

Kornelia Rappe-Giesecke

Lernen und Verlernen – wie müssen Weiterbildungen in Beratung konzipiert sein?

*Erschienen in Heft 1.2009 der Zeitschrift Supervision gleichen Titels, Beltz Verlag, S. 28-36
Autorenfassung*

Einführung

Wie kann man Lernprozesse so rahmen und gestalten, dass nach der Ausbildung das Weiterlernen erleichtert wird? Wie kann man lehren und lernen, Neues zu lernen und wirklich zu integrieren, Altes zu verlernen und zu vergessen? Wie bereitet man die künftigen Berater darauf vor, bewährte professionelle Standards zu erhalten *und* sich an sich verändernde Kundenbedürfnisse anzupassen? Welche modellhaften Lernprozesse kann man initiieren, damit Berater lernen, ihre Identität in diesem Prozess des beständigen Wandels sowohl erhalten als auch entwickeln zu können? Der Wandel in der Arbeitswelt und damit verbunden im Beratungsmarkt wird bleiben und auch die Beratungstheorie und -praxis wird sich weiter entwickeln.

Diese Fragen versuche ich aus zwei Perspektiven zu beantworten: aus jener der Hochschullehrerin und Pädagogin, die seit 20 Jahren Berater/innen ausbildet, und aus jener der Beratungswissenschaftlerin. Meine Überlegungen basieren also auf Erfahrungen mit der wissenschaftlichen Weiterbildung von Berater/innen, werden in Teilen aber auch auf die Weiterbildungsangebote von privaten Instituten übertragbar sein.¹⁾

Verlernen und Neues Lernen

Die Studierenden des Diplomstudiengangs Supervision und Organisationsberatung, den ich an der Fachhochschule Hannover leite, sind wie in den meisten anderen Weiterbildungen in der Regel etwa 40 Jahre alt. Berufsbiographisch ist das eine Phase, die meist mit Um- und Neuorientierung verbunden ist. Sie sind kompetent und erfahren in ihrer bisherigen Arbeit und suchen Anregungen und Herausforderungen, die sie für die nächsten Jahre ihres Berufslebens motivieren. Sie bringen viele Erfahrungen mit: als Person ihre Lebenserfahrung, als Mitglied einer Profession ihr fachliches Wissen und Können sowie die Werte, die ihr professionelles Handeln leiten. Als Mitglied von Organisationen bringen sie Erfahrungen aus unterschiedlichen Funktionen mit: z.B. als Mitarbeiter, als Führungskraft oder als interner Berater. Sie sind ‚erfahrene Anfänger‘.

Kornelia Rappe-Giesecke: Lernen und Verlernen – wie müssen Weiterbildungen in Beratung konzipiert sein? Erschienen in Heft 1.2009 der Zeitschrift Supervision gleichen Titels, Beltz Verlag, S. 28-36. Autorenfassung.

Die Studierenden sind hochmotiviert etwas Neues zu lernen und werden in der Regel von der Annahme geleitet, dieses neue würde zu Ihrem alten Wissen und Können additiv dazu kommen. In den ersten beiden Semestern erfahren sie eine teilweise starke Verunsicherung, weil das Neue das Alte in Frage stellt. Ihre Erwartungen an Lernen in Hochschulen orientieren sich an den Erfahrungen mit Institutionen, in denen sie bisher gelernt haben, der Schule und evt. dem Grundstudium an der Hochschule. Lernen in der Elementarbildung und manchmal auch in der Hochschule geschieht in der Regel im Experte-Laie-Setting. Ein Wissender vermittelt per Instruktion - hoffentlich methodisch und didaktisch versiert - gesellschaftlich ausgearbeitetes Wissen an in diesem Gebiet Unwissende, an Laien.

Unsere Grundannahme über Lernen wird meist noch durch das Bild des Nürnberger Trichters geprägt: In ein ‚leeres Gefäß‘, den Kopf des Schülers, wird vom Lehrer Mithilfe eines Trichters Wissen eingefüllt, es wird dem Schüler ‚eingetrichtert‘. 2)



Abb. 1 (aus: Giesecke, o.J.)

Während bei der Vermittlung von gesellschaftlich ausgearbeitetem Wissen an junge Menschen – der Elementarbildung - die Instruktion ausreichend erscheint, ist dies bei der Weiterbildung von Erwachsenen nicht der Fall. Die Menschen bringen eine Menge Wissen mit, zu dem sich das neu zu erwerbende in Beziehung setzen muss. Die reine Instruktion muss um ein zweites Programm ergänzt werden, das der Selbstreflexion, das die parallelen Prozesse des Neulernen und Verlernens unterstützt.

Passender als das Bild des Trichters erscheint mir die Computermetapher: Die Speicher sind schon ziemlich voll, es gibt viele Ordner und Dateien und Programme. Wenn neue Dateien dazu kommen, müssen die vorhandenen „durchgescannt“ werden. Sind die Speicher ziemlich voll, stellen sich die Alternativen: Datendefragmentierung, alte Ordner und Dateien umbenennen, löschen, aufräumen, neue Ordner, neue Dateien anlegen, neue Verknüpfungen erstellen.

Diese Metapher soll ausdrücken, dass das Neue zum Alten in Beziehung gesetzt werden muss, eine Umorganisation des Wissens findet statt, wenn das Lernen erfolgreich ist. Es müssen neue Verknüpfungen hergestellt werden, um im Bild zu bleiben: Alte Ordner werden aufgelöst und die vorhandenen Dateien werden in die neuen Ordner verschoben. Alte Ordner werden umbenannt und neue Dateien angelegt. Manchmal wird es sogar nötig sein, alte Dateien oder Ordner in den Papierkorb zu werfen. Neues zu lernen, Verlernen und Vergessen des Alten sollte man als simultan ablaufende Prozesse verstehen (Rappe-Giesecke, 2003, S. 24).

Die Umorganisation des Wissens berührt immer auch die Identitätskonzepte der Person. Sie verstärkt, erschüttert oder verändert Gewissheiten und Grundannahmen, Werte und Haltungen. Dieser Prozess verläuft nicht nur rein kognitiv, sondern ist verbunden mit einem emotionalen Prozess. Die Verarbeitung neuen Wissens bringt psychodynamische Prozesse in Gang, die meist völlig unterschätzt werden. Festhalten an alten Gewohnheiten, Widerstand gegen Neues, Bedauern und Scham über eigenes Verhalten, das man jetzt anders bewertet, Angst vor dem Loslassen alter vertrauter Gedanken, Selbstbilder oder Gewohnheiten sind typische Phänomene in Lernprozessen von Erwachsenen. Balint hat von Lernen, Verlernen und Wiederlernen gesprochen (Balint 1968).

Es entwickelt sich entgegen dem anfänglichen Enthusiasmus eine natürliche Ambivalenz gegenüber dem Neuen, die in Form von Widerstand gegen Lernen auftritt. Hinter diesem Widerstand, der sich zum Beispiel in der Ablehnung des ‚Elfenbeinturmwissens‘ („ja aber in der Praxis sieht alles ganz anders aus“) oder in der Adaption von Neuem äußert, das nicht wirklich angeeignet und durchgearbeitet wird, steht oft die Scham oder das Bedauern über vergangenes Handeln und Denken, das auf dem Hintergrund des neuen Wissens in einem anderen Licht erscheint. Der notwendige Sortierungsprozess: „Was kann ich von dem, was ich weiß, für die neue Profession brauchen und was nicht? Was will ich in meiner alten Profession jetzt anders machen und was nicht?“ begleitet die Studierenden noch über den Abschluss des Studiums hinaus. Die Studierenden verabschieden sich nicht nur von kognitivem Wissen, sondern auch von mentalen Modellen und Werten, die als hinderlich für die Ausgestaltung der neuen professionellen Rolle erlebt werden. Dies ist ein notwendiger und schwieriger Prozess, der die Unterstützung durch Dozent/innen, Lehrsupervisor/innen und Peers braucht. Neben diesen eher anstrengenden Anteilen des Lernprozesses ist die Begeisterung und Freude über neue Erkenntnisse, über das allmähliche ‚Sich-Zusammen-Setzen der Puzzleteile‘ des erworbenen Wissens im Laufe des Studiums eine starke Motivation sich diesem Lernprozess zu stellen. Das Lernen ergreift häufig die ganze Person in ihrer Sicht auf sich und ihre Umwelt und macht das Studieren neben der realen Doppelbelastung zusätzlich anstrengend, weil diese Selbsterfahrung und die damit verbundenen Veränderungsprozesse Kraft kosten.

Studierende werden keine guten Berater/innen, wenn sie lediglich Wissen anhäufen, das unverbunden neben ihrem alten Wissen bestehen bleibt und wenn ihre persönlichen und professionellen Selbststeuerungsprogramme und die dahinter liegenden Werte nicht berührt werden. Neues zu Lernen heißt Wissen zu erwerben und in Beziehung zu setzen zu vorhandenem Wissen, zu vorhandenen Programmen und Werten. In der wissenschaftlichen Weiterbildung geht es darum, sich Bezugstheorien anzueignen, professionelle Steuerungsprogramme zu erlernen, Handwerkszeug - Methoden und Verfahren - zu erwerben und sich mit den Werten der neuen Profession auseinander zu setzen. Welche Hebel kann man nutzen, um diesen Prozess des erfahrungsbezogenen und ganzheitlichen Lernens im Erwachsenenalter zu unterstützen?

Hebel für Lernprozesse

Die eigenen mentalen Modelle untersuchen

Die Studierenden haben durch ihre erste Ausbildung oder ihr Studium und durch ihre Berufstätigkeit Grundannahmen über Organisationen, über Menschen in Organisationen, über Veränderung und Erfolg professionellen Handelns entwickelt. Ein Hebel des Lernens ist diese Annahmen bewusst zu machen, damit sie das Wahrnehmen und Handeln nicht unbemerkt steuern. Der Begriff der mentalen Modelle kommt aus der Theorie der lernenden Organisation und meint kontrafaktisch stabilisierte Annahmen darüber, wie die Welt ist (Peter Senge 1996). Diese Annahmen leiten das Erleben und Handeln von Situationen meist ohne über die Schwelle der bewussten Wahrnehmung zu gelangen. Hinter diesen Grundannahmen stehen Werte, die in der Regel affektiv hoch besetzt sind und die Menschen zu leidenschaftlichen Verteidigungen von Positionen veranlassen.

Als gute Berater/in muss ich meine mentalen Modelle kennen und wissen, dass andere Menschen andere Modelle haben, die ich nicht zu bewerten habe und respektieren muss, damit die Beratung gelingen kann.

Aus diesem Grund leiten wir in der Beratungsweiterbildung jedes neue Thema mit der Evaluierung der eigenen Bewertungen und mentalen Modelle ein: „Was sind für Sie Organisationen, was bedeutet Führung für Sie, welchen Wert hat für Sie Teamarbeit und welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?“ Wir geben den Raum für diese Selbstreflexion vor der Wissensvermittlung und ermöglichen nach dem Input, in dem neues Wissen, neue Modelle oder Steuerungsprogramme vorgestellt werden, die Verarbeitung und das In-Beziehung-Setzen dieses neuen zum alten Wissen, der neuen zu den alten Bewertungen. Der Programmwechsel zwischen Instruktion und reflexiver Verarbeitung ist ein wesentliches Instrument der Didaktik. Man sieht und empfindet als Dozentin während der Wissensvermittlung häufig sehr deutlich, wie es in den

Studierenden arbeitet. Diesen Verarbeitungsprozess lediglich in sachliche Nachfragen kleiden zu können, die der Dozent dann sachlich beantwortet, ist m.E. suboptimal. Die Studierenden bezeichnen diesen Parallelverarbeitungsprozess häufig so: „Die alten Filme laufen mit, wenn ich Ihnen zuhöre.“

Wenn Grundannahmen und die Werte in Frage gestellt werden müssen, um in der neuen Profession gute Arbeit machen zu können, müssen weitere Lernsettings diesen Prozess unterstützen: z.B. studienbegleitende Arbeitsgruppen, die mit einer in Gruppendynamik, Identitätsentwicklung und zugleich fachlich erfahrenen Dozentin ihren Lernprozess gestalten; oder Einzellehrsupervisionen, die einen geschützten Raum für persönliche Reflexion bieten.

Alte professionelle Steuerungsprogramme suspendieren helfen

Die automatisierten Steuerungsprogramme, die für das bisherige professionelle Tun handlungsleitend und orientierungsrelevant sind, müssen bewusst gemacht werden. Jede Profession hat Kriterien und Verhaltensregeln dafür ausgebildet, wie professionelles Wahrnehmen und Handeln ablaufen muss, wie die Grundregeln professionellen Handelns auf empirisch vorfindliche Situationen anzuwenden sind, meist nach dem Muster von ‚wenn – dann‘ Regeln (Allert 1998). Diese Steuerungsprogramme werden in der Ausbildung gelernt und durch Anwendung und Erfahrung so automatisiert, dass sie unterhalb der Bewusstseinschwelle wirksam werden. Da Professionals in der Überkomplexität der empirischen Situation Selektionen vornehmen müssen, vereinseitigt sich mit der Zeit – für sie selbst unmerklich – ihre Wahrnehmung und Bewertung, die unvermeidbare „deformation professionelle“ setzt ein. Die Studierenden müssen, wenn sie Berater/innen oder Führungskräfte werden wollen, neue professionelle Steuerungsprogramme lernen. In der Unsicherheit, die sich immer einstellt, wenn die Studierenden ihre ersten Beratungen machen, greifen sie auf bewährte Programme zurück: Pädagog/innen lehren, Theolog/innen arbeiten seelsorgerisch, Sozialpädagog/innen helfen, Therapeut/innen therapieren, Trainer/innen bieten Übungen an, statt Supervision zu betreiben.

Der notwendige Umlernprozess wird befördert, wenn diese in der Grundprofession erlernten Programme bewusster wahrgenommen, in ihrer Andersartigkeit verstanden und in der Beratung suspendiert werden können.

Die Entwicklung einer neuen professionellen Identität unterstützen

Nicht nur die Steuerungsprogramme der ‚alten‘ Profession, sondern auch die ‚alte‘ Identität bringen die Studierenden in die Weiterbildung mit. Diese Identität beeinflusst in der Anfangsphase stark die Art und Weise, wie die Studierenden ihre neue Rolle als

Berater/in ausfüllen, bei Sozialpädagog/innen in einer anderen Art als bei Theolog/innen oder Betriebswirt/innen. Rückfälle in die alte Rolle sind übliche Mechanismen der Krisenbearbeitung in den ersten Beratungsprojekten. Während des ersten Semesters stellen Studierende des laufenden Studiengangs erstaunt fest: „Wir lernen hier eine neue Profession“.

Der Beginn der Entwicklung einer neuen professionellen Identität ist immer mit Verunsicherung verbunden. Halt scheint ein gut gefüllter Handwerkskoffer, gute theoretische Modelle oder auch das Rezeptwissen der Praktiker/innen zu bieten. Leider ist es umgekehrt: Ein mit verschiedenen Handwerkszeugen gefüllter Koffer setzt eine gut entwickelte Identität voraus. Die Vielfalt der Settings und Methoden kann nur durch die Person und Haltung des Beraters integriert werden.

Professionelle Identität entsteht nicht allein aus dem Wissen über Maximen professionellen Handelns und dem Füllen des Handwerkskoffers, sondern vorwiegend in der Praxis. Die Identität als Berater/in entwickelt sich, wenn man als solche handelt und dieses Handeln mithilfe des Gelernten reflektiert.

Erfahrungen mit dem Rollenbonus, der meist unterschätzt wird, helfen hierbei. Also werden die Studierenden qua Prüfungsordnung dazu verpflichtet - ein Druck, der für manche hilfreich ist, um diese Schwelle zu überschreiten und als Berater/in zu arbeiten und erste Erfahrungen auf dem freien Markt in der neuen Rolle zu sammeln. Unterstützung bietet dabei die Ausbildungssupervision in Form der Einzel- und Gruppensupervision. Sie begleitet die Entwicklung professioneller Identität und kontrolliert das fachliche Handeln in den Beratungsprojekten. In diesem Setting lernen die Studierenden am Beispiel der Lehrsupervisor/innen Modelle professioneller Identität kennen, mit denen sie sich identifizieren oder an denen sie sich reiben können, um ihre eigene professionelle Identität zu entwickeln. Wesentlich für die Entwicklung einer neuen professionellen Identität ist die Reflexion über Werte, die hinter den Grundannahmen und Programmen der neuen Profession stehen. Wir müssen in den Ausbildungen Raum dafür geben, Neues einzusortieren und es mit den Werten der Person und der alten Profession in Beziehung zu setzen, ebenso den Raum für die Bearbeitung der diesen Prozess begleitenden Affekte.

Lehren und Lernen in der Weiterbildung

Die Stärke der Weiterbildung an Hochschulen liegt darin, dass es sich um wissenschaftlich fundierte Weiterbildung handelt: Forschung (z.B. empirische Untersuchungen in Organisationen), wissenschaftlich gestützte Evaluationen der ersten Beratungsprojekte, das wissenschaftliche Erarbeiten von Themen in Hausarbeiten und Referaten und die Anwendung gelernter Theorien auf ein Thema aus der

Beratungsarbeit in Diplom- oder Masterarbeiten sind die äußeren Merkmale dieser Ausrichtung. Die Stärken der Weiterbildung an Instituten privater Anbieter liegen im stärkeren Praxisbezug der Dozent/innen und einer stärkeren Anwendungsorientierung. Uns kam es in der Entwicklung des Diplomstudiengangs darauf an, beide Ausrichtungen miteinander zu verbinden. Prämiert wird von uns weder die reine Theorie noch die Praxis, das learning by doing.

Wir arbeiten

- im ersten Schritt mit dem gesteuerten Wechsel von Instruktion (Theorien, Modelle, professionelle Programme) und Reflexion;
- im zweiten Schritt werden diese Modelle und Programme in der Praxis angewandt - in den ersten Beratungsprojekten - und
- im dritten Schritt wird die Praxis in Bezug auf Anwendung der professionellen Steuerungsprogramme, die Anwendbarkeit der theoretischen Modelle und die Entwicklung der neuen professionellen Identität reflektiert.



Abb. 2

Dieses Vorgehen erfordert eine Mehrfachqualifikation von den Dozent/innen und Hochschullehrer/innen: Wissenschaftliche Kompetenz, fachliche Kenntnisse, eigene Erfahrungen in der Beraterrolle, didaktische Qualifikation und die Fähigkeit Verlern- und Umlernprozesse zu begleiten. 3)

Die Aufgaben der Lehrenden:

Wissensvermittlung

- Wissen über professionelle Programme und über Settings
- Wissen über Bezugstheorien

Anleitung zur Selbstreflexion

- als Person

Kornelia Rappe-Giesecke: Lernen und Verlernen – wie müssen Weiterbildungen in Beratung konzipiert sein? Erschienen in Heft 1.2009 der Zeitschrift Supervision gleichen Titels, Beltz Verlag, S. 28-36. Autorenfassung.

- als Professional
- als Funktionsträger und Rolle

Praxisanleitung

- Begleitung und
- Kontrolle

Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung kann nicht allein aus Wissensaneignung bestehen, nicht allein learning by doing sein, noch sind selbstreflexive Einheiten ausreichend. Lernen ist das emergente Produkt aus dem Zusammen- und manchmal auch Gegeneinanderwirken dieser drei Programme, die chronologisch nacheinander oder parallel nebeneinander laufen können (Rappe-Giesecke 2008, S. 55ff).



Abb. 3

Das Programm Instruktion

Die Vermittlung von Wissen setzt voraus, dass es gesellschaftlich ausgearbeitetes oder in diesem Fall ausgearbeitetes Wissen der Profession gibt, das man vermitteln kann. Dies war zu Beginn der Supervisionsausbildungen in den 70er oder 80er Jahren noch nicht der Fall. Man konnte weder die eigenen professionellen Steuerungsprogramme situations- und fallunabhängig beschreiben, noch waren die heute bekannten Settings ausdifferenziert. Es war nicht klar, welche Bezugstheorien aus den wissenschaftlichen Disziplinen gebraucht werden, um den oder die Klienten der Beratung angemessen beschreiben zu können. Wissensvermittlung über die Standards von Beratung sollte in einer Beratungsausbildung heute folgende Bereiche umfassen:

- Professionelle Steuerungsprogramme
- Settings
- Bezugstheorien (z.B. Persönlichkeits-, Gruppen-, Organisations-, oder Managementtheorien)

Steuerungsprogramme sind z.B. in der Supervision Fallarbeit, Organisationsanalyse, Rollenanalyse, Selbstthematization des Beratungssystems (Arbeit mit Spiegelungsphänomenen) oder in der Karriereberatung Wertklärung, Karriereanalyse und Profilentwicklung. Es gibt für jede Beratungsform essentielle Programme und fakultative, die man nur dann einsetzt, wenn es Krisen gibt oder abweichend vom Kontrakt andere Themen in den Vordergrund kommen (Rappe-Giesecke 2008, Kap. 5). Wissen über *Settings* umfasst erstens das Wissen darüber, welches Setting zu welcher Beratungsanfrage passt, welche Rahmenbedingungen optimal sind, wie die Beziehungen zu den relevanten Umwelten des Beratungssystems gestaltet werden müssen (Differenzierungsdimension); zweitens darüber, wer Mitglied in einem Setting werden kann, wie viele Asymmetrien zwischen Mitgliedern darin vorhanden sein dürfen, welche Rollen ausdifferenziert werden können und welche Aufgaben sie haben (Komplexitätsdimension); und drittens darüber, welche professionellen Steuerungsprogramme zu diesem Setting dazugehören, wie die Aufgaben in Prozesse umgesetzt werden können (dynamische Dimension).

Bezugstheorien: Je nach Ausbildungsziel braucht man unterschiedliche, für die Organisationsberatung andere als für die Einzelberatung mit Professionals oder für die Supervision mit Gruppen. Diese können sein Theorien des Individuums, der Gruppe, der Organisation, der Gesellschaft, der Kultur und der Ökonomie und immer Theorien des Wandels. Solches Wissen ist erforderlich, um nicht dem Einzelfall verhaftet zu bleiben und die Probleme, die geschildert werden, einordnen zu können, also eine unabhängige Perspektive einnehmen zu können. Dieses Wissen wird in der Beratungspraxis auch deshalb immer notwendiger, weil die früher vorhandene Trennung von Fach- und Prozessberatung immer stärker erodiert, was sehr zu begrüßen ist.

Auch in diesem Instruktionsprogramm braucht man reflexive Schleifen zur Verarbeitung des neuen Wissens. Wie passt dieses neue zum Wissen aus meiner Grundprofession? Wie passt es zu meinen Werten als Person, als Professional? Auch die Möglichkeiten der Umsetzung sollten geprüft und geplant werden

Das Programm Selbstreflexion

Zu einer guten Reflexion gehört m.E., dass Lehrende (und auch Beratende) Lernende (und auch Ratsuchende) anleiten, drei Typen von Informationen zu untersuchen:

- *Daten:* Welche Informationen werden wahrgenommen, erscheinen relevant, welche nicht, was wird fokussiert und prämiert auf Kosten wovon?
- *Programme:* Nach welchen Steuerungsprogrammen, die meist unterhalb der Bewusstseinsschwelle liegen, wird das Wahrnehmen, die Informationsverarbeitung und das Handeln gesteuert: professionelle Steuerungsprogramme (Professional), Lebensskripte (Person) und Programme der Organisation (Funktionsträger)

- *Werte*: Hinter Bewertungen und Bewertungsmaßstäben stehen Werte, die die Menschen als zu ihrer Identität gehörend erleben: Die Menschen werden ‚leidenschaftlich‘, wenn diese Werte nicht respektiert werden (Werte der Person und der Profession). Wenn diese Werte nicht gelebt werden können, ist dies oft eine Ursache für intrapsychische oder interpersonelle Konflikte. 4)

Selbstreflexion kann individuell und/oder sozial geschehen. Man denkt über sich als Person nach, oder eine Gruppe denkt darüber nach, wie sie ihre Interaktion gestaltet. Als Person:

Biographie, Prägung, Werte und Identität in Hinblick auf die Gestaltung von Beratungsbeziehungen untersuchen.

Settings: Selbsterfahrung, Peergroups, Lerngruppen, evt. Einzellehrsupervision

Als Professional:

Professionelle Programme, Werte, Grundannahmen, Rolle und Identität in Hinblick auf die Werte, Programme, Rolle und Identität als Beraterin.

Settings: Lehrsupervision, Peergroups, Lerngruppen, Selbsterfahrung

Als Inhaber einer Funktion und Rolle:

Selbstverständnis, Rollengestaltung, Werte und Identität in Hinblick auf Funktion eines internen oder externen Beraters.

Settings: Lehrsupervision, Peergroups, Lerngruppen, Selbsterfahrung.

Das Programm Vorbereitung der Umsetzung

Anleitung zur Umsetzung ist das dritte Programm in der Weiterbildung, welches das Problem des Transfers des Gelernten in die Beratungspraxis zu lösen hat.

Die Weiterbildungsteilnehmer/innen wollen das Erkannte in ihre neue berufliche Praxis umsetzen und sie stehen unter Handlungsdruck, weil Beratungspraxis Teil der Weiterbildung ist. In diesen ersten selbst akquirierten Beratungsprojekten wird die natürliche Spannung zwischen einer guten Theorie und den Anforderungen, Ereignissen, Überraschungen deutlich, die die Praxis immer wieder bereithält. Die Kunst der Studierenden ist es hier, die Theorie nicht zu schnell zu verwerfen oder die Praxis nicht zu stark zu vereinfachen und für die Modelle passend zu machen. Hilfreich ist es für sie, wenn die Theorien so vermittelt wurden, dass der Transfer auf die Beratungspraxis schon im Seminar geübt wurde.

Im Studiengang Supervision und Organisationsberatung gibt es dafür folgenden Rahmen: Beratungsprojekte und Forschungsprojekte (Organisationsdiagnosen).

Geeignete Verfahren für die Vorbereitung der Umsetzung sind: Ökocheck, Szenarien durchspielen, Maximen entwickeln, Maßnahmepläne erstellen, Hausaufgaben (Aufgaben zur Selbst- oder Fremdbeobachtung, Tonaufzeichnungen der Beratungssitzungen anhören, Rechercheaufgaben, Ausprobieren) oder manchmal lediglich der Hinweis, die Erfahrungen wirken lassen (z.B. bei der Arbeit mit kreativen Medien oder Aufstellungen).

Eine die Studierenden selbst überraschende Nebenwirkung der Beraterausbildung ist die Umsetzung von neu erworbenem Wissen und Kompetenzen an ihrem derzeitigen Arbeitsplatz. Sie können sich besser in ihrer Organisation bewegen, bekommen ihre Rolle und Funktion klarer. Es entwickeln sich Optionen und Wahlmöglichkeiten, die sie zuvor bei Entscheidungen nicht hatten. Sie können die Geschehnisse besser verstehen, einordnen und unterscheiden, was änderbar ist und was nicht.

Die Beratungsausbildung als Modell für Beratung

Weiterbildungsteilnehmer/innen lernen auch am Modell der Ausbildung und nicht nur am Modell der Ausbilder/innen für Ihre spätere Beratungspraxis. Der ‚heimliche Lehrplan‘, wie man in der kritischen Pädagogik der 70er Jahre sagte, tut seine Wirkung. Meine These ist, Auszubildende gestalten Beratung so, wie sie selbst Beratung gelernt haben. Sie folgen den Prämierungen ihrer Ausbilder/innen:

- Sie beraten ohne Wissensvermittlung, wenn sie selbst lediglich durch Reflexion gelernt haben.
- Sie gehen eher instruktiv und wenig reflexiv vor, wenn sie im Wesentlichen durch Wissensaneignung gelernt haben.
- Wenn Sie selbst nicht gelernt haben, dass die Umsetzung oder zumindest die Vorbereitung der Umsetzung zum Lernen gehört (Ökocheck, Maximen, Szenarien etc.), werden sie in der Beratung auch wenig umsetzungsorientiert arbeiten.

Beratung braucht wie die Weiterbildung diese drei Programme, allerdings in einer anderen Gewichtung. In der Weiterbildung wird das Instruktionsprogramm stärker eingesetzt, in der Beratung hingegen das Reflexionsprogramm. Die verschiedenen Beratungskonzepte unterscheiden sich durch die Gewichtungen, die sie zwischen Selbstreflexion, Instruktion und Vorbereitung der Umsetzung vornehmen (Rappe-Giesecke 2009).

Lernarchitektur

Architektur ist ein Begriff, den die systemische Organisationsberatung (Königswieser/Exner 1998) verwendet, um die Aufbauorganisation von komplexen Beratungsprozessen in Unternehmen und Organisationen zu bezeichnen. Beratungsarchitektur meint die Anzahl und die Verschiedenartigkeit von Beratungs- und Steuerungssettings, die auf verschiedene Weise miteinander verknüpft werden müssen. Die Setzung, dass Beratungsprojekte als Organisationen mit einer spezifischen Aufbau- und Ablauforganisation zu betrachten sind, haben wir für die Weiterbildung übernommen. Wir bilden zusammen mit den Studierenden eine Organisation, die

Lernen ermöglichen soll und dafür sowohl eine Aufbauorganisation, die Lernarchitektur als auch eine Ablauforganisation gestalten muss. Zu dieser Lernarchitektur müssen die drei Basisprozesse des Lernens in Beziehung gesetzt werden.

Meine Thesen zur Gestaltung der Lernarchitektur:

- In einer Ausbildung sollten verschiedene Lernsettings konstruiert werden, die ein oder zwei dieser Prozesse (Instruktion, Reflexion, Umsetzung) in den Vordergrund stellen – *prämiieren* (Selbsterfahrung die Reflexion, Lehrsupervision die Anleitung, Seminare die Wissensvermittlung).
- Die jeweils nicht prämierten Prozesse laufen mit, stehen aber nicht im Vordergrund der Aufmerksamkeit und der didaktischen Vorüberlegungen bei der Konstruktion des Settings und des Ablaufs
- Die getrennten Settings müssen miteinander *vernetzt* werden. Dies geschieht in der Regel über die Personen, die als Repräsentanten der Settings gelten. Sie treffen sich in Staff-Sitzungen, reflektieren die Prozesse, die in den einzelnen Settings laufen, planen und evaluieren ihre Arbeit.

Die Lerngruppen sollten möglichst inhomogen zusammengesetzt sein, damit sie die Vielfalt der zu Beratenden und ihres Umfelds spiegeln und die Teilnehmer/innen voneinander lernen können. Kamen in den 90er Jahren die Studierenden meist aus sozialen und pädagogischen Berufen, sind inzwischen immer mehr Führungskräfte und interne Berater/innen aus sozialen Einrichtungen und Unternehmen in den Beratungsstudiengängen. Es entsteht in der Kursgruppe eine größere Vielfalt durch:

- verschiedene Professionen
- verschiedene Funktionen (Stab, Mitarbeiter, Führungskraft, Unternehmer und Freiberufler)
- Zugehörigkeit zu verschiedenen Organisationstypen und Branchen
- verschiedene Altersgruppen
- Kulturzugehörigkeit
- verschiedene Basisausbildungen in Beratung

Der Staff der Weiterbildung, die Dozent/innen, sollte die heute vorhandene Vielfalt der Beratungskonzepte und Theorien repräsentieren:

- Sie sollten unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen angehören,
- unterschiedliche Beratungskompetenzen und Beraterinnenprofile haben und
- unterschiedliche Beratungskonzepte vertreten (z.B. Psychodrama, Psychoanalyse, Systemtheorie etc.), verknüpft mit einer genügend großen Schnittmenge in allgemeiner Beratungstheorie.

Die beiden letzten Punkte sind auch die Anforderungen an die Lehrsupervisor/innen.

Curriculumentwicklung

Die Beratungsformate haben sich in den letzten 20 Jahren enorm ausdifferenziert. Das Spektrum der berufsbezogenen Beratung erweiterte sich von Praxisanleitung und der Supervision um das Coaching, die Organisationsberatung und die Karriereberatung. Auch deshalb brauchen Berater/innen neue Kompetenzen wie Beratung über Beratung, professionelle Indikationsprüfung und die Kompetenz, auftragsbezogenes Setting und erforderliche Programme zu kombinieren. Beratung über Beratung erfordert Kompetenzen, die denen von Projektmanagern mehr ähneln als denen, die Berater für die Gestaltung des Beratungsprozesses brauchen (Rappe-Giesecke 2008, S.78ff.)

Meine Thesen zum Stand der Curriculumentwicklung:

- Curricula von Beratungsausbildungen richten sich in der Regel an der Typologie von Beratungsformen oder –formaten aus.
- Man lehrt Supervision und additiv dazu Coaching, Karriereberatung oder Organisationsberatung etc.
- Dies führt zu den bekannten Irritationen beim Entstehen neuer Beratungsformen bei Beratern, Ausbildern, Berufsverbänden und auch bei Kunden.

Weiterbildungen sind derzeit überwiegend formatbezogen, man lernt Coaching, Supervision etc. Die additive Anhäufung mehrerer Formate in einer Ausbildung trägt dem Rechnung, dass man mit einer Beratungsform allein weder auf dem Markt bestehen noch umfassend Beratung machen kann. Stellen die Absolventen in ihrer Praxis fest, dass eine Beratungsform nicht reicht, oder entstehen neue Beratungsformen, hat dies für sie oft die logische Folge, dass sie noch eine zusätzliche Weiterbildung brauchen.

Weiterbildungen sollten daher formatübergreifend ausbilden. Sie müssen mit den allgemeinen Grundlagen und Axiomen der Beratungslehre beginnen und erst dann zu den Spezialisierungen kommen. Das Curriculum sollte nicht nach Beratungsformen oder -formaten aufgebaut sein, sondern nach Gruppen von Beratungsklienten und Indikationen: berufsbezogene Beratung für Einzelne (Führungskräfte, Professionals, Selbständige), für Gruppen oder Teams und für Organisationen. So lernen die Studierenden bspw. für die Beratung von Einzelklienten Indikationsstellung, die Konstruktion des Setting und die Programme Fallarbeit zur Begleitung der Arbeit mit dem Klienten (das typische Programm der Supervision), Rollenklärung (typisches Coaching-Programm) und Wertklärung, Profilentwicklung, Biographie- und Karriereanalyse (Programme der Karriereberatung) neben den Bezugstheorien aus Psychologie und Soziologie.

In den letzten zehn Jahren haben sich Standards für berufsbezogene Beratung entwickelt, die für alle Beratungsformate Geltung haben. Dazu zählen konstitutive Phasen des Ablaufs, die Konstruktion des Beratungssystems, die essentiellen und

fakultativen Programme der verschiedenen Formate, die Gestaltung des Wechsels zwischen Instruktion und Reflexion in der Beratung, die Konstruktion der Beratungsarchitektur bei komplexeren Prozessen und die Bildung von Insider-Outsider-Teams zur Steuerung von Beratungsprojekten. 5) Das aktuelle Curriculum orientiert sich deshalb nicht mehr an den klassischen Beratungsformaten, sondern vermittelt im ersten Schritt allgemeine Beratungstheorie und nimmt dann vier Typen von Beratungsanfragen auf, zu denen jeweils die Referenztheorien und die Standards für die Gestaltung von Setting und Ablauf vermittelt werden.

Ich fasse meine Überlegungen zusammen:

- Beratungsausbildungen sollten mit allgemeiner Beratungslehre für berufsbezogene Beratung und Entwicklung von Beratungs- und Reflexionskompetenz beginnen.
- Auf dieser Grundlage können die typischen Beratungssettings entfaltet werden.
- Man orientiert sich nicht mehr Beratungsformen, sondern an typischen Beratungsanfragen.
- Für diese Anfragen werden differentielle Settings und Programmkombinationen entwickelt.
- Die Studierenden lernen Indikationsstellung, Beratung über Beratung und die auftragsangemessene Konstruktion von Beratungssystemen
- Sie kennen Theorien, um sie für das Verstehen des Einzelfalls nutzen und um in der Beratung Wissen vermitteln können.
- Sie lernen im Sinne des Dialogs von Bohm über ihr Denken nachzudenken, ihre Grundannahmen und Werte zu reflektieren (suspending) und die Ratsuchenden auch dazu zu befähigen.

Schluss

Das Weiterbildungscurriculum, die Lernsettings und die darin verwendeten Lehr- und Lernprogramme müssen so konstruiert sein, dass es den zukünftigen Berater/innen möglich ist, neuere Entwicklungen des Beratungsmarktes auf Seiten der Kunden und auf Seiten der Beratungslehre aufzunehmen, ohne in starke Identitätskonflikte und fachliche Irritationen zu geraten, wie ich es bei den nur in einer Beratungsform ausgebildeten Beraterinnen immer wieder erlebt habe, nicht zuletzt in berufsverbandlichen Diskussionen. Dies gelingt nur, wenn die Ausbildungen reformiert werden und von ihrem Formatbezug ablassen. Und es setzt voraus, dass Weiterbildner/innen mehrere Beratungsformen beherrschen und die Grundlagen der allgemeinen Beratungslehre lehren können.

Ausbildung sollte darauf vorbereiten, dass das beständige ‚Weiter lernen müssen‘ im professionellen Werdegang der Normalfall ist und die angehenden Beraterinnen dazu befähigen, diese Lern- und Verlernprozesse gut für sich gestalten zu können! Die

kritische Frage an die Zunft der Ausbilder: Wie gut eignen wir als Ausbilder uns hierfür als Modell?

Anmerkungen

Dieser Artikel basiert auf einem Vortrag im Rahmen der von der Österreichischen Vereinigung für Supervision (ÖVS) in Wien am 20.10.2007 veranstalteten Tagung ‚Supervision lernen: Neuere Entwicklungen‘ und auf meinem Habilitationsvortrag an der Fakultät für Bildungswissenschaft der Universität Innsbruck am 18.1.2008 zum Thema: ‚Beratendes Lehren und lehrendes Beraten in Weiterbildung und Beratung‘.

² In einem Arithmetiklehrbuch von 1545 aus Nürnberg taucht dieser Trichter – deshalb ‚Nürnberger Trichter‘ – das erste Mal auf. Die erste bildliche Darstellung ist ein Stich aus dem 17. Jahrhundert mit dem Text: „Seht liebe Leut hier steht der Mann, so alle Kunst eingießen kann“ (www.nuernberg.bayern-online.de/02_tourismus/der_nuernberger_trichter), 15.10.07

³ Die Universität Kassel hat rasch nach der Einführung des Supervisionsstudiengangs Mitte der 70er Jahre ein Forschungsprojekt zur Hochschuldidaktik durchgeführt, das die Aufgabe hatte, die die Lehr- und Lernbarkeit von Supervision zu untersuchen und Konzepte zu entwickeln. Zu den Ergebnissen vgl. Giesecke und Rappe-Giesecke 1996.

⁴ Nach der Kommunikationstheorie von Giesecke (2007, S. 279ff.) gibt es nur diese drei Informationstypen: Daten, also Informationen, die vom System wahrgenommen werden, Programme, nach denen die Informationen weiterverarbeitet werden, und Werte, die die Auswahl der Programme steuern.

⁵ Vgl. dazu in Rappe-Giesecke 2008, Teil I.

Literatur

Allert, Tilmann (1998): Braucht jede Profession eine Supervision? Soziologische Anmerkungen zum Autonomieanspruch und Supervisionsbedarf professioneller Tätigkeiten. In: Berker, P./Buer, F. (Hg.): Praxisnahe Supervisionsforschung. Münster, S. 16-45

Balint, Michael (1969): Die Struktur der ‚Training-cum-Research‘-Gruppen und deren Auswirkung auf die Medizin. In: Jahrbuch der Psychoanalyse, Band V, S. 125-146

Giesecke, Michael (2007): Die Entdeckung der kommunikativen Welt – Studien zur kulturvergleichenden Mediengeschichte. Frankfurt/M.

Giesecke, Michael (o.J.): www.kommunikative-schlueselqualifikationen.de

Giesecke, Michael/Rappe-Giesecke, Kornelia (1997): Supervision als Medium kommunikativer Sozialforschung - Die Integration von Selbsterfahrung und distanzierter Betrachtung in Beratung und Wissenschaft. Frankfurt/M.

Kornelia Rappe-Giesecke: Lernen und Verlernen – wie müssen Weiterbildungen in Beratung konzipiert sein? Erschienen in Heft 1.2009 der Zeitschrift Supervision gleichen Titels, Beltz Verlag, S. 28-36. Autorenfassung.

- Königswieser, Roswita/Exner, Alexander (1998): Systemtische Intervention – Architekturen und Designs für Berater und Veränderungsmanager. Stuttgart
- Rappe-Giesecke, Kornelia (2003): Supervision für Gruppen und Teams. 3.Aufl. Berlin, Heidelberg, New York
- Rappe-Giesecke, Kornelia (2008): Triadische Karriereberatung – Beileitung von Professionals, Führungskräften und Selbständigen. Bergisch Gladbach
- Rappe-Giesecke, Kornelia (erscheint 2009): Wie wir uns wandeln - ein Rückblick auf 25 Jahre Beratungstheorie und –praxis. In: Triangel-Institut (Hg.): Beratung im Wandel. Berlin
- Senge, Peter (1996): Die fünfte Disziplin- Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart