

Sibylle Gerloff & Gabriele Krause

**Beraten lernen nach dem ZORA-Konzept
Ein Fortbildungsangebot für die dritte Phase der Lehrkräftebildung**

Veröffentlicht in:

In O. Carnein, G. Damnik, G. Krause & D. Vanier (2023) Spezifische Aspekte von Trainings pädagogischer Kompetenzen in Abgrenzung zu anderen Lehr-Lern-Situationen in der Lehrkräftebildung: Tagungsband. Online-Tagung an der Uni Rostock am 4. und 5. März 2022 zum Thema "Ist das jetzt schon ein Training? Wie unterscheiden sich Trainings von anderen Lehr-Lern-Situationen in der Lehrkräftebildung?" [korrigierte Ausgabe] (S. 72 – 81). Rostock: Publikationsserver RosDok. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00004444

Beraten lernen nach dem ZORA-Konzept

Ein Fortbildungsangebot für die dritte Phase der Lehrkräftebildung

Sibylle Gerloff & Gabriele Krause

Zusammenfassung:

Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts führen zu Veränderungen in den Rollen und Aufgaben von Lehrkräften an Schulen. So ist unter anderem zunehmend eine ressourcenorientierte Expertise im Bereich der psycho-sozialen Beratung gefragt, die inklusives Arbeiten und Kooperieren in Netzwerkbeziehungen in und rund um Schule fördert. Das Fortbildungsangebot „Beraten lernen nach dem ZORA-Konzept“ wurde in Anlehnung an das Bonner Ressourcen Modell (Lang, 2022) mit seinem hypnosystemischen Ansatz entwickelt. Es richtet sich an Lehrkräfte und in der Schulsozialarbeit Tätige, die bereits im Berufsleben stehen. Die inhaltlich aufeinander aufbauenden sieben Module sind auf ein Schuljahr verteilt und werden seit 2015 regelmäßig angeboten. Jedes Modul enthält ritualisierte Minitrainingseinheiten in Lernsituationen mit Ernstcharakter. Die Teilnehmenden üben darin echte Beratungsgespräche zu eigenen aktuellen beruflichen Veränderungsanliegen. Das didaktische Konzept von ZORA legt Wert auf Lern- und Reflexionsprozesse, die einen unmittelbaren Transfer im Schulalltag ermöglichen.

Schlüsselbegriffe:

Beratung, Lehrkräfte, Fortbildung, Ressourcenorientierung, Inklusion

1. Professionelle Selbstentwicklung zukunftsfähiger Beratungskompetenzen im Kontext Schule

„Gesellschaftliche, wirtschaftlich-technische und kulturelle Lebensbedingungen ändern sich mit einer ungebrochenen Dynamik“ (Lipowski & Rzejak, 2021, S. 16). An allen Schulformen erweitern sich die Rollenspektren der dort arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen. Wachsende Diversität bei allen, die im Kontext Schule lernen und arbeiten, fordert in jeder Hinsicht inklusives Arbeiten (Strasser, 2020). Auch kommen modernen Medien sowie der psychosozialen Beratung junger und erwachsener Menschen im Schulalltag zunehmend eine besondere Bedeutung zu. Dies erfordert von Lehrkräften eine permanente Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen, der eigenen Identität (vgl. Nestmann, 2007) und eine gute Selbstfürsorge. Damit verbunden sind Anpassungsleistungen, die im systemischen Ansatz (Schlippe & Schweitzer, 2016) als autopoetische Entwicklungsprozesse verstanden werden (Maturant & Varela, 2011).

Hier setzt ZORA an und richtet sich als Langzeitfortbildung an berufserfahrene Lehrkräfte und in der Schulsozialarbeit Tätige, die sich in ihrer Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz verändern wollen. Das Fortbildungsangebot ist auf ein Schuljahr angelegt und besteht aus sieben eineinhalbtägigen Modulen. ZORA folgt inhaltlich und didaktisch einem konstruktivistisch hypno-systemischen Ansatz (Lang, 2022).

Entsprechend bietet ZORA Lehr-Lern-Ziele auf verschiedenen Ebenen. Mit dem Absolvieren der einzelnen Module können die Teilnehmenden zunehmend besser pädagogische Beziehungen, interne und externe Kooperation oder auch die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule mit einer dem inklusiven Menschenbild gemäßen konstruktivistische Haltung gestalten. Sie unterstützen Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit und haben einen ausgeprägten Fokus auf die Stärken und Ressourcen der beteiligten Personen. Situationsspezifisch unterscheiden sie zwischen professioneller ressourcenerzeugender Prozessberatung in Abgrenzung zur traditionellen Fachberatung (Gerloff, 2013). Sie rahmen auf der Basis einer systemischen Perspektive und einer lösungsorientierten Kommunikation (Beratungs-) Gespräche (Barthelmess, 2016). Als berufserfahrene Menschen nutzen sie ihr enormes implizites (Beratungs-)Wissen, indem sie es professionell reflektieren, ausloten, wieder hervorholen, theoriebasiert weiterentwickeln und anreichern und es sich somit nutzbar machen für einen Mehrwert in schulischen Beratungs- und Gesprächssituationen (vgl. Krause, 2012; Buchholz, 2020).

2. Zukunftsorientierte Ressourcenarbeit: Theoretisches Fundament, Dimensionen und praktische Implikationen

Zentraler Kern und durchgängiger Bezugspunkt von ZORA sind systemtheoretische (Schlippe & Schweitzer, 2016) und insbesondere konstruktivistische Grundannahmen (von Förster & von Glaserfeld, 2010). Damit geht implizit eine Ressourcenorientierung einher, die alle Gesprächspartner*innen in ZORA als selbstbestimmt betrachtet und ausgestattet mit der Befähigung zur Selbst(neu)organisation. Die Teilnehmenden finden in diesem Menschenbild ein adäquates Fundament für ihre inklusive Haltung sowie systemisches kultur- und ressourcensensibles Intervenieren im Kontext (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011; Ochs, 2020). Mit dieser konstruktivistischen Rahmung zielt ZORA in seiner Prozesssteuerung auf Ressourcenzugriff und -erzeugung. ZORA adaptiert dafür den therapeutischen Schwerpunkt des Bonner Ressourcen Modells (Lang, 2022) an verschiedene Handlungsfelder in Schule und die dort Arbeitenden und Lernenden. Daraus ergeben sich zahlreiche Anwendungsmöglichkeiten sowohl in unterrichtlichen Settings als auch in eher psychosozial orientierten Beratungsgesprächen jenseits von Unterricht.

Ausgehend von den oben genannten Lehr-Lern-Zielen greift die modularisierte Gestaltung des Fortbildungsangebotes ZORA folgende Dimensionen auf (vgl. Abb. 1):

Dimension Zukunftsfokus

Dem schulischen Modernisierungsprozess in die Zukunft des 21. Jahrhunderts entspricht ein Beratungsansatz, der auf Erwünschtes und weniger auf Unerwünschtes ausrichtet. Der radikale Zukunftsfokus des lösungsorientierten Ansatzes nach Steve de Shazer und Insoo Kim Berg (de Jong & Berg, 1998; de Shazer & Dolan, 2008) bietet hier die Möglichkeit, im Beratungsprozess ausgehend von einem klar bestimmten Ziel und einer daran orientierten Auftragsklärung bis hin zu einer transfersichernden Schlussintervention zu arbeiten.

Praxeologische Implikationen: Beratende legen den Fokus auf die von Gesprächspartner*innen erwünschte Zukunft und arbeiten von dort aus (Erickson, 1980). Dabei nutzen sie konsequent eine lösungsorientierte Kommunikation und Interventionen.



Abb. 1: Dimensionen Zukunftsorientierter Ressourcenarbeit (ZORA)

Dimension Ressourcensprache

Kommunikation entsteht im Rahmen sozialer Kopplung als Koordination von Verhalten. Was dabei und wie dabei gesprochen wird, spiegelt die subjektiven Bedeutungen und die individuellen Lebenserfahrungen eines Menschen wider (Maturana & Varela, 2018). Diese gilt es als Ressourcen sichtbarzumachen, zu nutzen und weiter zu entwickeln. Somit hat das Sprechen über Ressourcen (Hobfoll, 1989) eine wesentliche Bedeutung in ZORA. Besonderes qualitatives Merkmal der Ressourcensprache ist die Beiläufigkeit, wie wir sie in der Hypnosesprache bei Milton H. Erickson finden (Erickson, Rossi & Rossi, 2008).

Praxeologische Implikationen: Beratende sprechen Ressourcen direkt und indirekt an, sie reflektieren Gesprochenes mit dem Fokus auf Ressourcen und Lösungen.

Dimension Möglichkeits- und Wirklichkeitskonstruktion

Gespräche im Kontext Schule verbinden pädagogische Ansprüche mit sehr individuellen persönlichen Ansprüchen aller Beteiligten. Sie sind somit auch strukturell verschieden, oft konflikthaft und unfreiwillig. Konstruktivistisch betrachtet treffen so unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen aufeinander, die es in (gemeinsame) zukunftsförderliche Möglichkeitskonstruktionen zu überführen gilt.

Praxeologische Implikationen: Beratende beobachten ihre eigene Hypothesenbildung und ihre Distanz zum Thema. Sie legen den Fokus auf zirkuläres Denken und Handeln, hinterfragen innere und äußere Muster. Sie nutzen systemisches Handwerkszeug, z.B. systemische Fragetechniken, Reframing, und lassen Gesagtes, Gehörtes, Gefühltes, Gedachtes usw. unterscheiden, zuordnen, gewichten und gegebenenfalls reformulieren.

Dimension Prozess- und Fachberatung

Lehrkräfte sind gut ausgebildet für den eigenen Fachunterricht, sonderpädagogische Lehrkräfte zusätzlich für spezifische Fachberatung. Was häufig fehlt ist die Ausbildung für eine Prozesssteuerung von Beratung: was kann, soll, will und wird sich im gemeinsamen Gesprächsprozess wohin und auf welche Weise entwickeln?

Praxeologische Implikationen: Beratende rahmen und steuern den gesamten Beratungsprozess unter Beachtung von Allparteilichkeit, Neutralität und den jeweiligen individuellen Expertisen der Beteiligten. Sie berücksichtigen Ziele und wünschenswerte Veränderungen der Gesprächspartner*innen für deren jeweiligen Kontexte, erarbeiten einen gemeinsamen Fokus für das Gespräch, behalten den gemeinsamen Auftrag und die Uhr im Blick.

Dimension Kontext Schule:

Kulturelles Verhalten erzeugt in einem zunehmend kulturell gemischten Kontext wie Schule immer häufiger ein „interaktives Knirschen“. Daraus ergibt sich oft eine konfliktträchtige Dynamik im sozialen Milieu mit einem fatalen Sog, in dem sich auch Beratende verlieren können und dann ihre reflektierende Ebene verlassen.

Praxeologische Implikationen: Beratungsgespräche werden in verschiedenen Settings mit alltagsüblichen Zeitfenstern und anhand echter schulischer Fragestellungen und Beispiele geübt. Das Einnehmen einer hilfreichen konstruktivistischen Haltung, gute Prozessführung, Ressourcensprache, Zukunftsfokus und systemisches Arbeiten werden praktisch ausprobiert und vor den besonderen Kontextbedingungen von Schule reflektiert (Barthemess, 2016; Schlippe & Schweitzer, 2016).

Dimension Selbstberatung

Auch professionelle Lehrkräfte und pädagogisch Tätige reagieren ganz natürlich mit Sympathie oder Antipathie auf unterschiedliche Gesprächspartner*innen und deren Verhaltensweisen oder auf unterschiedliche Themen, Ziele und Aufträge mit mehr oder weniger Stress. ZORA-Haltung und ZORA-Handwerkszeug können in solchen Situationen für den professionellen Umgang mit sich selbst genutzt werden, um dann auch professionell im Außen zu agieren.

Praxeologische Implikationen: Beratende analysieren ihre Reaktionen und (Selbst-) Gespräche. Sie trainieren, eine konstruktivistisch-systemische und ressourcenorientierte Haltung auf sich selbst anwenden. Sie nutzen ZORA-Inhalte wie Lösungssprache, Zukunftsfokus, systemisches Vorgehen und mentale Ausrichtungen für die eigene Selbstachtsamkeit und Selbstfürsorge.

3. Aufbau und Didaktische Umsetzung

Die aktuelle ZORA-Langzeitfortbildung für Lehrkräfte besteht aus sieben Modulen – einem Einführungsmodul, drei Modulen zum theoretischen Hintergrund und drei weiteren Modulen, die jeweils unterschiedliche Anwendungsperspektiven fokussieren. Jedes Modul ist ähnlich rhythmisiert und gibt so einen formalen Rahmen, in dem die jeweiligen Inhalte angeboten werden (Abb. 2). Durch seine besondere strukturelle sowie methodisch-didaktische Konzeption greift die ZORA-Fortbildung sowohl innerhalb jedes Moduls (von Freitagfrüh bis Samstagmittag) als auch von Modul zu Modul aufeinander aufbauend die sechs Niveaustufen nach Andersen und Krathwohl (2001) auf.

Freitag (ganzer Tag): ▪ Begrüßung und Bericht über Erfahrungen ▪ Theoretischer Hintergrund im historischen Kontext ▪ Typische Interventionen mit Übungen ▪ Demoberatung mit Beobachtungsaufgaben ▪ Bezug zur Beraterhaltung ▪ Bezug zu Gesprächen in Nichtberatungskontexten	Samstag (halber Tag): ▪ Fokus des Tages für eigene Berateraufmerksamkeit ▪ 2 – 2,5 Stunden beraten üben in Kleingruppen mit Schwerpunkt auf jeweiligen Modulinhalt = ritualisierte Minitrainingsphasen ▪ Transfer und Abschluss
--	--

Abb. 2: Grundlegender inhaltlicher Aufbau der ZORA-Module

Der didaktische Ansatz geht von einem lernenden Subjekt aus, dessen Kompetenzaufbau in realen Handlungssituationen erfolgt, die der Komplexität von Beratungssituationen gerecht werden (Maier-Gutheil, 2020). Vor diesem Hintergrund haben alle Beratungsdemonstrationen (Ausbilderin berät Person aus dem Kreis der Teilnehmenden, die anderen Teilnehmenden haben Beobachtungsaufgaben) und alle Beratungsübungen in Kleingruppen Ernstcharakter. Die Teilnehmenden stellen eigene berufliche Veränderungsanliegen als Fallgeber/in zur Verfügung. In den Kleingruppenübungen rotieren die Teilnehmenden nach jeder Beratungsrunde in den Rollen Klient/in, Berater/in und Beobachter/in. Somit haben die Kleingruppenübungen einen dreifachen Ernstcharakter:

1. Die fallgebende Person erhält als Klient*in eine Beratung / Supervision für das eigene Veränderungsanliegen und somit Unterstützung für Fragestellungen im Schulalltag. Des Weiteren erfährt sie in dieser Rolle die Wirkungsweise der gewählten Beratungsintervention und autopoetische Selbstlernprozesse.
2. Die beratende Person gestaltet einen echten Beratungsprozess und interagiert unmittelbar auf Basis der aktuellen Kompetenzen, subjektiven Theorien und Grundhaltung.
3. Die beobachtende Person nimmt aus der externen Position heraus die verschiedenen Aspekte von Prozessgestaltung, Beratungsinterventionen und Klientenverhalten in einer echten Beratungssituation wahr und gibt Feedback.

Dieses Vorgehen in den Kleingruppenübungen am Samstag zieht sich durch alle Module (Abb. 2) und läuft ritualisiert nach einem weitgehend gleichen Muster ab und hat somit Trainingscharakter. Eine Ausnahme bei diesem Vorgehen bilden die Kleingruppenübungen im Modul 6 "Beratung im Kontext". Auch hier stellen die Teilnehmenden ihre Fälle aus den Schulalltag zur Verfügung. Die Beratung wird jedoch als Rollenspiel umgesetzt. Die Fallgebenden übernehmen dann selbst die Klientenrolle aus ihrem Fall (Schüler*in, Elternteil, Kollege*in, Schulleitung, ...) und ein anderes Gruppenmitglied berät oder umgekehrt. Des Weiteren werden in diesem Modul auch verschiedene schultypische Beratungssettings geübt (Langgespräche, Kurzgespräche und ultrakurze „Tür- und Angelgespräche“). Durch den schrittweisen Erwerb von Gesprächs- und Beratungskompetenz über die verschiedenen bisherigen Module hinweg kann so noch einmal die besondere Passung zum Kontext Schule hergestellt werden.

Basierende auf Erkenntnissen der Expertiseforschung (vgl. z.B. Krause, 2012; Buchholz, 2020) ist neben dieser Erfahrungsbildung in konkreten Situationen eine systematische Reflexion wesentlich für den Erwerb von professionellem implizitem Wissen. Dieses implizite Wis-

sen ist Voraussetzung für kompetentes Interagieren in komplexen sozialen Situationen wie beispielsweise in schulischen (Beratungs-)Kontexten.

Dafür schlagen Korthagen und Vasalos (2010) eine Reflexion gemäß dem Zwiebelmodell vor (Abbildung 3). Für die reflexive Vor- und Nachbereitung der Beratungsübungen in ZORA wird ein zweischrittiges Vorgehen gewählt. In einem ersten Schritt werden auf der Verhaltensebene die Art und Weise der Prozessführung, die methodische und sprachliche Umsetzung der Beratungsinterventionen besprochen. Bezogen auf die drei Rollen in den Beratungsübungen bieten sich hier die Teilnehmenden gegenseitig unterschiedliche Fremdreferenzen an, die entsprechend dem Postulat einer autopoetischen Selbstentwicklung zu individuellen Lernprozessen anregen können.

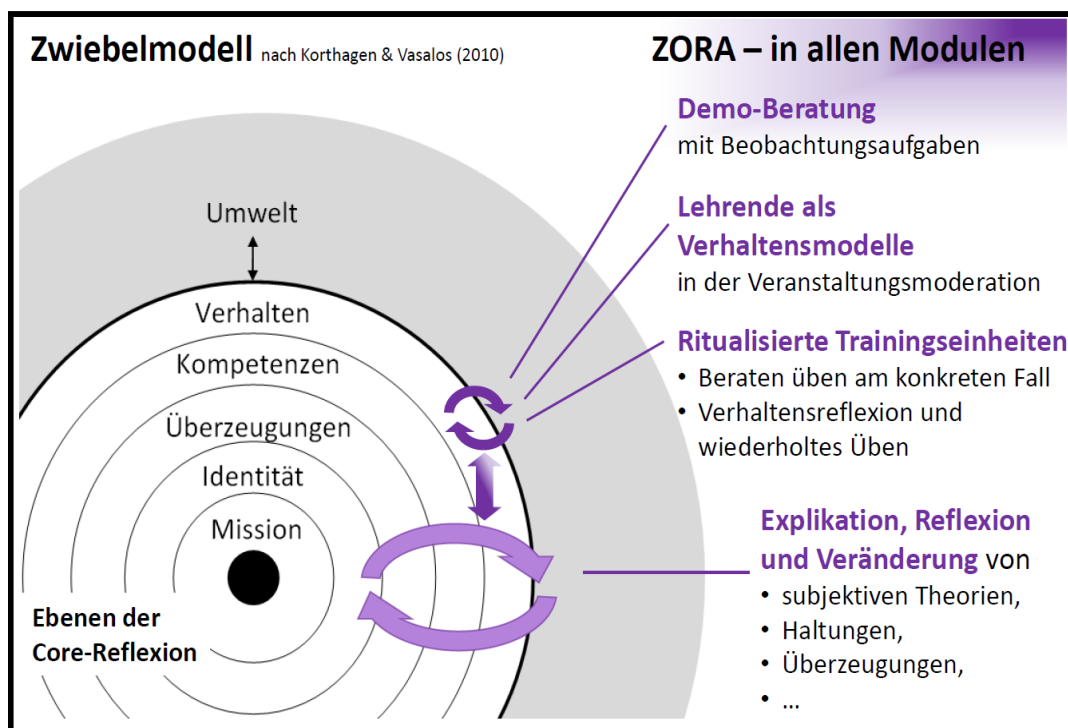


Abb. 3: Verortung von ZORA-Beratungsverhalten und ZORA-Reflexion im Zwiebelmodell der Core-Reflexion (Korthagen & Vasalos, 2010)

In einem zweiten Schritt werden die beobachteten Verhaltensweisen der sogenannten Core-Reflexion (Korthagen & Vasalos, 2010) unterzogen. Durch die Reflexion auf der Verhaltensebene ist es möglich, auch über darunter (im „Kern“ der Zwiebel) liegende Grundannahmen, subjektive Theorien und Haltungen zu sprechen und diese zumindest teilweise zu explizieren. Dies ist eine Möglichkeit, den Teilnehmenden einen Rahmen für die Entwicklung ihrer „ZORA-Haltung“ anzubieten. Des Weiteren wird der Zusammenhang zwischen den Beratungsinterventionen, dem dazugehörigen Veränderungsmodell und der sich daraus ergebenden Haltung der beratenden Person immer wieder und aus den unterschiedlichen Perspektiven thematisiert.

4. Fazit und Ausblick

Stellt sich abschließend mit Blick auf den Tagungstitel die Frage: Ist das jetzt schon ein Training? Diese Frage kann eindeutig mit „nein“ geantwortet werden. Die Langzeitfortbildung ZORA weist in einzelnen Phasen zwar wesentliche Merkmale von Trainings auf (vgl. Fries & Souvignier, 2020; Krause & Jürgens, 2005), geht aber weit darüber hinaus.

Sie ist mehr als ein Training und entspricht in hohem Maße den modernen Ansprüchen an Fortbildungen für Lehrkräfte, wie sie u.a. Lipowski und Rzejak (2021) formulieren. So sind beispielsweise Praxisbezug, kollegiales Feedback und Reflexion immanenter Bestandteil des didaktischen Konzepts in allen Sitzungen. Über die Module hinweg entstehen so professionelle Lerngemeinschaften, in denen der Mehrwert kollegialer Kooperation für eigene Fragestellungen erfahren wird. In Folge haben sich über die Jahre hinweg fach- und schulübergreifende Interventions- und Supervisionsgruppen aus Teilnehmenden verschiedene Durchgänge gefunden. Seit 2015 läuft mittlerer Weile der achte ZORA-Durchgang und gibt es eine Reihe von Schulen, in denen mehrere Lehrkräfte an der Fortbildung teilgenommen haben. Sie haben so die Möglichkeit, sich im Kollegium vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Beratungshorizonts und Grundverständnisses auszutauschen.

Die ZORA-Fortbildung wurde ursprünglich als Präsenzangebot entwickelt. Pandemiebedingt wurde sie für ein Onlineangebot didaktisch neu konzipiert und ist inzwischen in einem vollständigen ZORAonline-Durchlauf formativ evaluiert. Zudem wird jedes einzelne ZORA-Modul unmittelbar im Anschluss mit einem Standardfragebogen des Kompetenzzentrums Lehrkräftefortbildung Braunschweig durch die Teilnehmenden bewertet. Präsenz und online - beide Formate wurden über die Jahre hinweg sehr gut evaluiert. Auch online kann sich durch die zunehmende Verbundenheit der Teilnehmenden eine vertrauensvolle Zusammenarbeit entwickeln. Aktuell ist ein hybrides Konzept in Vorbereitung, das die Vorzüge aus beiden Formaten verbindet.

5. Literatur

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. München: Addison Wesley.
- Barthemess, M. (2016). *Die systemische Haltung. Was systemisches Arbeiten im Kern ausmacht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Buchholz, M. B. (2020). Zur Diskussion: Entwicklungsdynamik psychotherapeutischer Kompetenzen. In Petra Bauer & Marc Weinhardt (Hrsg.), *Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik* (S. 81–102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Erickson, M. H., Rossi, E. L. & Rossi, S. L. (Hrsg.) (2009). *Hypnose. Induktion, psychotherapeutische Anwendung, Beispiele* (7. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erickson, M. (1980): Pseudo-orientation in time as a hypnotherapeutic procedure. In E. Rossi (Hrsg.) *The Collected Papers of Milton H. Erickson on Hypnosis*, Vol. VI (S. 397-432) New York: Irvington.
- Foerster, H. von & Glasersfeld, E. von. (2014). *Wie wir uns erfinden. Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus* (5. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

- Fries, S. & Souvignier, E. (2020). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 405-423). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Gerloff, S. (2013). Die Maus in der Mähne des Löwen. Ressourcenerzeugendes Führungsmanagement. In A. M. Lang (Hrsg.), *Ressourcen erzeugen im Wirtschaftskontext* (S. 106-128). Berlin: Deutscher Psychologen Verlag.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
- Jong, P. de & Berg, I. K. (2003). *Lösungen (er)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie* (5.Aufl.). Dortmund: Verl. Modernes Lernen.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2010). Going to the Core. Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry. Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (S. 529–552). Boston, MA: Springer-Verlag US.
- Krause, G. (2012). Ausbildungssupervision im Fokus der Expertiseforschung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(2), 205–215.
- Krause, G. & Jürgens, B. (2005). Lehrertrainings in Deutschland – Entwicklung, Konzepte und Perspektiven. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23, 62-70.
- Lang, A. M. (2022). *Konstruktivistische Psychotherapie: Prozess-Hypno-Systemisch. Das Bonner Ressourcen Modell* (1. Auflage). München: Elsevier.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Maier-Gutheil, C. (2020). Kompetenz aus erwachsenenbildnerischer Perspektive und ihre Bedeutung für Lernprozesse im Kontext der Weiterbildung. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik* (S. 68–80). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (2018). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011). *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion - ein Praxishandbuch*. Berlin: Eigenverl. des Dt. Vereins für öffentliche und Private Fürsorge.
- Nestmann, F. (2007). Ressourcenorientierte Beratung. In F. Nestmann (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung* (S. 725–735). Tübingen: Dgvt-Verl.
- Ochs, M. (2020). Die erkenntnistheoretischen Säulen und praxeologische Grundorientierungen systemischen Arbeitens. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik* (S. 134–157). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Shazer, S. de & Dolan, Y. M. (2022). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute* (8. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Strasser, J. (2020). Belastung von Lehrkräften durch interkulturelle Situationen in der Schule. In T. Ringeisen, P. Genkova & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur*. (S. 663–674). Wiesbaden: Springer.

Die Autorinnen:

Dr. Sibylle Gerloff (Diplom-Biologin, 1. Staatsexamen Grund-/Hauptschullehramt) arbeitet freiberuflich selbstständig in eigener Praxis mit Fortbildungen, Coaching, Beratung, Supervision und moderiert hypnokommunikativ Changeprozesse und Teamentwicklungen.

Dr. Sibylle Gerloff
Praxis für Ressourcenerzeugende Beratung
Feuerbrunnen 10
38110 Braunschweig
gerloffs@web.de, s.gerloff@zora-bs.de
www.beraterteam-braunschweig.de

Dr. Gabriele Krause (Diplom-Psychologin) ist als Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Psychologie der TU Braunschweig sowie als freiberufliche Supervisorin, Trainerin und Coach (Hypno-Systemische Beratung) tätig.

Dr. Gabriele Krause
TU Braunschweig
Institut für Psychologie, Abt. Klinische Psychologie, Psychotherapie und Diagnostik
Humboldtstr. 33
38106 Braunschweig
g.krause@tu-braunschweig.de, g.krause@zora-bs.de
www.beraterteam-braunschweig.de