

# Zeitschrift für Heilpädagogik



**Wissenschaft versus  
Praxis: Eine Studie  
zur Wahrnehmung  
aggressiver Verhaltens-  
weisen durch angehende  
Förderlehrerinnen und  
Förderlehrer**

**Prävention von  
Lernschwierigkeiten  
durch die  
Implementierung von  
Diagnostik und  
Förderung**

**Welche Lernvorausset-  
zungen haben Kinder  
mit Sprachentwick-  
lungsstörungen?**

**Reflexive  
Professionalität im  
Kontext schulischer  
Integration und  
Inklusion auf der Basis  
des „So und So“-  
Beratungskonzepts**

# Reflexive Professionalität im Kontext schulischer Integration und Inklusion auf der Basis des „So und So“-Beratungskonzepts



Saskia Schuppener



Sabine Stahl

## Zusammenfassung

Zur Erweiterung reflexiver Handlungskompetenzen im Kontext aktueller heterogener Schulanforderungen kann – neben vielen anderen Faktoren – auch die Etablierung einer Beratungskultur innerhalb der Institution Schule beitragen. Auf der Basis des entwickelten Beratungskonzepts „So und So“ sollen in diesem Beitrag Möglichkeiten der Erweiterung reflexiver Professionalität aufgezeigt werden. Mittels dieses Beratungsansatzes, der mit anschaulichen Hilfsmitteln arbeitet, können sowohl kollegiale Fallberatungen im Lehrer-/Lehrerinnen-Team durchgeführt, als auch Schülerinnen-/Schüler-Beratungen angeboten werden.

„Es gibt keine neuen Richtungen – es gibt nur eine: von Mensch zu Mensch“ (Stanislaw Jerzy Lec in „Menschen“, Kunstatelier der Lebenshilfe Braunschweig, o. J.).

Diese eine Richtung gewinnt innerhalb integrativer und inklusiver Kontexte eine besondere Bedeutung: Sie ermöglicht Chancen für neue Dialoge, neue Kommunikationsstrukturen, neue Formen der Kooperation... Eine Fruchtbarmachung intra- und interindividueller Verschiedenheit eröffnet neue Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten. Grundlage einer derartigen Fruchtbarmachung bildet die Bereitschaft zur Bewusstseinsveränderung und zur reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Denk- und Handlungsweisen.

Im Rahmen der folgenden Ausführungen sollen Möglichkeiten professionellen Handelns auf der Grundlage des „So und So“-Beratungskonzepts vorgestellt werden, die eine Erweiterung und Vertiefung reflexiver Handlungskompetenzen von Lehrkräften ermöglichen. Bevor auf den Einsatz und die Erfahrungen des Arbeitens mit diesem Konzept eingegangen wird, soll zunächst das Grundverständnis reflexiver Professionalität und reflexiver Handlungskompetenz skizziert werden. Im Anschluss daran wird anhand von ausgewählten Teilschritten des „So und So“-Beratungskonzepts die konkrete Übertragung auf schulische Situationen am Beispiel kollegialer Beratung erörtert.

## Reflexive Professionalität im Kontext schulischer Integration und Inklusion

Im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts treten differente Dimensionen von Verschiedenheit auf: Soziale und kulturelle Unterschiede, differente Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten, alters-, geschlechts- und entwicklungsbezogene Differenzen, unterschiedliche Begabungen etc. Heterogenität gilt hier als pädagogische Chance und nicht als zu minimierendes Problem (Hinz, 1993; Prengel, 1995; Preuss-Lausitz, 1993). Aufgrund der Erkenntnisse, dass Heterogenität erwiesenermaßen leistungssteigernd wirkt (u. a. Schumann, 2003), gilt diese mittlerweile nicht nur als „Bewältigungsprobe“, sondern wird grundsätzlich als Ziel Gemeinsamen Unterrichts gewertet. Heterogenität erfordert eine grundlegende Form der Individualisierung, nicht nur als methodisch-didaktisches Unterrichtsprinzip, sondern vielmehr als pädagogisch-professionelle Grundhaltung auf Seiten der Lehrkräfte gegenüber den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen. Diese zeichnen sich zunehmend durch differente Lebensstile und -führungen sowie die allgemeine Pluralisierung von Lebenslagen aus (Rauschenbach, 1992). Gesellschaftliche Exklusion besteht demzufolge in einer Kumulation verschiedener (sozialer) Problemlagen, die meist nicht mehr durch die sogenannten angestammten Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler aufgefangen werden können (Opp, 1998). Die betreffenden Kinder und Jugendlichen befinden sich somit in einer Art exklusiver Abwärtsspirale, die durch fehlende pädagogische Ressourcen, Kompetenzen und Konzepte zusätzlich verstärkt werden kann. Pädagogische Arbeit muss jedoch auf diese Entwicklungen reagieren, indem – speziell innerhalb des schulischen Handlungs- und Wirkungsfelds – eine Orientierung am einzelnen Kind unter Einbeziehung seines sozialen Kontexts bestimmend wird: „Im Zentrum schulischer Aufgaben steht die Funktion, die Sozialisation der Schüler als Prozeß der Identitätsbildung zu gestalten und die Identitätsentwicklung als Entfaltung des Selbst zu unterstützen“ (Schley, 1996, S. 219).

Auf der Basis einer subjektorientierten Didaktik (Fischer, 2004, 2008; Schuppener, 2006) ist die Abkehr von standardisierten Unterstützungsangeboten unumgänglich. Dies setzt jedoch auf Seiten der Lehrkräfte eine Bereitschaft zur bewussten Auseinandersetzung mit der Lebenswelt und den subjektiven Sichtweisen ihrer Schülerinnen und Schüler

voraus. Eine subjektorientierte Didaktik ist als ein Konzept zu verstehen, welches mit einem Höchstmaß an Individualisierung versehen ist und demzufolge adäquat auf die oben angedeuteten gesellschaftlichen und sozialen Systemveränderungen reagieren kann. Weil es die eine richtige Didaktik nicht gibt, muss die Vielzahl an schülerbezogenen Einflussfaktoren auf den Lern- und Entwicklungsprozess im Kontext einer systemischen Perspektive analysiert und innerhalb des integrativen Unterrichts didaktisch genutzt werden: „Die richtige Didaktik gibt es jeweils nur für einen Lernenden“ (Studer & Luder, 1999, S. 189).

Insgesamt liegt dem Arbeiten gemäß den Grundzügen einer subjektorientierten Didaktik ein hohes Potential an Reflexionskompetenz auf Seiten der Lehrkräfte zugrunde. Unter Reflexivität wird hier das Nachdenken über das eigene Tun verstanden, was nicht nur die kontinuierliche Infragestellung des eigenen pädagogischen Denken und Handelns beinhaltet, sondern gleichsam jede Ebene von Metareflexion einschließt: „Wir können vielfältig auf verschiedene Situationen reagieren. Nur in der reflexiven Beobachtung unserer pädagogischen Erfolge oder Misserfolge können wir unser Verstehen oder Missverstehen erkennen und produktiv verarbeiten“ (Opp, 1998, S. 154). Speck spricht hier schon seit 1996 im engeren Sinn von der grundlegenden Infragestellung der eigenen Fachautonomie (Speck, 1996). Pädagogische Unsicherheiten sind in diesem Zusammenhang keineswegs unerwünscht, sondern vielmehr notwendige Basisvariablen und „Nährboden“ für die Effizienz und Wirksamkeit von reflexiver Aktivität: „Eine reflexiv ausgelegte Pädagogik versteht solche Unsicherheiten als Entwicklungsimpulse“ (Opp, 1998, S. 155).

Es muss also grundlegend darum gehen, die eigenen pädagogischen Handlungsstrukturen zu reflektieren und sich selbst ins Zentrum reflexiver Prozesse zu setzen. Wird ein derartiges reflexives Vorgehen institutionalisiert (z. B. in Form kollegialer Supervisionsangebote [Schlee & Mutzeck, 1996] und konstitutiver Team-Teachings [Dechert, 1972; Huber, 2000]), spricht man von sogenannten lernenden Organisationen. Opp (1998) verweist in diesem Zusammenhang auf verschiedenste Schulforschungsergebnisse, die eindeutig belegen, dass die Qualität einer Schule nicht von der materiellen Ausstattung, sondern vielmehr von der kooperativen und reflexiven Zusammenarbeit der Lehrkräfte abhängt. Resultat hieraus ist eine sogenannte interaktive Professionalität (Fullan, 1995 zit. n. Opp, 1998), bei der eine professionalisierte Selbstreflexion in Form kollegialer Verknüpfung stattfindet und das Selbstverständnis eines Kollegiums darstellt.

### Beratungskonzept ‚So und So‘

„So und So“ ist ein Beratungskonzept, das für Menschen mit so genannter geistiger Behinderung entwickelt wurde (Stahl, 2012, 2013). Es versteht sich als psychosoziales Beratungskonzept, welches den Ratsuchenden ermöglicht, ohne Vorselektion ihrer Anliegen eine Beratung wahrzunehmen. Neben dem aktuellen Problem, Wunsch bzw. Anliegen kann es auch darum gehen, verschiedene Kompetenzen für zukünftige Fragestellungen zu erweitern. Das Konzept nutzt

Bildkarten, die eine geeignete Unterstützung zur Einnahme einer Metaposition darstellen. Dissoziation (= Abstand vom Problem-Erleben gewinnen) sorgt für größeren Überblick über die Situation und damit bessere Bedingungen zur Lösungsfindung. Weitere zentrale Elemente sind die ‚Auftragsklärung‘ und die Erhaltung und Wertschätzung eines ‚Sehnsuchtsziels‘. Seit 2012 wird „So und So“ als evaluiertes Beratungskonzept in Weiterbildungen vermittelt und mit Erfolg in der Praxis mehr und mehr etabliert.

Das zugrundeliegende Menschenbild dieses Beratungskonzepts orientiert sich an humanistischen Theorien. Die eigenen Fähigkeiten und Talente sollen entwickelt werden, um das innere Potenzial, das in jedem Menschen als Selbstverwirklichungs- und Selbstvervollkommnungstendenz vorhanden ist, zu realisieren und damit zu einer Übereinstimmung von Ideal- und Selbstbild zu kommen (Rogers & Rosenberg, 1980; Rogers & Schmidt, 1991).

Beraterinnen die professionell agieren möchten, müssen sich stets der Doppelverortung von Beratung bewusst sein: Beratungs-, Interaktionswissen und handlungsspezifisches Wissen sind notwendig, um kompetente Beratungsgespräche zu führen und für die Ratsuchenden tatsächlich hilfreich zu sein. Im Sinne eines horizontalen Verhältnisses von Berater und Ratsuchendem soll ein Überblick über die Möglichkeiten gemeinsam erarbeitet werden. Denn „nur in Bereichen, die ich überschauen kann, kann ich mich frei bewegen, nur das, was mir wahrnehmbar ist, auswählen, nur dem mich zuwenden, was mir nicht Angst macht. Das Zentrum der Integration ist, Ausschluss zu vermeiden. Erst dann ist ‚Begegnung‘ im Sinne Bubers (1962, 1965, 1975) möglich und erst in der Begegnung und durch sie der ‚Dialog‘.“ (Feuser, 1998, S. 6).

Um beispielsweise auch Schülerinnen und Schülern eine effektive Beratung zukommen zu lassen, sollte es außerdem zu „einer grundlegenden Akzeptanz des Nicht-Verstehens kommen“ (Schuppener, 2007, S. 1). Man kann und muss den anderen nicht verstehen. Es muss vielmehr darum gehen, sich mit dem Gegenüber auseinanderzusetzen, dessen subjektiven Erfahrungen zu ergründen und sich auf andere Sichtweisen einzulassen und von ihnen zu lernen (ebd.).

An den Dialog-Stellen, an denen verbale Kommunikation an Grenzen kommt oder auch zu Missverständnissen führt, können im Beratungskonzept „So und So“ die sogenannten Inneren Helfer sowie der Einsatz von anderen Medien Lösungen bieten. Die Inneren Helfer sind Bildkarten, die innerhalb einer Beratungssituation dabei unterstützen, in eine andere Rolle zu schlüpfen oder eine Metaposition einzunehmen. Sie basieren auf dem „Big-Five-Model“ oder auch „Fünf-Faktoren-Modell“ der Persönlichkeitspsychologie (Stahl, 2012, 2013). In diesem Modell konnte in zahlreichen Studien belegt werden, dass es fünf sehr stabile, unabhängige und weitgehend kulturstabile bipolare Persönlichkeitsfaktoren gibt:

- Neurotizismus
- Extraversion
- Offenheit für Erfahrungen
- Verträglichkeit
- Rigidität/Gewissenhaftigkeit

Die Bildkarten der „So und So-Beratung“ repräsentieren die Antagonisten, welche den fünf Persönlichkeitsfaktoren im „Big-Five-Model“ zuzuordnen sind und in dem Set „Innere Helfer“ in Form von menschlichen Fotografien veranschaulicht wurden (Stahl 2012, 2013). In einem alternativen Set „Tierische Helfer“ sind die Persönlichkeitsfaktoren in Form von Tieren abgebildet, womit eher Kinder und Jugendliche angesprochen werden sollen.

### Neurotizismus

Frau Angst vertritt folgende Persönlichkeitsfaktoren: sorgenvoll, nervös, ängstlich, traurig, empfindlich, verletzlich, unruhig, erregbar, zaghaft, verschlossen.

Frau Ruhe vertritt folgende Persönlichkeitsfaktoren: sorgenfrei, gelassen, ruhig, selbstbewusst, robust, beherrscht, entspannt, lässig, genießerisch.



Abb. 1: Frau Angst und Frau Ruhe

### Extraversion

Herr Vorsicht vertritt folgende Persönlichkeitsfaktoren: schweigsam, verschlossen, vorsichtig, einsiedlerisch, nachdenklich, sorgsam, sachte, diskret.



Abb. 2: Herr Vorsicht und Herr Abenteuer

Herr Abenteuer vertritt folgende Persönlichkeitsfaktoren: gesprächig, offen, abenteuerlich, gesellig, selbstsicher, aktiv, optimistisch, kühn, gewagt.

### Offenheit für Erfahrungen

Herr Originell vertritt folgende Persönlichkeitsfaktoren: phantasievoll, kreativ, originell, Normen hinterfragend, intellektuell, klug.

Frau Tradition vertritt folgende Persönlichkeitsfaktoren: klassisch, traditionell, einfalllos, konservativ, einfach, normal, konventionell.



Abb. 3: Herr Originell und Frau Tradition

### Verträglichkeit

Herr Genau vertritt folgende Persönlichkeitsfaktoren: misstrauisch, penibel, kritisch, aggressiv, eigensinnig, negativistisch.

Frau Großzügig vertritt folgende Persönlichkeitsfaktoren: vertrauensvoll, kooperativ, nachsichtig, hilfsbereit, warmherzig.



Abb. 4: Herr Genau und Frau Großzügig

### Gewissenhaftigkeit

Herr Macher vertritt folgende Persönlichkeitsfaktoren: zuverlässig, ehrgeizig, rigide, organisiert, ordentlich, effektiv, ausdauernd, planend, fleißig.

Frau Träumer vertritt folgende Persönlichkeitsfaktoren: unzuverlässig, ziellos, unorganisiert, ineffektiv, schnell aufgebend, unabhängig, faul.



Abb. 5: Herr Macher und Frau Träumer

Der Einsatz der Karten liegt in der Hand der Nutzerinnen und Nutzer. Sinnvoll sind sie sicher bei der Erarbeitung einer konkreten Situation einzusetzen, um sich einen Überblick zu verschaffen, wer evtl. von den „Tierischen Helfern“ zum Thema eine Meinung/Haltung/Idee hat. Natürlich kann die Nutzerin oder der Nutzer jederzeit auf den Blankokarten nicht vorhandene Helfer selbst gestalten, wenn sie, bzw. er sich mit den „Inneren Helfern“ oder den „Tierischen Helfern“ nicht identifizieren kann. Zu diesem Zweck sollten Karteikarten und Stifte jederzeit griffbereit sein. Durch die Darstellung der Helfer auf dem Tisch oder Boden sowie durch das Einbeziehen weiterer Hilfsmittel, wie z. B. eines Seils als Zeitstrang, verschiedenen Klötzen oder Bechern zur Darstellung anderer Personen, entsteht schnell ein dreidimensionales Bild der Situation. Oft hilft ein solcher Aufbau auch, um die eigene Position besser zu erkennen (Sinason, 2000).

### Das Aushalten der inneren Pluralität, die sich häufig als Ambivalenz manifestiert, ist sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte eine Herausforderung. Die meisten Lehrkräfte erleben dies im Alltag eher als Belastung.

Weitere Materialien, die zum Einsatz kommen können:

- Papier und Karten, Stifte zum Malen, Schreiben, etc.
- Steine, Federn, Muscheln, Murmeln, etc. zum Kennzeichnen von Ereignissen oder als Erinnerungshilfe
- Seile, z. B. zur Darstellung einer Zeitachse
- Becher, z. B. um Protagonisten zu symbolisieren oder Argumente zu sammeln
- Holzfiguren

Der Einsatz der Bildkarten kann im Dialog mit Schülerinnen und Schülern äußerst hilfreich sein. Auch hier können Sichtweisen deutlich werden, die sowohl der Schülerin und dem Schüler selbst, als auch der Lehrkraft bisher verborgen waren. Der reduzierte Einsatz von Sprache und die Nutzung visueller Ergänzungen können schneller zu einer gemeinsamen Kommunikations- und Verständnisebene füh-

ren. Somit wird für Schülerinnen und Schüler das Einnehmen einer Metaebene möglich und stellt damit einen erheblichen Beitrag zur Lösungsfindung dar (Mutzeck, 2008a/b, Schmidt, 2004, 2005). Innere Bilder von Ratsuchenden werden durch die Karten mit den Inneren Helfern greifbar gemacht und helfen somit, Klarheit zu bekommen. Was vielleicht vorher als diffuses Gefühl vorlag, für das kaum Worte gefunden werden konnten, wird nun einfacher darstellbar und beschreibbar.

Der spielerische Umgang mit den Bildkarten und die Aufstellung der Inneren Helfer sind häufig besonders beeindruckend. Die Inneren Helfer können auch als Verein, Mannschaft und Gruppe bezeichnet werden. Die oder der Ratsuchende ist dann der Vereinsvorstand, der Mannschaftskapitän oder Trainer oder einfach der Chef der Gruppe. Die ratsuchenden Schülerinnen und Schüler treten „einen Schritt zurück“, gewinnen Abstand zu ihrem Problem und können konstruktive Veränderungen in Gang bringen, die durch den „Aufbau einer Metaposition und eine Reduktion der Komplexität eingeleitet werden“ (Schmidt, 2010, S. 24). Das „So und So“-Beratungskonzept bietet hier die Möglichkeit, im reflexiven Prozess interaktiv mit den eigenen Persönlichkeitsanteilen zu agieren. Die Annahme eines positiven multiplen Persönlichkeitsmodells eröffnet bereits in der Person selbst verschiedene Perspektiven auf die jeweilige Situation. Die Annahme der „inneren Pluralität“ (Schulz von Thun, 1998) oder wie Schmidt (2005) es nennt, der „multiplen Persönlichkeiten“ in einem grundlegend positiven Sinn, scheint für die Reflexion von professionellen Handlungssituationen äußerst geeignet. Der Abschied von dem Zwei-Seiten-Modell (richtig-falsch) hin zu einer Vielschichtigkeit und Multiperspektivität eröffnet neue und vielfältige Wege.

Das Aushalten der inneren Pluralität, die sich häufig als Ambivalenz manifestiert, ist sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrkräfte eine Herausforderung. Die meisten Lehrkräfte erleben dies im Alltag eher als Belastung. Schnell wechselnde Ansichten von Kindern und Jugendlichen und Entscheidungsschwierigkeiten werden als unangenehm wahrgenommen. Durch den spielerischen Umgang mit sogenannten „Inneren bzw. Tierischen Helfern“ als einem methodischen Element dieser Beratungsform wird schnell eine Kommunikationsbasis geschaffen, die weg vom „Du musst Dich entscheiden und zwar richtig“ hin zu „Es ist so und so“ führt. Kein Kind ist 24 Stunden, sieben Tage die Woche auffällig oder unkonzentriert. Jeder Mensch hat in diesem Modell verschiedene Persönlichkeitsanteile, die zu bestimmten Zeiten im Vordergrund stehen oder in den Hintergrund rücken (oder in Vergessenheit geraten). Wichtig ist, dass das multiple Bild nicht pathologisch ist, sondern ein Modell, um eine Perspektivenerweiterung zu erlangen und neue, bisher nicht berücksichtigte Aspekte in den Vordergrund zu rücken.

### „So und So“-Beratung im Kontext reflektierten Handlungswissens

Nach der Konstruktionstheorie von Kelly (1955) ist jeder Mensch ein Wissenschaftler und Forscher, da er seine eigene Sicht der Welt hat (seine Theorie), seine eigenen Er-

wartungen (seine Hypothesen) und sein Verhalten in diesem Kontext ein kontinuierliches Experiment mit dem Leben ist. Theoretische Konstrukte, welche den alltäglichen Handlungen zu Grunde liegen, sind uns als Handelnden in der Regel nicht bewusst, sie liegen dem Handeln vielmehr als implizite Argumentationsstrukturen zu Grunde. Aus dieser konstruktivistischen Menschenbildannahme erwächst auch die Grundhaltung, dass jeder Mensch als Experte für sein Leben wahrgenommen wird und z. B. die Beraterin/der Berater „lediglich“ Spezialist für die Beratungsstrukturen (Stahl, 2012, 2013). Demzufolge sollten im Rahmen der „So und So“-Beratung die Beziehungen symmetrisch, horizontal, personenzentriert, unabhängig und würdevoll sein. Eine Lehrkraft, die mit einer Schülerin oder einem Schüler im Gespräch ist, sollte also eine neugierig-interessierte Grundhaltung mitbringen, um die Wirklichkeit der Schülerin oder des Schülers zu ergründen. In Reflexionsrunden und Supervisionsgruppen wird häufig deutlich, dass diese Grundhaltung immer wieder bewusst gemacht und konstruktiv-kritisch hinterfragt werden muss. Diesen Reflexionsbedarf zu erkennen und zu realisieren ist ein wesentlicher Aspekt, um mittelfristig zu einem erfolgreichen Beziehungsaufbau und letztlich zu tragfähigen und nachhaltigen Entscheidungen und Lösungen zu kommen.

Weniger (1929) unterscheidet drei Grade pädagogischer Theorien: Der erste Grad wird als Alltagstheorie, der zweite Grad als reflektiertes Handlungswissen und der dritte Grad als Gegenstandstheorie bezeichnet. In der Gegenstandstheorie sind letztendlich auch wissenschafts- und erkenntnistheoretische Reflexionen enthalten. Traditionelle Fortbildungen basieren in der Regel darauf, dass Lehrerinnen und Lehrern so genannte wissenschaftliche Theorien (nach Weniger = Gegenstandstheorien) vermittelt werden. Die Entwicklung einer didaktisch-methodischen Handlungskompetenz „wird aber nicht durch Lektüre vermittelt, sondern durch Arbeit an der eigenen Lehrerhaltung und durch Versuch und Irrtum im Schulalltag“ (Meyer, 1993, S. 390) und „weder durch Naturtalent noch durch Trockenschwimmkurse sind Unterrichtserfahrungen ersetzbar. „Man wird nicht durch Fehler klug, sondern dadurch, dass man über Fehler nachdenkt“ (ebd., S. 13). Jegliches Handeln in der pädagogischen oder schulischen Praxis basiert auf Erfahrungen. Diese erzieherischen Erfahrungen sind immer „intentional gerichtete Erfahrung“ (Kron, 1999, S. 272), die durch das Reflektieren im Erkennen und Formulieren der erzieherischen Implikationen, wie z. B. der Ziele eines Handelns, der Absichten oder einer Nacherzählung der Handlung in eine höhere Form der pädagogischen Theoriebildung transferiert werden kann. Damit die in Fortbildungen vermittelten wissenschaftlichen Handlungskonzepte zu einer Erhöhung der Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern führen, müssen Lehrkräfte die theoretischen Ansätze in ihre Praxisbezüge transformieren können. Dies geschieht idealerweise mittels der Integration der neuen Erkenntnisse in das bereits vorhandene Wissen.

Innerhalb der „So und So“-Beratung wird jede oder jeder Mitwirkende als reflexives Subjekt verstanden (u. a. Mutz-

eck, 2008a), welches auf der Basis einer Reflexion seiner Handlungen Erfahrung aufbaut. Dewey (1989) veranschaulicht den Zusammenhang zwischen Handlung und Erfahrung anhand eines Beispiels: „Nehmen sie an, ein Kind steckt im Eifer einen Finger ins Feuer. Das Tun ist zufällig, ziellos, ohne Absicht oder Reflexion. Aber irgendetwas geschieht in der Folge. Das Kind verspürt Hitze, es leidet Schmerzen. Das Tun und Leiden, das Greifen und sich Verbrennen sind verknüpft. Das Eine suggeriert und bedeutet jetzt das Andere. Dann gibt es hier eine Erfahrung in einem vitalen und bedeutsamen Sinn“ (Dewey, 1989, S. 132). Die definierenden und bestimmenden Merkmale für das Handeln eines jeden Menschen sind also Intentionalität, Wirklichkeit, Sinnhaftigkeit, Situations- bzw. Kontextabhängigkeit, Zielorientierung, Normenorientierung, Planung und Ablaufkontrolle (Groeben, 1986, S. 71 ff., S. 6 ff.). In der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt und seinem Alltag

### **Damit die in Fortbildungen vermittelten wissenschaftlichen Handlungskonzepte zu einer Erhöhung der Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern führen, müssen Lehrkräfte die theoretischen Ansätze in ihre Praxisbezüge transformieren können.**

entstehen Theoriekonstrukte, die dabei helfen, die Welt zu verstehen und Vorhersagen über das eigene Handeln und das Handeln von anderen Menschen zu machen (Kron, 1999); dies gilt gleichsam für das pädagogische und didaktische Handeln von Lehrerinnen und Lehrern. Diese Theoriekonstrukte sind auch Ergebnisse einer subjektiven Wahrnehmung und bedürfen deshalb einer kritischen Reflexion. „Wahrnehmen und interpretieren fallen in einem Prozess zusammen; es ist unmöglich, sie voneinander zu trennen“ (Lindemann & Vossler, 2000, S. 3). Ziel ist es, nicht die Welt zu erklären, wie sie ist, sondern vielmehr zu beschreiben, „was kognitiv und kommunikativ geschieht, wenn wir wahrnehmen, erkennen, interagieren und kommunizieren (Lindemann & Vossler, 2000, S. 6 f.). Wichtig und notwendig erscheint diese Haltung besonders im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, da deren Wahrnehmung und Wirklichkeit im Mittelpunkt der Beratung stehen soll. Die Beraterhaltung „nicht zu wissen, was richtig und falsch ist“, erhält durch diesen Theorieansatz eine wesentliche Untermauerung.

### **„So und So“ als kollegiale Beratung**

Der Vorteil des „So und So“-Konzepts besteht darin, dass es durch seine Visualisierungshilfen und Medien eine hohe Flexibilität beinhaltet und für viele Zielgruppen geeignet erscheint. So ist es sowohl in Form einer Beratung von Schülerinnen und Schülern und deren Bezugspersonen anwendbar, als auch zum Zweck kollegialer Beratung. Für alle Zielgruppen gelten dieselben Annahmen und Vorgehensweisen. Dies sorgt einerseits für Effektivität, da es nur um das Erlernen einer Methode geht und andererseits für ein hilfreiches

Maß an Selbsterfahrung im Umgang mit dem Beratungskonzept und seinen Hilfsmitteln.

### Organisatorische Durchführung

Die Beratungssitzungen finden in vertrauter Umgebung statt (u. U. in einem atmosphärisch angenehmen Raum innerhalb der eigenen Schule). Für die Dauer der Sitzung sind Störungen auszuschließen. Deshalb bietet es sich an, die Termine auf einen Zeitpunkt zu verlegen, an welchem sich keine Schüler mehr an der Schule befinden. Die Teilnehmerzahl sollte nicht unter drei liegen und zehn nicht überschreiten. Bei weniger als drei Teilnehmerinnen und Teilnehmern ist die Möglichkeit des Kompetenztransfers eingeschränkt und es ergibt sich oftmals kein produktiver Dialog. Bei mehr als zehn Teilnehmenden konnte oft der Effekt beobachtet werden, dass sich einzelne Lehrkräfte aus dem Gespräch zurückzogen und die Beteiligung in den Gruppen generell nicht ausgewogen war. Die ideale Teilnehmerzahl liegt bei vier bis acht Personen.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts ist die vorherige Einführung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die methodischen Grundlagen der „So und So“-Beratung.

### Handlungsabsichten, -optionen und -ziele der Lehrkräfte stehen immer in einer kausalen Beziehung zu den ökosystemischen Bedingtheiten (personale und sachliche Ressourcen, soziale Netzwerke und Unterstützungssysteme, Gruppendynamik in der Lerngruppe).

Nachdem eine Übereinstimmung darüber gewonnen wurde, welches Thema, Problem oder Fallbeispiel in der Sitzung thematisiert und analysiert werden soll, beginnen die involvierten Personen gemeinsam die Situation möglichst umfassend zu beschreiben. In der Nacherzählung und Reflexion werden einerseits die Grundintentionen bewusst, die z. B. dem Lehrerhandeln in den berichteten Fallbeispielen zu Grunde liegen. Andererseits können die Effekte der pädagogischen Handlungen nachgezeichnet werden. Bereits hier können sich die anderen Teilnehmenden Notizen machen, welche Gedanken ihnen durch den Kopf gehen. Je unzensurierter und spontaner die Notizen sind, umso hilfreicher sind sie später. Nach dem Schildern der Situation werden die Bildkarten z. B. auf dem Boden oder einem Tisch ausgelegt. Die nicht in den Fall involvierten Kolleginnen und Kollegen überlegen, mit welchem „Inneren Helfer“ oder „Tierischen Helfer“ sie sich identifizieren möchten und stellen sich dort hin oder nehmen die Karte zu sich und legen sie gut sichtbar vor sich auf den Tisch. Der Erzähler oder die Erzählerin der Situation kann nun den „Helfern“ Fragen stellen oder einfach um Kommentare bitten. Wesentlich ist, dass sie selbst sich bewusst ist, immer die Führung über die „Helfer“ zu behalten. Sie ist Chef, Dirigent, Coach oder was auch immer passend für sie ist. Sie bestimmt, wer spricht, wer aufhört zu berichten, etc.

Durch die Schilderung der verschiedenen Sichtweisen werden Perspektiven eröffnet. In der Regel ist dies mit einer großen Heiterkeit und Gelassenheit verbunden. Jede und jeder kann sich in Rollen begeben, die ihm im Alltag vielleicht völlig fremd sind. Somit entsteht nicht nur für die Handlungssituation, sondern auch für jeden einzelnen Teilnehmenden eine Perspektivenerweiterung.

Die Intention der Folgesitzungen liegt auf einer Reflexion der pädagogischen Handlungen und deren Effekte auf der Basis einer Weiterentwicklung der bereits entstandenen Erkenntnisse. Um sich des Kontext- und Prozesscharakters von Handlungskonzepten und Handlungszielen im pädagogischen Alltag bewusst zu werden, sollten nach Möglichkeit über einen längeren Zeitraum hinweg regelmäßige Sitzungen stattfinden. Handlungsabsichten, -optionen und -ziele der Lehrkräfte stehen immer in einer kausalen Beziehung zu den ökosystemischen Bedingtheiten (personale und sachliche Ressourcen, soziale Netzwerke und Unterstützungssysteme, Gruppendynamik in der Lerngruppe). Sie unterliegen dadurch einer steten Anpassung und einem Wandel im Alltag, der jedoch oftmals unbewusst erfolgt. Um die Handlungen bewusster steuern zu können, bedarf es einer Bewusstmachung der Handlungsintentionen und einer kontinuierlichen Reflexion derselben. Die kooperative, ressourcen- und problemlösungsorientierte Vorgehensweise im Rahmen der „So und So“-Beratung kann damit zur Professionalisierung von pädagogischen Handlungen beitragen.

Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer müssen in der Lage sein, die erweiterten Handlungsoptionen sowie deren Umsetzung im konkreten Einzelfall in die Praxis zu rekonstruieren. Zu lange zeitliche Abstände zwischen den einzelnen Gruppensitzungen gefährden die Kontinuität in der Handlungsreflexion, bezogen auf konkrete Einzelfälle. Nach zu langen zeitlichen Unterbrechungen entstehen Schwierigkeiten, sich erneut in die Fallbesprechung, die situativen Gegebenheiten zum Zeitpunkt der Sitzung hineinzusetzen. Bei der zeitlichen Planung von regelmäßigen Gruppendiskussionen sollten deshalb die Abstände zwischen den Sitzungen auf nicht mehr als acht Wochen ausgeweitet werden. Dadurch wird gewährleistet, dass die beteiligten Kollegen die Entwicklungen in dem Fallbeispiel relativ ungebrochen verfolgen können. Die Folgen einer zu starken Fluktuation in der Gruppe können dadurch zudem verringert werden.

### Perspektiven und Chancen der „So und So“-Beratung

Eine Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern auf der Basis der „So und So“-Beratung bietet folgende Möglichkeiten und Chancen der Unterstützung im pädagogischen Alltag:

- Selbstreflexion der pädagogischen Handlungen und Handlungsintentionen
- Kollegialer Erfahrungsaustausch
- Vertiefung des Verständnisses für die Situationen und Sichtweise der Schülerinnen, Schüler und deren Angehörigen
- Erweiterung der Deutungs- und Handlungskompetenz bei unterschiedlichen pädagogischen Herausforderungen

- Strukturierte Beobachtungen und Dokumentation der Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern (aus Selbst- und Fremdsicht)
- Langfristige praxisbegleitende Fallarbeit im Team oder in der Gruppe
- Reflexion und Dokumentation der Handlungsstrategien, -ziele und -erfolge
- Team- oder gruppeninterner Kompetenztransfer
- Erweiterung der pädagogischen und methodisch-didaktischen Reflexions- und Handlungsperspektiven und -kompetenzen

Bei der Installation eines solchen Unterstützungssystems sollte vor allem auf die Ausbildung von schulinternen „So und So“-Multiplikatoren gesetzt werden. Damit können Abhängigkeitsverhältnisse der Schulen zu außenstehenden Beraterinnen, Beratern und Instanzen verringert und die Ausbildung interner Kompetenz- und Ressourcenpools der Schulen verstärkt werden. Insbesondere die Möglichkeiten des Kompetenztransfers in Teams oder Gruppen des Kollegiums sollte als Bereicherung für die Schulentwicklung gewertet werden.

Nicht nur direkt im Rahmen der Methode eingebrachte Fortbildungsthemen, sondern auch andere, extern angebotene Fortbildungsinhalte können nach einer erfolgten Schulung auf Basis der „So und So“-Beratung von den Lehrerinnen und Lehrern in ihre Handlungskonzepte integriert und gemeinsam in Gruppen, bzw. im Team reflektiert werden. So wäre eine stärkere Verknüpfung der theoretischen Fortbildungsinhalte mit der schulischen Praxis möglich.

Kooperation und Selbstreflexion dürfen im heutigen Schulsystem nicht nur als normativer Anspruch verstanden werden, sondern müssen vielmehr als essentieller Bestandteil des Schulkonzepts (= Faktum) verankert sein. Nur so können eine anregende Schulkultur und ein positives Schulklima insgesamt zur stärkeren Identifikation der Lehrkräfte mit der Institution Schule beitragen. Eine sich stetig weiter entwickelnde Schule lebt von einem Höchstmaß an Schulzufriedenheit auf der Ebene aller Beteiligten. Dies verkörpert die Basis für eine Fruchtbarmachung von Heterogenität. Das Erleben der eigenen Heterogenität und Ambivalenz kann hilfreich sein, um Schülerinnen und Schülern gegenüber eine empathische Grundhaltung zu erlangen oder diese wiederzuentdecken. Erweitert muss eine reflexive Professionalität auch Formen der Enthierarchisierung und Demokratisierung beinhalten. Es darf kein dialogisches Gefälle zwischen Lehrern und Schülern initiiert und forciert werden. Ziel ist es vielmehr, reflexive Kompetenzen auch auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler anzubahnen und zu erweitern. Nimmt man Schüler als „Akteure ihrer Entwicklung“ (Fischer, 2004) ernst, kommt ihnen eine Expertenrolle hinsichtlich der Einschätzung eigener Kompetenzen und Potentiale zu. Durch das Anregen der Fähigkeit zur Selbstreflexion entsteht zudem die Möglichkeit für neue Formen der Kooperation der Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte untereinander. Dies wiederum bietet auch Lehrkräften die Chance eines beachtlichen persönlichen Gewinns: Ihnen wird durch eine Orien-

tierung an der gegenwärtigen Subjekthaftigkeit des Gegenübers die Einnahme eines Perspektivenwechsels wesentlich erleichtert; gleichzeitig wird die Wahrscheinlichkeit des Auftretens dialogischer Missverständnisse erheblich verringert (Schuppener, 2006). Es geht also insgesamt um die Entwicklung einer reflexiven Schulkultur, die zu einer konstruktiven Veränderung der schulischen Verhältnisse und der Gestaltung des pädagogischen Alltags beiträgt.

## Schlüsselwörter

Beratung, schulische Integration/Inklusion, reflexive Professionalität

## Abstract

The establishment of a culture of consultation in schools can make a contribution – next to many other facts – to the enlargement of reflexive competences to act in the context of current requirements in schools.

On the basis of the developed consultation concept „So und So“, possibilities of enlarged reflexive professionalism are presented in this paper. With this consulting approach that works with illustrated instruments, cooperative case advice in teams of teachers can be realised as well as the provision of consulting for students.

## Keywords

advisory service, school integration/inclusive school, reflexive professionalism

## Literatur

- Buber, M. (1962). *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Schneider.
- Buber, M. (1965). *Das Dialogische Prinzip*. Heidelberg: Schneider.
- Buber, M. (1975). *Urdistanz und Beziehung*. Heidelberg: Schneider.
- Dechert, H.-W. (Hrsg.) (1972). *Team-Teaching in der Schule*. München: Piper.
- Dewey, J. (1989). *Die Erneuerung der Philosophie*. Hamburg: Junius-Verlag.
- Feuser, G. (1998). *Lebenslanges Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung*. Vortrag zur Tagung „Dialoge“ am 11.06.1998. Verfügbar unter [http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-lebenslang\\_lernen.html](http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-lebenslang_lernen.html) [01.08.2014]
- Fischer, E. (2004). *Welt verstehen – Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Fischer, E. (2008). *Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Entwurf einer subject- und bedarfsorientierten Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fullan, M. G. (1995). *The new meaning of educational change*. London: Falmer Press.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen: Francke.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio-Verlag.

- Huber, B. (2000). *Team Teaching*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München: Reinhardt.
- Kunstatelier der Lebenshilfe Braunschweig e.V. (o. J.). *Menschen*. Braunschweig: Selbstverlag.
- Lindemann, H. & Vossler, N. (2000). *Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters*. *Geistige Behinderung*, 39 (2), S. 100-111.
- Meyer, H. (1993). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Königstein: Cornelsen.
- Mutzeck, W. (2008a). *Kooperative Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Mutzeck, W. (2008b). *Methodenbuch Kooperative Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Opp, G. (1998). *Reflexive Professionalität. Neue Professionalisierungstendenzen im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4 (49), S. 148-158.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim: Beltz.
- Rauschenbach, T. (1992). *Soziale Arbeit und soziales Risiko*. In T. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft* (S. 25-60). Neuwied: Luchterhand.
- Rogers, C. & Rosenberg, R. (1980). *Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C. & Schmidt, P. (1991). *Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis*. Mainz: Matthias Grünewald.
- Schlee, J. & Mutzeck, W. (Hrsg.) (1996). *Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. Heidelberg: Winter.
- Schley, W. (1996). *Organisationsberatung und Neue Phänomenologie. Selbstverständnis als Ziel und Methode der Arbeit*. In J. Schlee & W. Mutzeck (Hrsg.), *Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 213-234). Heidelberg: Winter.
- Schmidt, G. (2004). *Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten*. Heidelberg: Carl Auer.
- Schmidt, G. (2005). *Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung*. Heidelberg: Carl Auer.
- Schmidt, G. (2010). *Ich bin Viele. Multiple Ich-Prozesse und wie man sie nutzen kann. Einführung in die Ego-State-Therapie*. Mülheim: Auditorium Netzwerk CD.
- Schulz von Thun, F. (1998). *Miteinander reden 3: Das „innere Team“ und situations-gerechte Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schumann, B. (2003). *Integration im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen*. In G. Feuser (Hrsg.), *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (S. 17-28). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schuppener, S. (2006). „Frag' mich mal...“ – *Zur Subjektivität von Schülerinnen und Schülern mit geistiger und mehrfacher Behinderung innerhalb des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen*. *Behindertenpädagogik*, 45 (1), S. 41-55.
- Schuppener, S. (2007). *Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung und herausfordernden Verhaltensweisen – „behinderte Begegnungen“ und Möglichkeiten der Ent hinderung*. *Sonderpädagogik*, 37 (1), S. 16-28.
- Sinason, V. (2000). *Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins*. Neuwied: Luchterhand.
- Speck, O. (1996). *System Heilpädagogik*. München: Reinhardt.
- Stahl, S. (2012). *Beratung für Erwachsene mit so genannter geistiger Behinderung*. Marburg: Lebenshilfe.
- Stahl S. (2013). *Beratung für Erwachsene mit so genannter geistiger Behinderung* (2. Aufl.). Marburg: Lebenshilfe.
- Studer, F. & Luder, R. (1999). *Methodisch-didaktische Überlegungen zum Computereinsatz in der Einzelförderung von geistig behinderten Menschen*. In W. Lamers (Hrsg.), *Computer- und Informationstechnologie. Geistigbehindertenpädagogische Perspektiven* (S. 189-204). Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Weniger, E. (1929). *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.

Prof. Dr. Saskia Schuppener  
 Universität Leipzig  
 Institut für Förderpädagogik  
 Lehrstuhl Kompetenzbereich „Geistige Entwicklung“  
 Marschnerstraße 29  
 04109 Leipzig  
 schupp@rz.uni-leipzig.de

Prof. Dr. Sabine Stahl  
 Internationale Berufsakademie Heidelberg  
 Studiengang „Sozialpädagogik und Management“  
 Rohrbacherstraße 3  
 69115 Heidelberg  
 sabine.stahl@internationale-ba.com