

Struktur von innen

Kollegiale Beratung als strukturstärkendes Element der Berufspfeessionalisierung für Lehrende in der Alphabetisierung und Grundbildung

- Ein Modellversuch an der Volkshochschule Leipzig -

Michael Nitsche, Annett Ammer-Wies

I. Einführung

Die Leo.Level-One Studie (Grotlüschen / Riekmann 2012) hat insbesondere aufgrund der in ihr errechneten Zahl von 7,5 Millionen funktionalen Analphabet_innen in Deutschland und deren Verteilung (vgl. exemplarisch Grotlüsche et al. 2012, S. 23 - 38) viel Aufmerksamkeit erfahren. Es ist sicherlich nicht richtig, dass das Phänomen (funktionaler) *Analphabetismus* bei Erwachsenen und Überlegungen zu dessen Ursachen und Folgen erst durch die Leo.Level_one Studie zu Tage geraten ist. Seine Ausmaße, die Aktualität und seine Bedeutung sind für eine Gesellschaft, in der sich neben der grundsätzlichen gesellschaftlichen Teilhabe, auch schriftsprachliche Kommunikationsformen in allen Lebensbereichen (z.B. Onlineerreichbarkeit von Behörden, Social Networks, Schulausbildung, und vor allem berufliche Qualifikation) immer weiter ausdifferenzieren, jedoch überaus brisant. Diese Brisanz liegt nicht zuletzt in dem nun frischen Nährboden für eine Diskussion um die Verlässlichkeit des Schulsystems in Deutschland, die spätestens seit der ersten PISA-Studie geführt wird. Sie zeigt, wie wichtig die kontinuierliche Formulierung einer Strategie zur Bildungsförderung und vor Allem zum Umgang mit funktionalem Analphabetismus ist und lässt erahnen, innerhalb wie vieler Felder Handlungsbedarf besteht, nicht zuletzt da auch die Leo.Level-One Studie noch einmal bestätigen konnte, dass eine starke Verbindung zwischen Bildungschancen, Biographie und ökonomischem Erfolg besteht. Verständlicherweise nähert sich eine Vielzahl der Diskussionsbeiträge der Problematik daher von einer betroffenenzentrierten Perspektive aus, die Lehrende zwar berücksichtigen muss, sich jedoch nur in wenigen Fällen dezidiert mit struktureller Professionalisierung von Lehrkräften beschäftigt. Bonna und Nienkämper (2011) trugen neben einigen anderen einen der wenigen Beiträge dieses Interessensfeldes zu den beiden zentralen Sammelbänden des vergangenen Förderschwerpunkts des BMBF „Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ (2007 - 2012) bei. Mit Blick auf den Professionalisierungsgrad in der Alphabetisierung und Grundbildung befragten sie Kursleiter_innen

hinsichtlich der Akzeptanz, Methodik und Anwendung von Diagnostiken zur Lernstandsermittlung (siehe dazu auch Nienkämper und Bonna 2011).¹

Karg et al. (2011) befragten im „monitor Alphabetisierung und Grundbildung“ bereits zum zweiten Mal bundesweit Bildungseinrichtungen via Onlinefragebogen unter anderem nach dem Anteil des Angebots, der auf Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse entfällt (vgl. Karg et al. 2011, S. 15), nach der Gesamtzahl und der Verteilung von Kursteilnehmer_innen, den Finanzierungsquellen der einzelnen Kurse (Karg et al. 2011, S. 29) und der Situation der Kursleiter_innen selbst.² Von 217 Einrichtungen, die Stammdaten eingaben, hatten (innerhalb des relevanten Zeitraums 2009) 180 ein Angebot im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung erarbeitet und wurden somit für die Auswertung berücksichtigt. 74,4 % (134) davon waren Volkshochschulen (vgl. Karg et al. 2011, S. 10), die insgesamt aber 95,53 % des gesamten Personals stellten, das innerhalb aller befragten Bildungsträger überhaupt mit Grundbildung befasst war (vgl. Karg et al. 2011, S. 12). Der übrige Anteil bestand aus Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft (vgl. Karg et al. 2011, S. 7). Bezogen auf die Situation von Kursleiter_innen erfragten Karg et al. unter anderem die berufliche Qualifikation der Mitarbeiter_innen in den Bereichen Alphabetisierung und Grundbildung (vgl. Karg et al. 2011, S. 48 - 51) sowie Form und Häufigkeit der Grundbildungsberatung (vgl. Karg et al. 2011 S. 43) und auch die vertragliche Situation, durch welche die Kursleiter_innen an ihrer jeweiligen Bildungseinrichtung beschäftigt waren. Von den 39.538 erfassten Personen³, die durch die befragten (180) Bildungsträger insgesamt beschäftigt wurden, waren 35.490 Personen (lediglich) auf Basis eines Honorarvertrags tätig. 2.265 Personen verfügten über einen unbefristeten, 1.143 Personen über einen befristeten Arbeitsvertrag. Die Lücke von 634 Kursleiter_innen wird von ehrenamtlich Tätigen geschlossen (Karg et al. 2011, S.44). Damit waren an den 180 Bildungsträgern (im Jahr 2009) 91,38 % aller Personen durch ein nicht sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis (inklusive Ehrenamt) beschäftigt. Betrachtet man ausschließlich Personen, die als Lehrende in der Alphabetisierung und Grundbildung an den befragten Einrichtungen tätig sind⁴, ist das Bild vergleichbar. Von 1863 erfassten Kursleiter_innen waren lediglich 5,7 % sozialversicherungspflichtig

¹ Im gleichen Band beschäftigen sich Drecoll und Willige (2011) zudem mit drei Studien zu den Arbeitsmarktbedingungen von Absolvent_innen des Master of Arts „Alphabetisierung und Grundbildung“, zu den Studien- und Fortbildungsbedingung innerhalb der „Alphabetisierung und Grundbildung“ in England, Belgien, Polen und den Niederlanden, und zur Attraktivität zum berufsbegleitenden Studium des Masters.

² Karg et al. weisen darauf hin, dass die Repräsentativität der durch sie vorgelegten Studie nur schwer zu beurteilen sei, da zwar etwa 40 % aller sich in Deutschland mit Alphabetisierung befassenden Volkshochschulen an der Studie teilgenommen hätten, eine Interpretation des geringen Anteils der übrigen Bildungsträger jedoch nicht zu leisten wäre (vgl. Karg et al. 2011, S. 8 – 9). Eine sicher wünschenswerte, methodische Diskussion ob der Einordnung kann an dieser Stelle allerdings ebenso wenig geführt werden.

³ Dieser Wert enthält *alle* Arbeitsverhältnisse an den befragten Einrichtungen, nicht ausschließlich Kursleiter_innen (vgl. Karg et al. 2011, S. 44).

⁴ vgl. Fußnote 2.

beschäftigt (Karg et al. 2011, S. 45).⁵ Die Repräsentativität des „monitor Alphabetisierung und Grundbildung“ kann an dieser Stelle aufgrund einer geringen Beteiligung von Einrichtung in freier Trägerschaft nicht behauptet werden. Auch ist die hier getroffene Beschränkung auf die Vertragssituation der Kursleiter_innen ungenügend, um ein aussagekräftiges Bild zur beruflichen Gesamtsituation der Lehrenden im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung zu ermöglichen. Es rechtfertigt jedoch Fragen nach den Strukturen, in denen sich Kursleiter_innen bewegen, nach der Ausgestaltung, der Kontinuität und den Erfolgsaussichten von Grundbildungsangeboten, aber auch nach beruflichem Austausch.

Einen Verbesserungsvorschlag zur Institutionalisierung und Organisation von Austausch und Struktur innerhalb des Berufsfeldes von Kursleiter_innen der Alphabetisierung und Grundbildung wird durch das Leipziger Verbundprojekt „Multiperspektivische Grundbildung“⁶ erprobt. Neben der Entwicklung eines berufsorientierten Grundbildungskonzepts mit Inhalten aus dem Hotel- und Gaststättengewerbe und der Erarbeitung eines begleitenden Beratungskonzepts prüft das Projekt die Umsetzbarkeit und die Erfolgsaussichten einer dauerhaften Installation der Intervisionsmethode „Kollegiale Beratung“ für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit an der Volkshochschule Leipzig und evaluiert deren erste Schritte. Bevor erste Evaluierungsergebnisse der Erprobungsphase der „Kollegialen Beratung“ für Kursleitende in der Alphabetisierung und Grundbildung dargelegt werden, wird zunächst das zugrunde liegende Intervisionskonzept erläutert.

II. Kollegiale Beratung – ein konzeptioneller Überblick.

Kollegiale Beratung ist eine Intervisionsmethode, die es Professionellen der gleichen Ebene mit einem gemeinsamen oder zumindest ähnlichen beruflichen Hintergrund (also Peers) erlaubt, sich ohne Beteiligung von Externen fachlich zu unterstützen. Vorgegebene *Spielregeln* bezüglich Rollen, Ablauf sowie zu Grundhaltungen ermöglichen es den Beteiligten, sich mithilfe ihrer Ressourcen zu ihrem tätigkeitsbezogenen Wissen und auf Basis ihrer Kompetenzen zu fachlichen Fragestellungen

⁵ Schränkt man weiter ein und betrachtet nur die Verteilung innerhalb der relevanten Volkshochschulen sinkt der Wert sogar auf 2,59 % (Karg et al. 2011, S. 46).

⁶ „Multiperspektivische Grundbildung“ (auch Alpha-Perspektive) ist ein Verbundprojekt der Volkshochschule Leipzig und des Arbeitsbereichs „Schulpädagogik mit besonderer Berücksichtigung von Schulentwicklungsforschung“ (Erziehungswissenschaftliche Fakultät) Universität Leipzig und ist Teil des Förderschwerpunkts „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ des Projektträgers im DLR e.V. und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (FKZ: 01AB12006B).

und innerhalb eines Struktur gebenden und zeitlich kontrollierten Rahmens gegenseitig und lösungsorientiert zu beraten. Bei Kim-Oliver Tietze findet sich folgende Begriffsbestimmung:

„Kollegiale Beratung ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln“.
(Tietze 2012)

Der Begriff „kollegial“ bezieht sich dabei nicht auf ein Kollegium, sondern weist auf den Beziehungsaspekt von Personen bezogen auf die Zugehörigkeit zu einer vergleichbaren Hierarchiestufe innerhalb eines dezidierten Berufsfeldes hin. Eine Trainer_in oder eine Teilnehmer_in mit anleitender bzw. supervisorischer Funktion ist in der Einführungsphase ratsam und wurde auch an der Volkshochschule in Leipzig eingesetzt. Die einführende Person kann hierbei auch in die Rollenstruktur der Kollegialen Beratung eingebunden sein. Mit dem Grad der steigenden Erfahrung einer Gruppe ist dies jedoch nicht mehr vorgesehen.

Obwohl gerade zu Beginn einer Kollegialen Beratung eine Anleitung beispielsweise durch eine Trainer_in durchaus sinnvoll ist, muss die Kollegiale Beratung von der Supervision unterschieden⁷ werden, bei der eine externe, speziell ausgebildete Person zur Gruppe hinzutritt, explizit als Rolle vorgesehen ist und die berufsbezogene Selbstreflexion der Teilnehmenden aktiv und permanent anleitet.⁸ In der Literatur gibt es mehrere synonym verwendete Begriffe zur Bezeichnung des Konzepts, das an dieser Stelle *Kollegiale Beratung* genannt wird. Unter anderem Mutzeck (vgl. 2008, S. 51) aber auch Schlee (vgl. 2008, S. 21-22) verwenden den Begriff der Kollegialen Supervision, die nach ihren Ausführungen weitgehend mit dem deckungsgleich ist, was von (Tietze 2012) als Kollegiale Beratung bezeichnet wird. Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff *External Peer Reflection* (vgl. Pichler 2013), auf den im folgenden Abschnitt noch kurz eingegangen wird.⁹ Um die einzelnen Bezeichnungen auch begrifflich voneinander zu trennen und eine Verwechslungsgefahr mit den sich konzeptionell unterscheidenden Supervisionsmodellen vorzubeugen, werden wir uns auf die Begriffsverwendung von Tietze stützen.

⁸ Darüber hinaus ist die Kollegiale Beratung unter anderem von Konzepten wie Selbsthilfegruppen, Balintgruppen oder Themenzentrierter Interaktion (TZI) abzugrenzen (vgl. dazu exemplarisch Schlee 2004 (S. 23-24) und Fiege 1999 (S. 7-12)). Auf Argumente zur Abgrenzung und zu Gemeinsamkeiten kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

⁹ Linderkamp 2011 führt verschiedene Konzepte auf, die sie der Oberkategorie „Kollegiale Beratung“ auf Basis eines Vergleichs zuordnet (vgl. S.42 – 47). Bei Fiege (1999) lässt sich ebenfalls ein Vergleich der einzelnen „Ansätze Kollegialer Beratung“ finden (S. 14 – 27). Wir verweisen an dieser Stelle auf Tietze 2012, da einer ausdifferenzierten Darstellung kein Platz eingeräumt werden kann.

Als Interventionsmethode erweist sich die Kollegiale Beratung hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit innerhalb institutioneller und thematischer Rahmen als flexibel, indem sie beispielsweise in industriellen Unternehmen, Pflegeeinrichtungen oder dem Bildungssektor eingesetzt werden kann, solange sich die Hierarchieebenen bzw. beruflichen Erfahrungsfelder der Teilnehmenden nicht zu stark unterscheiden. Arnold (2001) diskutiert Chancen und Voraussetzungen dieser Methode als Qualitätsentwicklungsinstrument im Hochschulbereich. Zudem bieten einige deutsche Wirtschaftsunternehmen ihren Führungskräften einen Austausch unter der Bezeichnung *External Peer Reflection* (Pichler 2013) an, eine Methode, die deckungsgleich mit der Kollegialen Beratung ist. Im Sammelband *Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis* (Franz et al. 2003) sind weitere Anwendungsfelder zusammengetragen worden.

Die Themen und damit verbundenen Fragestellungen für die Kollegiale Beratung ergeben sich aus dem Arbeitsalltag der Peergroupmitglieder. Beraten werden können einerseits fachliche Fragen im Sinne der Qualitätsentwicklung, beispielsweise zu Methoden, Strukturen oder Konzeptionen, eigenen oder organisationalen Arbeitsabläufen und andererseits Themen mit sozialem Bezug, beispielsweise zu erlebten sozialen Konflikten. Unabdingbar sind dabei die persönliche Betroffenheit und die Bereitschaft zu einer Änderung der als schwierig erlebten Situation von Seiten der Fallbringer_in¹⁰. Tietze (2012) folgend muss die eingebrachte Situation – der Fall – bestimmten Anforderungen genügen: Das zu beratende Thema bzw. das zu beratende Problem muss Aktualität besitzen und sich auf eine konkrete (soziale) Situation beziehen. Lediglich die Fallbringer_in darf in den Fall einbezogen sein und muss ein Interesse an einem Perspektivwechsel und neuen Lösungsansätzen haben.

Kollegiale Beratung wurde bereits hinsichtlich ihrer Nützlichkeit in verschiedenen Erprobungs- bzw. Anwendungsfeldern untersucht: Als eine der ersten evaluierte Rotering-Steinberg (1983) die Anwendung der Methode. Die Evaluationsergebnisse zum Gesamtkonzept des von ihr entwickelten Selbsttrainings für Lehrergruppen zeigten bei den Teilnehmenden eine Erweiterung der kommunikativen, beraterischen und Selbstkontrollkompetenzen. Darüber hinaus belegte sie die Aneignung neuer Problembewältigungsstrategien bei den teilnehmenden Lehrer_innen. Über eine Nacherhebung zu ihrem Selbstlernprogramm mit Hilfe von „Verbaldaten“ erhielt sie bei den Teilnehmenden Hinweise auf Veränderungen in der Gesprächsführung (höhere Bereitschaft zum Zuhören und zum empathischen Verhalten), auf als „befriedigender bewertete Interaktionen“, auf

¹⁰ Die Fallbringer_in ist eine der zentralen Rollen innerhalb der Kollegialen Beratung. Eine Erläuterung der Rollen und der Funktionen, die durch diese erfüllt werden, folgt.

die Zunahme der kollegialen Zusammenarbeit sowie die Entwicklung eines bewussten Gebens von Feedback (Rotering-Steinberg 1983, S. 112). Fiege (1999) evaluierte seine Einführung kollegialer Beratungsgruppen an Grundschulen und konnte eine Zunahme prozessbezogener Äußerungen, partieller Veränderungen im Beratungsverhalten sowie die Zunahme wahrgenommener und realer sozialer Unterstützung feststellen. Rotering-Steinberg (2001) erprobte später die Implementierung einer angeleiteten kollegialen Beratung unter Berater_innen im Rehabilitationsbereich einer Krankenversicherung und betonte erneut die positiven Effekte auf individuelle Problemlösungsprozesse. Macha, Lödermann und Bauhofer (2010) arbeiteten innerhalb eines 18-monatigen Projektes zur kooperativen Lehrerfortbildung mit Lehrkräften, Schulleiter_innen und Mitarbeiter_innen der Schulverwaltung mit der Kollegialen Beratung. Sie konnten positive Effekte dieser Interventionsmethode hinsichtlich der Verbesserung des Wissens- und Informationsaustauschs, der effektiveren Erarbeitung von Problemlösungen für die Teilnehmenden, dem erhöhten Empfinden von eigener und fremder Unterstützungsbereitschaft, hinsichtlich des berufsbedingten Isolationsempfindens, dem Gewinn von Sicherheit und damit einhergehender Vorbeugung von Überforderung und Erschöpfung belegen. Die Evaluation einer 15-monatigen Intervention in der Führungskräfteentwicklung in einem Finanzdienstleistungsunternehmen durch Tietze (2010) ergab ebenso positive Wirkungen auf berufliche Handlungskompetenzen und eine verminderte Wirkung auf berufliches Beanspruchungserleben.

Die Grenzen der kollegialen Beratung liegen laut Tietze dort, wo es um allgemeine organisationale Fragen wie die Verbesserung von Arbeitsabläufen geht (Tietze 2012, S. 34), da an dieser Stelle kaum von einer persönlichen Betroffenheit ausgegangen werden kann. Wenn neben der oder dem Fallbringenden auch ein oder mehrere Beratende durch den Fall betroffen sind, fehlt diesen möglicherweise der notwendige persönliche Abstand für die Generierung von Hypothesen und Lösungen. Hürden können auch dann entstehen, wenn sich sowohl Führungskräfte als auch Mitarbeiter desselben Unternehmens oder einer Abteilung zusammen in einer Beratungsgruppe finden. Einerseits ist hier zu erwarten, dass erlebte organisations- oder arbeitsprozessbezogene Schwierigkeiten nicht angesprochen werden. Andererseits werden vermutlich nicht alle Gedanken frei geäußert, da bestehende (beispielsweise hierarchische) Beziehungsverhältnisse des Unternehmens dann möglicherweise in die Beratungsgruppe hineingetragen werden können und sich einzelne Teilnehmende damit angreifbar oder verletzbar fühlen könnten. Für solche Konstellation kann die Sorge vor Bewertung oder spätere berufliche Benachteiligung das Potenzial der Kollegialen Beratung einschränken. Treten interpersonale Konflikte in einer Beratungsgruppe auf, ist diese mutmaßlich nicht arbeitsfähig, solange die Konflikte nicht intern gelöst oder die Gruppe

gegebenenfalls auch extern supervidiert wurde. Private Probleme und Sorgen gehören (Tietze 2012, S, 35) nicht in eine kollegiale Beratungsgruppe. Aber auch Erlebenslagen und Situationen, die einer psychotherapeutischen Behandlung bedürfen, sind keinesfalls Gegenstand einer Kollegialen Beratung.

III. Kollegiale Beratung – Grundhaltung, Rollen, Ablauf.

Für die Kollegiale Beratung ist eine Gruppen von sechs bis acht Personen optimal.¹¹ Durch diese Größe lassen sich sowohl Anonymität als auch gruppendynamische Rollenentwicklungen (z.B. sich ständig zurückhaltende oder verbal dominante Teilnehmende) am ehesten vermeiden. Als Teil der *Spielregeln* der Kollegialen Beratung nehmen alle Gruppenmitglieder jeweils eine von drei Rollen an, die innerhalb der Gruppe spezifische Funktionen erfüllen.¹² Dabei werden mindestens die Rollen einer Moderator_in, einer Fallbringer_in und mehrerer Beratender zugewiesen. Aufgabe der Moderator_in ist es, auf die Einhaltung des strukturgebendes Beratungsablaufes einschließlich der Zeit zu achten, Methoden (vgl. (Tietze 2012), S. 53-55), mit denen beraten wird, anzuleiten, auf die Einhaltung von Kommunikationsregeln sowie der Grundhaltungen zu achten und allen Beratenden die Möglichkeit der Beteiligung am Prozess zu ermöglichen. Für die Etablierung und Implementierung der gemeinsamen Arbeit in einer Kollegialen Beratungsgruppe sind die Verständigung auf- und die Beachtung der Grundhaltungen evident.

Zu den *Grundhaltungen* zählen die Bereitschaft zu einer *regelmäßigen* Teilnahme, *Verbindlichkeit*, *Verschwiegenheit* gegenüber Dritten, *Wertschätzung*, gegenseitiger *Respekt* sowie *Achtung verschiedener Meinungen* und *Werte*, eine *Fokussierung* auf die jeweilige Fragestellung sowie die Bereitschaft, die eigenen Perspektiven innerhalb aller durch die Gruppe vereinbarten Rollen einzubringen. Diese Aspekte stellen für die Entwicklung einer tragfähigen Arbeitsgruppe Hauptsäulen

¹¹ Unter anderem Rotering-Steinberg empfiehlt diese Gruppengröße als Ergebnis einer Sekundärerhebung und daran anschließender Metaanalyse verschiedener, sozialpsychologischer Studien (vgl. Rotering-Steinberg 1996, S, 103).

¹² Es gibt auch Peerberatungskonzepte, in denen mit mehr als diesen drei grundsätzlichen Rollen gearbeitet wird. Beispiele hierfür sind Schriftführer_in bzw. Protokollant_in, Prozessbeobachter_in, Zeitwächter_in oder Gastgeber_in (vgl. exemplarisch Zeiler 2012, S. 27-30; Tietze, 2012, S. 57-59 & Schlee 2008, S. 68-75).

dar und ermöglichen eine vertrauliche Beratungsatmosphäre. Darüber hinaus ist Kontinuität der Arbeit also das regelmäßige Stattfinden einer kollegialen Beratungsgruppe unabdingbar. Grundlage ist die Annahme, dass regelmäßige Beratungen Verlässlichkeit zur Folge haben und sich positiv auf die Entwicklung einer Vertrauenskultur innerhalb der Beratungsgruppe auswirken können. Zudem wird auf Basis dieser Verlässlichkeit einem jeden Mitglied die Möglichkeit gegeben, sein Anliegen perspektivisch vortragen zu können.

Der Fallbringer_in obliegt es, den Fall verständlich und im Hinblick auf die eigene Involviertheit darzulegen und eine konkrete Fragestellung an die Peers zu formulieren. Dem Beratungsprozess hört die Fallbringer_in aufmerksam zu und gibt abschließend Feedback. Die anderen Peers bilden das Beratungsteam, welches sich nach der Struktur der Kollegialen Beratung und unter Anleitung der Moderator_in mit dem Fall und der Schlüsselfrage der Fallbringer_in auseinandersetzt.

Alle Rollen sind vor Beginn einer Beratungseinheit festzulegen und mit jeder Beratung erfolgt ein Wechsel der Rollen im Sinne eines Rotationsprinzips. Dies dient dazu, eher zurückhaltende Gruppenmitglieder hinsichtlich ihrer Kommunikationsfähigkeit zu stärken und aktiver agierende darin zu schulen, anderen Personen bewusst Raum zu geben.

Mit Beratungsbeginn erfolgt unter Anleitung der Moderator_in die kurze Vorstellung aller Beratungsanliegen und die Einigung auf den zu beratenden Fall durch die Gruppe. Jede Kollegiale Beratung gliedert sich in eine diagnostische sowie in eine beratende Phase. Die Einhaltung eines strukturierenden Beratungsablaufes und die Fokussierung auf eine Fragestellung ermöglichen dabei eine ressourcen- und lösungsorientierte Beratung der Peers gegenüber dem Fallbringer. Über das unbedingte Einhalten der phasenbezogenen Zeitvorgaben werden produktive Denkprozesse kanalisiert und Ausschweifungen vermieden.

Während der diagnostischen Phase stellt die Fallbringer_in ihre erlebte Schwierigkeit – den Fall – ganzheitlich unter Einbeziehung der Darstellung bisheriger Lösungsversuche dar und formuliert eine offene und lösungsorientierte Fragestellung. Die Moderator_in kann sie dabei bereits unterstützen, zum Beispiel durch klare Formulierungsvorschläge. Die Beratenden stellen daraufhin Fragen zum Fall bzw. zur geschilderten Situation, orientieren sich dabei an der Fragestellung und können Verständnislücken füllen. Der Moderator_in obliegt hierbei die besondere Aufgabe, darauf zu achten, dass noch keine Hypothesen oder Lösungen formuliert werden und der Beratung somit ausreichend Raum bleibt.

Daran schließt die beratende Phase an, die ebenso wie die diagnostische Phase von der Moderator_in begleitet wird und in der Hypothesen gebildet und Lösungen ohne das Zutun der Fallgeber_in erarbeitet werden. Die Beratenden verbalisieren zunächst ihre Eindrücke und

formulieren Ideen, Assoziationen und Vermutungen zum dargelegten Fall durch Hypothesen. Hierbei können verschiedene Beratungsmethoden einbezogen werden, die sich in Abhängigkeit zum vorgestellten Fall, von Erwartungshaltung und von Erfahrung der Gruppe unterscheiden können. Ist (beispielsweise) die Fallbringer_in durch einen Fall stark emotional betroffen, bietet sich für die Moderation einer unerfahrenen Gruppen nach Tietze das *sharing* an. Hierbei bringen die Beratenden die emotionale Lage der Fallbringer_in Verbindung mit ihren eigenen Erfahrungen und den dabei erlebten Emotionen. Die Erfahrung von Empathie und Solidarität sind Zielstellungen des *sharing*. (vgl.(Tietze 2012), S. 139-144)

Angelehnt an Schulz von Thun schlägt Tietze für den Fall einer Fallgeber_in, die sich beispielsweise in Konflikt zwischen zwei oder mehr antinomischen Zielstellungen befindet, für fortgeschrittene Gruppen die Methode des „Inneren Teams“ vor (Tietze 2012, S. 202 - 208).¹³ Hierbei werden die einzelnen „Stimmen“, die in der Fallgeber_in miteinander um eine Entscheidung ringen, von den Beratenden identifiziert und im Anschluss von den Beratenden durch kurze prägnante Statements und sogar durch Dialoge verkörpert. Ziel ist es, der Fallgeber_in mögliche „leise“ Stimmen, denen sie vorher kaum Aufmerksamkeit geschenkt hat, Raum zu geben und in einen Lösungsvorschlag mit einzubeziehen.

Welche Methode zum Einsatz kommt, kann gerade bei unerfahrenen Gruppen durch die anleitende Moderator_in angeregt werden. Je erfahrener eine Gruppe jedoch ist und umso weniger externe Anleitung sie benötigt oder verlangt, desto eher muss die Entscheidung zur Methodenwahl der Gruppe der Beratenden überlassen werden. Aufgabe der Moderator_in ist es, dafür zu sorgen, dass sich alle beratenden Peers gemäß ihrer Rolle in den Prozess der Hypothesenbildung einbringen. Schließlich schildert die Fallbringer_in Gedanken und ihr Erleben bezüglich des Gehörten. Gegebenenfalls passt sie ihre Schlüsselfrage an. Auch hier kann sie Unterstützung durch die Moderator_in erhalten. Als Konklusion aus Fragestellung und den aufgestellten Hypothesen erarbeiten die Beratenden nun Lösungsvorschläge, die auf Moderationskarten notiert und der Fallgeber_in übergeben werden. Die Fallbringer_in reflektiert die angebotenen Lösungsvorschläge und benennt jene, die sie erfolgversprechend hält. Zum Abschluss reflektiert die gesamte Gruppe den Beratungsprozess.

Für die Kollegiale Beratung wurde bereits eine Vielzahl von Ablaufschemata vorschlagen, wodurch Ausführung zum Vorgehen selbst bei Kenntnis der Methode grundsätzlich angebracht sind. An der

¹³ Insgesamt führt Tietze 20 Methodenvorschläge aus, die problem- und lösungsorientiert Ansätze verfolgen, sich stark auf Anwendungsbereiche konzentrieren und während der Hypothesenbildung und der Erarbeitung von Lösungsvorschlägen eingesetzt werden können. (vgl. Tietze 2012 115-214).

Volkshochschule Leipzig wurde innerhalb des Projekts „Multiperspektivische Grundbildung“ mit den Rollen Fallbringer_in, Moderator_in und Berater_in gearbeitet. Für alle geplanten Sitzungen der Kollegialen Beratung wurden die Moderationen im Vorfeld festgelegt. Daraus ergibt sich der Vorteil, dass sich die jeweiligen Personen rechtzeitig auf ihre Rolle vorbereiten konnten. Mit den Lehrenden wurde nach folgendem Kollegialen Beratungsschema gearbeitet (vgl. Straif 2009):

Phase	Aktive	Zeitungumfang
Fallauswahl	Alle Gruppenmitglieder unter Anleitung der Moderator_in	10 min.
Fallvorstellung und Formulierung der Schlüsselfrage	Fallgeber_in	10 min.
Verständnisfragen	Beratende	10 min.
Hypothesenbildung	Beratende	20 min.
Schweigen (optional)	Alle Gruppenmitglieder	2 min.
Stellungnahme und ggfs. Modulierung der Schlüsselfrage	Fallgeber_in	5 min.
Lösungsvorschläge	Beratende	15 min.
Stellungnahme	Fallgeber_in	5 min.
Prozessreflexion	Alle Gruppenmitglieder	5 min.

IV. Erprobung an der Volkshochschule Leipzig

Zur Erprobung wurden zunächst drei mehrstündige Kollegiale Beratungen unter Anleitung externer Fachkräfte innerhalb eines Zeitraums von sechs Monaten jeweils an einem Samstag durchgeführt. Während der Veranstaltungen wurden die Teilnehmenden (zu Beginn 7 Personen) in die Beratungsmethode eingeführt, als auch Raum geschaffen, diese eigenständig und an echten Fällen zu erproben. Die Teilnehmenden wurden mittels Zeitungsannoncen und Ankündigen beziehungsweise Aushängen an anderen Volkshochschulen und Bildungsträgern gewonnen und bildeten zum Ende eine stabile Kerngruppe von insgesamt fünf Personen¹⁴ und damit eine annähernd optimale Gruppengröße (vgl. Roterling-Steinberg 1996, S. 103). Es wurden zwei schriftliche Befragungen zum Beginn und zum Ende der durch die Volkshochschule Leipzig begleiteten Kollegialen Beratung durchgeführt, die sowohl soziographische, als auch berufsbiographische Angaben sowie Einstellungen zum Beruf selbst anonym erfragten. Die Befragungen wurden jeweils direkt nach der

¹⁴ Zu Beginn der Kollegialen Beratung im Mai 2013 bestand die Gruppe mit sieben Personen aus einer optimalen Anzahl von sieben Teilnehmenden. Die erste Befragung konnte daher mit sieben Personen durchgeführt werden.

Kollegialen Beratung durchgeführt. Während der ersten Befragung lag ein besonderes Interesse in den Beschäftigungsverhältnissen der jeweiligen Lehrkraft, aber auch in ihrer Aus- und Weiterbildungsbiographie innerhalb der Alphabetisierung und Grundbildung. Dem folgten Fragen zur Einschätzung der Anforderungen an die Tätigkeit einer Lehrkraft in der Alphabetisierung und Grundbildung. Die Gruppe, die zu Beginn der Kollegialen Beratung bestand, soll anhand der Darstellung ausgewählter Antworten in der Folge kurz vorgestellt werden.

Von den sieben Personen, die an der ersten Kollegialen Beratung teilnahmen, gab eine an, männlich zu sein, die übrigen antworteten mit „weiblich“.¹⁵ Keine der befragten Kursleiter_innen habe bisher an einer Kollegialen Beratung teilgenommen, jedoch antworteten fünf positiv auf die Frage nach der Teilnahme an anderen Weiterbildungsangeboten innerhalb der Alphabetisierung und Grundbildung. Darüber hinaus gaben diese fünf an, derartige Weiterbildungen regelmäßig wahrzunehmen.¹⁶

Auffällig, wenn auch nicht überraschend, waren die Angaben zur Ausgestaltung des Beschäftigungsverhältnisses der Lehrkräfte. Lediglich zwei gaben an, sich in einem unbefristeten resp. befristeten, also sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnis zu befinden (jedoch lediglich mit fünf resp. sechs Wochenarbeitsstunden für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit). Die übrigen fünf, waren über Honorarverträge an ihrer jeweiligen Bildungseinrichtung tätig und gaben eine Wochenarbeitszeit zwischen 25 und 50 Stunden an.¹⁷

Bis zur dritten Kollegialen Beratung schieden insgesamt zwei Personen aus der Beratungsgruppe aus. Damit wurde die von Rotering-Steinberg (1996, S. 103) empfohlene Idealgröße einer Kollegialen Beratung zwar unterschritten, jedoch war die Gruppe noch groß genug, um eine aktive Partizipation und Rollenrotation aller Teilnehmer_innen zu gewährleisten. Die Einstellung zur Kollegialen Beratung und die nach eigenen Angaben der Befragten subjektiv empfundenen Auswirkungen der Teilnahme sind ausnahmslos positiv. Alle Befragten gaben nach der dritten Sitzung an, die Kollegiale Beratung für empfehlenswert zu halten und bereits mit Kolleg_innen außerhalb der Gruppe über die Kollegiale Beratung gesprochen zu haben. Überwiegend positive Antworten erhielten wir auf die Fragen nach der Umsetzung von Beratungsinhalten aus der Gruppe im täglichen Arbeitsumfeld. So konnten alle Teilnehmenden nach eigenen Angaben bereits positive Effekte auf ihren Umgang mit Lerner_innen

¹⁵ Ein Vergleich der erfragten Altersgruppen ergab eine gleichmäßige Verteilung bei den Befragten: 20-30 Jahre: 2 / 31-40 Jahre: 1 / 41-50 Jahre: 2 / 51-60 Jahre: 2 / 61-70 Jahre: 0 / > 70 Jahre: 0.

¹⁶ Es wurde erfragt, wie regelmäßig die jeweiligen Teilnehmenden Weiterbildungsmaßnahmen innerhalb der Alphabetisierung und Grundbildung wahrnehmen. Verteilung: 1-2 (pro Jahr): 2 / 3-5: 3 / 6-10: 0 / > 10: 0/. Dass die aktuelle Kollegiale Beratung ihre erste Weiterbildungsveranstaltung innerhalb der Alphabetisierung und Grundbildung sei, gaben zwei der Befragten an. Alle Befragten gaben zudem an, seit mindestens zwei oder mehr Jahren als Lehrkraft für Alphabetisierung und Grundbildung tätig zu sein.

¹⁷ Alle Befragten, die angaben, auf Basis von Honorarverträgen in der Alphabetisierung und Grundbildung tätig zu sein, übten ihre Tätigkeit nach eigenen Angaben hauptberuflich aus. Die beiden Befragten, die sozialversicherungspflichtig beschäftigt waren, gaben an, nebenberuflich als Lehrkräfte tätig zu sein.

feststellen. Innerhalb einer offenen Fragestellung konnten die Kursteilnehmer_innen positive wie negative Effekte benennen, die sie möglicherweise als Folge der Teilnahme an der Kollegialen Beratung wahrnahmen. Dies nahmen alle Teilnehmenden in unterschiedlichem Ausmaß wahr. Die häufigste Nennung gab es in Bezug auf ein als verstärkt empfundenes Problembewusstsein sowie eine als höher eingeschätzte Sensibilität gegenüber den Kursteilnehmenden und einer Verbesserten Souveränität im Umgang mit Problemsituationen im Kurs. Drei der Teilnehmenden berichteten in einer weiteren offenen Frage darüber hinaus von höherer, allgemeine Kommunikationsbereitschaft Kolleg_innen. Auf die Frage hin, ob die Teilnehmer_innen auch weiterhin an einer Kollegialen Beratung teilnehmen werden, erhielten wir ausnahmslos zustimmende Antworten. Dies ist für die Gruppe vor dem Hintergrund des Ziels einer selbstständigen Weiterführung der Kollegialen Beratung von nicht unerheblicher Bedeutung. So konnte die Volkshochschule allen Mitgliedern der Kollegialen Beratungsgruppe während der Erprobung eine Fahrtkostenunterstützung zur Verfügung stellen, zum anderen wurde die Gruppe während aller Sitzung von zwei erfahrenen Supervisorinnen angeleitet. Ziel war es, bei den Teilnehmenden während der Testphase ausreichend Motivation zur selbstständigen Weiterführung der Kollegialen Beratung und damit zur Selbstorganisation zu generieren. Ob ein Transfer in die Selbstorganisation gelungen sein wird, werden kommende Erhebungen zeigen.

V. Fazit

Die Kollegiale Beratung kann als Form der selbstorganisierten Intervision innerhalb eines weitläufig strukturschwachen Berufsfeldes wie dem der Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, einen ressourceneffektiven Austausch von Kolleg_innen mit vergleichbarer Berufsbiografie ermöglichen und damit einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung für diese Berufsgruppe leisten. Wie alle selbstorganisierten Gruppen steht sie jedoch dem Problem der starken Abhängigkeit von der Motivation der Gruppenmitglieder gegenüber und benötigt somit ein hohes Niveau an Selbstorganisation. Es besteht die Notwendigkeit der Investition von Zeit, einer Ressource, die gerade für Selbstständige und Honorarkräfte, der vermutlich größten Gruppe der Lehrkräfte für Alphabetisierung und Grundbildung, als überaus wertvoll einzuschätzen ist. Je höher die Entfernung zwischen Bildungseinrichtung und Veranstaltungsort der Kollegialen Beratung umso höher also auch der nötige Investitionsaufwand. Nicht zuletzt dadurch bietet sich die Kollegialen Beratung für eine lokale Anwendung und Förderung an. Um die Erfolgsaussichten einer weiteren und breiteren Erprobung der Kollegialen Beratung zu erhöhen (zumindest sprechen die bisherigen Ergebnisse

dafür), ist es daher ratsam, lokale Bildungsträger gezielt zu fördern und dahingehende Multiplikator_innen auszubilden und einzusetzen. Dies gilt besonders, da die Kultusministerkonferenz die Kollegiale Beratung bereits 2004 als einen der „Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 16.12.2004) für die Lehrerbildung (speziell zur Qualitätssicherung an Schulen) benannt hat.

Zur Beantwortung der Frage nach den Bedingungen für eine langfristige Förderung wird eine weitere Begleitung der sich nun selbstorganisierenden und selbsterprobenden Gruppe Anhaltspunkte liefern. Unter Umständen kann sich auch die Einbeziehung und die Funktionalisierung der Volkshochschulen als lokaler Anlauf- und Förderpunkt als effektiv erweisen. Dies ist speziell vor dem Hintergrund sich häufig an permanente Kurzfristigkeit orientierender Arbeits- resp. Honorarverträge überlegenswert, die nur in seltenen Fällen Raum für Weiter- und Fortbildung bieten, wodurch Honorarkräfte trotz ihrer gewichtigen Rollen innerhalb der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit vor allem finanziell immens benachteiligt werden.

Literaturverzeichnis

- Arnold, E. (2001): Kollegiale Supervision – ein Instrument der Qualitätsentwicklung für die Hochschullehre. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, S. 403–418.
- Bonna, Franziska; Nienkämper, Barbara (2011): Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen - gibt es die noch? Zum Professionalisierungsbedarf von Volkshochschulkursleitenden in der Alphabetisierung am Beispiel des Einsatzes von Lernstandsdiagnostik. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. 1., Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, W (Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, 2), S. 127–148.
- Drecoll, Frank; Willige, Mirijam (2011): Master of Arts "Alphabetisierung und Grundbildung" - Professionalisierung und Beschäftigungsfelder. In: Projektträger im DLR e.V. (Hg.): *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*. 1., Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, W (Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener, 2), S. 285–312.
- Fiege, Bernd (1999): Einführung kollegialer Beratung in der Schule. Eine Evaluationsstudie. Dissertation. Universität Bielefeld, Bielefeld. Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft.
- Franz, Hans-Werner; Kopp, Ralf; Michels-Kohlhage, Maria (2003): Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis. Bergisch Gladbach: EHP (EHP Praxis).
- Grotlüsche, Anke; Riekman, Wibke; Buddeberg, Klaus (2012): Hauptergebnisse der leo. - Level-One Studie. In: Anke Grotlüschen und Wibke Riekman (Hg.): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie*. Münster, Westf: Waxmann (10), S. 13–53.

Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. Münster, Westf: Waxmann (10).

Karg, Ludwig; Viol, Wilma; Willige, Mirjam (2011): „monitor Alphabetisierung und Grundbildung“ bezogen auf das Jahr 2009. Ergebnisbericht zur zweiten Erhebung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. (texte.online). Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2011-alphabetisierung-02.pdf>.

Linderkamp, Rita (2011): Kollegiale Beratungsformen. Genese, Konzepte und Entwicklung. Bielefeld: Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation : Dissertationen, Habilitationen, Bd. 21).

Macha, Hildegard; Lödermann, Anne-Marie; Bauhofer, Wolfgang (2010): Kollegiale Beratung in der Schule. Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung. Weinheim, München: Juventa-Verl (Pädagogisches Training).

Mutzeck, Wolfgang (2008): Kollegiale Supervision. Eine Möglichkeit der beruflichen Unterstützung, Weiterentwicklung und Qualitätssicherung. In: Wolfgang Mutzeck und Jörg Schlee (Hg.): Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Gemeinsam den Schulalltag bewältigen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 48–70.

Nienkämper, Barbara; Bonna, Franziska (2011): Zur Akzeptanz von Diagnostik in Alphabetisierungskursen – aus der Perspektive von Kursleitenden und Teilnehmenden. In: *Bildungsforschung* 8. Jhrg. (1 (Band 2)), S. 61–85. Online verfügbar unter <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/129>.

Pichler, M. (2013): External Peer Reflection. In: *Wirtschaft + Weiterbildung* 25 (6), S. 16–19.

Rotering-Steinberg, S. (1996): Kollegiale Supervision in informellen Gruppen für Pädagoginnen und Pädagogen. In: Jörg Schlee und Jörg Fengler (Hg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg: Winter, Programm Ed. Schindele, S. 100–125.

Rotering-Steinberg, S. (2001): Erfahrungsbericht: Fünf Jahre Kollegiale Supervision für den Praxisbereich „Rehabilitation“ einer Krankenversicherung. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 32 (4), S. 433–442.

Rotering-Steinberg, Sigrid (1983): Anleitungen zum Selbsttraining für Lehrergruppen. Entwicklung und Evaluation eines Programms zur Kommunikation, Praxisberatung und Selbstkontrolle. Weinheim [u.a.]: Beltz (Tübinger Beiträge zum Fernstudium, 17).

Schlee, Jörg (2008): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe : ein Arbeitsbuch. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (16.12.2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.

Straif, Charlotte (2009): Praxisreflexion und Kollegiale Beratung/Intervision. Methoden zum Umgang mit Konflikten und Lernschwierigkeiten. (unveröffentlichtes Manuskript aus dem Projekt ProGrundbildung (2007-2011) als Teil verschiedener, in fünf Modulen organisierter Studententexte Kontakt: www.progrundbildung.de (zuletzt geprüft: 07. Oktober 2013)

Tietze, Kim-Oliver (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Tietze, Kim-Oliver (2012): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 61544 : rororo-Sachbuch : Miteinander reden: Praxis).

Zeiler, Ralph (2012): Kollegiale Fallberatung in der Schule. Warum, wann und wie? 1. Aufl. Mülheim a. d. Ruhr: Verl. an der Ruhr.