

Die Weisheit der Gruppe nutzen

Nikola Siller

Zusammenfassung

Die Autorin beschreibt ihre originären Erfahrungen mit dem Projekt, ein dreitägiges Kommunikationstraining für ErzieherInnen im Anerkennungsjahr unter systemischen Gesichtspunkten zu konzipieren und durchzuführen. Sie spürt der Frage nach, wie die Ambivalenzen von Steuern und Loslassen, von Freiraum und Struktur, von Verflüssigen und Klarheit genutzt werden können, um lernförderliche Seminarsituationen zu schaffen. Dabei sucht sie nach einem verbindenden Muster zwischen der systemischen Haltung des Nicht-Wissens und einer interessen-geleiteten und strategischen Konzeption von Wissensvermittlung. Sie beabsichtigt Lehr- und Lernkonzepte anzuwenden, die Freude machen und die das soziale Miteinander und den sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft fördern.

Kontexte, Bezogenheit und Motive

„Alle Kommunikation (erfordert) einen Kontext, ohne Kontext keine Bedeutung“ (Bateson, 1982, S. 28)

Als 2007 in Nordrhein-Westfalen das „Kinderbildungsgesetz“ (KiBiz) auf den Weg gebracht wurde, gab es im ganzen Land Proteste von Elternverbänden, Erzieherinnen und Erziehern, die um ihren Arbeitsplatz und die Qualität der Arbeit in den Kitas bangten. Hohe Qualitätsstandards wurden festgeschrieben; den Preis dafür wollte aber keiner zahlen. Das Gesetz zeigte sich unterm Strich als „Spargesetz“. Als involvierte Kita-Mutter und Sprecherin der Initiative „Alarmstufe Rot – Nein zum Kibiz“ hatte ich in Münster erlebt, dass es den Erzieherinnen nicht nur an einer Lobby mangelte, sondern auch an Selbstbewusstsein und an Wertschätzung für ihre wichtige Arbeit. Die meisten Erzieherinnen trauten sich nicht zu, ihre Anliegen in der Öffentlichkeit zu präsentieren und eine Rede zu halten. Unter diesem Eindruck entstand in einem gemeinschaftlichen Prozess die Idee, Kommunikations- und Rhetoriktrainings speziell für Erzieherinnen und Erzieher zu entwickeln.

Fünf Jahre später, im Projektzeitraum 2012, war ich als freie Beraterin in der beruflichen Orientierungsberatung bei *Frauen und Beruf* in Münster tätig. So kam ich erneut in Kontakt mit Erzieherinnen, die zu der Zeit zahlreich aus den Kitas in die Beratung strömten. Ich erfuhr von der großen Belastung im Alltag, von viel zu kleinen Stühlen und von fehlender Anerkennung. Ich hörte von stetig steigenden Anforderungen, zunehmender Dokumentationspflicht und immer wieder die Klage, zu wenig Zeit für das Herzstück der Arbeit, nämlich

dem tatsächlichen Zusammensein mit den Kindern, zu haben. Ich nahm seelische und körperliche Erschöpfungszustände wahr, Enttäuschung über verlorene Kämpfe und natürlich auch Existenzsorgen. Es offenbarte sich eine leidvolle Diskrepanz zwischen eigenem Anspruch an die Arbeit und der erfahrenen Wirklichkeit. Die Möglichkeitsräume innerhalb des Bestehenden schienen eng zu sein und wurden von den Ratsuchenden als wenig gestalt- und dehnbar beschrieben. So wurde ich als Beraterin Zeugin eines vielstimmig geäußerten und kollektiv empfundenen Dilemmas, nämlich einem Beruf den Rücken zu kehren, den man eigentlich gerne ausübt.

Mit Blick auf die Lösungs- und Handlungsebene interessierten mich als politisch und systemisch orientierter Mensch besonders die kollektiven Erfahrungen, gesellschaftliche Ursachen und Zusammenhänge und die Frage, was sich an den Rahmenbedingungen verändern müsste, damit Erzieherinnen und Erzieher wieder mit Freude der gesellschaftlich notwendigen Arbeit mit unseren Kindern nachgehen können. Es war ein Leichtes, hier fündig zu werden. In den Medien war zu dieser Zeit die Rede vom Fachkräftemangel und es kursierte die Idee von der damaligen Bundesfamilienministerin Von der Leyen, Arbeitslose im Rahmen von Kurzzeitmaßnahmen zu Erziehern und Erzieherinnen auszubilden, was ernsthaft in Erwägung gezogen und kontrovers diskutiert wurde. Das „Spargesetz“ KiBiz war in Kraft getreten, die Gruppen waren größer und das Personal weniger geworden. Es war daher nicht verwunderlich, dass sich die Erzieherinnen und Erzieher empört und zugleich mutlos zeigten, ebenso wie wenige Jahre später die Hebammen, die auch einen wichtigen Kampf verloren haben und die im letzten Jahr die Beratungsräume zahlreich aufsuchten. Die neuen und erfrischenden Erkenntnisse aus der systemischen Weiterbildung nun einem Erzieherinnenseminar zu widmen, schien mir jedenfalls politisch konsequent und im Rahmen meiner Sinnkonstruktion nachvollziehbar.

Last but not least hatte ich im systemischen Ansatz eine attraktive Ressource für die Arbeit mit Gruppen entdeckt. Ich wurde mir meiner Steuerungsphantasien gewahr und betrachtete meine Leitungsrolle und Einflussmöglichkeiten in einem neuen Licht. Die Annahme der Relativität der eigenen Wirkmächtigkeit war hart und ernüchternd, aber die systemische Haltung versprach immerhin ein Mehr an Leichtigkeit in der Arbeit. Das Vertrauen in die Selbstorganisation und die kollektive Expertise von Gruppen sowie meine Eingebundenheit in das temporär autopoietische System und dem damit einhergehenden Wissen um die eigenen blinden Flecke sollten sich im Konzept und in der Umsetzung wiederfinden. Ich war darauf gefasst, dass es für mich eine Herausforderung darstellen würde, Kontrolle abzugeben, Leitung anders zu definieren und die Räume vertrauensvoll so zu öffnen, dass sich die „Weisheit der Gruppe“ (Bach und Molter, 1976, zit. nach Molter 2005, S. 241) besser entfalten kann. Ich nahm mir daher vor, mich aufmerksam zu beobachten und die inneren Prozesse zu reflektieren.

Konzeption – Expertenwissen nutzen

Bereits in der Phase der Konzeption war es mir wichtig, die Menschen aus der Praxis als die Experten ihres Feldes zu verstehen und ihr Erfahrungswissen in die inhaltliche Gestaltung des Seminars einzubeziehen. Dies gelang, da ich meine alten Kontakte aktivieren konnte und die Erzieherinnen meiner alten Kita von der Sinnhaftigkeit eines Trainings dieser Art überzeugt waren. Es war mir wichtig, das Seminar nicht fachfremd über die Köpfe der Erzieherinnen und Erzieher hinweg oder aus einer akademischen „Über-Position“ heraus zu halten, sondern es im Austausch mit potenziellen Teilnehmern zu entwickeln. Also erstmal: Zuhören. Die beiden Kolleginnen ließen sich gerne einen weinseligen Abend lang interviewen und wir alle hatten viel Spaß und Erkenntnisgewinn dabei. Ich nahm mir vor, diesen konzeptionellen Ansatz (in diesem Fall ist die Einbeziehung der Experten gemeint und nicht der Wein) in der Seminarendurchführung weiter zu verfolgen, indem ich mich immer wieder auf eine Position des Nicht-Wissens und des Zuhörens zurückbesinnen, situativ arbeiten und die Wünsche und Anliegen der Teilnehmer in den Mittelpunkt stellen wollte. Also: neugierig bleiben! Außerdem nahm ich mir vor, die Offenheit des Konzepts auch dadurch zu verankern, dass ich anders als gewöhnlich keinen Seminar- und Ablaufplan erstellte. Inspiriert durch das situative Vorgehen meiner systemischen Ausbilder Haja Molter und Karin Nöcker und ihrem wunderbaren Konzept der losen Blattsammlung ermutigte ich mich dazu, mit einer groben Sammlung handschriftlich notierter Ideen und potenzieller Ablaufszenarien das Seminar experimentell zu leiten – im Vertrauen auf meinen kreativen Methodenkoffer und im Vertrauen in die Gruppe und den Prozess.

Mit sich im Klaren sein – die „gute Erzieherin, der gute Erzieher“ und andere Bilder

Einerseits ließ ich also konzeptionell durchaus locker. Andererseits führte ich ja nun mal etwas Strategisches im Schilde und meine Wünsche an die Lernziele der Gruppen waren offensichtlich interessengeleitet. Ich habe kulturell, milieuspezifisch und biografisch geprägte Vorstellungen davon, was ein Kind in seiner Entwicklung braucht und was ihm guttut. Entsprechend entwickelte ich das Seminar mit dem Leitbild von einer „guten Erzieherin“. In meinem Vorstellungssystem ist eine Erzieherin u. a. dann eine gute Erzieherin, wenn sie in der Lage ist, verschiedene Perspektiven mit authentischem Interesse einzunehmen und sich auf die multiplen und oft widersprüchlichen Wirklichkeitsbeschreibungen der Kinder, der Eltern und der Teammitglieder einzulassen bereit ist. Ich halte es gerne mit der wunderbaren Erkenntnis Castañedas, dass die erste Handlung eines Lehrers darin bestehen sollte, „die Idee einzuführen, dass die Welt, die wir zu sehen glauben, nur eine Sichtweise, eine Beschreibung der Welt ist“ (Castañeda, zit. nach Schlippe, Schweitzer, 2007, S. 88). Ich denke, dass dieser Ansatz ein wichtiger Schlüssel in der Bildungsarbeit ist, denn „dies zu akzeptieren scheint eine der schwierigsten Aufgaben überhaupt zu sein. Wir sind auf selbstgefällige

Weise in unsere bestimmte Weltsicht verstrickt, die uns zu Empfindungen und Handlungen zwingt, als ob wir alles über die Welt wüßten“ (ebd.). Ich entschied mich daher für praktische Übungen, die meiner systemischen Haltung zuspielen und zugleich das Lernziel des Perspektivenwechsels maximal ermöglichen sollten. Das vertrug sich ganz gut.

Eine meiner Lieblingsübungen zu diesem Lernfeld nenne ich „Wahrnehmungsbrillen“. In Kleingruppen erfinden die Teilnehmer möglichst viele Perspektiven, aus denen eine dargestellte Situation (z. B. ein Foto) auf unterschiedliche Weise beschrieben und interpretiert werden kann. Diese möglichst vielen Perspektiven werden in der Übung mit Brillen assoziiert, die bildhaft gesprochen aufgesetzt und abgesetzt werden können (tatsächlich witzige Brillen dabei zu haben, sorgt für gute Laune und verstärkt den Effekt). Anschließend werden diesen Brillen originelle Namen gegeben und damit experimentiert, durch den jeweils anderen Blick auch die sich anders darstellende Wirklichkeit zu beschreiben und damit immer wieder neu zu interpretieren. Intention dabei ist, die Erzieherin für die Existenz paralleler Wirklichkeitsbeschreibungen zu sensibilisieren – in der Hoffnung, dass diese Sensibilität Einfluss auf ihre Haltung hat, die wiederum auf die Kinder, Kollegen usw. wirkt. Dadurch ergibt sich ein weiteres, wunderbares Lernziel: nämlich einen bescheideneren Blick auf die eigene, begrenzte Sicht der Dinge zu entwickeln – mit der Offenheit, dass es auch ganz anders als angenommen sein kann. Zu dieser Offenheit gesellt sich im besten Fall die Fähigkeit, eine fremde Brille aufzusetzen, um die Welt respektive die konkrete Situation tatsächlich mit anderen Augen zu sehen. Die Haltung, dass die Wirklichkeit sowohl das eine als auch das andere sein kann, scheint mir umso wichtiger je kulturell diverser eine Einrichtung ist. Die Brillenmetapher ist mir jüngst erfreulicherweise in der empfehlenswerten Broschüre *Rassismus im pädagogischen Alltag* durch Andreas Foitzik (2015) wieder begegnet, der empfiehlt, geflüchtete Kinder und Jugendliche nicht nur durch die Migrationsbrille zu betrachten, sondern auch durch eine Genderbrille, eine Kulturbrille, eine Soziale-Ungleichheit-Brille und eine Subjektbrille. Denn schließlich sind auch Jugendliche mit Fluchterfahrung manchmal „einfach nur“ pubertär. Wunderbar!

Zurück zu meinen Bildern. Eine pädagogische Fachkraft arbeitet in meinen Augen dann gut und professionell, wenn sie anerkennt, dass Eltern Experten für ihr Kind und ihre Familie sind. In der Regel zeigt das Kind andere Verhaltensweisen im System Kita als im System Familie – die Systeme funktionieren unterschiedlich, die Regelwerke und die Rollen sind andere. Durch das Seminar wollte ich die Erkenntnis fördern, dass eine Erziehungspartnerschaft dann eine konstruktive Partnerschaft ist, wenn sich alle als Experten für ihren jeweiligen Beziehungsbereich verstehen und sich als solche austauschen. Die angehenden Erzieherinnen und Erzieher sollten sich als Profis und verantwortlich dafür sehen, ein solches Klima zu schaffen, indem sie wertschätzend und urteilsfrei auf die Eltern zugehen und sich neugierig auf deren Lebensweise und Regeln zeigen. Für die Seminarkonzeption bedeutete

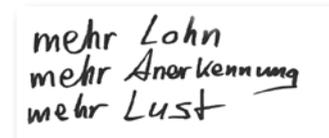
das zum einen genau das vorzuleben und zum anderen Situationen zu schaffen, in denen die Teilnehmer in andere, gegebenenfalls befremdliche Rollen, z. B. in die der vermeintlichen „Rabenmutter“ schlüpfen können und auf diese Weise ihre Empathiefähigkeit schulen und „gute Gründe“ für jedwedes Verhalten erkennen lernen.

„Kind kann nicht mit Schere schneiden“

Ganz wichtig scheint mir für die mentale Grundausstattung von Erziehern eine Bereitschaft zum ressourcenorientierten Blick auf die Kinder und ihre Familien. Die Notwendigkeit, das zu betonen, wird deutlich, wenn man gängige Dokumentationssysteme analysiert. Es ist auffällig, wie defizitorientiert diese zum Teil noch immer angelegt sind. In den Seminaren wurde deutlich, wie viel Zeit die meisten Jahrespraktikanten damit verbringen, die Kinder nach standardisierten Katalogen diagnostisch zu beobachten und zu bewerten. Die Fragen im Bogen (z. B. „Kann das Kind nicht mit Schere schneiden?“) fokussieren den Blick auf die vermeintlichen Defizite des Kindes gemessen an einem Ideal, das einem individualistisch geprägten Konzept psychologischer Autonomie entspringt und damit lediglich ins Vorstellungssystem urbaner, mittelständischer, bildungsnaher WesteuropäerInnen hineinpasst (Vgl. Borke und Keller, 2014). Die sich ständig wiederholenden, defizitären Abgleiche mit dem idealtypischen Kind prägen so auch maßgeblich – oft unbewusst – den Umgang mit ihm und können zu Abwertung und Ablehnung all derer führen, die in die engen Grenzen des hegemonialen Konsenses der „guten Entwicklung“ nicht hineinpassen. Um für diesen Komplex Sensibilität zu schaffen, konzipierte ich Übungen zur Wirkmächtigkeit von Sprache, von Ressourcenorientierung und baute Übungen zum Reframing ein.

Mehr Anerkennung im Anerkennungsjahr

Auch der Blick auf sich selbst, die neuen Rollen und die noch unsichere Professionalität sollten Raum im Seminar bekommen. Mit systemischen Methoden, wie zum Beispiel mit einer Variante des Auftragskarussells und der Systemblume, wollte ich einen Raum für Selbstreflexion schaffen und damit mehr Wertschätzung und Anerkennung der eigenen professionellen Persönlichkeit. Insgesamt war für den Prozess der Konzeption die These leitend, dass durch systemische Methoden im Training das Selbstbewusstsein und der Selbstwert der Erzieherinnen und Erzieher gestärkt werden würden, was letztlich dem ganzen System zu gute kommt – auf eine Formel gebracht: für mehr Anerkennung im Anerkennungsjahr!



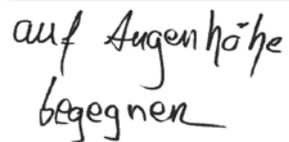
mehr Lohn
mehr Anerkennung
mehr Lust

Einen Unterschied einführen

Soweit die Vorüberlegungen. Die Seminare startete ich mit einer Auftragsklärung und einer Erwartungsabfrage: „Angenommen, dieses Seminar würde so richtig gut und in deinem Sinne laufen, was würde dann hier in der Gruppe passieren? Welche Themen wären Thema? Was soll in den nächsten drei Tagen auf keinen Fall besprochen werden? Wie könnte dich die Seminarleiterin unterstützen? Wie könnte die Gruppe dich unterstützen?“ Bereits dieser Einstieg hatte eine irritierende Wirkung; die Teilnehmer hatten scheinbar mit einer Form der Wissensvermittlung gerechnet, die an ihre schulischen Vorerfahrungen anknüpfen würde. Die Anliegen und Wünsche waren vielfältig, besonders deutlich hörte ich, dass die Teilnehmer ernst genommen werden wollen und dass sie sich wünschen, dass ihnen auf Augenhöhe begegnet wird. Voneinander wünschten sie sich Respekt und dass sie sich als Gruppe öffnen und einander zuhören. Konflikte im Team und die Reflexion der eigenen Rolle(n) in der Praxisstelle waren auch von großem Interesse. Das Kommunikationsquadrat von Schulz von Thun sollte auf keinen Fall besprochen werden – damit schienen sie leider langweilige Schulstunden zu verbinden.

Nichts besser wissen müssen

Angeregt durch die gewünschten Seminarthemen entschied ich mich dafür, auch mit Methoden der Aufstellung und Visualisierung im Raum zu unterschiedlichen Fragestellungen im Kontext von Team und Rolle als Praktikant zu arbeiten. Das kam sehr gut an und brachte für die Einzelnen und für die Gruppe als Gesamtheit einiges in Bewegung und ans Licht. Sie brachten viele herausfordernde Situationen aus ihrer Praxis ein und ließen sich auf Perspektivwechsel gut ein. Es wurde deutlich, dass es nicht nur eine erstrebenswerte gute Lösung für schwierige Situationen gibt, sondern dass viele Blickwinkel auf eine Situation und mehrere Wege zu Lösungen führen. Und dass jede Situation einzigartig ist. Und es kam auch heraus, dass die Rolle der Jahrespraktikanten, die von außen neu in ein bestehendes System kommen, eine sehr wertvolle sein kann, da sie aus dieser Perspektive weniger involviert auf das Kitasystem blicken kann. Ich lehnte die Verabreichung standardisierter Lösungen konsequent ab und überließ die Lösungsfindung ganz den Fallgebern. Manchmal ging es für mich darum, Lösungswege auszuhalten, die ich so nicht gehen würde. Aber ich blieb konsequent beim Beistuern, indem ich keine Antworten, sondern ausschließlich Hypothesen und Fragen zur Verfügung stellte. „Beistuern meint die Kompetenz, sich erkennbar, verantwortlich und anschlussfähig daran zu beteiligen, Perspektiven zu weiten und neue Möglichkeiten zu erschließen, ohne dies einseitig und allein entscheidend tun zu können“ (Loth, zit. nach Molter 2005, S. 243). Es wirkte auf mich so, dass auf diese Weise eine Menge



auf Augenhöhe
begegnen

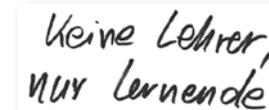
– auch zwischen den Zeilen – gelernt wurde. Außerdem hatte ich den Eindruck, dass sich alle in der Gruppe als Protagonisten ihrer eigenen Entwicklung fühlten und das Seminar dadurch zunehmend an Intensität gewann. Dieses wunderbare Ergebnis – so meine Beobachtung – konnte nur durch die Nutzung der Weisheit der Gruppe entstehen. Angenehm leicht erinnere ich das Gefühl, als Seminarleiterin nichts besser wissen zu müssen, sondern so fragen und Ideen fließen lassen zu können, wie die anderen im Raum.

Manchmal liegen die Dinge so, wie sie liegen – oder: mehr scheint im Moment nicht möglich

Als besonders herausfordernd erlebte ich Seminarsituationen, in denen die Teilnehmer partout nicht so reagieren wollten, wie ich es mir wünschte und wie es zu erwarten war. Es ist schade, wenn die Praxis nicht erfüllen will, was in der Theorie so sehr auf der Hand liegt. Das war besonders hartnäckig in einem Fall zu spüren, in dem eine Gruppenleiterin als „das Problem“ beschrieben wurde. Sie sei „einfach nur scheiße“, was auch alle wüssten und was nun einmal so wäre. Beharrliche, auch paradoxe Interventionen, das Darstellen des systemischen Verständnisses von Symptomträgern und von konstruierten Problemsystemen und alle anderen Bemühungen meinerseits, einen Unterschied einzuführen, der einen Unterschied macht, führten nicht zur erhofften Verflüssigung und Lösungsfokussierung. Letztlich gab ich auf und ließ die Hypothese zu, dass die besagte Leitungsperson möglicherweise wirklich „ziemlich scheiße ist“ und kam zu der Erkenntnis, dass die Entwicklung einer systemischen Haltung gelegentlich etwas mehr Zeit und intensiverer Auseinandersetzung bedarf, als das in einem dreitägigen Seminar möglich ist.

Arbeiten mit dem, was im Raum ist

Alle Gruppen nutzten das Raumangebot, um offensichtlich aufgestautem Ärger über die Ausbildung Luft zu machen. Der systemische Blick auf die eigene Rolle an der Schnittstelle zwischen Familiensystem und Einrichtung und die Betonung der Wertschätzung führte wiederholend zu einer kritischen und radikalen Hinterfragung von Aspekten des Ausbildungssystems. Es war von einem Widerspruch zwischen Theorie und Praxis die Rede, den sie am eigenen Leib erlebten. Besonders in der Kritik standen die „aufgesetzten Lehrerbesuche“ in den Einrichtungen und die daraus hervorgehende, oft als ungerecht empfundene Benotung des angeleiteten Praxisteils. Die Schüler beschrieben die Künstlichkeit der Situation, dass sich die Kinder durch die Anwesenheit der Lehrer ganz anders verhielten und dass sie selbst auch entsprechend gehemmt waren und anders agierten als üblicherweise. Empörend, dass es dann dafür eine Note gebe, die überhaupt nicht aussagekräftig sei. Die Empörung war so verdichtet im Raum spür-



Keine Lehrer,
nur Lernende

bar, dass ich es als sinnvoll erachtete, damit zu arbeiten. So ließ ich mich auf den Prozess einer tiefgründigeren Reflexion der Ausbildungsstruktur ein. Das von vielen geteilte Unbehagen schien im Hier und Jetzt beschreibbar und hatte in der Seminarsituation ein Ventil gefunden. Der Dynamik folgend kam mir in den Sinn, den für den späten Nachmittag angekündigten Besuch einer Lehrerin zu nutzen, um der Empörung Ausdruck zu verleihen und damit die neu erworbenen Kenntnisse über Kommunikation und Rhetorik gleich praktisch und authentisch umzusetzen. Auf meinen Vorschlag reagierten einige Klagende zunächst mit Vermeidung. Sie äußerten die Vermutung, dass sich die Lehrerin eh nicht für ihre Sichtweisen interessiere und dass es nichts bringen würde. Es folgte eine Diskussion, an deren Ende der Vorschlag letztlich doch mit Begeisterung angenommen wurde. Der Vorschlag wurde als Chance gewertet, in einem geeigneten Rahmen endlich mal die Meinung sagen zu können. Das hat mich sehr gefreut – schließlich war es eine meiner ursprünglichen Motivationen für die Durchführung von Kommunikationstrainings für Erzieherinnen und Erzieher gewesen, dass sie ihre Stimme mehr erheben und sich Gehör verschaffen.

Doch wie ging es mir dabei mit meiner Rolle? Innerlich setzte eine leichte Unruhe ein, als ich mir phantasievoll die Dynamik ausmalte, die diese rhetorische Praxisübung annehmen könnte. Schließlich war die ahnungslose Lehrerin nicht auf die Intervention vorbereitet und ich wusste ja auch noch nicht, wie sicher die „Grundlagen für gelingende Kommunikation“ schon abrufbar waren.

Dem Unvorhergesehenen situativ und offen begegnen

Das anfängliche Unbehagen über den Kontrollverlust wich der freudvollen Erkenntnis, dass die Begleitung dieses Prozesses ein konsequenter Schritt im Projekt des systemischen Arbeitens mit Gruppen ist. Die Nicht-Planbarkeit war ja konzeptionell angelegt und so musste ich damit rechnen, dass sich unvorhersehbare Dynamiken mit offenen Ausgängen ergeben. Ich nahm in dieser konkreten Situation an mir wahr, dass ich tatsächlich begann, in den Prozess zu vertrauen, und dabei war, die Steuerung an die Gruppe abzugeben – und ich nahm wahr, dass ich dabei ambivalente Gefühle hatte. Wir einigten uns in der Gruppe auf faire Kommunikationsregeln. Es entstand eine reichhaltige Themensammlung und ich beobachtete, dass die Gruppe eine große Bereitschaft zeigte, Gelerntes umzusetzen – so korrigierten sie sich gegenseitig bei Du-Botschaften, bei Aussagen, die möglicherweise angreifend verstanden werden könnten, sie reframten defizitorientierte Aussagen eigenständig und übten sich in der Anwendung der VW-Regel (Prior, 2009). Es schien leicht, weil die Sinnhaftigkeit klar war. Das Warum und das Wofür.

Als die Lehrerin schließlich zur Tür hereinkam und sich kurz über das Befinden und das Vorankommen der Schüler informieren wollte, lehnte ich mich innerlich zurück und beob-

achtete eine wunderbare Performance engagierter und aufrichtiger Schüler, die die Lehrerin – und mich, und ich glaube sich selbst auch – merklich beeindruckten.

In den Brüchen des Alten und in den Freiräumen entwickelt sich das Neue – Schlussfolgerungen

Ich bin mit dem Projektverlauf zufrieden. Die Effekte, die sich durch den Prozess der Konzeption und den Ablauf der Seminare ergaben, sind nicht überprüfbar, was die Ergebnisse vor absoluten Bewertungen schützt und die Hoffnung lebendig hält, die Arbeit möge Resonanzen hervorgebracht haben. Mir persönlich hat das Projekt in seiner Gesamtheit zu mehr Klarheit und Leichtigkeit in meiner professionellen Rolle verholfen. Von den Gruppen und den Prozessen habe ich viel gelernt. Die Rückmeldungen der Teilnehmer in Bezug auf die behandelten Themen, die Methoden und die Atmosphäre im Seminar waren durchweg positiv. Manche Teilnehmer betonten, dass ihnen im Laufe ihrer Ausbildung noch nie so wertschätzend und auf Augenhöhe begegnet worden sei und dass sie hofften, dass das Seminar als Standardbaustein in die Ausbildung integriert werden würde. Besonders positiv erlebten die Teilnehmer die vielen praktischen Übungen und dass wir uns viel Zeit für den Austausch und ihre jeweiligen Anliegen genommen hätten. Die Lehrerin äußerte mir gegenüber im Nachgespräch, dass sie auch gerne freier mit ihren Schülern arbeiten würde, dass der institutionelle Rahmen und die Schulstruktur dies aber nicht zuließen. Auch sie sei der Meinung, dass in der Ausbildung noch einiges verändert werden sollte. Das freute mich sehr! Meine Anregung, den Schülern ihre Gedanken diesbezüglich offen zu legen und mit ihnen auf Augenhöhe darüber zu reden, fand sie gar nicht so schlecht.

Ich nehme mit, dass es sich lohnt – nicht nur im Hinblick auf mehr Freizeit und entspannteres Arbeiten – weniger direktiv zu lehren, stattdessen Freiräume zu ermöglichen und den Prozess der Gruppe als eigenen, emergenten Wert zu begreifen sowie die Teilnehmer als Protagonisten ihrer eigenen Lernprozesse ernst zu nehmen, indem ich die Verantwortung für das Gelingen (und auch für das Nicht- bzw. Anders-Gelingen) stärker in die Gruppe gebe.

Meine Entwicklungsaufgabe im systemischen Arbeiten mit Gruppen im nicht-therapeutisch definierten Kontext sehe ich noch mehr im Zulassen, Anregen und Beobachten von Selbstorganisationsprozessen, im Zuhören, Fragenstellen, Moderieren und im Zur-Verfügung-Stellen von Gedanken, Erfahrungen und Hypothesen. Lernende sind nun einmal „eigensinnige Geschöpfe“ (Voß, zit. nach Schlippe und Schweitzer, 2016, S. 81). Daher macht es für den Lernerfolg der Einzelnen Sinn, das Wissen, das man gerne weitergeben möchte, als Anreicherung des Vorhandenen zu sehen, als Angebot zur Erweiterung dessen, was tatsächlich im Raum gegeben ist. Es scheint mir für Seminarkonzeptionen im Weiterbildungsbe-

reich daher günstig, einen flexiblen Inhaltsrahmen zu wählen, einen, der sich an die Gestalt des Mosaiks, das man vorfindet und das sich im Prozess auch permanent verändert, anpassen lässt – und nicht andersherum. Diese Vorgehensweise hat den Preis, dass man nicht alles das schafft, was man sich vorab überlegt hat. Aber das eigentliche Lernen ist sowieso ein subjektiver und autopoietischer Prozess und lässt sich von außen allenfalls durch Impulse anregen, aber nicht wirklich steuern. Ein für das Lernen förderlicher Rahmen kann durch wertschätzende Beziehungsangebote und Raum- und Zeitgestaltung zur Aktivierung des Quellengedächtnisses gesetzt werden. Es hat mit der Fähigkeit des Loslassens zu tun, wenn im Prozess auf „ungeheuer wichtige“ Übungen und auf wesentliche Teile des Programms zugunsten des situativen Arbeitens verzichtet wird. Mit dem Loslassen entsteht Platz für die Gruppe, für etwas Neues und Eigenartiges.

Epilog

„Als lebende Systeme existieren wir in vollständiger Einsamkeit innerhalb der Grenzen unserer individuellen Autopoiesie. Nur dadurch, dass wir mit anderen durch konsensuelle Bereiche Welten schaffen, schaffen wir uns eine Existenz, die diese unsere fundamentale Einsamkeit übersteigt, ohne sie jedoch aufheben zu können. [...] Wir können uns nicht sehen, wenn wir uns nicht in unseren Interaktionen mit anderen sehen lernen und dadurch, dass wir die anderen als Spiegelungen unserer selbst sehen, auch uns selbst als Spiegelung des anderen sehen.“ (Maturana, 1987, S. 117)

Derzeit lerne ich bei Reinert Hanswille am ifs eine andere Art systemischen Arbeitens kennen als bei den Weinheimern. Ich bin noch nicht ganz sicher, aber ich würde sagen – es ist ein eher direkter Ansatz, der meine schlummernden Steuerphantasien und ein wenig auch die strategische Nutzung des „Besser-Wissens“ zum Wohle der zahlenden Klienten neu beflügelt. Ich werde mich vermutlich noch eine Weile experimentell und sicher auch strategisch mit Lerngruppen in der Feinjustierung von Steuern und Loslassen, von Freiraum und Struktur, von Verflüssigen und Klarheit bewegen. Ich vermute, dass es Ambivalenzen bleiben, deren Pole einander nützlich sind, um Sinn und Bedeutung zu erzeugen und sich entfalten zu können. Möglicherweise können Steuerungselemente und vielleicht auch ein angebotenes „Besserwissen“ dazu dienlich sein, dass die Gruppe sich ihrer Weisheit gewahr wird und sich im Erkennen als Ressource besser nutzen kann. Abschließend bleibe ich im Leichten und Spielerischen und bewahre diese Zwischenbilanz mit dem Bild der Ambivalenzwippe, auf der ich – in Bewegung bleibend und natürlich in freudvoller Interaktion mit anderen – die Gewichtung kontextbezogen und situativ immer wieder neu austariere.

Literatur

- Bateson, G. (1982). Geist und Natur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Borke, J., Keller, H. (2014). Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Castañeda, C. (1976). Reise nach Ixtlan. Stuttgart: Fischer.
- Foitzik, A., Katholische LAG Kinder- und Jugendschutz NW e.V. (Hrsg.) (2015). Rassismus im pädagogischen Alltag. Thema Jugend Kompakt Nr. 3. Münster.
- Maturana, H. (1987). Kognition. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Molter, H. (2005). Das Gehen ist der Weg. Perspektiven über Selbsterfahrung in der systemischen Ausbildung. In: Schindler, H., Schlippe, A. v. (Hrsg.). Anwendungsfelder systemischer Praxis. Dortmund: Borgmann Media.
- Prior, M. (2009). MiniMax-Interventionen. 15 minimale Interventionen mit maximaler Wirkung. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schlippe, A. v., Schweitzer, J. (2016). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Nikola Siller (Münster), Politikwissenschaftlerin M.A., Systemische Beraterin (IF Weinheim, SG), Kommunikationstrainerin, Gründungsmitglied von ZwischenZeit – Initiative für soziale, ökologische und interkulturelle Forschung, Analyse und Bildung e.V., derzeit in Ausbildung zur Systemischen Supervisorin am ifs. Mitglied der DGSF. Freiberuflich tätig als Systemische Beraterin, Coach und Supervisorin im arbeitsweltlichen Kontext sowie als Trainerin in der Aus- und Weiterbildung und für Unternehmen.
E-Mail: info@beratung-siller.de