

Dirk Rohr

Systemisch lehren – Lernen begleiten

Ein Lehr- und Praxisbuch
für die Erwachsenenbildung

2023

Inhalt

1 Einleitung	11
Zum Aufbau des Buches	13
Dank.....	14
2 Grundlagen	15
2.1 Der systemische Ansatz.....	15
2.1.1 Historische Perspektive.....	17
2.1.2 Systemische Prinzipien und die systemische Grundhaltung.....	21
2.1.3 Was ist ein Problem?.....	24
2.1.4 Systemische Basisverfahren.....	25
2.1.5 Ziele systemischer Beratung.....	31
2.1.6 Systemische Settings.....	32
2.1.7 Vertiefung: Erkenntnistheorien zur systemischen Beratung und Therapie	33
2.2 Geht systemisch ohne konstruktivistisch?.....	44
(<i>Gastbeitrag von Kersten Reich</i>)	
2.3 Ermöglichungsdidaktik.....	46
(<i>Gastbeitrag von Rolf Arnold</i>)	
2.4 Meine Rolle als Lehrperson (Rollenklärung/-reflexion)	51
2.4.1 Perspektivwechsel: Was hat mir geholfen?.....	52
2.4.2 Reflexion aus Sicht der Lehrperson	54
2.4.3 Verantwortungszuschreibung.....	55
2.5 Grundhaltungen für die Lehre	56
2.5.1 Entstehungsgeschichte und Hintergründe	57
<i>Entstehungsgeschichte</i>	58
<i>Hintergründe</i>	58
2.5.2 Grundhaltungen	59
<i>Empathie</i>	59
<i>Kongruenz (Echtheit)</i>	60
<i>Wertschätzung</i>	61
2.5.3 Grundprinzipien des Gesprächsansatzes	62
2.5.4 Keine Methode	64
2.6 Feedback geben und nehmen	64
2.7 Professionalisierung als narratives Identitätsprojekt	70
2.7.1 Einleitung	70

2.7.2	Kollektive und individuelle Aspekte des Professionalisierungsprozesses	71
2.8	Diskriminierungssensibel und machtkritisch lehren	80
2.9	»Lernen in Freiheit« (Carl Rogers)	90
3	Systemische Erwachsenenbildung	94
3.1	Systemische Hochschuldidaktik (auch für Weiterbildungssettings)	94
3.1.1	Kompetenzorientierung in der Hochschulbildung	96
	<i>Was sind Schlüsselkompetenzen?</i>	99
	<i>Handlungskompetenz von Lehrenden an der Hochschule</i>	101
3.1.2	Vom Lehrziel zum Learning-Outcome	104
3.1.3	Constructive Alignment	112
3.1.4	Lehrpersönlichkeit	114
	<i>Homo academicus: Das Berufsbild Hochschullehrer:in</i>	117
3.1.5	Lehren und Lernen	121
	<i>Motivierung von Lernenden</i>	127
	<i>Prüfungen</i>	134
	<i>Kompetenzorientierte Prüfungen</i>	136
3.2	Improvisieren – als Teil eines systemischen Lehrens	138
3.3	Systemisches Lehrcoaching	149
3.3.1	Theoretischer Bezugsrahmen	150
3.3.2	Hochschuldidaktischer Kontext	154
3.3.3	Überlegungen zu einem »Kölner Konzept«	156
	<i>Rahmenbedingungen</i>	156
	<i>Phasen</i>	157
3.3.4	Fazit	162
3.4	Systemisch lehren – Lehr-Lern-Kontext (Beratungs-)Weiterbildungen	162
3.4.1	Verständnishintergrund – Geschichte – derzeitige Herausforderungen	167
3.4.2	Systemische Weiterbildung und ihre Spezifika	169
3.4.3	Weiterbildung in Beratung: Beratung lehren und lernen	172
3.4.4	Peer-Learning	173
3.4.5	Fazit	174
3.5	Systemisch lehren – Lehr-Lern-Kontext Hochschule	174
3.5.1	Systemisch spielen	175
	<i>Kontext und Kontextmarkierungen</i>	176
	<i>Spielregeln – »Game« vs. »Play«</i>	177
	<i>Prozesse statt Kategorien – oder: Vom Schach zum Go</i>	178
3.5.2	Spiel mit Hüten 1 – Irritationen	180
	<i>Hierarchie auf Augenhöhe</i>	180
	<i>»Ich weiß es nicht und auch nicht besser«</i>	182

3.5.3	Spiel mit Hüten 2 – Transparenz.....	183
	»Und, zu wievielt bist du heute hier?« – Studieren mit Familie	183
	Einladung zum Zusammenspiel	185
3.5.4	»Es ist nicht mein Hut«, sagte der Hutmacher	186
3.5.5	Fazit	188
4	Konkrete didaktische Settings eines systemischen Lehrens	189
4.1	Das Reflecting Team in der Lehre	189
4.1.1	Beispiele, Erfahrungen, Durchführung.....	191
	<i>Das Reflecting Team in der Praktikumsbegleitung</i> <i>als Supervisionsmethode</i>	<i>191</i>
	<i>Das Reflecting Team als mehrperspektivisches Feedbackinstrument</i>	<i>192</i>
	»Mehr sehen« – <i>das Reflecting Team als Beobachtungsinstrument</i>	<i>195</i>
4.1.2	Fazit	197
4.2	Teamteaching	198
4.2.1	Einleitung	198
4.2.2	Definition und theoretischer Bezugsrahmen.....	199
	<i>Definition.</i>	<i>199</i>
	<i>Theoretischer Bezugsrahmen</i>	<i>201</i>
4.2.3	Die Teamteaching-Matrix	203
4.2.4	»Jeder für sich und alle gemeinsam ...« – wichtige Voraussetzungen.....	210
4.2.5	Chancen und Risiken	214
4.2.6	Wichtige Rahmenbedingungen.....	216
4.2.7	Resümee.....	217
4.2.8	Praktische Materialien und Methoden zum Teamteaching	218
	<i>Handreichung: Erstellen Sie Ihr Teamteaching-Profil –</i> <i>für sich und Ihr Team!</i>	<i>218</i>
	<i>Methodentipp 1: Das Reflecting Team (vgl. Kapitel 4.1).....</i>	<i>220</i>
	<i>Methodentipp 2: Die Fishbowl</i>	<i>222</i>
4.3	Kollegiale Hospitation	225
4.3.1	Kollegiale Hospitation – Ziele und Aufgaben	229
4.3.2	Ablauf der Kollegialen Hospitation	231
4.4	Modelling und Tutorien am Beispiel des Modellkollegs	242
	<i>Kontinuierliche Lehr- und Lernteams im Modellkolleg</i>	<i>244</i>
	<i>Gewinnbringende Aspekte bei der Umsetzung.....</i>	<i>245</i>
	<i>Herausforderungen bei der Umsetzung</i>	<i>246</i>
	<i>Möglichkeiten der Übertragung</i>	<i>247</i>
4.4.1	Didaktische Aspekte.....	247
	<i>Modelling.....</i>	<i>247</i>
	<i>Tutorien</i>	<i>249</i>
4.4.2	Evaluation und Fazit.....	253

4.5	Planspiele	256
4.5.1	Das Planspiel als Methode	257
4.5.2	Beispiele aus der Hochschule	266
	<i>Das Planspiel im Modellkolleg</i>	266
	<i>Das Planspiel im Studium der Politikwissenschaft</i>	270
4.5.3	Fazit	271
4.6	Systemisch lehren durch die Initiierung von Peer-Learning	272
4.6.1	Peer-Learning in der Lehrer:innenbildung	284
4.6.2	Formen des Peer-Learnings	284
	<i>Peer-Tutoring in der Lehrer:innenbildung</i>	285
	<i>Peer-Counseling und Peer-Mentoring in der Lehrer:innenbildung</i>	286
	<i>Peer-Support in der Lehrer:innenbildung</i>	287
4.6.3	Empirie und Ausblick	288
4.7	Lehren durch Beraten und Vorleben: Ambivalenzen wertschätzend transparent machen	289
4.7.1	Biografische Hintergründe und (Lehr-)Kontexte	291
4.7.2	Konkrete Abläufe der Lehr-Lern-Settings	292
4.7.3	Hochschuldidaktische Perspektive	295
4.7.4	Schluss	297
5	Lehrbeispiele	298
5.1	Public-private-Partnership, Service-Learning, Forschendes Lernen, Planspiel oder »nur« ein gelungener Theorie-Praxis-Transfer? Ein Lehrbeispiel	298
5.1.1	Rahmenbedingungen des Seminarkonzepts	300
5.1.2	Theoretische Einordnung	302
5.1.3	Reflexion der Durchführung aus der Perspektive von Felix/Dirk, Arndt und den Studierenden	311
5.1.4	Fazit und Empfehlungen	312
5.2	Systemische Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung	313
5.2.1	Zur Implementierung von Reflexions- und Supervisionselementen in die Begleitung des Kölner Orientierungspraktikums	313
	<i>Konzeptionsphase</i>	314
	<i>Akkreditierungsphase</i>	315
	<i>Implementierungsphase</i>	316
	<i>Umsetzungsphase 2011 und 2012</i>	317
	<i>Ausblick</i>	317
5.2.2	Achtsamkeitstraining als Reflexionsmethode	318
	<i>Perspektive aus der buddhistischen Übungs- und Meditationskultur</i>	318
	<i>Perspektive aus der Humanistischen Psychologie, der Gestalttherapie</i>	319

	Umsetzung des Achtsamkeitstrainings	320
	Resümee	324
5.3	Praxisbeispiel Schwerpunktmodul Beratung	325
5.3.1	Einleitung	325
5.3.2	Rahmenbedingungen und Konzeption der Lehrveranstaltung ..	325
5.3.3	Lernziele	326
5.3.4	Lehr- und Arbeitsweise	327
5.3.5	Im Detail: Lehre in unserem »Seminar 3«	327
	<i>Theorievermittlung und Expert:innenrolle</i>	328
	<i>Liveberatung und Beobachtungslernen</i>	328
	<i>Trittbrettfahrer:innenrunde</i>	330
	<i>Reflexionsrunde aus Expert:innensicht</i>	330
5.3.6	Beratungshaltungen	331
5.3.7	Chancen und Herausforderungen dieser Konzeption	334
5.3.8	Fazit	335
5.4	Forschendes Lernen im interdisziplinären Teamteaching: Eigenverantwortliches, kooperatives und problembasiertes Lernen am Beispiel der Entwicklung einer Software für die Genogramarbeit ..	337
5.4.1	Forschungsgegenstand: Softwaregestützte Genogramarbeiten in Beratungsprozessen	337
5.4.2	Projektbeschreibung	338
	<i>Kombination von fachbereichsspezifischen Lehrzielen zu einer gemeinsamen, praxisrelevanten Problemstellung</i>	341
	<i>Entwicklung der Fähigkeit zur wissenschaftlich fundierten Problemlösung durch die begleitende Integration von Fachexpert:innen</i> ..	342
	<i>Begleiteter Weg zur Selbstständigkeit</i>	343
	<i>Kompetenzorientiertes Lernen</i>	344
5.4.3	Forschendes Lernen	346
5.4.4	Interdisziplinäres Lernen	348
5.4.5	Lernen durch und im Teamteaching (vgl. Kapitel 4.2)	349
5.4.6	Forschendes Lernen im interdisziplinären Teamteaching	351
	<i>Eigenverantwortliches Lernen (Empowerment)</i>	351
	<i>Kooperatives Lernen</i>	353
	<i>Reflexives Lernen</i>	354
5.4.7	Ausblick	356
5.5	Theorie-Praxis-Verzahnung bei der Professionalisierung angehender Lehrkräfte: Portfolioarbeit, Lernteams, Reflecting Team und Supervision im Modellkolleg	357
5.5.1	Vorstellung Modellkolleg Bildungswissenschaften (vgl. Kapitel 4.4)	357
5.5.2	Theorie-Praxis-Transfer	360
	<i>Der Theorie-Praxis-Transfer im Modellkolleg</i>	360

<i>Gewinnbringende Aspekte bei der Umsetzung</i>	361
<i>Herausforderungen bei der Umsetzung</i>	362
<i>Möglichkeiten der Übertragung</i>	362
5.5.3 Hochschuldidaktische Aspekte	363
<i>Portfolio und persönliche Entwicklungsgespräche (PEG)</i>	363
<i>Lerntteams</i>	366
<i>Reflecting Team (vgl. Kapitel 4.1)</i>	368
<i>Supervision</i>	371
5.5.4 Fazit	375
6 Systemisch online lehren	376
6.1 »Begriffsbingo« und die Illusion der Best Practice	376
6.2 Viabilität als Frage an die Lehr-Lern-Praxis	377
6.3 Theoretische Überlegungen zur digitalen Lehre als viablem Lehr-Lern-Arrangement	379
6.3.1 Von Rank über Rogers in die »digitale Welt«	379
6.3.2 Ermöglichungsdidaktik, Heutagogik und die Frage nach der Passung	381
6.4 Heutagogik systemisch-humanistisch weitergedacht	382
6.4.1 »Zirkuläre Didaktik« als systemische Antwort auf neue Herausforderungen	383
6.4.2 Nähe durch Distanz?	384
6.5 »Digital ist besser – für mich«? – Fazit und Ausblick	386
7 Systemische Evaluation	387
7.1 Grundlagen und Begriffsklärungen	387
7.1.1 Ebenen einer Evaluation	388
7.1.2 Evaluationskonzept	389
7.1.3 Dimensionen und Formen von Evaluation	390
7.2 Systemische Evaluation	393
7.2.1 Systemische Evaluation als Intervention	396
7.2.2 Beurteilungspositionen	397
7.2.3 Der Nutzen von systemischer Evaluation	399
7.3 Zirkuläre Evaluation	400
7.4 Empirische Evaluation	401
7.5 Systemische Evaluation in der Hochschullehre	402
7.6 Resümee	407
Literatur	410
Über den Autor	444

1 Einleitung

Dieses Lehr- und Praxisbuch soll neugierig machen, mehr Fragen aufwerfen als beantworten und zur (Selbst-)Reflexion einladen: Wie lehre ich? Wie begleite ich andere dabei zu lernen? Wie habe ich gelernt? Wie habe ich gelernt zu lehren? Was macht mich neugierig? Wie bilde ich mich weiter? Wie sollten zukünftige Lehrende ausgebildet sein bzw. werden? Was kann ich zu einer Weiterentwicklung von Lehre beitragen? ... Und vor allem natürlich: Welche Impulse bekomme ich für meine Lehre? Wie kann ich meine Lehre systemisch ausrichten? Also: Wie kann der systemische Ansatz mich in meiner Lehre inspirieren?

Und systemisch Lehren meint dabei in erster Linie reflexiv Lehren, Lernen zu begleiten, Forschendes Lernen immer auch zu ergänzen mit: sich selbst zu erforschen, die Systemebenen der beteiligten Personen – wohlwollend selbstkritisch – zu reflektieren und Metakommunikation zu wagen.

Ganz im Sinne einer systemischen – und damit eben auch reflexiven, personenzentrierten – Lehre möchte ich dieses Buch persönlich bzw. (berufs)biografisch beginnen: Bereits in meinem eigenen Studium an der Universität zu Köln habe ich bei Rolf Huschke-Rhein und Kersten Reich den systemisch-konstruktivistischen Ansatz in Pädagogik und Didaktik kennengelernt, bei Kersten auch meine ersten systemisch orientierten Seminare im Wahlpflichtfach Beratung.¹

Ich bin von meiner Grundausbildung also Pädagoge, habe dann eine Gestalttherapieausbildung (mit vielen Elementen anderer Ansätze der Humanistischen Psychologie) absolviert und mich dann zum systemischen Berater, lehrenden Berater, Supervisor und Lehrsupervisor (DGSF u. DGSv) weitergebildet. Auch meine Promotion über einen humanistisch-systemischen Ansatz (Rohr 2004) spiegelt meine Hin-und-Her-Gerissenheit zwischen diesen beiden Ansätzen wider. Seit 2001 lehre ich hauptamtlich an der Universität zu Köln (zuerst mit dem Fokus Empowerment/Peer-Learning, dann Beratung/Supervision), seit 2008 auch in Weiterbildungskontexten, seit 2012 im eigenen Institut. Meine beiden Lehrkontexte sind insofern auch verschieden, als dass wir Beratung in unserem universitären Arbeitsbereich immer »nur« als eine von vielen Teilkompetenzen lehren – und zwar innerhalb grundständiger Studiengänge wie Erziehungswissenschaften und Frühförderung (Modul Lehren, Lernen und Beraten) sowie Lehramt (Bildungswissenschaften und Pädagogik) in Pflichtmodulen sowie im Wahlschwerpunktmodul *Beratung*. In meinem anderen Lehrkontext, dem »Koelner Institut für Beratung und

¹ Mit Kersten Reich habe ich dann auch später intensiv zusammengearbeitet – wie z. B. im Projekt *Modellkolleg Bildungswissenschaften* und dem Buch *Bildungswissenschaften* (Rohr u. Roth 2012).

pädagogische Professionalisierung« bieten wir in erster Linie die Weiterbildungen *Systemische Beratung* (DGSF u. DGfB) und *Systemische Supervision* (DGSF u. DGSV) an.

Für dieses Buch ist noch ein weiteres universitäres Standbein von Relevanz: Seit 2007 leite ich das »Zentrum für Hochschuldidaktik« an der Universität zu Köln, forsche und lehre also neben der (systemischen) Beratung auch im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und widme mich daher intensiv der Lehre.

Dieses Buch *Systemisch lehren – Lernen begleiten* ist also so etwas wie eine »Klammer« – eine Verknüpfung meiner beiden »roten Fäden« – es ist eine Zusammenführung, Aktualisierung und Ergänzung meiner Forschungen und Veröffentlichungen der letzten 20 Jahre.

An manchen Stellen dieses Lehr- und Praxisbuchs werde ich differenzieren zwischen dem Kontext Weiterbildung (vgl. Kapitel 3.4) und dem Kontext Hochschule (vgl. Kapitel 3.5), gleichwohl noch weitere Kontexte (Weiterbildung in der Hochschule, wie z. B. hochschuldidaktische Formate), eintägige Fortbildungen, Workshops, Trainings oder Fachberatungen sowie Coachings an unterschiedlichen Stellen angesprochen werden.

Für den Kontext Hochschule ist das Buch *Hochschullehre: systemisch? Theoretische und praktische Impulse für Didaktik und Methodik* (2021), herausgegeben von Holger Lindemann und Silke Trumpa, eine hervorragende Ergänzung zur vorliegenden Monografie. Ähnlich wie unsere Herausgeberschaft »Beratung lehren – Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Praxis von 30 Lehrenden« (Rohr et al. 2016), beinhaltet es die Perspektiven von ca. 30 Lehrenden.

Mein geschätzter Kollege Holger Lindemann schreibt bewusst provokativ:

»Eine eigenständige systemische Didaktik oder systemische Lehre ist – so die nachfolgende Argumentation – nicht begründbar. Denk- und Handlungsformen systemischer Praxis eignen sich vielmehr als Ergänzung und Untermauerung bestehender Lehr-Lernmodelle« (Lindemann 2021, S. 15).

In Analogie könnte man formulieren, dass eine eigenständige systemische Beratung nicht begründbar wäre ...

Vielleicht hebt sich dieser vermeintliche Widerspruch auf in folgender Formulierung: Es gibt eine systemisch orientierte Beratung und es gibt eine systemisch orientierte Lehre.

Tom Levold und Michael Wirsching schreiben in ihrem Lehrbuch (2017, S. 11):

»Ein Wesensmerkmal der wissenschaftlichen Grundlegung des systemischen Ansatzes liegt jedoch darin, dass Wissen nicht als einheitlicher, widerspruchsfreier Kanon theoretischer und praxeologischer Konzepte, sondern als sich selbst ständig infrage stellende soziale [!] und kommunikative [!] Praxis verstanden wird [...].«

Das vorliegende Buch ist in diesem Sinne ein Plädoyer für eine systemisch orientierte Lehre: für eine wohlwollend kritische Reflexion, ob wir Lernen bestmöglich ermöglichen und begleiten.

Und es hat keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit: Letztlich ist es nur meine Perspektive auf »systemisch Lehren«; die Kapitel sind wie Mosaiksteinchen, die zwar durchaus ein Gesamtbild ergeben, aber die ergänzt und ausgetauscht ein anderes ergäben – bzw. in Ihrer Wahrnehmung und Deutung, aufgrund Ihrer Erfahrungen, ein ganz anderes Bild ergeben. – Insofern ist es wie beim Lehren und Lernen: und ich darf Sie ein wenig begleiten. Für ein Lehrbuch wirkt dieses Buch also vielleicht etwas unsystematisch, ggf. aphoristisch oder eklektizistisch. Und das soll es auch. Wie das »systemische Denken« an sich, soll es anstoßen und irritieren, »angemessen ungewöhnlich« (Tom Andersen; vgl. Kapitel 3.3.1) und ganz im Sinne des »lebendigen Lernens« (Ruth Cohn; vgl. Kapitel 4.2.2) sein. »Systemisch Lehren« hat also noch weit mehr spannende Facetten. Erfinden Sie mithilfe Ihrer Kreativität, Ihrer Spontaneität, Ihrer bisherigen Lehrverständnisse und -kompetenzen sowie mithilfe der Rückmeldungen Ihrer Teilnehmer:innen – bzw. gemeinsam mit Ihren Teilnehmer:innen – eigene Lehr- und Lernsettings.

Zum Aufbau des Buches

Nach dieser Einleitung werden im zweiten Kapitel Grundlagen behandelt. Nach einer ausführlichen Einführung in den systemischen Ansatz folgen zwei Gastbeiträge: einmal von Kersten Reich, dem »Vater« der konstruktivistischen Didaktik, und der andere von Rolf Arnold, dem »Vater« der Ermöglichungsdidaktik. Hier-nach thematisiere ich die so wichtigen Grundhaltungen für die Lehre – bevor ich die Themen Feedbackgeben und -nehmen sowie Professionalisierung als narratives Identitätsprojekt in einzelnen Unterkapiteln aufgreife. Auch der so wichtige Themenbereich des diskriminierungssensiblen und machtkritischen Lehrens wird erarbeitet. Das Kapitel endet mit Ausführungen zu Carl Rogers Ansätzen über das »Lernen in Freiheit«. In Kapitel 3 geht es um die systemische Erwachsenenbildung: Es wird auf systemische Hochschuldidaktik, das Improvisieren als Teil systemischen Lehrens sowie auf das systemische Lehrcoaching eingegangen. Im weiteren Verlauf wird beschrieben, wie systemische Lehre in Lehr-Lern-Kontexten von (Beratungs-)Weiterbildungen aussehen kann. Darüber hinaus wird systemische Lehre im Lehr-Lern-Kontext Hochschule vorgestellt. Ferner werden in Kapitel 4 konkrete didaktische Settings eines systemischen Lehrens dargestellt. Aufgegriffen werden Themen wie das »Reflecting Team«, »Teamteaching«, »Kollegiale Hospitation«, »Modelling« und Tutorien, Planspiele und »Peer-Learning«. Außerdem wird das Lehren durch Beraten und Vorleben im Zusammenhang mit der Wertschätzung von Ambivalenzen erklärt. Kapitel 5 beinhaltet eine ausführliche Darstellung einiger meiner Lehrbeispiele. In Kapitel 6 wird systemische Onlinelehre erläutert, die vor allem durch den Ausbruch der Coronapandemie eine ganz andere Stellung in der Lehre bekommen hat. Zum Schluss geht es in Kapitel 7 um eine systemische Evaluation.

Dank

Zu Beginn dieses Buches möchte ich explizit meinen herzlichen Dank aussprechen, allen Kolleg:innen, mit denen ich in den letzten 20 Jahren zusammengearbeitet habe;² ohne sie wäre dieses Buch nicht denkbar gewesen; insbesondere natürlich Kersten Reich und Rolf Arnold.

Bedanken möchte ich mich aber auch bei allen Verlagsmitarbeiter:innen, mit denen ich über diese Zeit zusammengearbeitet habe – an dieser Stelle natürlich besonders herzlich beim Team vom Carl-Auer Verlag.

*Dirk Rohr
Köln, im Mai 2023*

² Bettina Amrhein, Michaela Artmann, Sabine Aschmann, Vasili Bachtsevanidis, Robert Baum, Alexandra Bergedick, Sören Brune, Charles Deutsch, Nina Geldermann, Franziska Gnest, Ilja Gold, Marc Höcker, Annette Hummelsheim, Christine Jablonski, Isabella Kneuper, Paul Köppler, Maike Kricke, Sven Kullack, Tabea Lütters, Martina Masurek, Magdalena Michalak, Sofia Molot, Felix Mutter, Anna Nguyen, Hendrik den Ouden, Denise Ritter (ehem. Kempen), Hans-Joachim Roth, Eva-Maria Rottländer, Ingmar Schindler, Franz-Christian Schubert, Tanja Schulz, Clara Stein, Sarah Strauß, Anja Wegener, Eva Weinberg, Mario Winter, Jürgen Zepp, Leonie Ziehm und Renate Zwicker-Pelzer sind diese Kolleg:innen, mit denen ich zusammen gearbeitet und publiziert habe. Gemeinsame Veröffentlichungen sind z. T. in dieses Buch eingeflossen (siehe einzelne Kapitel, Verweise sowie Literaturverzeichnis).

achten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre, das von Schaper et al. (2012) für die HRK erstellt wurde. Sie bemängeln, dass viele Hochschulen weiterhin an althergebrachten Prüfungsformaten festhalten und die Prüfungen häufig abgekoppelt von den in den Modulhandbüchern formulierten Learning-Outcomes seien. Sie kommen zu dem Schluss, dass für die Konzeption kompetenzorientierter Prüfungsverfahren

»weniger wissensproduzierende Prüfformate, sondern vielmehr Formate zu wählen und zu gestalten sind, die die Anwendung von Wissen, dessen Umsetzung in Handlungszusammenhängen sowie die Beurteilung und Reflexion von realitätsnahen Problemstellungen fordern« (ebd., S. 62 f.).

Sie sehen hierfür besonders Prüfungsaufgaben bzw. -formate als geeignet an, die problem- oder handlungsorientierte Anforderungen stellen und komplexe kognitive Leistungen erfordern, die jeweils den Kompetenzerfordernissen der angestrebten Learning-Outcomes entsprechen (beispielsweise Durchführung von Experimenten, die Bearbeitung von »vollständigen« Handlungszusammenhängen in Fallklausuren, Konstruktionsaufgaben, Durchführung von komplexen Fällen und Projekten abhängig vom jeweiligen Studienfach). Sie geben einschränkend zu bedenken, dass es mitunter schwierig sein kann, Prüfungsszenarien so zu gestalten, dass sie die Kompetenzen in ihrer gesamten Komplexität abfordern bzw. prüfen. Trotzdem solle man versuchen, auch die Prüfung von Teilkompetenzen in realitätsnahe sowie Handlungs- und Problemlösungszusammenhänge zu betten (vgl. ebd.).

3.2 Improvisieren – als Teil eines systemischen Lehrens

Auch in diesem Kapitel vergleiche ich⁹ systemisches Lehren mit systemischer Beratung. Berater:innen sind in der Metapher des Spiels und des Improvisierens keine Wissensexpert:innen, sondern reine Expert:innen für die Prozessgestaltung, indem sie – in der »Haltung des Nichtwissens« und einer improvisierenden Herangehensweise – Spielräume kreieren, in denen sich die gemeinsame Bewegung im Berater:innen-Klient:innen-System kreativ und spielerisch-lustvoll vollzieht. Erfahrung erweist sich dann möglicherweise als hinderlich, da diese sich durch einen konservativen Charakter auszeichnet. Ebenso wie Erfahrung kann (unreflektierte) Intuition fehlleiten. Im Gegensatz zur Logik von Alltagssituationen, die durch Handlungsdruck und Dringlichkeit bestimmt sind, bietet das Beratungssetting einen Reflexions- und Experimentierraum, in dem eine andere Zeitlichkeit mit der Möglichkeit des Aufschubs und der Verzögerung gegeben ist.

⁹ Bei diesem Kapitel handelt es sich um eine Zusammenstellung verschiedener Textauszüge aus 20 Jahren Forschung, die z. T. in Zusammenarbeit mit Kolleg:innen entstanden sind (weshalb manchmal die Ich-Form genutzt und andere Mal mein Name in der dritten Person genannt wird).

Konsequenterweise kann eine solche spielerische Beziehungsgestaltung nicht »einseitig« gelehrt werden. Aber Lehrende können den Lernenden mit der gleichen Haltung des Nichtwissens und einer improvisierenden Herangehensweise begegnen sowie Lernende – auf Augenhöhe und von Beginn an – als Mitspielende in einem gemeinsamen Erkunden und Erproben neuer Möglichkeiten anerkennen.

Im Beratungsdiskurs lässt sich eine anhaltende Thematisierung der Güte und Qualität der Beratungspraxis beobachten, die Ehmer und Busse mit der Frage »Wissen wir, was wir tun, wenn wir beraten?« treffend formulieren (Busse u. Ehmer 2010, S. 7). Trotz oder gerade aufgrund aller Professionalisierungsbestrebungen scheinen die Bemühungen, Licht in die »Black-Box Beratung« (Galdynski u. Kühl 2009) zu bringen, mehr denn je von Bedeutung zu sein. Man könnte geneigt sein, einen beruflich-identitären Mangel, einen Wunsch nach Selbstvergewisserung oder einen Ruf nach legitimierenden Referenzpunkten der im Feld der Beratung tätigen Professionals anzunehmen. Die vermuteten Unschärfen und Unsicherheiten im Beratungsfeld sagen jedoch zunächst nichts über die faktische Qualität von Beratung in der Praxis aus. Die Problematisierung der Beratungsgüte verweist vielmehr auf Fragen, die von bestimmter Seite mit spezifischen Absichten und Interessen gestellt und beantwortet werden.

Eine Antwort kann aus unserer Sicht einem politisch-institutionellen Diskursstrang zugeordnet werden. Fachgesellschaften und Berufsverbände haben ein legitimes Interesse daran, die Qualität ihrer Profession auszuweisen, um Dilettantismus und Scharlatanerie auszuschließen, um die »Guten ins Töpfchen, die Schlechten ins Kröpfchen« zu scheiden. Der Beratungsbereich folgt bei diesem Selektionsprozess derzeit dem Weg der klassischen Professionalisierung über Standardisierung, Formalisierung und Normierung von Qualitätskriterien und Ausbildungsformaten (vgl. z. B. DGfB 2010; Zwicker-Pelzer u. Rohr 2017; Weinhardt 2017).

Eine weitere relevante Antwort entspringt dem theoretisch-wissenschaftlichen Beratungsdiskurs, der ohne Zweifel in enger Wechselwirkung mit dem erstgenannten Diskursstrang steht. Hier lässt sich einerseits eine Adaption des derzeit hegemonialen Bildungsdiskurses mit einer Fokussierung auf Kompetenzmodelle und Outcome-Orientierung beobachten (vgl. u. a. Zwicker-Pelzer 2010; Schiersmann u. Weber 2013); andererseits eine Betonung der Relevanz von subjektivem Erfahrungswissen bzw. implizitem Wissen zur Erläuterung der Könnere:innenschaft von Beratungsexpert:innen und daran anschließende Überlegungen, wie das »Schweigen der Könnere« (Neuweg 2015) zur Sprache gebracht und für Lehr-Lern-Prozesse verfügbar gemacht werden kann (vgl. z. B. Böhle 2010; Gold 2014).

Mit der Metapher des Spiels möchten wir in unserem Beitrag eine weitere Möglichkeit eruieren, Beratungsexpertise zu beschreiben. Wir wollen erkunden, welche sinnvollen Anschlüsse sich für die Beratungslehre ergeben und knüpfen damit an die Suchbewegung an, auf vielfältigen Wegen Beratung zu lehren und zu erlernen, die wir mit dem Projekt der Einladung an dreißig Beratungslehrende, anek-

dotisch und persönlich über ihre Lehrerfahrungen zu berichten, begonnen haben (vgl. Rohr, Hummelsheim u. Höcker 2016).

»'ll play it first and tell you what it is later.«¹⁰

Arist von Schlippe hat die Vielschichtigkeit von (systemischer) Beratung als Schnittmenge von »Handwerk, Kunst, Wissenschaft und Profession« beschrieben (von Schlippe 2008) und es ließe sich hieran anschließend fragen, ob Beratung eine Meister:innenlehre erfordert, ob sich Erfahrungswissen in fachsystematisches Buchwissen überführen lässt oder ob sich strukturierte Didaktiken für die Lehre von Beratung entwickeln lassen. Wenn aber das »Salz in der Suppe« von Beratungsprozessen eher in einem spielerisch-menschlichen Miteinander zu finden ist, welches die oben genannten Kategorien gleichsam durchzieht (von Schlippe 2008, S. 462 ff.), wäre es dann nicht angebracht zu fragen, wie sich vor allem das Spielen beim Beraten erlernen und lehren lässt? Um diese Frage weiter zu verfolgen, möchten wir an das in der Professionalisierungsdebatte häufig anzutreffende Expertisemodell von Dreyfus und Dreyfus anknüpfen.

In der Expertiseforschung erfolgte eine detaillierte Beschäftigung mit und eine Aufwertung von sogenanntem Erfahrungswissen, Anwendungswissen oder Handlungswissen. Es wurde dabei insbesondere festgestellt, dass Expert:innen, d. h. Personen, die auf einem Gebiet dauerhaft hervorragende Leistungen zeigen, sich von Anfänger:innen zwar auch durch den Umfang expliziten Fachwissens, jedoch mehr noch durch die Nutzung inkorporierten bzw. impliziten Wissens unterscheiden (vgl. Gruber u. Ziegler 1996). So erscheinen Expert:innen aus der Sicht von Neulingen schnell als »intellektuelle Magier« (ebd., S. 7), deren Tricks verschlossen und ungreifbar bleiben. In dieser Hinsicht entmystifizierend kann das von Dreyfus und Dreyfus (1986) entwickelte Stufenmodell gelten, welches innerhalb des Weges vom Noviz:innentum zum Expert:innentum die Anwendung unterschiedlicher Wissensorganisation, Entscheidungskriterien und Handlungsprämissen beleuchtet. Damit wird »Meister:innenschaft« nicht als Ausdruck von Genialität, sondern grundsätzlich als erlernbar deklariert. Das Modell in aller Kürze:

- Anfänger:innen nutzen zur Analyse der aktuellen Situation sowie für die Planung und Ausführung von Handlungen abstrakte, kontextfreie Regeln, die explizit in Form von Theorien, Modellen und rezepthaften Verfahren vorliegen.
- Fortgeschrittene Anfänger:innen handeln aufgrund konkreter Erfahrungen zunehmend situationsangepasst. Nicht objektivierbare, kontextgebundene Aspekte von Situationen werden erkannt, jedoch immer noch im Korsett der handlungsleitenden Regeln verarbeitet.

¹⁰ Wir haben Zitate von Miles Davis als Überschriften für die Abschnitte dieses Textes verwendet. Diese beinhalten für uns manchmal etwas sehr Treffendes, manchmal etwas sehr Konträres zu dem, was für uns das Spielerische im Beratungsprozess ausmacht. In jedem Fall haben sie uns zum Nachdenken angeregt.

- Kompetente haben durch zunehmende Erfahrungen routinierte Handlungsabläufe entwickelt, welche ihnen die Wahrnehmung von Situationen als eine Menge von Elementen ermöglicht. Dadurch können Kompetente relevante Elemente erkennen, auswählen und Prioritäten setzen, die zur Zielerreichung sinnvoll erscheinen. Kompetente sind schließlich in der Lage, nicht zielführende Regeln zu brechen.
- Erfahrene wählen ihre Vorgehensweisen aufgrund situativer Erfahrungen. Situationen werden nun holistisch in Analogie zu bereits erlebten Situationen wahrgenommen. Es bildet sich die intuitive Fähigkeit aus, Muster zu verwenden statt Situationen in einzelne Komponenten zu zerlegen.
- Expert:innen handeln intuitiv ausschließlich aufgrund ihrer Erfahrungen. Getroffene Entscheidungen können kaum für andere nachvollziehbar begründet, geschweige denn in Form von explizitem Wissen artikuliert werden. Die eigene Intuition wird nur im Falle neuer, nicht vergleichbarer Situationen hinterfragt. Dies erfolgt jedoch nicht als rational-analytisches Problemlösen, sondern durch situativ-holistisches Vergleichen, um die eigene Intuition zu modifizieren.

Das Modell der Stufenprogression verdeutlicht, dass in der Entwicklung zum Experten bzw. zur Expertin keine Akkumulation und Ausdifferenzierung deklarativen Wissens stattfindet, sondern sich vielmehr eine qualitative Reorganisation des Denkens und Handelns vom »regelgeleiteten ›Know-that‹ zum erfahrungsbasierten ›Know-how« (Dreyfus u. Dreyfus 1986, S. 41) vollzieht, sich also die Modalitäten von Entscheidungsprozessen vom analytischen über den planerischen zum intuitiven Problemlösungsmodus verändern.

Hätte Miles Davis also im Nachgang gar nicht sagen können, wie das entstanden ist, was er gespielt hat? Neuweg (2004, S. 297) geht davon aus, dass große Teile des Expert:innenwissens weder verbalisiert, noch formalisiert werden können. Denn selbst wenn Expert:innen die Regeln ihres intuitiven Handelns artikulieren, so handelt es sich Neuweg zufolge um eine »Ex-post-Rationalisierung«, da hierbei eine Wissensbasis aktualisiert oder gar konstruiert wird, die im praktischen Prozess gar nicht wirksam war (vgl. ebd., S. 83). Auch Kaiser glaubt nicht an die Möglichkeit der Überführung von implizitem in explizites Expert:innenwissen. Er hält es aber beispielsweise für möglich, durch das Erzählen von Erinnerungen in Form von erlebten Situationen oder Geschichten, das Erfahrungswissen von Expert:innen für Lernende anschlussfähig zu machen, da der Zugang hierbei nicht über explizites Regelwissen, sondern über die Ebene situativer Ähnlichkeiten verläuft (vgl. Kaiser 2006).

Für uns stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob es für Berater:innen überhaupt erstrebenswert ist, in einen intuitiven Modus zu gelangen, denn insbesondere für die Prozessberatung – im Gegensatz zur Fach-, Expert:innen- oder Wissensberatung – scheint es zunächst kontraproduktiv zu sein, den Status des Experten oder der Expertin zu erreichen. Hier gilt die Maxime, die Klient:innen als Expert:innen für

ihre eigenen Wissensstrukturen und Wirklichkeitskonstruktion sowie ihr eigenes Problemlösen anzuerkennen und eigene Wissensangebote und Lösungsvorschläge zu verweigern, da Berater:innen nicht die »besser wissenden« Expert:innen sein können. Wenn überhaupt sinnvoll von »beraterischer Expertise« gesprochen werden kann, so könnte man meinen, dann paradoxerweise ex negativo als Expertise des Nichtwissens. Wir möchten daher zunächst prüfen, worin möglicherweise die Expertise von Berater:innen besteht, welches Wissen hieran geknüpft ist und inwiefern ein spielerischer Umgang mit der beschriebenen Paradoxie einen Zugang zum »Salz in der Suppe« von Beratungsprozessen erlaubt.

»The note is only 20 percent.

The attitude of the motherfucker who plays it is 80 percent.«

Das systemische Denken und Handeln geht von einer konstitutiven Undurchsichtigkeit innerer Landkarten, der Anerkennung der Selbstorganisation und Eigenlogik von Systemen sowie der daraus resultierenden prinzipiellen Unmöglichkeit, nicht triviale Maschinen (von Foerster 1998) instruieren zu können, aus. Berater:innen und Klient:innen bleiben zwangsläufig füreinander black boxes. Wenn Menschen ihre Wirklichkeit aufgrund ihrer subjektiven Sinn- und Erfahrungswelt konstruieren, dann erscheint es wenig hilfreich, in der Beratung Ratschläge zu erteilen oder Lösungsvorschläge zu unterbreiten. Berater:innen können nicht über objektive Wissensbestände, aus denen sich in immer gleicher Weise Antworten für die Problemlagen von Klient:innen ableiten ließen, verfügen. Es liegt also nahe, Klient:innen als »Kundige« (Hargens 2016) für ihre eigene Lebenswelt anzuerkennen und darauf zu vertrauen, dass sie für sich und ihre Kontexte passende Lösungen selbst generieren.

Die systemische Perspektive trägt dementsprechend der Einzigartigkeit und Komplexität jeglicher sozialer Interaktion Rechnung und erkennt an, dass Beratungsprozesse keinem Manual folgen, sondern »jedes Mal anders« (Neumann-Wirsig 2011) sind, dass Berater:innen-Klient:innen-Systeme gefordert sind, »gleichsam immer wieder ganz von vorne« (Hargens 2011, S. 11) zu beginnen. Aus dieser Einsicht heraus hat sich als eine Grundhaltung von Berater:innen die Haltung des Nichtwissens, manchmal auch in der Terminologie des Zen-Buddhismus als »Anfänger-Geist« (Suzuki 2001) bezeichnet, entwickelt. Aus dieser Haltung entspringt eine Neugierde für die Geschichten, Erzählungen und Erklärungsmodelle von Klient:innen, für das, was sie erleben und wie sie es erleben, sowie für das, was sich zukünftig verändern soll. Statt vorschnell zu wissen, welcher Weg für Klient:innen der »richtige« ist, gilt es, sich durch eine Offenheit in der Begegnung immer wieder auf Neues einzulassen, sich überraschen zu lassen, wach und aufmerksam zu bleiben, auszuprobieren und zu experimentieren. Als ein solches nicht lineares Prozessgeschehen gleicht Beratung einem »Tanz des Auskundschaftens und Entdeckens, der sich auf kreative Art ständig verändert und transformiert« (Eberhart u. Knill 2010, S. 60).

Berater:innen wären in dieser Hinsicht keine Wissensexpert:innen, sondern Expert:innen für die Prozessgestaltung, indem sie Spielräume kreieren, in denen auch schwierige und ernste Themen mit Lust und Erfüllung gemeinsam kreativ bearbeitet werden, sodass Neues und Veränderung entstehen können. Wesentlich ist dabei, sowohl die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen als auch die der Klient:innen als kontingent zu beobachten und beständig zu relativieren, nur so kann ein kreatives Miteinander im Sinne von »Play«, im Gegensatz zu »Game«, bei dem es um gewinnen und verlieren bzw. um richtig und falsch geht, entstehen (vgl. von Schlippe 2008, S. 463). Es wäre jedoch vermessen zu behaupten, dass die Prozessberatung ohne jegliches Wissen auskommt. Eine Könnere:innenschaft in einer Domäne zu entwickeln, die nicht in einer gewissen Form durchdrungen wurde und in der nicht etliche Erfahrungen gesammelt wurden, erscheint als eine Illusion. Wenn wir die Haltung des Nichtwissens einnehmen, heißt dies eben nicht, dass wir plötzlich unbeschriebene Blätter sind. Wir können nicht in ein Vakuum eintreten. Ebenso wenig müssen Berater:innen das Rad jedes Mal neu erfinden. Beobachtung von Wirklichkeit hängt immer von der Perspektive des Beobachtenden ab und für Berater:innen ist die Hintergrundfolie dieser Perspektive auch durch Fachwissen und Erfahrungswissen geprägt.

»So kann man Arbeitsfelder der systemischen Einzel-, Paar- und Familientherapie ebenso wie das Setting der Supervision als prozessberaterische »Spielfelder« in Reinform betrachten. [...] Allerdings dürfen wir daraus natürlich nicht schließen, dass ein guter systemischer Therapeut oder Supervisor gleichsam ohne Wissen auskommt – im Gegenteil. Er benötigt eine Menge an psychologischem, kommunikationstheoretischem, therapeutischem Wissen, das seinem Prozesshandeln zugrunde liegt. Seine anregungsreichen Fragen, die Auswahl von Methodik sowie die jeweils eingeschlagenen Fokussierungen im Beratungsprozess basieren auf einer Hypothesenbildung, die sich innerhalb des psychischen Systems des Beraters »im Stillen« vollzieht. Damit gründet sich systemische Prozessexpertise letztlich auch auf fachlichem Wissens-Know-how sowie auf einem breiten Erfahrungswissen« (Barthelmess 2016, S. 30).

»Man, sometimes it takes you a long time to sound like yourself.«

Die Frage nach dem Können, welches auf einem intuitiven Expertisemodus basiert, der sich auf der Grundlage von Erfahrungen bildet, ist also nicht vom Tisch. Erfahrung scheint jedoch gerade für die Ausübung der Beratungsprofession ein zweischneidiges Schwert zu sein. Wenn es für gelingende Beratungsprozesse sinnvoll ist, jeden Beratungsprozess in seiner Einzigartigkeit anzunehmen, um im kreativen Zusammenspiel mit Klient:innen Neues zu generieren, dann erweist sich Erfahrung möglicherweise als hinderlich, da Erfahrung sich durch einen konservativen Charakter auszeichnet, d. h. nach Bewährung und Bestätigung im bereits Bekannten und Gewohnten sucht.

»Die Reduktion zu allzu Vertrautem verschließt uns nämlich gleichzeitig den Blick auf die Einmaligkeit der Lebensprozesse. [...] Dass aber wohl jeder solche Situationen kennt, zeigt, wie wirksam dieser Mechanismus ist, der uns die Erfahrungswelt vor allem nach

Regelmäßigkeiten absuchen lässt. In der Tat ist derselbe Vorgang, der Ordnung und Sicherheit schafft – nämlich die Reduktion auf vertraute Kategorien – gleichzeitig der Totengräber für Kreativität und Veränderung« (Kriz 2004, S. 20).

Darüber hinaus müssen reichhaltige Erfahrungen nicht automatisch zu einer überragenden Könnerschaft führen. Zwar heißt es im Volksmund, dass »Erfahrung der beste Lehrmeister ist«. Auf der anderen Seite garantieren langjährige Erfahrungen nicht zwangsläufig eine außerordentliche Expertise. »Erfahrung heißt gar nichts. Man kann seine Sache auch 35 Jahre schlecht machen«, soll Kurt Tucholsky einmal gesagt haben. Erfahrene Berater:innen pflegen jedoch einen Umgang mit der eigenen Erfahrungswelt, so unsere Vermutung, der den spielerischen Einsatz ihrer Erfahrungsmuster erlaubt und dennoch oder gerade deshalb kreative Potenziale freisetzen kann. Zum einen ist die Auseinandersetzung mit den eigenen subjektiven Theorien, Erfahrungen, Überzeugungen, Glaubenssätzen usw. Gegenstand von Fort- und Weiterbildung in der Beratung, die sich im besten Fall in Form von Supervision oder Intervision periodisch fortsetzt. Berater:innen entwickeln daher einen professionellen Habitus, der es ihnen ermöglicht, die eigenen Wirklichkeitskonstrukte im Beratungsprozess zu beobachten und zu relativieren. Zum anderen ist das Beratungssetting eine spezielle Form sozialer Interaktion, die einem Moratorium gleicht. Im Gegensatz zur Situationslogik der Praxis, die durch Handlungsdruck und Dringlichkeit bestimmt ist, bietet das Beratungssetting einen Reflexions- und Experimentierraum, in dem eine andere Zeitlichkeit mit der Möglichkeit des Aufschubs und der Verzögerung gegeben ist. Neue Sichtweisen können zunächst erlebt und erprobt werden, ohne dem Risiko der Unumkehrbarkeit getroffener Entscheidungen ausgesetzt zu sein. Beratung, so könnte man vielleicht sagen, findet in einem langsamen, entschleunigten Spielraum statt, in dem Pausen, Zögern, Schweigen oder gar Unterbrechungen möglich, wenn nicht notwendig sind. So entstehen für Berater:innen immer wieder Gelegenheiten, den Prozess und sich selbst zu beobachten, sich der eigenen Resonanzen und Impulse gewahr zu werden, um nicht Vertrautem zu verfallen und somit präsent und aufmerksam für die Einzigartigkeit der Situation zu bleiben. Wir können unsere Erfahrungen nicht ausschalten, und sie bestimmen zudem, was wir wahrnehmen und wie wir beobachten. Doch das distanzierende Zurücktreten und die bewusst eingenommene Haltung des Nichtwissens können dabei helfen, die eigenen Sichtweisen und Erfahrungen, das beraterische Wissen sowie aufkommende Annahmen und Hypothesen in die Warteschleife zu legen.

Dieses Oszillieren zwischen Distanznahme und Eingebundensein scheint uns auch für den beraterischen Umgang mit Intuition, also der Expert:innenstufe im Modell von Dreyfus und Dreyfus, möglich zu sein. Dazu müssen wir uns zunächst von einem alltagsprachlichen Verständnis von Intuition als mystischer Eingebung, als einer Fähigkeit, durch die wir auf geheimnisvolle Weise einen direkten Zugang zur Wirklichkeit haben und dabei mit einem Wahrheitsanspruch ausgestattet sind, der nicht hinterfragt werden kann, lösen. Dreyfus und Dreyfus gehen mit ihrem

Stufenmodell davon aus, dass es sich bei Intuition nicht um etwas unerklärlich Geheimnisvolles, sondern um etwas Erlerntes handelt. Intuition ist letztlich das organische Produkt inkorporierter und enkapsulierter Wissens- und Erfahrungsbestände. Die oben beschriebene Crux mit der Erfahrung stellt sich damit jedoch auf der Ebene des intuitiven Modus wiederum ein mit dem Unterschied, dass der eigene Zugang zu den Modalitäten von Entscheidungen und Handlungen verstellt ist, sodass intuitives Handeln durch plausible Begründungen und Erklärungen nicht legitimiert werden kann. Ebenso wie Erfahrung kann Intuition fehlleiten und ist damit kein Garant für Güte. Wenn sich Intuition jedoch erlernen lässt, dann lässt sich vielleicht auch die Wahrnehmung des Eintretens in den intuitiven Modus erlernen, sodass sich Intuition und die daran gekoppelte situativ-holistische Funktion für Beratungsprozesse nutzbar machen ließe. Von einer möglichen »Intuitionsschulung« gehen beispielsweise Schmid und Gérard aus. Sie definieren Intuition aus systemischer Sicht als eine »Konstruktion von Wirklichkeit« (Schmid u. Gérard 2008, S. 24), die zunächst daher weder »ein Gütesiegel noch eine Disqualifikation« (ebd., S. 33) darstellt. Schmid und Gérard beschreiben den intuitiven Prozess wie folgt:

»Intuitive Steuerung heißt also weder Steuerung nach einer anderen, besseren Intelligenz noch unbedachte und in ihren Motiven und Interessen unkontrollierte Steuerung. Intuitiv steuern heißt, komplexe Daten zu Informationen verarbeiten zu können, so wie wir sie bewusst und erklärbar nicht verarbeiten könnten. [...] Die Hauptleistung der Intuition ist also die blitzschnelle Verhaltenssteuerung in komplexen Situationen« (ebd., S. 7).

Da Intuition auch »fehlprogrammiert« (ebd., S. 33) sein kann, betonen Schmid und Gérard »die Notwendigkeit, Intuition durch professionelle Qualifizierung gezielt zu läutern« (ebd., S. 51). Diese Läuterung kann nicht rein rational-analytisch erfolgen, »vielmehr müssen im Prozess der Intuitionsschulung wissenschaftlich-methodische und unbewusst-intuitive Vorgehensweisen integriert werden. Dies geschieht z.B. durch situatives Hinterfragen der in Professionssituationen wirkenden Intuitionen etwa in der Supervision« (ebd.). Jürgen Kriz geht in seinem Konzept der Ordnungs-Ordnungs-Übergänge noch einen Schritt weiter. Für ihn scheinen intuitive Momente im Beratungsprozess unabdingbar zu sein, da nur so kreative Prozesse zur Entwicklung von Neuem in Gang gesetzt werden können. Für die Aktivierung kreativer Ressourcen bedarf es einen Moment des Loslassens sprachlich-abstrahierender Kategorien, da diese die Wahrnehmung der Komplexität und Einmaligkeit unmittelbarer Erfahrung verhindern (Kriz 2013, S. 203 f.). Mit dem teleologischen Prinzip des Sinn-Attraktors geht Kriz davon aus, dass sich neue Ordnungen bereits frühzeitig ganzheitlich erfassen lassen, ohne dass im Moment der Destabilisierung gewohnter Muster bereits sagen ließe, wie die neue Ordnung im Detail aussehen wird, da sie sich eher diffus und vage als Ahnung, als »Möglichkeitssinn« aufdrängt.

»Aus dieser Perspektive lässt sich Intuition somit als Fähigkeit charakterisieren, eine sich entwickelnde bzw. entfaltende (oder sich entsprechend verändernde) Ordnung, die erst später analytisch voll beschreibbar wird, schon in einem frühen Entwicklungsstadium in wesentlichen Aspekten ganzheitlich zu erfassen« (Kriz 2001, S. 226).

Um intuitive Prozesse zu fördern, eignen sich Kriz zufolge insbesondere teleologisch-imaginative Vorgehensweisen, die im Gegensatz zu an vergangenen Mustern orientierten, planerisch determinierenden Prozessen dynamische Aspekte aufweisen, sodass der Weg zur Verwirklichung imaginierter Ziele keinem linearen-kontrollierbaren Verlauf folgen muss, sondern sich im handelnden Erproben entwickeln kann, was letztlich einen kreativen Zugang zu unterschiedlichen Wegen und Möglichkeiten erlaubt (Kriz 2013, S. 206). Vor diesem Hintergrund plädiert auch Kriz dafür, dass Berater:innen Intuition erlernen, damit im spielerischen Beratungsprozess schöpferische Prozesse zur Entwicklung des Neuen entstehen können.

»Bei Therapeuten, Beratern und Coaches zielt eine Förderung ihrer Intuition darauf ab, dass sie Entwicklungen schon im Frühstadium durch eine ganzheitliche Wahrnehmung besser erkennen können, als es der rational-analytische Blick auf die Details erlauben würde. [...] Therapeuten entwickeln dann zusammen mit den Patienten den o. a. »Spiel-Raum«, in dem spielerisch, künstlerisch und kreativ der Intuition Raum gegeben wird, um hilfreiche Imaginationen zu entwickeln« (ebd., S. 206 f.).

***»It's not the note you play that's the wrong note –
it's the note you play afterwards that makes it right or wrong.«***

Obwohl die beiden genannten Intuitionskonzepte das Erlernen von Intuition betonen und von einem bewusst steuerbaren Einsatz intuitiver Prozesse in der Beratung ausgehen, haftet dem Intuitionsbegriff weiter etwas Unerklärliches an und es bleibt fraglich, ob sich der Begriff zur Beschreibung der Expertise von Berater:innen eignet. Arist von Schlippe hat daher zu Recht auf die Gefahren hingewiesen, die sich durch einen unreflektierten Bezug zum Begriff Intuition ergeben. Durch die komplementären Kommunikationssituationen im Beratungssetting könne leicht ein Machtmissbrauch entstehen, sofern Berater:innen sich bei ihrer Vorgehensweise auf Intuition berufen würden, da solche Entscheidungen dann nicht mehr argumentativ zu widerlegen seien. Darum plädiert von Schlippe für die Abschaffung des Begriffs in der Beratung (vgl. von Schlippe 2012).

Vielleicht lässt sich mit dem Begriff »Improvisation« passender erfassen, was in der spielerischen Beratungsbegegnung passiert. Wir glauben, dass mit dem Konzept Improvisation an die Haltung des Nichtwissens angeschlossen werden kann und gleichzeitig die spielerisch-schöpferischen Prozesse des Beratungsgeschehens reziprok-zirkulär beschreibbar werden, sodass die Fallstricke, die aus einer Orientierung an personengebundenen, individuellen Fähigkeiten zur Erklärung von Beraterischer Können:innenschaft resultieren, vermieden werden. Wie beim Begriff Intuition gilt es zunächst, sich von einem profanen Verständnis von Improvisation als Ausdruck einer inneren Genialität oder als Notlösung zu verabschieden. Improvisation kann dann als eine »flüchtige Kunst« (Meyer 2005), die sich durch einen prozess- und ereignishaften Charakter auszeichnet, konzipiert werden. Meyer betont darüber hinaus die kommunikativen und interaktiven Aspekte von Improvisation.

»Das Individuum tritt in Form von Kommunikation und Interaktion in einen Dialog mit seiner Umwelt. Das Ereignis Improvisation schafft Situationen, die zum Handeln provozieren, in denen spontane, überraschende und kommunikative Aufgaben abgefordert werden. Selbsttätigkeit, Kommunikations- und/oder Interaktionskompetenz des Individuums ermöglichen die Entfaltung kreativer Prozesse und fordern auch Reaktionen anderer Menschen heraus« (ebd., S. 471).

Improvisation spielt vor dem Hintergrund des Wissens um die Unvorhersehbarkeit, Unplanbarkeit und Unberechenbarkeit menschlicher Begegnung mit den Möglichkeiten, die aus den Gegebenheiten der Situation erwachsen. Sie gleicht einem »Kontingenz-Entfaltungs-Spiel« (Bormann, Brandstetter u. Matzke 2010, S. 8). Was Improvisation genau ist, so Dell, lässt sich jedoch nicht erfassen, da sie als ein performativer Akt »genau die Differenz zwischen Denken und Handeln, zwischen Gedachtem einerseits und Erhandeltem und Erfühltem andererseits« (Dell 2014, S. 6) markiert. »Wir können Improvisation nur umschreiben, können uns nur in eine Haltung der Improvisationsbereitschaft begeben. Alles Weitere rufen die Situationen und die daraus resultierenden Prozesse hervor« (ebd.). Als Haltung entsteht Improvisation aus der »Neugier, Flexibilität und Offenheit dem Anderen und Fremden gegenüber« (Meyer 2005, S. 470).

In ähnlicher Weise beschreibt Bertram die Voraussetzung für schöpferische Prozesse:

»Es ist eine Haltung, die sich in der Zuwendung ins Offene zeigt auf einer Art Flüssigkeitsmatrix des Möglichen zwischen Begeisterung, Neugierde, Achtsamkeit und der Lust der Begegnung, auch mit sich selbst. Es ist das non-lineare, schöpferische Denken und Handeln, das sich auf ein Navigieren in offenen Systemen mit mehreren Unbekannten versteht« (Bertram 2014, S. 8).

Die Kompatibilität einer so beschriebenen Haltung mit der systemischen Sichtweise und der für Beratungsprozesse grundlegenden Haltung des Nichtwissens scheint uns an dieser Stelle gegeben. Spielerische Begegnungen in der Beratung ließen sich somit als nicht lineare »Probierbewegungen« (ebd.), als das »probeweise Verrücken« (ebd.), als ein Spiel an den Grenzen des Bestehenden mit der Erprobung ihrer Verschiebung im Regelvollzug, beschreiben. Berater:innen und Klient:innen improvisieren dann gemeinsam mit dem »Material« der Klient:innen, für das die Klient:innen jedoch Expert:innen sind und bleiben. Doch ist in diesen Prozess auch das »Material« von Berater:innen eingespeist, da im Beratungsprozess zwei (oder mehr) psychische Systeme ein soziales System, das Berater:innen-Klient:innen-System konstruieren. Die improvisierende Haltung kann dann dazu dienen, dass es Berater:innen eher gelingen kann, eigene Muster loszulassen oder flexibel und variabel einzusetzen, sich selbst immer wieder neu irritieren und überraschen zu lassen, um im kommunikativ-interaktiven Beratungsgeschehen schöpferischen Prozessen Raum zu geben. Die Könnerschaft von Berater:innen gründete dann nicht auf dem Einsatz von Intuition, sondern in der Gestaltung von Prozessen auf der Grundlage der Haltung des Nichtwissens und einer improvisierenden Haltung,

sodass sich das gemeinsame Driften im Berater:innen-Klient:innen-System auch spielerisch-lustvoll vollziehen kann.

»Anybody can play« – Die spielerische Begegnung in Lehr-Lern-Prozessen

Beratung ist nicht nur Improvisation und Berater:innen sind nicht Nichtwissende. Die beschriebenen Haltungen ermöglichen den Umgang mit den konstitutiven Unvorhersehbarkeiten, Unsicherheiten und Unbestimmtheiten sozialer Interaktionen und erleichtern den Zugang zum spielerischen Moment menschlicher Begegnung, zum »Salz in der Suppe«, um nochmals in der Metapher von Arist von Schlippe zu bleiben. Das Salzen der Suppe wird jedoch erst möglich, wenn andere Komponenten und Rahmenbedingungen erfüllt sind, wenn Wissen, Handwerkszeug, Erfahrungen und Routinen etc. zur Herstellung der Suppe vorhanden sind. Diese lassen sich analysieren, beschreiben und für Lehr-Lern-Prozesse aufbereiten.

Übertragen auf die Lehre von Beratung lassen sich trotz der generellen Nichtinstruierbarkeit von Lernenden Lernarrangements gestalten, durch die günstige Rahmenbedingungen zum Erwerb von Beratungsexpertise geschaffen werden. Über die Auseinandersetzung mit deklarativem Wissen und dem praktischen Einüben von methodischen Vorgehensweisen hinaus kann durch situiertes Lernen, erfahrungsbasierte und erlebnisorientierte Formate, Selbstreflexion zur Umstrukturierung subjektiver Theorien usw. der Weg für eine Könnerschaft jenseits manualisierter Verfahren gebahnt werden. Wenn aber die spielerische Begegnung die Essenz von Beratungsprozessen ausmacht, da sie alle anderen Komponenten quasi mit Leben erfüllt, dann erscheint es uns nützlich, auch diese Lebendigkeit in den Lehr-Lern-Prozess hineinzuholen. Für uns bedeutet dies auch im Sinne des »pädagogischen Doppeldeckers«, das vorzuleben und erfahrbar zu machen, was aus unserer Sicht für Beratungsprozesse essenziell ist. Für Beratungslehrende wäre es dann sinnvoll, die Lehr-Lern-Beziehung spielerisch zu gestalten, den Lernenden mit der Haltung des Nichtwissens und einer improvisierenden Haltung zu begegnen sowie Lernende von Beginn an als Mitspielende in einem gemeinsamen Erkunden und Erproben neuer Möglichkeiten anzuerkennen. Die Kontingenz und Bedeutungsvielfalt von Lernsituationen können so in einem Spielraum kreativ erkundet und erlebt werden, um schließlich die Anschlussfähigkeit und Passung neuer Handlungsoptionen wiederum situativ zu erproben.

Die Gestaltung dieses Lehr-Lern-Spielraums und die Bereitstellung der eigenen Person als Gegenstand für Beobachtungslernen können immer nur ein Angebot sein; ein Angebot, das sich im Vertrauen auf die Selbstorganisation der Lernenden, trotz des unvermeidlichen Wissensvorsprungs der Lehrenden, als eine Begegnung auf Augenhöhe ereignet.