

Detlef Kölln | Waldemar Pallasch

Pädagogisches Gesprächstraining

Lern- und Trainingsprogramm
zur Vermittlung pädagogisch-
therapeutischer Gesprächs- und
Beratungskompetenz

10. Auflage

Detlef Kölln | Waldemar Pallasch
Pädagogisches Gesprächstraining

Detlef Kölln | Waldemar Pallasch

Pädagogisches Gesprächstraining

Lern- und Trainingsprogramm zur
Vermittlung pädagogisch-therapeutischer
Gesprächs- und Beratungskompetenz

Unter Mitarbeit der Trainerinnen und Trainer
Helga Hänslér, Fred Mente, Ralf Petersen,
Heino Reimers, Cornelia Rottmann, Meike Stannius

10., überarbeitete Auflage

BELTZ JUVENTA

Die Autoren

Detlef Kölln, Jg. 1961, Dipl.-Päd., Lehrer, Coach (Senior Coach DBVC), Supervisor (DGSv), Berater und Dozent in freier Praxis; Direktor im Direktorium von Advanced Studies Association (AS) (c/o Christian-Albrechts-Universität zu Kiel) und Leiter der Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Trainings Lübeck; Mitbegründer des Kieler Supervisionsmodells (KSM), Erarbeitung und Weiterentwicklung des Pädagogischen Gesprächstrainings (PGT) und des Kieler Coachingmodells (KCM).

Seine Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung, pädagogisch-psychologische Trainings, pädagogische Beratung und Therapie, Supervision, Coaching, Ausbildungscoaching, Gruppendynamik, Führung und Leitung von Gruppen und Konfliktmanagement.

Waldemar Pallasch, *1938, †2016, Dipl.-Päd., Dr. sc.paed., war Professor am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel; Begründer des Pädagogischen Gesprächstrainings (PGT), des Kieler Supervisionsmodells (KSM) sowie des Kieler Coachingmodells (KCM); Mitbegründer von Advanced Studies Association (AS).

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3207-9 Print

ISBN 978-3-7799-5593-2 E-Book (PDF)

10., redaktionell überarbeitete Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Vorwort

Der gestiegene Bedarf nach kommunikativer Kompetenz und Qualifikation in fast allen Arbeitsbereichen, vor allem im breiten Beratungssektor, hält weiter an und verlangt nach praktikablen Trainingsdesigns mit theoretischen Erläuterungen und verständlichen Handlungsanleitungen. Alle vorliegenden Fassungen dieses Lern- und Trainingsprogramms haben dies zu ihrer Zeit erfüllt. Die erste Auflage dieses Bandes erschien unter der Mitarbeit von Kai Sachs und Gabriele Harmsen bereits 1987 mit 45 Bausteinen, die erweiterte und überarbeitete zweite Fassung unter Mitarbeit von Gabriele Harmsen, Detlef Kölln und Fred Mente umfasste 1990 (seit der 2. Auflage) dann 50 Bausteine. Die, hier vorliegende, erweiterte dritte Fassung umfasst seit 2002 (5. Auflage) nunmehr 68 Bausteine. Die hier vorliegende 10. Auflage ist zunächst nur redaktionell überarbeitet. Eine vollständige Überarbeitung auch der Bausteine ist in Vorbereitung.

So ist dieses Buch über die Jahrzehnte in vielen Weiterbildungsinstitutionen quasi zum Ausbildungsleitfaden für Anfänger und Fortgeschrittene geworden. *Advanced Studies Association (AS)* in Kooperation mit der Universität Kiel und die *Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Trainings* in Lübeck und Kiel bieten inzwischen ebenfalls seit Jahrzehnten langfristige Aus- und Weiterbildungen mit Zertifizierung in pädagogisch-psychologischer Gesprächsführung auf der Grundlage dieser Konzeption an.

Diese kontinuierliche Entwicklung ermöglicht es uns, dieses Standardausbildungswerk für Gesprächsführung und Beratung nunmehr in der zehnten Auflage vorzulegen. Durch die Arbeit mit diesem Programm werden wir ermutigt, die vorliegende Fassung in den nächsten Jahren möglicherweise durch die Einsatzbereiche Supervision und Coaching zu erweitern und dann vollständig umzugestalten.

Wir möchten die Arbeit auch nach dem Tod von Waldemar Pallasch, dem Begründer dieses Pädagogischen Gesprächstrainings (PGT), in seinem Sinne weiterführen und weiterentwickeln.

Natürlich können im vorgegebenen Rahmen nicht alle theoretischen Erkenntnisse, wissenschaftstheoretischen Strömungen oder methodischen und trainingstechnischen Varianten eingearbeitet werden, gleichwohl sollen sie angemessene Berücksichtigung finden. Wir haben ebenso die eigenen Erfahrungen und die anderer Trainerinnen und Trainer, die mit diesem Leitfaden arbeiten, eingearbeitet, ohne die in der theoretischen wie praktischen Arbeit entstehende Vielfalt an Möglichkeiten immer berücksichtigen und beschreiben zu können.

An dieser Stelle möchte ich die sich inzwischen über Jahrzehnte bewährte gute Zusammenarbeit mit dem Beltz Juventa Verlag und seinem jetzt zuständigen Verlagsleiter Frank Engelhardt ausdrücklich hervorheben, der die Weiterführung unserer Veröffentlichungen möglich macht.

Mein Dank gilt weiterhin den vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern unserer Kurse, die uns über Jahre ermutigt haben, unsere Arbeit fortzusetzen und uns mit ihrer wohlwollenden Kritik konstruktiv begleitet haben.

Besonders dankbar bin ich meiner Frau Kerstin Kölln für ihre immerwährende Unterstützung zur Realisierung der Veröffentlichung.

Wer mit uns Kontakt aufnehmen möchte, wende sich bitte an:

Advanced Studies Association (AS) Kiel
E-Mail: kontakt@advanced-studies.de
Homepage: www.advanced-studies.de

Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Trainings
Dipl.-Päd. Detlef Kölln
Brahmsstr. 23 a, D-23556 Lübeck
Telefon: 0451/391499
E-Mail: detlef.koelln@t-online.de

Kiel und Lübeck, im Frühsommer 2020
Detlef Kölln

Inhalt

1	Pädagogische Einordnung	11
	Exkurs: Inhalts- und Vermittlungsebene	13
2	Theoretische Orientierung	17
2.1	Wissenschaftliche Grundlegung	17
	(1) Humanistische Psychologie	18
	(2) Humanistische Pädagogik	20
	(3) Systemtheorie	21
	(4) Radikaler Konstruktivismus	22
2.2	Pädagogik im Kontext von Beratung und Therapie	24
	Exkurs: Verwandte Stilformen im Kontext pädagogischer Beratung	25
2.3	Grundlagen des Pädagogischen Gesprächstrainings	27
	Das Menschenbild	30
	Die therapeutischen Grundhaltungen	34
	Exkurs: Kritische Anmerkungen	36
2.4	Ansätze, Modelle und Konzepte	37
2.5	Möglichkeiten und Grenzen des Pädagogischen Gesprächstrainings	46
3	Hinweise zur Durchführung des Trainingsprogramms	49
	Adressaten	49
	Ziele	50
	(1) Diagnosekompetenz	50
	(2) Handlungskompetenz	50
	Baustein-System	51
	Aufbau einer Trainingseinheit	53
	Ergänzende Anmerkungen: Methodische Varianten	59

4 Lern- und Trainingsprogramm: Bausteine	62
Grundlagen	63
Baustein 1: Zuhören	63
Baustein 2: Pausen ertragen	65
Baustein 3: Inhalt neutral wiedergeben	67
Baustein 4: Gesprächsstörer vermeiden	70
Baustein 5: Direkte Fragen vermeiden	76
Baustein 6: Diskussion vermeiden	79
Baustein 7: Distanz zum Inhalt	81
Baustein 8: Widerspiegeln	83
Baustein 9: Hineinversetzen und Nachvollziehen	86
Baustein 10: Negation konstruktiv umsetzen	88
Baustein 11: Psychische Repräsentanz	90
Baustein 12: Aspekte heraushören	93
Baustein 13: Nonverbale Signale	97
Baustein 14: Angebote formulieren	101
Baustein 15: Empathie versus Konfrontation	104
Strukturierung	107
Baustein 16: Anliegen klären	107
Baustein 17: Stränge heraushören und benennen	110
Baustein 18: Einen Strang verfolgen	113
Baustein 19: Arbeitshypothesen formulieren	114
Baustein 20: Gespräch in Phasen unterteilen	117
Baustein 21: Einsatz von Methoden	121
Baustein 22: Führen durch Strukturieren	125
Baustein 23: Erkenntnisse herausstellen	127
Bearbeitung	129
Baustein 24: Widersprüche ansprechen	129
Baustein 25: Erlebnis konkret beschreiben	131
Baustein 26: Erlebnis ins ‚Hier und Jetzt‘	133
Baustein 27: Entscheidungszwang	135
Baustein 28: Positionsstühle	137
Baustein 29: Inneres Team	140

Baustein 30: Zusammenhänge visualisieren	143
Baustein 31: Informationen geben	145
Baustein 32: Freie Assoziation	148
Baustein 33: Gefühlsgegensätze thematisieren	149
Baustein 34: Doppeln	151
Baustein 35: Staccato	153
Baustein 36: Interpersonale Barriere thematisieren	155
Baustein 37: Intrapersonale Barriere thematisieren	157
Baustein 38: Barriere als Problemindikator	159
Baustein 39: Kognitive Aufarbeitung	160
Baustein 40: Kognitive Umstrukturierung	162
Baustein 41: Zukünftige Lebensgestaltung	165
Baustein 42: Zirkuläres Befragen	167
Baustein 43: Ausnahmen suchen	170
Baustein 44: Wunderfrage	172
Baustein 45: Blick in die Zukunft	174
Baustein 46: Körperbewegungen bewusst verstärken lassen	176
Baustein 47: Körperkontakt aufnehmen	178
Baustein 48: Gefühlsimplosion	180
Baustein 49: Psychodramatische Konkretisierung	181
Bearbeitung mit dem Einsatz von Entspannung	186
Vorbemerkungen	186
Baustein 50: Entspannung I – Körperliche Entspannung	187
Baustein 51: Entspannung II – Körperliche Entspannung und Körperempfinden	191
Baustein 52: Entspannung III – Körperliche Entspannung, Körperempfinden und Imaginationen	193
Baustein 53: Körperempfindungen aufspüren	196
Baustein 54: Innere Bilder erleben	200
Lösungsexploration	204
Vorbemerkungen	204
Baustein 55: Lösungen aufgreifen	205
Baustein 56: Lösungsmatrix: Lösungen erschließen	207
Baustein 57: Lösungen anbieten	211

Baustein 58: Lösungen aufzeigen	212
Baustein 59: Lösungsbrainstorming	214
Baustein 60: Lösungen konkretisieren	217
Baustein 61: Lösungen übertragen	218
Baustein 62: Lösungen probehandeln	220
Baustein 63: Hausaufgaben	222
Baustein 64: Erlebte Realisation aufarbeiten	224
Selbstexploration des Beraters	226
Vorbemerkungen	226
Baustein 65: Eigenen emotionalen Bezug artikulieren	227
Baustein 66: Sich schmerzhafteste Punkte der eigenen Biographie vergegenwärtigen	229
Baustein 67: Sich selbst überprüfen	232
Baustein 68: Alter Ego	235
5 Arbeits- und Trainingsbögen	237
Übersicht	237
Literatur	257

1 Pädagogische Einordnung

Die bisher vorliegenden Fassungen dieses Buches verstanden sich als Zusammenfassung der konkreten Trainingsarbeit im Sinne eines Anleitungsfadens für potentielle Nutzer. Dies soll im Prinzip auch beibehalten werden. Neben den Basisbausteinen für eine pädagogische bzw. personenzentrierte Gesprächsführung bleibt die Erweiterung um die therapeutische Intention im Kontext pädagogischer Beratung erhalten. Letzteres resultiert unter anderem aus den eigenen Erfahrungen mit den Teilnehmern unserer Kurse, die – neben dem Erlernen gesprächstherapeutischer Techniken bzw. Interventionen und neben dem Aufarbeiten eigener persönlicher Anteile im Sinne eines selbstexplorativen Vorgehens – selbst verstärkt aktiv pädagogisch-therapeutisch arbeiten wollen. Hier besteht, besonders bei Pädagogen in Praxisfeldern (Lehrer, Sozialpädagogen, Erzieher u. a.), ein großes Defizit und Bedürfnis. Die Verknüpfung des ‚Lernens für die berufliche Praxis‘ als Anwendungspotential mit der gleichzeitigen ‚Nutzung bzw. Anwendung für sich selbst‘ als persönlichen Gewinn erscheint nicht nur sinnvoll, vielmehr ist sie auch wünschenswert. Sinnvoll deshalb, weil Lernen immer dann besonders effektiv wird, wenn das Individuum sich selbst mit seinen Bedürfnissen und Wünschen in den Lernprozess aktiv einbringen kann; wünschenswert deshalb, weil viele Pädagogen, beispielsweise Lehrer, sich darum bemühen, schon im vor-therapeutischen Feld aktiv zu werden.

Da die deutsche Sprache nicht über geschlechtsneutrale Begriffe verfügt, verwenden wir im Interesse der Lesbarkeit in diesem Buch in der Regel die männliche Sprachform. Wir möchten aber betonen, dass damit keine Wertung verbunden sein soll, und hoffen, dass sich alle *Leserinnen* mit meinend angesprochen fühlen.

Das *Pädagogische Gesprächstraining (PGT)* ist keine künstlich gewollte Konzeption, die sich nur um ihrer selbst willen von anderen Gesprächstrainings (z. B. Psychologische Gesprächsführung, Gesprächspsychotherapie) krampfhaft absetzen will, sondern sie ist eine Konzeption, die aus den Jahren trainingspraktischer Arbeit genuin erwachsen ist.

Pädagogisches Gesprächstraining und, wie im Untertitel angegeben, *Pädagogisch-therapeutisches Gesprächsverhalten* deshalb, weil die Adressaten in erster Linie Pädagogen und Psychologen bzw. Studierende dieser Disziplinen sind, die für ihre praktische Arbeit konkrete Hilfen benötigen. Wenn hier die konkrete Hilfe für die praktische Arbeit betont wird, heißt das nicht, sie verzichte auf eine theoretische Einbettung oder einen theoretischen Bezug. Jede praktische Arbeit ist auf theoretische Überlegungen bzw. Orientierungen angewiesen. Wenn wir uns jedoch im theoretischen Teil nur um das Wesentliche bemühen,

mag uns das den Vorwurf der Verkürzung einbringen, aber wir gehen davon aus, dass sich potentielle Nutzer dieses Programms mit den Grundauffassungen bzw. -prinzipien der jeweiligen Bezugswissenschaft, besonders der Humanistischen Psychologie, bereits vertraut gemacht haben.

Die Kunst des Praktikers ist es, zwischen dem Theoriebewusstsein und der Praxis eine Brücke zu schlagen, die von beiden Seiten begehbar ist. Insofern kommt es uns mehr darauf an, unser theoretisches Verständnis in die praktische Arbeit konkret einfließen zu lassen. Nicht was im theoretischen Teil geschrieben steht, ist allein wichtig, sondern auch und vor allem, was sich aus dem praktischen Teil an theoretischen Auffassungen erkennen und erschließen lässt.

Die Hilfe für das Praxisfeld bezieht sich auf zwei Aspekte, die ineinander übergehen:

Erster Aspekt: Erweiterung der Handlungskompetenz

Pädagogisches Handeln und Intervenieren vollziehen sich in der Regel über die Sprache. Diese ist das wichtigste und zugleich stärkste Instrument des Pädagogen. Über das Instrument der Sprache werden pädagogische Handlungen initiiert, wird gelobt und getadelt, werden Anweisungen und Hilfen gegeben und soziale Beziehungen geknüpft, verstärkt oder gebrochen. Die Sprache ist ein filigranes Instrument in der Hand des Pädagogen, deren Möglichkeiten kaum erschöpfend genutzt werden. Besonders in erziehungsschwierigen Situationen und bei intra- und interpsychischen Problemkonstellationen hängt es vom Sprachvermögen des Pädagogen ab, wie er die Situation meistert. Im traditionellen Curriculum der Pädagogenausbildung fehlt dieses Segment.

Zweiter Aspekt: Erweiterung der Diagnosekompetenz

Es ist alltägliche Praxis, dass ein Pädagoge in seinem Arbeitsfeld an die Grenzen seiner pädagogischen Möglichkeiten und Fähigkeiten stößt. Im weiten Sinne ist jeder Pädagoge in seiner täglichen Praxis diagnostisch tätig. Immer dann, wenn er pädagogisch eingreift, wenn er korrigiert, wenn er hilft oder wenn er Maßnahmen vorschlägt, geschieht dies aufgrund vorausgegangener pädagogischer Aktionen oder Interventionen, die entweder verbessert oder in eine andere (Ziel-)Richtung dirigiert werden sollen. Allen ‚Maßnahmen‘ laufen immer bewusst oder unbewusst theoretische Überlegungen voraus. Dass die ‚Maßnahmen‘ in pädagogischen Situationen meistens spontan vorgenommen werden, gereicht nicht immer zum Vorteil der betreffenden Klientel. In pädagogisch besonders schwierigen Situationen und besonders dann, wenn es um die Hilfe für einzelne Personen geht, bedarf der professionell arbeitende Pädagoge einer spezifischen Diagnosekompetenz, um entweder selbst pädagogisch therapeutisch gezielt Maßnahmen ergreifen oder um den Hilfesuchenden, entsprechend seiner Problematik, an einen Spezialisten weiter empfehlen zu können.

Die Sprache, hier das pädagogisch-therapeutische Gesprächsverhalten, erfüllt diese diagnostische Funktion in zweierlei Hinsicht: Zum einen verhilft sie dem Pädagogen dazu, das Problem besser zu verstehen, es einzugrenzen und möglicherweise dem Problemträger schon Hilfen zur Bearbeitung bzw. zur Bewältigung anzubieten (Erweiterung der Handlungskompetenz). Zum anderen verhilft sie dem Pädagogen zu erkennen, dass das Problem diffiziler ist und er den Problemträger gezielt an eine externe Fachkraft verweisen kann (Erweiterung der Diagnosekompetenz).

Zusammenfassend heißt das: Das pädagogisch-therapeutische Gesprächsverhalten versetzt den Pädagogen in die Lage, den Hilfesuchenden in seiner problematischen Situation besser zu verstehen, die Problematik selbst differenzierter wahrzunehmen und – wenn geboten und angemessen – selbst pädagogisch-therapeutisch tätig zu werden. Die Erweiterung der Diagnosekompetenz dient zum einen dazu, die eigene Handlungskompetenz zu erweitern, zum anderen dient sie dazu, eine problemspezifische Weiterbehandlung zu empfehlen (vgl. dazu: Biermann-Ratjen, Eckert, Schwartz 1997, 186 ff.).

Das Training nach diesem Programm ist keine Therapieausbildung; sie kann es nach eigener Zielsetzung auch gar nicht sein. Aber wie in jeder therapeutischen Arbeit pädagogische Anteile enthalten sind, so sind auch in jeder pädagogischen Arbeit therapeutische Anteile vorzufinden und zu berücksichtigen. Insofern versucht die vorliegende Konzeption zwischen beiden eine Brückenfunktion wahrzunehmen.

Exkurs: Inhalts- und Vermittlungsebene

In gebotener Kürze soll die Konzeption des pädagogischen Gesprächstrainings auf der Inhalts- und der Vermittlungsebene betrachtet werden.

(1) Inhaltliche (oder: Curriculare) Ebene

Auf der Inhaltsebene ist die Frage zu beantworten, was die Teilnehmer eines solchen Trainings lernen sollen. Mit den Inhalten stark verschränkt, stellt sich für dieses Training das Problem der Grenzziehung zwischen Pädagogik und Psychologie: Was ist noch Pädagogik oder schon Psychologie? Was ist noch Psychologie oder schon Pädagogik?

Nun wäre eine Grenzziehung – von der Sache her gesehen – zweitrangig, wenn sich nicht hinter bestimmten Inhalten berufsständische Interessen zeigen würden (vgl. Dreitzel, Jaeggi 1987). Pädagogen wie Psychologen reklamieren jeweils für sich bestimmte Inhalte und Arbeitsfelder und trennen somit vielfach gemeinsam zu bearbeitende Problemfelder in zwei künstlich getrennte Zuständigkeitsbereiche, die der Sache selbst eher schaden als dienen.

Die Konzeption des *Pädagogischen Gesprächstrainings* (PGT) hat sich von dieser willkürlichen Kompetenzzuschreibung bewusst befreit.

Leitlinie ist die Anbahnung personenzentrierter (klientenzentrierter) Haltungen und Einstellungen für den Erziehungs- und Bildungsbereich (vgl. Corsini 1983, 506-507; Pallasch 1995, 153-172) sowie die Vermittlung pädagogisch-therapeutischen Basisverhaltens als Handlungskompetenz (vgl. Bürgermann, Reinert 1984). Das pädagogisch-therapeutische Gesprächstraining ist keine Ausbildung in Gesprächspsychotherapie, wenngleich die Gesprächspsychotherapie mit ihren vielen Formen und Varianten (vgl. Lasogga 1986) in gewisser Weise sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht Pate, Vorbild, Modell und Wegweiser ist (vgl. Rogers 1973; Tausch 1973; Minsel 1974; Crisand 1982; Bommert 1982; Jaeggi u. a. 1983; Biermann-Ratjen u. a. 1997; Weinberger 1998; Hockel 1999; Sachse 1999; Bachmair u. a. 2001).

Auch wenn die Gesprächspsychotherapie mit ihrem Menschenbild, mit ihren Zielsetzungen und ihren Interventionstechniken in diesem Trainingsprogramm favorisiert wird, so wäre eine zu starke Anlehnung an diese Therapieform der pädagogisch-therapeutischen Arbeit nicht angemessen und würde auch den konkreten Erfordernissen der Praxis nicht gerecht werden. Im Vordergrund unserer Arbeit steht nicht die starre Methode einer Therapie, sondern das Ziel, mit Hilfe therapeutisch orientierter Interventionstechniken im pädagogisch-therapeutischen Arbeitsfeld hilfreich wirken zu können (vgl. Grawe, Donati, Bernauer 1994; Hockel 1999; Sachse 1999; Grawe 2000).

Jede beraterische oder therapeutische Arbeit stützt sich in ihrer theoretischen und methodischen Ausrichtung nicht nur auf eine Säule (z. B. nur auf Gesprächspsychotherapie, Gestalttherapie, Transaktionsanalyse, Psychosynthese, Psychodrama usw.), sondern versucht verschiedene Elemente benachbarter Ausrichtungen oder Schulen integrativ zu verbinden. Für die Gesprächspsychotherapie bietet es sich besonders an (vgl. Sachse 1999, 15 ff.). Das ist auch sinnvoll, weil stets das Problem die Methode und nicht die Methode das Problem bestimmt. Um purem Eklektizismus vorzubeugen, müssen die unterschiedlichen Elemente jedoch auf einem soliden und homogenen Fundament stehen. Unser Fundament ist das Menschenbild der Humanistischen Psychologie bzw. Pädagogik. Aber auch die Humanistische Psychologie bzw. Pädagogik bietet kein einheitliches Bild, vielmehr wird es durch theoretische Erkenntnisse anderer Denkschulen ergänzt und erweitert. Diese Weiterentwicklung spiegelt sich auch in der vorliegenden Trainingsfassung wider. Wir gehen weiter hinten darauf ein. Gleichwohl: Die Gesprächspsychotherapie bietet nach wie vor die besten instrumentellen Hilfen und Voraussetzungen, weil sie in ihrer Ausrichtung in starkem Maße das ‚sprachliche Handwerkszeug‘ betont.

Im Übrigen unterliegen alle Therapieformen einem Modetrend. Die in den letzten Jahrzehnten kreierte neuen Therapieformen sind ein Beleg dafür, wie zeitabhängig bestimmte Therapieformen sein können. Allein das ‚Handbuch der

Psychotherapie‘ (Corsini 1993) weist eine nicht mehr zu überblickende Anzahl von Therapieformen auf (vgl. ebenso: Binder, Binder, Rimland 1980; Zundel, Zundel 1991; Schmidbauer 1994; Schwertfeger, Koch 1995; Goldner 1997; Kraiker, Peter 1998). Überdies, so hat Kaffmann (nach Hargens 1989) herausgefunden, unterliegt jede Therapieform einem bestimmten Zyklus, der in vier scheinbar vorprogrammierten Phasen abläuft. In der ersten Phase (‚Pionierphase‘) geht es darum, die neue Therapie zu etablieren, in der zweiten Phase findet eine Ausweitung durch Zustimmung und Bestätigung statt, in der dritten Phase (Phase der ‚Omnipotenz‘) wird die Therapie quasi unangreifbar, und in der vierten Phase beginnt sich Kritik anzumelden, die das Ende der Therapie einläutet und gleichzeitig den Beginn einer neuen Therapie ankündigt. Die Gesprächspsychotherapie hat in ihrer Historie solche Phasen durchlaufen. Noch vor Jahren galt es als ein Sakrileg, die praktischen Ableitungen aus der Rogers’schen philosophisch-psychologischen Grundposition anzugreifen, obwohl viele praktizierende Therapeuten bereits nichtöffentlich ihre Zweifel daran anmeldeten (siehe dazu auch die theoretischen Positionen bei Sachse 1999 und Biermann-Ratjen, Eckert, Schwartz 1997). In letzter Zeit mehrten sich kritische Stimmen, die gewisse Zweifel an der Praktikabilität des Persönlichkeitsmodells von Rogers vortrugen (vgl. Martin 1989, 226 ff.) und damit eine Grundsatzdiskussion über therapeutische Ansätze bzw. Schulen auslösten, die nicht unwesentlich dazu beitrug, die Aufnahme der Gesprächspsychotherapie in das ‚Psychotherapeutengesetz‘ (1999) zu verhindern (dazu ausführlich: Hockel 1999, 38 ff.).

Mit diesen kritischen Anmerkungen soll nicht das Ende der Gesprächspsychotherapie herbeigeredet, wohl aber der berechtigte Versuch unterstrichen werden, das relativ starre Konzept der klassischen Gesprächspsychotherapie zugunsten einer anderen – hier mehr pädagogisch ausgerichteten – Praxis auszuweiten.

(2) Vermittlungs- (oder: Methodische) Ebene

Die Adressaten dieses Trainings sind vornehmlich Pädagogen. Auf der methodischen Ebene ist also die Frage zu beantworten, wie man Pädagogen auf dem Hintergrund ihres curricularen Fundaments Gesprächshaltungen bzw. -techniken vermitteln kann, die sie einerseits dazu befähigen, im begrenzten pädagogischen Rahmen selbst pädagogisch-therapeutisch aktiv zu werden, die sie andererseits aber auch gleichzeitig dazu befähigen, durch die eigene Ausbildung zu Diagnostikern zu werden, um die eigene Kompetenzgrenze zu erkennen und gegebenenfalls entsprechende externe Fachkompetenz einzubeziehen.

Die curricularen Studienbedingungen und -voraussetzungen an den Hochschulen zwingen zu Einschränkungen in den Zielsetzungen und Anforderungen; sie zwingen aber auch dazu, Überlegungen anzustellen, wie die für ein *pädagogisch-therapeutisches Gesprächstraining* als zwingend notwendig angesehenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden können.

Die Vermittlungsform dieser Konzeption ist ein *Bausteine-System*, welches auf den ersten Blick in seiner gegliederten Form den Anschein einer willkürlichen additiven Aneinanderreihung vermittelt, in der Praxis aber ein flexibles System sich gegenseitig bedingender bzw. in sich verbundener Elemente darstellt. Für die in den Bausteinen enthaltenen Fertigkeiten bzw. in ihnen ausgewiesenen konkreten Verhaltensweisen gelten unter lernpsychologischen und methodischen Gesichtspunkten zwei Bedingungen:

Erste Bedingung: Die zu erlernenden Fertigkeiten bzw. Verhaltensweisen müssen zum Zweck der Übung *isolierbar* sein, d. h., sie müssen sich sowohl theoretisch als auch praktisch von anderen zu übenden Fertigkeiten bzw. Verhaltensweisen unterscheiden lassen. Das führt während der Trainingsarbeit mitunter zu künstlichen Trennungen, die sich jedoch im Laufe des Erlernens wieder aufheben.

Zweite Bedingung: Die zu erlernenden Fertigkeiten bzw. Verhaltensweisen müssen in das Prozessgeschehen der Gesprächsführung *reintegrierbar* sein, d. h., sie sind in der konkreten Anwendung ein integrierter Bestandteil im Gesprächsverhalten bzw. Gesprächsrepertoire des pädagogisch-therapeutisch Arbeitenden.

Auf die inhaltlichen und methodischen Fragen wird im Folgenden noch detaillierter eingegangen. Zusammenfassend genügt hier der Hinweis, dass das *Pädagogische Gesprächstraining (PGT)* im Rahmen der pädagogischen Trainings eine Sonderstellung einnimmt (vgl. Mutzeck, Pallasch 1983; Pallasch, Reimers 1990; Pallasch, Kölln, Reimers, Rottmann 2001). Zum einen kommt es der Zielsetzung eines Basistrainings für Pädagogen sehr nahe (Gesprächskompetenz als pädagogische Grundvoraussetzung), zum anderen ermöglicht es eine Spezialisierung in Hinblick auf pädagogisch-therapeutische Interventionen im Rahmen der pädagogischen Arbeit.

2 Theoretische Orientierung

Wie eingangs ausgeführt, ist es das zentrale Anliegen des *Pädagogischen Gesprächstrainings (PGT)*, die Handlungs- und Diagnosekompetenz von Pädagogen im Rahmen ihrer beruflichen Praxis zu erweitern. Die Praxis im pädagogischen Arbeitsfeld lässt sich unter anderem dadurch charakterisieren, dass Entscheidungen oft intuitiv und in Bruchteilen von Sekunden getroffen werden müssen und für den Praktiker kaum Zeit zu theoriegeleitetem, planvoll-intentionalem Handeln bleibt. Vielmehr resultiert sein Verhalten aus seiner *subjektiven Theorie (Alltagstheorie)*, d. h. seiner subjektiven Sichtweise des Erlebens und Handelns im pädagogischen Handlungsfeld (vgl. Hofer 1986; Mandl, Huber 1983), die ihm im Hinblick auf ihren Inhalt und ihre Struktur nicht vollständig bewusst und nur begrenzt verbalisierbar verfügbar ist (vgl. Groeben, Scheele 1977). Von daher setzt die hier angestrebte Erweiterung der Diagnose- und Handlungskompetenz ein hohes Maß an Selbstexploration voraus, d. h. eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der für sie spezifischen subjektiven Theorie pädagogischen Handelns (ausführlich dazu: Hierdeis, Hug 1992). Selbstexploration und die damit verbundene Auseinandersetzung geschieht implizit oder explizit immer theorieorientiert. Dies bedeutet für die Ausbildung, dass eine erfolgreiche Umsetzung des pädagogischen Gesprächsverhaltens im Alltag die innere Akzeptanz der theoretischen Grundlagen dieses Ansatzes voraussetzt.

2.1 Wissenschaftliche Grundlegung

Im Folgenden soll auf die (wissenschafts-)theoretischen Grundlagen eingegangen werden, die der Konzeption des *Pädagogischen Gesprächstrainings (PGT)* zugrunde liegen.

Die gegenwärtige Zeit wird in unserem Kulturkreis mit dem Oberbegriff *Postmoderne* um- und beschrieben. Ergänzende Begriffe wie Leistungs-, Risiko-, Überfluss- oder Erlebnisgesellschaft verweisen auf eine Pluralität, die sich in allen Subsystemen der Gesellschaft zeigt. Postmodernen Vorstellungen zufolge können wir auch in der Wissenschaft nicht mehr auf eine Universaltheorie zurückgreifen, sondern müssen Metatheorien suchen, die plurale Ansätze erlauben. Die für unsere Konzeption erkenntnisleitenden Grundtheorien bieten die *Humanistische Psychologie*, die *Humanistische Pädagogik*, die *Systemtheorie* und der *Radikale Konstruktivismus*. Sie alle entwickeln spezifische Sichtweisen des Menschen und erlauben andere Betrachtungsweisen seiner

Lern- und Entwicklungsfähigkeit. Die in den theoretischen Annahmen postulierten Werte und Ziele bilden die Basis unserer Trainingsarbeit.

Da jedoch die Überlegungen der Humanistischen Psychologie und der Humanistischen Pädagogik in erster Linie philosophisch-axiomatischer Natur sind, haben wir uns darüber hinaus an neueren Ansätzen orientiert, welche die theoretische Diskussion der letzten Jahre stark geprägt haben. Es handelt sich um Erkenntnisse aus unterschiedlichen Forschungsbereichen, etwa der Neurobiologie, der Evolutionstheorie, der Physik oder der Kommunikationswissenschaft, die die anthropologischen Ideen der Humanistischen Psychologie und der Humanistischen Pädagogik zu unterstützen und ergänzen vermögen (vgl. Capra 2000). Dabei erscheinen uns die Überlegungen der Systemtheorie nach Bateson (1981), Maturana (1982, 1987, 1994) und Varela (1987), sowie die erkenntnis- und handlungstheoretischen Perspektiven des Radikalen Konstruktivismus nach v. Foerster (1985, 1986), v. Glasersfeld (1986, 1992) und Watzlawick (1986) besonders bedeutsam für unsere Arbeit.

Es sind also im Wesentlichen diese vier Denkrichtungen, die den Hintergrund bilden, auf welchem unsere Konzeption gesehen werden muss. Gemeinsam formen sie das theoretische Fundament der praxisbezogenen Konzeption. Wir beschränken uns im Folgenden auf eine knappe Darstellung der vier Denkmodelle (in Anlehnung an Pallasch, Kölln, Reimers, Rottmann 2001, 28 ff.), dabei werden wir nur jene Aspekte erläutern, die zum näheren Verständnis dieses Trainings beitragen.

(1) Humanistische Psychologie

Die Humanistische Psychologie speist sich aus den europäischen Traditionen der Gestaltpsychologie, dem Existenzialismus, der Phänomenologie, der Psychoanalyse und dem amerikanischen Behaviorismus und etablierte sich Anfang der sechziger Jahre in den USA.

Im Gründungsmanifest 1962 betonen die maßgeblichen Vertreter dieser Richtung gemeinsame Werte, an denen sie ihr Handeln orientieren. Es sind dies Werte wie Liebe, Wachstum, Kreativität, Selbstaktualisierung, Spontaneität, Humor, Autonomie, Verantwortlichkeit etc., die in den bis dahin vorherrschenden psychologischen Richtungen, der Psychoanalyse einerseits und dem Behaviorismus andererseits, keine systematische Berücksichtigung fanden (vgl. Quitmann 1991, 26). In bewusster Absetzung von diesen beiden Richtungen vertritt die humanistische Psychologie als so genannte ‚Dritte Kraft‘ ein anderes Menschenbild.

Die klassische Psychoanalyse geht, vereinfacht gesprochen, von einem recht pessimistischen, organismischen Menschenbild aus, das den Menschen von zwei inneren, angeborenen Grundtrieben, dem nach Lust strebenden Lebenstrieb und dem destruktiv gerichteten Aggressionstrieb, determiniert sieht. Nach der psy-

choanalytischen Theorie sind alle psychischen Vorgänge, einschließlich sämtlicher sozialer, kultureller, geistiger Tätigkeiten, Ausdrucksformen jener Grundtriebe. Der menschliche Organismus durchläuft Phasen der Entwicklung, die durch die Umweltreize gefördert oder gehemmt werden können.

Der Behaviorismus vertritt ein mechanistisches Menschenbild. Er betrachtet Menschen als determiniert durch Reiz-Reaktionsmechanismen. Ihr Verhalten ist im Wesentlichen dadurch motiviert, Zuwendung zu bekommen und Strafe zu vermeiden. Alle menschlichen Eigenschaften, Fähigkeiten, Begabungen sind der behavioristischen Auffassung zufolge erlernt, d. h. durch Konditionierungen zustande gekommen. Der Organismus ‚lernt‘ durch seine Reaktionen auf die von der Umwelt ausgehenden Reize.

Im ersten Ansatz wird also eine interne, im zweiten eine externe Determinierung des Menschen angenommen. In beiden Modellen gilt die Umwelt als unveränderliche Konstante. Die Humanistische Psychologie dagegen will – ausgehend von einer zutiefst optimistischen Grundüberzeugung – die einseitige, biologistisch-mechanistische Sichtweise des Menschen überwinden. Sie vertritt ein interaktives Menschenbild, demzufolge der Mensch und die soziale wie natürliche Umwelt in einem ständigen, wechselseitigen Austausch- und Abhängigkeitsverhältnis stehen. Jedes Individuum strebt nach Wachstum und Selbstverwirklichung in aktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Es lebt dabei in einer einzigartigen subjektiven Realität und muss in seiner psychophysischen Ganzheitlichkeit begriffen werden. Der Mensch gilt als aktives, bewusst agierendes Subjekt, das sich Wissen erarbeiten, Entscheidungen treffen, das eigene Handeln reflektieren, die gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse in künftiges Handeln einfließen und für sich Sinn konstituieren sowie Verantwortung übernehmen kann.

Die 1964 erstmalig aufgestellten, bis heute gültigen fünf Prinzipien der Humanistischen Psychologie spiegeln die Grundhaltung und das Menschenbild dieser Richtung wieder. Sie lauten (vgl. Journal of Humanistic Psychology 1964, 1, 23 f., zit. nach Quittmann 1991, 16 f.):

1. „*Man, as man, supercedes the sum of his parts*“, ein Postulat, das die Einzigartigkeit und das Person-Sein des Menschen betont.
2. „*Man has his being in human context*“, will sagen, dass das menschliche Leben immer an zwischenmenschliche Beziehungen gebunden ist.
3. „*Man ist aware*“ macht geltend, dass Bewusstsein ein essentielles Wesensmerkmal des Menschen ist, das die Grundlage für Verstehen bildet.
4. „*Man has choice*“ heißt, dass der Mensch durch aktives Wählen und Entscheiden seine Lebenssituation verändern kann.
5. „*Man is intentional*“ besagt, dass der Mensch nach Zielen, nach Sinn und Erfüllung strebt und dies die Grundlage seiner Identität bildet.

In ihrer wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung wenden sich die Vertreter der Humanistischen Psychologie gegen den Anspruch der empirisch-analytischen Wissenschaft auf Objektivität und bestehen darauf, dass der forschende Mensch immer selbst Teil der Forschung sein muss. Sie messen der Beschäftigung mit den Sinnzusammenhängen menschlichen Seins mehr Bedeutung zu als dem methodischen Vorgehen, ohne damit die Notwendigkeit sozialwissenschaftlicher Methoden in Abrede zu stellen und verlangen die Unterordnung empirischer Methoden der Sozialforschung unter das Kriterium menschlicher Erfahrung.

(2) Humanistische Pädagogik

„Humanistische Pädagogik“ ist eine Sammelbezeichnung für diverse pädagogische Ansätze, die sich dem „persönlich bedeutsamen Lernen“ verschrieben haben. Als persönlich bedeutsam wird Lernen dann verstanden, wenn es den Lernsubjekten eine bessere Verfügung über die eigenen inneren Prozesse ermöglicht. Es werden diejenigen Aspekte von Lernen und Bildung hervorgehoben und methodisch zugänglich gemacht, die tendenziell vernachlässigt werden (vgl. Buddrus, Pallasch 1995, 22 ff., Buddrus 1995, 31 ff.).

Die Humanistische Pädagogik speist sich im Wesentlichen aus zwei Quellen. Zum einen orientiert sie sich an der Haltung und den humanen Werten der europäischen Tradition des Humanismus, der – beginnend in der Antike über die Renaissance, den deutschen Neuhumanismus bis hin zur Reformpädagogik – ein reichhaltiges, ethisches Fundament bietet. Zum Zweiten speist sie sich aus der Humanistischen Psychologie, deren Menschenbild und Werte sie teilt und bei deren Verfahren und Methoden sie Anleihen macht. Anders als bei der Humanistischen Psychologie steht bei der Humanistischen Pädagogik jedoch nicht der therapeutische Kontext und damit das Heilen, sondern der pädagogische Bezug und somit Erziehung, Bildung und Lernen im Vordergrund.

Die Humanistische Pädagogik versucht, Wissen zurückzukoppeln an die Menschen und – im Ausgleich zum vorherrschenden wissenschaftszentrierten Lernen – den Schwerpunkt auf ein subjektiv bedeutsames Lehren und Lernen zu legen.

Die Vertreter der Humanistischen Pädagogik sehen den Menschen als zeitlebens entwicklungsfähig und entwicklungsbedürftig an und gehen davon aus, dass jeder über ein großes, nicht realisiertes Potenzial verfügt, das mit Hilfe der Methoden der Humanistischen Pädagogik freigesetzt werden kann. Mehr noch als auf das „Was“, konzentriert sich die Humanistische Pädagogik dabei auf das „Wie“. Der Prozess des Lernens wird immer wieder systematisch reflektiert. Auf diese Weise wird das Bewusstsein für die persönlichen Bildungsab-

sichten und Lernbedürfnisse geschärft und die der Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen gefördert.

Fragt man nach den spezifischen Bildungsinhalten, deren systematische und reflektierte Vermittlung die Humanistische Pädagogik anstrebt, also nach dem, was Menschen durch diese Art der Pädagogik lernen, so lassen sich folgende Postulate formulieren, die alle der Humanistischen Pädagogik zugehörigen Ansätze teilen:

- Die konsequente Bezugnahme auf das Lernsubjekt,
- die Förderung der Bewusstheit,
- die Bedeutung der Zwischenmenschlichkeit,
- die Übernahme der Verantwortlichkeit für das eigene Handeln,
- das Hervorbringen von Sinn.

Das breite, vielseitige Methodenrepertoire der Humanistischen Pädagogik reizt zum Ausprobieren. Dabei sollte allerdings beachtet werden, dass die Methoden nicht Selbstzweck sind, sondern gebunden bleiben müssen an die ethische Grundhaltung, die Ziele und Inhalte der Humanistischen Pädagogik. Zweck jeder Methode ist es, das prozessorientierte, ganzheitliche Lehren und Lernen zu unterstützen und das persönliche Potenzial des Individuums freizusetzen.

(3) Systemtheorie

In Abweichung von traditionellem biologischen Denken, das die Beziehung lebender Systeme zu ihrer Umwelt betrachtet, erforschten der Biologe Maturana und der Neurophysiologe Varela zunächst den internen Aufbau lebender Systeme (vgl. 1982, 1987, 1994). Sie schlagen als konstitutives Element des Lebendigen die zirkuläre Organisationsform von Systemen vor, die *Autopoiesis*. Lebewesen sind also als Systeme zu verstehen, die bestrebt sind, sich selbst zu erzeugen und zu erhalten. Autopoiesis geschieht, indem die Komponenten des Systems in einem zirkulären Prozess ununterbrochen miteinander interagieren und dabei eben die Bestandteile produzieren, die zur Erhaltung des Systems notwendig sind. Die Autopoiesis generiert die Autonomie lebender Systeme, die Fähigkeit, die eigenen Regeln zu spezifizieren.

Autopoietische Systeme sind insofern *organisatorisch geschlossen*, als sie ihre spezifische Gestalt durch alle Produktionsprozesse hindurch aufrechterhalten, unabhängig von der Umwelt. Sie sind daher *selbstreferentiell*, d. h. selbstrückbezüglich.

Während die *Organisation* eines autopoietischen Systems lebenslang erhalten bleibt, ist seine *Struktur*, die Relation seiner Bestandteile zueinander, offen für

Veränderung. Verschiedene Lebewesen gleichen sich also in ihrer Organisationsform, unterscheiden sich aber durch ihre jeweils individuellen Strukturen.

Obzwar das lebende System organisatorisch geschlossen operiert, ist es zugleich auf den Austausch mit der Umwelt angewiesen. Dabei nimmt es nur das auf, was es für die eigene Selbsterhaltung und Selbsterstellung benötigt. Wenn nämlich ein autopoietisches System mit einem Element der Umwelt interagiert und es in seine Prozesse mit einbezieht, dann ist die Konsequenz dieser Interaktion bestimmt durch die Art, wie das System mit diesem Element umgeht, nicht durch die Eigenschaften des Elements.

Das bedeutet, dass Lebewesen als Systeme streng durch ihre Struktur determiniert sind und immer nur im Sinne der eigenen Struktur reagieren können, sie sind nicht direkt und gezielt von außen beeinflussbar, sondern allenfalls irritierbar. So können Veränderungen des Milieus zwar Strukturveränderungen im System auslösen, diese aber nicht steuern. Dieses Merkmal bezeichnen Maturana und Varela als *Strukturdeterminismus*.

System und Umwelt stehen zueinander in einer geregelten Interaktionsbeziehung. Sie stellen für einander eine permanente Quelle von Irritationen dar, die beim jeweils anderen Strukturveränderungen auslösen können. Wenn sich dieser Prozess wechselseitiger Strukturveränderungen verfestigt, spricht man von *Struktureller Koppelung*. Durch die Koppelung einzelner Systeme entsteht ein neues System, das wiederum autopoietisch organisiert ist.

Komplexität, ein weiterer zentraler Begriff der Systemtheorie, meint die Gesamtheit aller möglichen Ereignisse und Zustände und die Anzahl der zwischen ihnen möglichen Relationen. Der Mensch kann die Komplexität seiner vielschichtigen Umwelt nur eingeschränkt erfassen, will er handlungsfähig werden und bleiben, so ist er zur *Komplexitätsreduktion* gezwungen.

Die Theorie autopoietischer Systeme ist fundamental für das Verständnis des Radikalen Konstruktivismus, der wiederum das Bild vom Menschen stark beeinflusst.

(4) Radikaler Konstruktivismus

„Radikaler Konstruktivismus“ ist die Sammelbezeichnung für eine Richtung der Wissenschaftstheorie, die sich mit den Vorgängen bei der Entstehung von Erkenntnis und Bewusstsein beschäftigt. Ihre Kernfragen lauten: Was ist Erkenntnis? Wie erwerben wir Wissen über die Wirklichkeit? Ihre zentrale These besagt: Es gibt keine Beobachtung, die unabhängig vom Beobachter ist. Wir Menschen haben keinen unmittelbaren Zugriff auf die äußere Realität, sondern bilden unsere Erfahrungen mit Hilfe von Wahrnehmungsstrukturen, die in unserer Gehirnstruktur angelegt sind. Die Vorstellungen einer objektiven Realitätskenntnis werden radikal in Frage gestellt (vgl. v. Glasersfeld 1986).

Wahrnehmen, Beobachten und Erkennen sind nach Auffassung der Radikalen Konstruktivisten keine Prozesse, in denen die Außenwelt abgebildet wird, sondern kognitive Leistungen, in denen der Mensch Modelle der Außenwelt konstruiert. Die Wirklichkeit, die wir zu entdecken und zu erforschen glauben, ist unsere eigene Konstruktion, ohne dass wir uns der Erfindung bewusst sind. Der Beobachter konstruiert, was unterschieden wird. Er erzeugt im Akt des Unterscheidens aktiv zusammenhängende Erfahrungsfelder, so genannte *kohärente Erfahrungsbereiche*, denen er Objekte, Erklärungen, Beziehungen usw. zuordnet (vgl. Maturana 1994). Menschliche Erkenntnisse sind daher nicht objektiv richtig oder wahr, sondern *viabel*, d. h. sie müssen in die bereits vorhandene Erfahrungswelt hineinpassen (vgl. v. Glasersfeld 1992).

Realität ist also ein subjektives Konstrukt, das erst durch die Abstimmung mit den Konstrukten anderer Beobachter den Charakter einer ‚objektiven‘ Welt erhält, welche scheinbar unabhängig von unserer Wahrnehmung existiert. Die Kategorien zur Beurteilung unserer Wirklichkeitsmodelle in sozialen Bezügen sind nicht Wahrheit oder Objektivität, sondern Vereinbarung, Brauchbarkeit und Bewährung. Wirklichkeitskonstruktionen gelten dann als sozial verbindlich, wenn sie von den Mitgliedern einer Gesellschaft geteilt werden und den Bezugsrahmen für individuelles und kollektives Handeln bilden.

Nach Auffassung von Maturana und Varela spielen das soziale Leben und die damit verbundene sprachliche Interaktion die entscheidende Rolle für die Entwicklung von Bewusstsein. Sprache ermöglicht dem Menschen Reflexion, die Beschreibung seiner selbst und seiner Existenz (vgl. Retter 2000). So könne er zugleich beide Standpunkte einnehmen, den des Handelnden und den des Beobachters (vgl. Maturana, Varela 1987; Maturana 1994).

Der radikale Konstruktivismus steht mit seinen Einsichten in starkem Gegensatz zum traditionellen Denken, das sich an einer absoluten, unabhängig geltenden, objektiven Wirklichkeit orientiert. Die konstruktivistischen Ideen implizieren dagegen, dass wir die Vorstellungen von Wahrheit und Objektivität aufgeben müssen. Die Konsequenz daraus ist die subjektive Verantwortung für die eigenen Konstrukte und das eigene Handeln.

Die Ideen der Systemtheorie und des Radikalen Konstruktivismus erscheinen durchaus kompatibel mit den Vorstellungen der Humanistischen Psychologie und der Humanistischen Pädagogik.

Zusammenfassend:

Wenn der Mensch prinzipiell autonom und frei, d. h. nicht von außen, sondern von innen durch seine Struktur bestimmt ist, dann hat das nicht nur für die Pädagogik allgemein, sondern auch für spezifische Segmente der Pädagogik (und Psychologie) weitreichende ethische Konsequenzen. Die neue Sichtweise fordert die Abkehr vom linearen Input-Output-Denken, von der Fixierung auf den ‚Ursache-Wirkungs-Mechanismus‘. Stattdessen verlangt sie ein zirkuläres, rekursi-

ves Denken. Ausgehend von den Positionen der Autopoiesis und des Strukturterminismus können Menschen nicht mehr als Trivialmaschinen betrachtet werden, bei denen Input und Output in einem vorhersagbaren Verhältnis stehen. Entsprechend den veränderten Sichtweisen muss Lernen vor allem vom Standpunkt des jeweils lernenden Subjekts aus gesehen werden. Ziele, wie Veränderung und Entwicklung, folgen den Prinzipien der Selbstorganisation und Selbststeuerung. Daraus ergibt sich die Unberechenbarkeit der inneren Reaktionen auf ein Lernangebot. Kurz gesagt: Ob ‚Lernen‘ überhaupt stattfindet und wenn, in welche Richtung das Individuum sich durch die Veränderung bewegt, ist *nicht* vorhersehbar! Es geht darum, die aus der Lebensgeschichte des Einzelnen stammende biographische Struktur und Dynamik zu erkennen und zu verstehen.

Wenn es Wahrheit unabhängig vom erkennenden Subjekt nicht geben kann, weil wir entscheidend an der Erschaffung unserer Wirklichkeit beteiligt sind, sind wir selbst für unser Denken und Tun verantwortlich. Machen wir uns jedoch unsere Konstruktionen der Wirklichkeit bewusst, können wir sie auch in eigener Verantwortlichkeit verändern.

2.2 Pädagogik im Kontext von Beratung und Therapie

Die Allgemeine Pädagogik als grundlegende Bezugswissenschaft für pädagogisches Denken und Handeln hat ihre Leitfunktion verloren. Das vormalig von allen getragene Fundament annähernd gleicher pädagogischer Sicht- und Betrachtungsweisen ist brüchig geworden. Die Pädagogisierung des Alltags hat dazu geführt, dass unterschiedliche Adressaten je spezifische Qualifikationen beanspruchen. Die Allgemeine Pädagogik musste sich notgedrungen weiter segmentieren. So stehen gegenwärtig sehr unterschiedliche pädagogische Theorien, Modelle und Positionen gleichwertig nebeneinander (vgl. Petersen, Reinert 1990; Brinkmann, Petersen 1998). Keine dieser Positionen oder Theorien kann für sich eine Allgemeingültigkeit beanspruchen.

Eine besondere Richtung oder Position innerhalb der Pädagogik ist die Systemische Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft, die sich als Beratungswissenschaft zu etablieren versucht (vgl. Huschke-Rhein 1998). Die Begründung dafür wird zum einen im zunehmenden Beratungsbedarf gesehen, zum anderen in der Sichtweise, das Individuum als ‚Selbstorganisations-System‘ zu verstehen. Drei miteinander vernetzte Basis- oder Grundsysteme kennzeichnen das Selbstorganisations-System: das biologische System (körperliches Wohlergehen), das psychische System (psychisches Wohlergehen) und das soziale System (soziales Wohlergehen) (vgl. Huschke-Rhein 1998, 8 u. 79 ff.).

Das menschliche ‚Selbst‘ kann als ein ‚Treffpunkt‘ der drei folgenden Systeme beschrieben werden:

- auf der ersten Stufe: *biologische Systeme* als ‚*lebende Systeme*‘ interagieren auf der Basis zellulärer Interaktion;
- auf der zweiten Stufe: psychische Systeme als ‚*Bewusstseinsysteme*‘ kommunizieren intern auf der Basis von Selbstbeobachtung;
- auf der dritten Stufe: *soziale Systeme* als ‚*Kommunikationssysteme*‘ interagieren *extern* und explizit auf der Basis von *Sprache*.

Obwohl die einzelnen Grundsysteme aus analytischen Gründen getrennt betrachtet werden können, bilden sie eine ‚bio-psycho-soziale Einheit‘. Pädagogisches Denken und pädagogisches Handeln wird immer diese drei Systeme im Blick haben müssen. Die klassischen Disziplinen Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Anthropologie und Philosophie (aber z. B. auch die Biologie und Medizin) müssen sich zu Gunsten einer gegenseitigen Vernetzung theoretisch wie praktisch ergänzen; eine verengende Betrachtungsweise pädagogischer Sachverhalte aus dem Blickwinkel nur einer Disziplin ist nur für singuläre Problemstellungen förderlich.

Die Pädagogik, verstanden als Beratungswissenschaft, begreift sich aus systemtheoretischer Sicht als eine ‚pädagogische Theorie des Konsultativen‘ (vgl. Huschke-Rhein 1998). Das Konsultative nutzt und integriert die theoretischen Erkenntnisse und methodischen Verfahrensweisen der klassischen Formen ‚Beratung‘, ‚Supervision‘, ‚Intervision‘, ‚Coaching‘ und ‚Therapie‘ für ihr konzeptionell-integratives Vorgehen, ohne damit die Singularität dieser einzelnen Beratungsformen in Frage zu stellen. Konkret heißt das: Beratung, Supervision, Intervision, Coaching und Therapie (im erweiterten Kontext auch: Training und Psychohygiene) behalten ihre Eigenständigkeit für spezifische Problembereiche, sind aber in einem systemisch angelegten Beratungskontext miteinander zu vernetzen. Beratung und Therapie gehen im weit angelegten pädagogischen Kontext ineinander über.

Exkurs: Verwandte Stilformen im Kontext pädagogischer Beratung

(in Anlehnung an: Pallasch, Mutzeck, Reimers 1996; Pallasch, Kölln, Reimers, Rottmann 2001; Pallasch, Hänslers, Petersen 2001)

(1) Beratung

Gegenstand von Beratung sind individuelle Konkretionen von Problemsituationen, die sozialtypisch und verallgemeinerungsfähig interpretierbar sind. Es liegen keine innerpsychischen Wahrnehmungsverzerrungen des Ratsuchenden vor. In einem kooperativen Beratungsprozess suchen Berater und der freiwillig erscheinende Ratsuchende unter Sachdominanz gemeinsam und gezielt nach Lösungen für ein eingegrenztes Problem. Es werden auf der methodischen

Ebene zwei Varianten von Beratung unterschieden, die horizontale und die vertikale Beratung:

Die *horizontale Beratung* ist die Bezeichnung für eine symmetrische Beziehung zwischen Berater und Ratsuchendem. Prinzipiell verfügen beide über gleichwertige, wenn auch inhaltlich unterschiedliche Kompetenzen. Der Berater verfügt über die fachliche Beratungskompetenz, der Ratsuchende ist Experte für seine persönlichen Belange. Der Berater übernimmt die methodische Leitung und Begleitung des Gespräches, gleichwertig wird dann das Problem geklärt beziehungsweise gelöst. Ziel ist hier eher die Hilfe zur Selbsthilfe als die gezielte Beeinflussung bzw. Belehrung.

Bei einer *vertikalen Beratung* liegt eine asymmetrische, also eine hierarchisierte Beziehung zwischen dem Berater und dem Ratsuchenden vor. Der Berater besitzt nicht nur eine Methodenkompetenz hinsichtlich der Gesprächsleitung, sondern auch spezifische fachliche Fähigkeiten und Kenntnisse. Bei dieser Form der Beratung wird der Ratsuchende im Gegensatz zur Supervision gezielt gelenkt, belehrt und beeinflusst.

(2) Supervision

(Pädagogische) Supervision bedeutet die möglichst vorurteilsfreie, wert-offene, angeleitete Reflexion der beruflichen Tätigkeit im pädagogischen Arbeitsfeld. Sie erfolgt stets berufsbegleitend, freiwillig und ist zeitlich begrenzt. Sie dient der kooperativen Begleitung und Unterstützung eines Pädagogen. Der Supervisand soll ‚mit sich selbst in Kontakt treten‘; der Supervisor dient ihm als Klärungskatalysator. Grundlage der Supervision ist ein vertrauensvolles Klima auf der Basis anzustrebender symmetrischer Kommunikation. Neben fachlichen Gesichtspunkten werden auch persönlichkeitspezifische Frage- und Problemstellungen einbezogen, wenn sie die berufliche Arbeit direkt oder indirekt beeinträchtigen.

(3) Intervision

Die Intervision steht in sehr enger Beziehung zur Supervision, wobei allerdings die Lehr- und Lernprozesse im Mittelpunkt stehen. Das ursprünglich aus der japanischen Wirtschaft stammende Konzept (‘quality circle’) beschränkt sich auf die Ziele ‚Effektivität und Effizienz am Arbeitsplatz‘. Es geht darum, die konkreten Bedingungen am Arbeitsplatz zu verbessern. Die Mitglieder eines Arbeitsteams kommen regelmäßig zusammen, um über die Aufgaben und Probleme nach einem festgelegten Schema zu beraten. Die Leitung der Intervision übernimmt in rotierender Abfolge ein Mitglied der Arbeitsgruppe (vgl. Hendriksen 2000).

(4) Coaching

Coaching ist eine Beratungsform, deren Stellenwert seit einigen Jahren ansteigt. Pallasch et. al. (2001, 65) verstehen unter Coaching: „... eine personenorien-