Moment kann ich diese Frage nicht beantworten.

Viertens gilt es, das *strukturierte Beratungskonzept* zu beachten. Dies bietet den Beteiligten Gewähr, dass ein zur Lösung anstehendes Problem ernsthaft durchgearbeitet wird. Das Durcharbeiten passiert in einer klaren Reihenfolge (Startphase, Problemrekonstruktion, Zielformulierung, Problemlösung, Transfervorbereitung, Abschlussphase), wobei die verschiedenen Modelle unterschiedlich viele Teilschritte dafür vorsehen. Dass mit Hilfe eines strukturierten Beratungskonzeptes die Sitzung auch zeitlich klar gestaltet wird, liegt auf der Hand.

Zuletzt stellt sich die Frage der *Qualifikation*. Autoren wie Diethelm Wahl oder Wolfgang Mutzeck (1996) fordern einen mehrphasigen Qualifikationsprozess. Dieser hilft den engagierten Lehrpersonen, ihre Kompetenzen bezüglich Gesprächsführung und Moderationstechniken zu erhöhen. In der Einstiegsphase übernimmt eine externe Person die Leitung der Praxisgruppe – mit dem klaren Ziel, dass die Gruppenmitglieder die Beratung später selbständig und eigenverantwortlich durchführen (vgl. Mutzeck). Nach sorgfältiger Einführung wird die Leitung der Gruppe von einer internen Person übernommen, die sich parallel in eine beratungsbegleitende Supervision begeben kann. Stösst eine Gruppe beim Auftauchen von Teamkonflikten nicht an die Grenzen ihrer Belastbarkeit oder ihres Lösungspotentials? In diesem Punkt hege ich einige Zweifel.

Wahl entwickelte sein Verständnis der Kollegialen Praxisberatung auf dem Hintergrund der Verhaltenstheorie und dem Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien, er versteht sich als Handlungspsychologe.

Kollegial, kooperativ oder...?

Begrifflichkeiten sind einige zu finden. Die Autorin Sigrid Roterling-Steinberg bezeichnet ihren Ansatz gar als Modell kollegialer Supervision. Der Gründlichkeit halber müssten jetzt an dieser Stelle Begriffserklärungen vorgenommen werden. Ich verzichte darauf und versuche, das Verbindende und Gemeinsame der in der Literatur verwendeten Begriffe herauszuschälen.

Einmal steht die *Hilfe zur Selbsthilfe* bei Roterling-Steinberg (1990) ebenso wie bei Jörg Schlee (1994) im Zentrum: Gruppen sollen unterstützt werden, um mit ihren schulischen Belastungen ebenso positiv umgehen wie auch ihren resignativen Tendenzen (Schlee 1994) konstruktiv begegnen zu können. Klare gegenseitige Vereinbarungen, vertrauensvolle und empathische Gesprächskultur, adäquat strukturiertes Beratungskonzept, gründliche und vorbildhafte Anleitung sowie das gute Mass an Veränderungsbereitschaft sind unabdingbare Voraussetzungen, damit die Hilfe zur Selbsthilfe gelingt.

Gruppen sollen mit Belastungen umgehen wie resignativen Tendenzen begegnen können.

Zum andern bleiben sich – abgesehen von unterschiedlichen Beratungskonzepten – die *Lernprozesse* – gleich, die mit dem Ansatz der Kollegialen Praxisberatung ausgelöst werden sollten. Mutzeck beschreibt diese wie folgt:

- «Die systematische Reflexion eigener und fremder Arbeitsprozesse einschliesslich konstruktiver Rückmeldung;
- Ideen und Denkanstösse der Gruppenmitglieder zur Gestaltung der eigenen Arbeit;
- Beratung bei Problemen und Unterstützung bei deren Bewältigung;
- Verbessern und Vertiefen der Beratungskompetenz durch fachliches und persönliches Lernen mit unmittelbarem Transfer in die Praxis» (Mutzeck 1996, 113).

Welches Menschenbild steht hinter den verschiedenen Ansätzen der Kollegialen Praxisberatung?

Wahl versteht den Menschen als ein reflexives, veränderbares und selbstbestimmendes sowie *handelndes* Wesen. Für ihn «rücken solche Handlungs- bzw. Störungstheorien in den Mittelpunkt, in denen Menschen ihr eigenes Handeln absichtlich, bewusst, zielgerichtet und planvoll beeinflussen können» (Manuskript 1996). Explizit ist darauf hinzuweisen, dass das Handeln «als eigenständige, gegen Tun und Verhalten abgegrenzte psychologische Gegenstandseinheit» (Wahl 1991, 25) bezeichnet wird. Damit eröffnet sich dem Individuum der Weg – im Gegensatz zum Verhalten –, bewussten Zugang zu seinen Handlungen zu erlangen. Der bewusste Zugang zeigt sich darin, dass Handlungen zielgerichtet und bewusst ausgeführt werden. Sie bestehen aus hierarchisch organisierten Teilhandlungen und Handlungen greifen auf bestehendes Wissen zurück. Diese werden zudem von kognitiven und emotionalen Prozessen beeinflusst (vgl. Wahl 1991). Ein solches Menschenbild schreibt handelnden Personen Kraft, Wirksamkeit und eine Art der mentalen Hellsichtigkeit zu, drei Dinge, die notwendig sind, wenn Lehrpersonen ihren Handlungsspielraum erweitern wollen.

Mutzeck legt seine Menschenbildannahmen – im Gegensatz zu Wahl – ausführlicher dar. Von den sechs menschlichen Fähigkeiten, die Mutzeck jedem Menschen zubilligt, greife ich die Fähigkeit der *Emotionalität* heraus. «Unter Emotionen sollen hier Bestimmungsmerkmale wie Gefühle, Selbstbetroffenheit, Erleben von Lust und Unlust, Stimmungen, Erlebnisse wie Freude, Ärger, Angst, Mitleid verstanden werden. Sie beeinflussen die kognitiven Prozesse der Reflexivität und Rationalität und manifestieren sich in Erwartungen, Überzeugungen, Wertungen, Beurteilungen des Menschen» (Mutzeck 1996, 41). Was hat der Fall in mir ausgelöst? Wie fühle ich mich jetzt? Was ist mir an der Falldarstellung aufgefallen? Welche Gefühle und Reaktionen kenne ich auch? Welche Fantasien, Bilder, Gefühle und Identifizierungen sind mir gekommen? Solche Fragen, wie sie in den verschiedenen strukturierten Beratungskonzepten vorgesehen sind, tragen meines Erachtens wesentlich dazu bei, dass sich jede teilnehmende Person mit ihren Gefühlen zeigen darf.

*Emotionen
beeinflussen die
kognitiven Prozesse
der Reflexivität und
Rationalität.*

Welche Mängel werden mit der Kollegialen Praxisberatung zu kompensieren versucht?

Ja, die Ansätze der Kollegialen Praxisberatung kompensieren Mängel. Etwas provozierend vertritt Wahl die These, dass der reguläre Unterricht wenig dazu beitrage, dass sich das Handeln der Studierenden verändere: «Eigentlich fing alles mit einer Enttäuschung an. Als ich begann, Vorlesungen und Seminare für angehende Lehrer zu halten, war ich davon überzeugt, die dort vermittelten Ausbildungsinhalte würden zu einem angemessenen professionellen Umgang mit schulischen Anforderungen beitragen. Leider musste ich bald feststellen, dass sich die jungen Leute bei ihrem praktischen unterrichtlichen Handeln höchst selten an den psychologischen Ausbildungsinhalten orientierten, obwohl sie über diese noch sehr gut Bescheid wussten» (Wahl 1991, 1). Auch seine weiteren Erfahrungen, die er an der Hochschule in Weingarten/D im Rahmen des Kontaktstudiums Erwachsenenbildung machte, wiesen in die gleiche Richtung. Dazu eine mündliche Aussage von Wahl: «Der Unterricht der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner war nach dem berufsbegleitenden 4½ Jahre dauernden Kontaktstudium genau gleich gut oder schlecht wie zu Beginn ihrer Ausbildung, obwohl die Feedbacks immer sehr gut ausfielen.» Dies ist auch meine Erfahrung! Genügend oft folgte ich dem Unterricht von Praktikantinnen und Praktikanten und bemerkte, dass wichtige lernpsychologische Befunde oder pädagogische Erfordernisse einfach unbeachtet blieben. «Oh, ich habe nicht mehr daran gedacht... Ich musste einfach etwas tun... Das mache ich immer so...» erhalte ich jeweils zur Antwort. Wie kommt dies zustande? Weshalb wird hilfreiches wissenschaftliches Wissen übersehen und vergessen? Wie müssen denn Ausbildungen beschaffen sein, damit sich das Handeln mit dem theoretischen Wissen verbindet? Welche flankierenden Massnahmen braucht es, damit der reguläre Unterricht in der Grundausbildung handlungswirksamer wird?

Leider musste ich feststellen, dass sich die Leute selten an den psychologischen Ausbildungsinhalten orientierten.

Exkurs: Was geschieht (nicht) beim Handeln in einer Unterrichtssituation? Theorie, Untersuchung, Ergebnisse

Ausführlich legt Wahl in seinem Buch «Handeln unter Druck» dar, wie es in bestimmten Situationen dazu kommt, dass unterrichtende Personen ihre Handlungen nicht mehr nach den gelernten Ausbildungsinhalten ausrichten, sondern sich auf ihre komprimierten oder subjektiven Theorien beziehen. Er untersucht ferner die Zusammenhänge, die sich beim Handeln zwischen den Struktur- und Prozessaspekten abspielen und belegt, dass handelnde Personen in sehr kurzer Zeit zu einer Situations- und Handlungsauffassung gelangen, um handlungsfähig bleiben zu können. Für seine empirischen Untersuchungen bei Hochschuldozenten, bei Blitzschachspielern sowie bei Tischtennispielern verwendet er den Strukturierten Dialog und gelangt für die pädagogisch Tätigen zu folgenden *Ergebnissen*:

Unterrichtende Personen sind Lernenden gegenüber «in der Regel durchsetzungsmächtiger» (ebd. 183). Sofern es jenen gelingt, ihre Handlungspläne durchzuführen, erleichtert dies die Entscheidungsfindung. «Trotzdem reicht die bei pädagogischen Interaktionen zur Verfügung stehende

Zeit in aller Regel nicht aus, um «vor Ort» *neue Handlungsmöglichkeiten* zu entwerfen» (ebd. 183). In unerwarteten Situationen entwickeln pädagogisch Tätige umfangreichere Situationsauffassungen, zahlreichere Hypothesen «über die möglichen Ursachen einer falschen Schülerantwort (Schwerpunkt), während das Verhalten der Klasse nur mit «halbem Ohr» registriert wird (Hintergrundkontrolle)». Dies bedeutet, dass die Handlungsauffassung, das Entwickeln von Handlungsmöglichkeiten im Verhältnis zur Situationsauffassung tendenziell zu kurz kommt. Bemerkenswert ist, dass die Emotionen bei der Situationsauffassung eine zentrale Rolle spielen und – so belegt Wahl – in bezug auf die Entscheidung wichtige «Weichensteller» sind. Diese Ergebnisse beziehen sich auf die Prozessaspekte des Handelns.

Gedächtnisstrukturen werden um so beweglicher, je elaborierter sie sind.

Es fragt sich ferner, auf welche Gedächtnisstrukturen sich Lehrerinnen und Lehrer beim Handeln beziehen. Die Untersuchungsergebnisse von Wahl zeigen, dass pädagogisch Tätige sich nicht auf die vielfältigen und differenziert ausgebildeten (= elaborierten) Gedächtnisstrukturen abstützen. Im Gegenteil, in der eng begrenzten Zeit, die oftmals fürs Handeln zur Verfügung steht, greifen Lehrende auf die komprimierten, bewährten und gewohnten Gedächtnisstrukturen zurück. Diese sind um so unbeweglicher und veränderungsresistenter, «je höher sie durch Umstrukturierungsprozesse verdichtet sind» (ebd. 184). Umgekehrt, legt Wahl dar, «werden Gedächtnisstrukturen um so beweglicher, flexibler und variabler, je elaborierter, d. h. je weniger sie komprimiert sind» (ebd. 184ff). Diese Ergebnisse beziehen sich auf die Strukturaspekte des Handelns.

Aufgrund seiner Untersuchungsergebnisse fordert Wahl für die *Lernprozesse* von Lehrerinnen und Lehrern Folgendes: Ihre Lernprozesse müssten während der Ausbildungszeit anders angelegt werden. Erstens müssen Auszubildende befähigt werden, Situationen oder Situationsklassen in gleichem Masse wahrzunehmen wie sie sich der erforderlichen Handlungen oder Handlungsklassen bewusst werden sollten. Einfacher ausgedrückt: Auszubildende müssen so geschult werden, dass sie beim Auftreten einer Störung – Paula ruft immer wieder dazwischen – der konkreten Situation und der sinnvoll dazu gehörenden neu zu entwickelnden Handlung gleich viel Aufmerksamkeit zuwenden können. Weil aber die Wahrnehmung allein für das Bewältigen von schwierigen Unterrichtssituationen nicht ausreicht, müssen Lehrerinnen und Lehrer zweitens unter Druck imstande sein, zusätzlich die notwendigen Verknüpfungen zwischen der Situation und der Handlung herzustellen. «Die Gedächtnisstrukturen müssten insgesamt so angelegt sein, dass die wichtigen Entscheidungen bewusst getroffen und die weniger wichtigen Prozesse *nach unten* in Form von Routinen delegiert werden könnten» (ebd. 186). Um also den komplexen Anforderungen des Unterrichtens gewachsen zu sein, braucht es die Gabe der Unterscheidung. Welche Gedächtnisstrategien sind optimal, hilfreich und stressentlastend? Welche andern sind suboptimal, hemmend und belastend? Die einen müssen entwickelt und gefunden, die andern müssen abgetragen und umgewandelt werden. Die Kollegiale Praxisberatung leistet hierzu einen wesentlichen Beitrag.

Was bietet die Kollegiale Praxisberatung den Lehrerinnen und Lehrern?

Die Kollegiale Praxisberatung gilt als eine Möglichkeit, wie das Handeln von Lehrpersonen verändert und wie der Weg vom Wissen zum Handeln kürzer werden kann. Sie bietet einen Weg an, wie die in der Ausbildung vermittelten wissenschaftlichen Inhalte oder Theorien in der Unterrichtspraxis rascher abgerufen werden können. Die Kollegiale Praxisberatung will, dass Lehrerinnen und Lehrer leichter handeln können. Handlungserleichternd wirken folgende Dinge: Die hierarchisch möglichst flach strukturierte Gruppe pflegt den regelmässigen Austausch. Jedes Individuum nimmt mit wechselnden Rollen (ratsuchend, beratend, moderierend, protokollierend) an den Gesprächen teil und bestimmt selbstverantwortlich die Tiefe und Richtung seiner Aussagen. Das Engagement und die Teilnahme am Erleben der andern beruht auf einer freiwillig eingegangenen Bereitschaft. Der Entscheid der Gruppe, ein bestimmtes strukturiertes Beratungskonzept zu verwenden, der ausgesprochene Wille, ebenso *freiwillig* wie *verbindlich* an den Sitzungen teilzunehmen und die kollegiale Haltung, Gehörtes sorgfältig und vertraulich zu behandeln, bezeichne ich als wesentliche Voraussetzungen. Sie können Umlernprozesse einleiten, stützen und sichern.

Braucht es Voraussetzungen?

Selten wird eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern ohne gründliche Einführung in der Lage sein, in die Kollegiale Praxisberatung einzusteigen. Es braucht vorangegangene Lernprozesse und die Schulung der kommunikativen und kooperativen Kompetenzen, die in gemeinsamer Fortbildung oder mit dem Mittel der Gruppensupervision (= externe Leitung) erworben werden. Mutzeck (1996) schlägt vor, dass den interessierten Personen klar gemacht werden muss, dass es sich um keine Therapie handelt, sondern alle bereit sein müssen, «zum Lernen und Erproben neuer, teils ungewohnter Methoden» und zum «Einbringen eigener Problemereignisse und Arbeitsvorhaben» (ebd. 118). Wichtig ist dies deshalb, weil nach einer Einführungssitzung jede Person sich endgültig *entscheiden muss*, ob sie mitarbeiten und in der Gruppe bleiben will. In diesem Sinne kann sich der Widerspruch zwischen der Freiwilligkeit und der Verbindlichkeit auflösen.

Kann Selbstreflexion erzwungen werden?

In der Intervisionsgruppe, die ich eingangs erwähnt habe, ist mir deutlich geworden, dass die strukturierten Leitfäden und Anleitungen der verschiedenen Richtungen (Gudjons, Mutzeck, Rotering-Steinberg, Schlee, Wahl) damit rechnen, dass die Gruppenmitglieder bereit sind, über ihre eigenen Wahrnehmungen zu erzählen. Nach meinem Empfinden schaffen diese Selbstexplorationen ein Klima des Vertrauens und der Gleichwertigkeit, weil sichtbar und erlebbar wird, dass es weder richtige noch falsche Wahrnehmungen gibt. Auch der Wechsel von der Innensichtperspektive in die Aussensichtperspektive betrachte ich als wertvoll, um eine eigene oder fremde misslungene pädagogische Situation besser zu verstehen. Perspektivenwechsel verteilen zudem die Redezeiten, steuern die Gesprächspha-

Selbstexplorationen schaffen ein Klima des Vertrauens und der Gleichwertigkeit.

sen und verlangen die Einhaltung von Regeln: nur Verständnisfragen stellen, auf Interpretationen verzichten, persönliche Bilder mitteilen usw.

Kritisch beurteile ich in diesem Zusammenhang die Konfrontationstechniken, wie Schlee sie vorsieht. Seine Konfrontationstechniken stammen aus vertikal ausgerichteten, psychoanalytischen Modellen, sie können tief liegende Schichten der Persönlichkeiten berühren und sollten deshalb nur von sehr geschulten Beraterinnen und Beratern verwendet werden. Dazu einige Beispiele:

«Hanna, wie würdest du handeln, wenn du völlig angstfrei wärst?» oder «Hans, worin könnte in dieser Problemkonstellation für dich ein heimlicher Gewinn liegen?» oder «Martina, wo bist du in dieser Problematik Täterin, wo bist du Opfer?» Alle Teilnehmenden stellen der Reihe nach der ratsuchenden Person zuerst die erste, die zweite, die dritte ... Frage. Selbst in unserer bereits mehrfach erwähnten Intervisionsgruppe breitete sich – nach der Besprechung meines Falles mit Hilfe dieser Konfrontationstechniken – eine etwas drückende Stimmung aus. Jedenfalls brauchten wir danach viel frische Luft und frisches Mineralwasser!

Wie können Lehrerinnen und Lehrer für die Kollegiale Praxisberatung gewonnen werden?

Ich bin in der glücklichen Lage, dass ich das zusammenfassen und ergänzen kann, was die 25 Fachleute gemeinsam und in einem assoziativen Prozess gedacht haben, die den mehrwöchigen WBZ-Kurs «Ausbildungsreform von innen» besuchten. Folgende Phänomene, Ereignisse oder Umstände können Lehrpersonen für den Ansatz der Kollegialen Praxisberatung öffnen:

Eine bewusste *Feedback-Kultur*: Pädagogisch Tätige kommen mit Hilfe der Selbst- und Fremdbeobachtung zu Aussagen wie «Ich benötige bessere Methoden...» oder «Ich will ruhiger reagieren können...» oder «Ich will andere Massnahmen zur Verfügung haben...»

Lehrpersonen erfahren von neuen Formen der gegenseitigen Unterstützung.

Eine *Konfrontation* oder *Verführung*: Lehrpersonen erfahren im Kontakt mit Berufskolleginnen und -kollegen von neuen Formen der gegenseitigen Unterstützung. «Wenn die das in diesem schwierigen Lehrerzimmer schaffen, dann könnten wir das doch auch...»

Sachliche Argumente: Lehrerinnen und Lehrer lesen Zeitschriften und diskutieren mit andern über die Vor- und Nachteile der Kollegialen Praxisberatung: «Wenn wir die Elternarbeit verstärken wollen, müssen wir aber zuerst uns selber...»

Dissonanzen und Schmerz: Pädagogische Experten erleben Widersprüchliches, Spannungsvolles und Belastendes, mit dem sie nicht zufriedenstellend umgehen können. «Bald weiss ich nicht mehr, wie ich überhaupt Noten verteilen soll, damit alle zufrieden sind...»

Eine *Vision*: Pädagogische Expertinnen träumen vom Arbeitsplatz Schule, der vielen persönliches Wachstum und berufliche Zufriedenheit ermöglicht. «Wenn ich im Lehrerzimmer lachen und weinen könnte...»

Eine *Veränderung der Einstellung*: Lehrende engagieren sich während vielen Jahren und spüren Gefühle der Isolation und der Müdigkeit. «Ich muss etwas verändern, wenn ich noch lange...»

Fehlerkultur: Lehrerinnen und Lehrer betrachten Fehler als Trittbretter und benützen Schwächen und Fehlendes für ihre nächsten Entwicklungsschritte. «Ich bin froh, dass ich endlich gemerkt habe, dass...»

Literatur

Wolfgang Mutzeck, Kooperative Beratung, Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1996.

Sigrid Roterding-Steinberg, Ein Modell kollegialer Supervision. In: Harald Pühl (Hrsg.), Handbuch der Supervision, Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. Berlin: Edition Marhold 1990, 428ff.

Jörg Schlee, Kollegiale Beratung und Supervision, Hilfe zur Selbsthilfe. In: «Die Deutsche Schule», Heft 4, 86. Jg. (1994), 496ff.

Diethelm Wahl, Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern, Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991.

Diethelm Wahl, unveröffentlichtes Kurs-Manuskript, Ebenweiler: Wahl 1996.