

## Bildung sucht Dialog!

Dieser dritte Band der PH NÖ sammelt und präsentiert Facetten der Diskussion um Fragen zu  
– Gewalt in und an der Schule,  
– demokratischer Erziehung,  
– Verhaltenskultur.

Er will alle LehrerInnen und an Bildung interessierten BürgerInnen einladen zu Kontakt, Gespräch und Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-3-0



Erwin Rauscher (Hg.) **Schulkultur**

Pädagogik *für* Nieder-  
österreich — **Band 3**

Erwin Rauscher (Hg.)

## Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltenskultur

Pädagogik  
*für*  
Niederösterreich  
**Band 3**



Erwin Rauscher (Hg.)

# Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltens*kultur*

Pädagogik  
*für*  
Niederösterreich

**Band 3**



## IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:  
Pädagogische Hochschule Niederösterreich  
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – 2009  
Redaktion: Erwin Rauscher  
Lektorat: Günter Glantschnig  
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher  
Druck: Druckerei Philipp GmbH, Grabengasse 27, A 2500 Baden

ISBN 978-3-9519897-3-0

Michael Benesch

# Lernen von Pygmalion – Gewaltprävention und Dialog

Was der Dialog im ‚Unternehmen Schule‘ leisten kann

*Dialog als Gesprächshaltung eröffnet neue und kreative Wege in der Begegnung von Lehrkräften und Schülerin-nen/ Schülern, die Mut zu Veränderung voraussetzen. Die Einführung dialogischer Umgangsformen in der Schüler/innen- Lehrer/innen-Interaktion verlangt Bereitschaft auf beiden Seiten und zeigt, dass die Etablierung von parallelen Reflexions- und Kommunikationsstrukturen zusätzlich zu traditioneller Faktenvermittlung wertvolle Entwicklungsschritte herbeiführt. Der Beitrag gibt eine Einführung in den Dialog nach David Bohm und Martin Buber.*

## 1 Der ‚Kluge Hans‘: Erwartung und Erfüllung

Als zu Beginn des 20. Jahrhunderts der deutsche Psychologe Oskar Pfungst im Auftrag des Philosophie-Professors Carl Stumpf in Berlin ein Pferd – den ‚Klugen Hans‘ – besuchte, das angeblich rechnen konnte, ahnte er wohl nicht, dass seine Untersuchungen weitreichende Folgen haben und in die Fachliteratur eingehen sollten. Es stellte sich bald heraus, dass der Berliner Orlov-Traber Hans äußerst sensibel auf beinahe subliminale körpersprachliche Ausdrücke der Anwesenden reagierte und so den Eindruck, tatsächlich rechnen zu können, hervorrief: Das Pferd lieferte die Ergebnisse durch Klopfen mit den Hufen. Dieser ‚Kluge-Hans-Effekt‘ verhalf der Experimentellen Psychologie zu deutlichem Auftrieb und zeigt deutlich: Unsere Erwartungen beeinflussen das Gegenüber und provozieren Verhaltensweisen, welche ohne unser Zutun nicht oder nicht in dieser Intensität und Form zur Entfaltung gekommen wären. Derartiges ist in der Psychologie und Pädagogik auch als ‚Pygmalion-Effekt‘<sup>1</sup> bekannt – nach dem zyprischen Bildhauer Pygmalion, der sich so stark in die Schönheit einer von ihm geschaffenen Elfenbeinstatue verliebte, dass Aphrodite sie zum Leben erweckte. Wenngleich der Pygmalion-Effekt vor allem in der Pädagogik vor dem Hintergrund der Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktionen umstritten ist, an der grundsätzlichen Bedeutung der Erwartungseinflüsse besteht kein Zweifel. Diese sind schließlich auch der Grund für die verblindeten Designs etwa in der klinischen Forschung: Weder Proband/in noch Untersucher/ in wissen darüber Bescheid, ob eine bzw. welche Medikation verabreicht wird.

Es kommt, wie es kommen muss ... Die Begriffe ‚selbsterfüllende‘ und ‚selbstzerstörende Prophezeiung‘ wurden von dem US-amerikanischen Soziologen Robert Merton<sup>2</sup> als soziale Phänomene zur Erklärung der Auswirkungen von Einstellungen eingeführt: Die Vorhersage

erfüllt sich, eben weil sie von einzelnen oder einer Gemeinschaft ausgesprochen, geglaubt und von anderen aufgenommen wird. *„Es sind nicht die Dinge, die uns beunruhigen, sondern die Meinungen, die wir von den Dingen haben“* – dieses Zitat, dem antiken Philosophen Epiktet zugesprochen, bringt etwas zum Ausdruck, was wesentlich ist für häufige Missverständnisse in unserer Kommunikation: Wir bilden uns Meinungen über Menschen, Ereignisse, Berichte usw. und trennen diese Meinungen nicht von den dahinterstehenden Phänomenen. Es kommt zu einer (unbemerkten) Vermengung von Meinung und „Ding da draußen in der Welt“. Dabei spielen Emotionen eine bedeutende Rolle, wie der US-amerikanische Quantenphysiker David Bohm treffend bemerkt: *„Wir müssen ganz bewusst die Verbindung wahrnehmen, die zwischen den Gedanken – vor allem den Annahmen und Bewertungen – sowie den körperlichen Empfindungen und Emotionen entsteht. Wird eine Meinung, die ich vertrete, im Zuge eines Gespräches, einer Diskussion, angegriffen, so komme ich sehr leicht dahin, mich als Ganzes in meiner Persönlichkeit angegriffen zu fühlen. Dabei ist es doch nur eine Meinung – nicht mehr! Mich dabei zu beobachten, mein Denken quasi in der Schwebelage zu halten und meine Denkprozesse, nicht nur die Denkprodukte vermengt mit meinen Emotionen, zu betrachten, ist eine schwierige, aber lohnende Übung auf dem Weg zu wahrhaftigen Gesprächen.“*<sup>3</sup>

## 2 Martin Buber: Drei Arten, Menschen wahrzunehmen

Der österreichisch-jüdische Religionsphilosoph Martin Buber, dessen Schriften wesentlich für den Dialog im hier verstandenen Sinn sind, unterscheidet Beobachten und Betrachten deutlich vom „Innewerden“<sup>4</sup>:

- ❖ *Beobachten*: Der Beobachtete wird ‚gespannt‘ aufgezeichnet, all seine Ausdrucksweisen werden genau notiert. Es handelt sich um ein willkürliches, peinlich genaues Beobachten, aber ohne wirkliche innere Anteilnahme.
- ❖ *Betrachten*: Auch das Betrachten geschieht fernab wirklicher innerer Anteilnahme, allerdings ohne die Gespanntheit des/r Beobachtenden. Der/Die Betrachter/in lässt geschehen, vertraut darauf, dass sein/ihr Gedächtnis das Erhaltenswerte erhält. Der betrachtete Mensch ist aber Gegenstand, zu dem der/die Betrachter/in nicht in wirklicher Beziehung steht. Während der/die Beobachter/in wie ein/e Wissenschaftler/in sachlich auf den beobachteten Menschen blickt, sieht der/die Betrachter/in wie ein/e Künstler/in, der/die etwas von seiner Existenz erfahren möchte, auf ihn. Beide nehmen den Gegenstand aber so wahr, dass er *„ihnen weder Tat abfordert noch Schicksal zufügt“*<sup>5</sup>.
- ❖ *Innewerden*: Diese Wahrnehmungsweise sieht den Menschen nicht als Gegenstand; *„ich kann den Menschen, an dem, durch den mir etwas gesagt worden ist, nicht abmalen, nicht erzählen, nicht beschreiben; versuchte ich es, wärs schon aus mit dem Gesagtein“*<sup>6</sup>. Es kommt beim Innewerden darauf an, den Menschen anzunehmen. Bei der Begegnung geschieht etwas, was gegenständlich nicht erfassbar ist. Es kann sich dabei auch um eine persönliche Lernerfahrung handeln, die ohne ein aktives Tun des anderen geschieht – es geht um ‚wirkliche Sprache‘, ohne dass die Beteiligten sprechen: *„Nicht er sagt es mir ...: es sagt.“*<sup>7</sup>

Martin Buber geht es um das wahrhaftige Gespräch, den Dialog, und der Geist hinter dieser Haltung wird besonders deutlich in folgenden Worten Bubers: *„Dialogisches Leben ist nicht eins, in dem man viel mit Menschen zu tun hat, sondern eins, in dem man mit den Menschen, mit denen man zu tun hat, wirklich zu tun hat“*<sup>8</sup>. Dialog kann übersetzt werden als „durch den

Wortsinn, die Wortbedeutung<sup>9</sup> und möchte sich als Gesprächshaltung abgrenzen von den als Dialog getarnten Monologen – von Gesprächen also, in denen mehr aneinander vorbeigeredet wird, als dass sich die Gesprächspartner/innen aufeinander einlassen und einander wirklich zuhören. Wer kennt sie nicht, die endlosen und unfruchtbaren Diskussionen, bei denen der oder die Gesprächspartner/innen den Zweck von Statistinnen oder Statisten erfüllen, da die wenigsten Menschen bei ausführlichen Selbstgesprächen ein Gefühl der Zufriedenheit und Befriedigung empfinden können. Bei der Art und Weise, wie wir zumeist Gespräche miteinander führen, werden Argumente hin- und hergeschoben wie Ping-Pong-Bälle, und während jemand redet, überlegt man sich schon eine Entgegnung (um dem/r Anderen zu zeigen, dass er/sie Unrecht und man selbst Recht hat) oder Bekräftigung (oft aus der Motivation heraus zu zeigen, dass man selbst diesen Gedanken ja auch schon längst entwickelt hat ...). Wirklich zugehört wird kaum, es kommt zu keiner wahrhaftigen Begegnung.

### 3 David Bohm: Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen

Während die Bedeutung Martin Bubers für den Dialog eine eher theoretische ist – Buber stirbt 1965 – ist es David Bohm, der – bis zu seinem Tod im Jahr 1992 – die ersten Ansätze für den „praktischen Dialog“ erarbeitet, welche in weiterer Folge ab den 1990er Jahren von Arbeitsgruppen am Bostoner Massachusetts Institute of Technology (MIT) weitergeführt werden. Bohm geht – inspiriert von Forschungen des Psychiaters Patrick de Maré über die Dynamik in Großgruppen – davon aus, dass in Gruppen von zwanzig und mehr Personen ein repräsentativer Querschnitt einer Gesamtkultur zu finden sein kann<sup>10</sup>, wodurch ein gutes Abbild verschiedener Sichtweisen und Wertesysteme zustande kommt. Praktisch läuft der Dialog immer in Kreisform, oft unter Verwendung eines Redesymbols, ab, wobei die äußeren Rahmenbedingungen aber nicht das Wesentliche sind. Wesentlich sind innere Haltungen und persönliche Kompetenzen – die „Personal Mastery“<sup>11</sup> –, die durch dialogische Übung und Erfahrung weiterentwickelt werden, sodass auch in organisationalen Kontexten kreativere, nutzenstiftende Besprechungskulturen etabliert werden können.

#### 3.1 Sitzkreis, Redesymbol und Kernfähigkeiten

Der Sitzkreis ist eine notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung für dialogische Gespräche. Das Redesymbol, etwa in Form eines Talking-Sticks, ist ein – gerade bei Gruppen mit wenig bis nicht vorhandener Erfahrung – oft nützliches, keinesfalls aber notwendiges Utensil. Sitzkreis und Redesymbol sind bestimmt nicht originär oder gar exklusiv dialogisch, und überhaupt wäre es eine Fehleinschätzung, diesen äußeren Bedingungen ein zu großes Gewicht beizumessen. Wenngleich Dialog ohne Sitzkreis nicht funktioniert – ein Sitzkreis macht noch keinen Dialog. Es ist wichtig, die anderen in ihrer ausdrücklichen und körpersprachlichen Gesamtheit wahrzunehmen, und selbstverständlich symbolisiert der Sitzkreis die Absenz hierarchischer Gepflogenheiten. Dies stellt gerade für Lehrkräfte oftmals ein nicht einfach zu handhabendes Novum dar, da Unterrichtssituationen zumeist auf hierarchischen Vorannahmen beruhen: Eine/r spricht, führt aus, fragt ab, bewertet die Leistungen – die anderen hören zu und geben Antworten.

Es sind bestimmte Kernfähigkeiten, die den einzelnen im Sinn persönlichkeitsentwickelnder

Erfahrungen auf dem Weg zu einem fruchtbareren und kreativeren Miteinander weiterbringen. Mit Fokus auf das teilnehmende Individuum sind zwei Kompetenzen besonders relevant:

- ❖ Reflektieren der eigenen Vorurteile („mentale Modelle“)
- ❖ Gewahrwerden der Trennung von Meinung und Person

Das Heikle an Vorurteilen ist, dass sie zumeist nicht bewusst sind, sich also aktiven Untersuchungen aus einer selbstkritischen Distanz heraus entziehen. Man trifft auf den berühmten blinden Fleck in der eigenen Wahrnehmung, welcher durch kulturelle, soziale und biographische Filterprozesse entsteht. Dialog im hier verstandenen Sinn entsteht nicht automatisch, sondern wird eingeübt – Übungen mit den dazugehörigen Reflexionen im Besonderen zu mentalen Modellen sind dabei essentiell. Denkgewohnheiten sind noch weniger bewusst als Gewohnheiten des Handelns.

### 3.2 Die Unterscheidung von Dialog und Diskussion

Das Wort ‚Diskussion‘, es stammt aus dem Lateinischen, meint „in Stücke schlagen“. Es geht also nicht um das Finden von etwas Gemeinsamem: Diskussion fördert, ja erzwingt förmlich ein Entweder-oder-Denken. Diese Gesprächsform ist durchaus nützlich, wenn es darum geht, klare Standpunkte zu vertreten und innerhalb kurzer Zeit eine Entscheidung herbeizuführen. David Bohm vergleicht diese Gesprächsart mit einem Ping-Pong-Spiel: Argumente werden hin- und hergeworfen mit dem Ziel zu gewinnen. Der Dialog hingegen lenkt den Fokus auf das Wesen der Wahl: Es sollen neue Möglichkeiten eröffnet und neue Optionen erkannt werden. Dabei geht es um das Evozieren von Einsichten und das Hinterfragen von Annahmen, die den Beteiligten so selbstverständlich geworden sind, dass sie eben nicht mehr hinterfragt werden.

In Anlehnung an Linda Ellinor und Glenna Gerard seien exemplarisch einige Charakteristika genannt, welche den Dialog deutlich von der Diskussion unterscheiden:<sup>12</sup>

- ❖ Während bei der Diskussion Sachfragen oder Probleme in Teile zerlegt werden, möchte der Dialog unter vielen Teilen das Ganze erkennen.
- ❖ In der Diskussion werden die Unterschiede zwischen den Teilen erkannt, im Dialog das, was diese verbindet.
- ❖ Diskutierende streben danach, ihre Annahmen und Ansichten zu verteidigen, während die Teilnehmer/innen am Dialog diese (gemeinsam) untersuchen möchten.
- ❖ Bei der Diskussion geht es um Überreden, Verkaufen und Gewinnen, beim Dialog darum, durch (gemeinsames) Erkunden und Offenlegen von Ursachen wie Zusammenhängen (gemeinsam) zu lernen.

Es ist jedoch eine Fehlannahme zu glauben, dass es beim Dialog um Gleichschaltung oder ‚totale Harmonie‘ geht – das Gegenteil ist der Fall: Die Kunst ist, trotz der Verschiedenheit der Teilnehmer/innen und deren oft sehr konträren Annahmen und Meinungen zu einem gemeinsamen Ganzen zu kommen, ohne den Willen zum Sieg, ohne das Streben nach Überzeugung. Jeder Beitrag ist wie ein Element, ein Stein, der in die Mitte gelegt wird. Die Herausforderung liegt darin, bei all dieser Verschiedenheit die Steine in einer Art aufeinander zu schichten, sodass ein gemeinsamer Turm quasi als Gruppenprodukt in die Höhe wachsen kann, der stabil bleibt und nicht durch diskussionsartige Kämpfe um den Sieg einer bestimmten Ansicht zerstört wird. Einfach ist es, ‚Nein‘ zu sagen. Einfach ist es auch, bedingungslos ‚Ja‘ zu sagen. Schwierig ist es, ‚Nein‘ und ‚Ja‘ sagen zu können und dabei respektvoll, ohne Hierarchie und ohne Siegerwillen, zum Entstehen des Gemeinsamen beizutragen.

## 4 Dialog als Ansatz zur Gewaltprävention im schulischen Bereich

Was also kann der Dialog als Mittel zur Gewaltprävention in der Schule – Zugang im Speziellen im Umgang mit (gewaltbereiten) Schülerinnen/Schüler – leisten? ‚Gewalt‘ wird hier nicht primär auf körperliche, sondern ebenso auf soziale und verbale Ausdrucksformen bezogen.<sup>13</sup>

Je besser ein Organismus etwas weiß, desto unauffälliger geht er mit seinem Wissen um. Gregory Bateson greift diese Behauptung von Samuel Butler auf, um die Frage nach den Ebenen des Geistes zu betrachten und darauf hinzuweisen, dass Gewohnheiten des Handelns oder des Denkens in immer tiefere geistige Ebenen versinken.<sup>14</sup> Haben sich Haltungen, Werte, Verhaltensweisen einmal etabliert und ein Stadium erreicht, in dem sie nahezu wie automatisch ablaufen (man denke nur an das Radfahren; wie mühsam zu Beginn, wie locker und leicht später ...), ist ein gewaltiger Lernfortschritt erreicht worden. Das kann von Vorteil sein oder auch von Nachteil. Ein Vorteil liegt in der Automatisierung und Vereinfachung im täglichen Leben, mehr noch: Dadurch wird es uns überhaupt erst möglich, das Leben in seiner Komplexität und Vielfalt der Einflüsse zu bewältigen. Ein Nachteil und gleichzeitig auch eine Gefahr liegen darin, dass die blinden Flecken vor allem der dann automatisch ablaufenden Mentalen Modelle, der Bewertungen, nicht mehr erkannt oder gar reflektiert werden.

Erfahrungsgebundenes implizites Wissen kann durch den Dialog erworben werden: Nicht Faktenwissen, es geht um tiefes Wissen, die eigene Person betreffend, und um Modell-Lernen, Lernen aus und mit der Gruppe. Dabei ist die Erfahrung des persönlichen Erlebens enorm wichtig. Diese Erfahrung, dieses gemeinsame und gemeinschaftliche Erleben, ist schwierig in Worte zu fassen. Die Erfahrung wird nicht notwendigerweise gemacht, sie entsteht nicht sofort, nicht automatisch, aber wenn ‚wirklicher‘ Dialog entsteht, beinhaltet er einen Durchbruch zu neuer Kreativität und kreativer Achtsamkeit. Die Teilnehmer/innen beginnen *„wirklich an dem Pool eines gemeinsamen Gedankenfeldes (zu) partizipieren, und sie können neue Gedanken und Denkgänge erforschen, selbst wenn sie damit nicht übereinstimmen. Sie beginnen, Wahrnehmung von Bewertung zu trennen.“*<sup>15</sup> Die besondere Atmosphäre wahrhafter Gespräche, welche sich herausbilden kann, verleiht dem Zusammensein etwas besonderes Zwischenmenschliches: *„Das Zwischenmenschliche erschließt das sonst Unerschlossene“*<sup>16</sup>, wie Martin Buber es formuliert hat.

Otto Scharmer nennt, resultierend aus seiner Arbeit mit Learning Communities, u.a. *„die Kraft der gemeinsamen Intention“*, *„Werkzeuge und Übungsfelder“* und *„Parallele Lernstrukturen“* als wesentliche Lernerfahrungen.<sup>17</sup> Dies sind auch grundlegende Elemente dialogischer Kommunikation. *„Die Qualität eines Projektes hängt von seinem Inhalt und seiner Verbindung zu den Menschen ab.“*<sup>18</sup> Die Schule als Ort des Lernens schlechthin kann meiner Ansicht nach als Paradebeispiel einer ‚Lernenden Organisation‘ dienen, wenn die Voraussetzungen dafür unter Einbindung aller Beteiligten geschaffen werden. Und dabei soll es nicht um einen angestrebten Erfolg des Zentrums, sondern um die Etablierung einer ‚gemeinsam getragenen Intention‘ gehen. Wie eine Sportmannschaft nicht ohne Training zu Spitzenleistungen finden kann, benötigt auch eine ‚Learning Community‘ Übung im gemeinsamen Lernen unter anderen, etwa ‚dialogischen‘ Voraussetzungen, bei gleichzeitiger Etablierung paralleler Lernstrukturen, sodass alle Lernenden – Schüler/innen wie Lehrkräfte – ihre Erfahrungen gemeinsam, gleichsam als Team mit einem gemeinsamen Ziel, reflektieren und Alternativen zum bisher Gewohnten austauschen können.



### *Wie laufen dialogische Gespräche ab?*

Die Rolle einer/eines Dialogprozess-Begleitenden – im Englischen ‚Dialogue-Facilitator‘ – entspricht nicht jener einer/eines Trainern/Trainers. Einer der Unterschiede liegt darin, dass Training von einem Transfer von Fähigkeiten und Wissen ausgeht, während Dialog-Begleitung ein Erwachen bzw. Erwecken von Fähigkeiten intendiert. In einer der zahlreichen Arbeiten des US-amerikanischen Cartoonisten Gary Larson ist eine Herde grasender Kühe abgebildet, aus der sich ein Tier abhebt: Mit nach oben gerichtetem Kopf ruft es erstaunt aus: „Gras! Wir fressen Gras!“<sup>19</sup>. Was für ein Lichtblick, was für ein Moment der Erleuchtung, wenn Natürliches, Gewohntes und vor allem bisher nicht Hinterfragtes plötzlich klar wird! Beim Dialog geht es um die Förderung dieses Erweckens, um das Ablegen hinderlicher und widersinniger Gewohnheiten, welche die natürliche Fähigkeit zu lernen, sich zu entwickeln und Neues zu kreieren behindern. Der/Die Dialogprozess-Begleitende nimmt dabei ebenfalls die Rolle eines/einer Lernenden ein, behält dabei aber den Ablauf und die Einhaltung notwendiger Regeln im Auge. Wesentlich ist, dass ein/e Dialogprozess-Begleitende/r über eine persönliche Historie der Entwicklung von ‚Personal Mastery‘ sowie über ein Mindestmaß an praktischer Erfahrung mit Dialogen, sowohl als Teilnehmer/in als auch als Begleiter/in, verfügt, auch, um bei den so wichtigen Reflexionsrunden dialogrelevante Inputs geben und die eigene Rolle als Begleiter/in und Lernende/r adäquat – nach innen wie außen – beleuchten zu können.

Wird in der Schule ein dialogisches Setting ausprobiert, so ist nur ein Mindestmaß an theoretischer Einführung notwendig: Erwachsene mit ihren oftmals wesentlich stabileren und lange gewohnten Vorannahmen zeigen in der Regel auch wesentlich stärkere Widerstände. Pfade, die seit Jahrzehnten begangen und ausgetreten wurden, sind wohl schwerer und mit größerem motivationalem Aufwand zu verlassen – Kinder und Jugendliche sind da meistens offener und bereiter: Das neue Setting erweckt Interesse und Lust auf etwas anderes. Es genügt in der Regel, auf folgende Rahmenbedingungen hinzuweisen:

- ❖ Sitzkreis
- ❖ Verwendung des Redesymbols (wer dieses hält, wird nicht unterbrochen)
- ❖ Zurücklegen des Redesymbols in die Kreismitte
- ❖ Alles kann und soll ausgesprochen werden ohne Zensur
- ❖ Zeitrahmen
- ❖ Hinweis: Die Lehrkraft verlässt für die Dauer des Dialogs ihre angestammte Rolle und ist gleichberechtigter Teil der Runde

Damit sich ein wahrhafter Dialog entwickeln kann, ist die Etablierung einer vertrauensvollen Haltung notwendig. Unterstützt werden kann die Heranbildung eines Containers<sup>20</sup> etwa dadurch, dass der expliziten Regel – „Was im Rahmen des Dialogs ausgesprochen wird, verlässt unseren Raum nicht und wird auch nicht außerhalb des Dialogs verwendet“ – tatsächlich gefolgt wird. Vor allen Dingen wird sich die Lehrkraft strikt daran halten, sodass die Schüler/innen an diesem Modell lernen können. Dialog ist nichts für Schnellschüsse, Dialog braucht Zeit. Die Schüler/innen erkennen und nehmen wahr, dass ihr über die Zeit aufgebautes Vertrauen geschützt wird. Es werden nachfolgend Einschätzungen und Sichtweisen von Lehrkräften, welche Dialoge in ihren Klassen eingesetzt haben, wiedergegeben.<sup>21</sup> Sehr oft wird von einer deutlichen ‚Entschleunigung‘ gesprochen. Dialog verlangsamt auch durch seine Rahmenbedingungen kommunikative Prozesse und erlaubt, andere Rhythmen zu finden. Die Beteiligten können sich die Zeit nehmen, die sie benötigen. Einerseits, weil ein Redesymbol eingesetzt wird und während des Haltens keine Unterbrechungen stattfinden (was auch bei

„flippigen“ Zuhörenden erstaunlich gut funktioniert), andererseits haben alle die Möglichkeit, die Klangschale zu bedienen und bis zum Ausklingen des Tones Ruhe einzufordern: Der Einsatz einer Klangschale hat sich besonders auch im schulischen Umfeld sehr bewährt. Gerade dieses Instrument führt bei Erwachsenen und besonders in organisationalem Umfeld oftmals zu Widerständen, weil – um es plakativ auszudrücken – die Klangschale mit „esoterischem Quatsch“ gleichgesetzt wird. Etwas, das Lehrkräfte außerdem positiv feststellen, ist die Wirkung des Dialogs auf Außenseiter in der Gemeinschaft bzw. die ruhigeren, introvertierten Schüler/innen – die Wirkung dieser Schüler/innen im Rahmen des dialogischen Settings auf die anderen. Diese nehmen jene ‚Ruhigen‘ auf eine neue, andere Art wahr: als Individuen mit ihren eigenen Gedanken und Gefühlen, die aber jetzt erst, erstmals, ausgesprochen und in der Gemeinschaft dialogisch wahrgenommen werden.

## 5 Der Nutzen des Dialogs – eine Befragung von Lehrkräften

In Österreich ist die Gemeinschaft der Pädagoginnen/Pädagogen mit explizit dialogischen Erfahrungen noch relativ klein. Dass dieser Zugang jedoch auf immer breiteres Interesse stößt, zeigt sich darin, dass zwei EU-weite Initiativen bestehen, welche unter anderem auch die Verbreitung dialogischer Ideen und Ausbildungen zu ihren Zielen haben.<sup>22</sup> Im Rahmen der Grundtvig-Lernpartnerschaft „Dialogue – The Creative Communication“ wurde im Frühjahr 2009 eine anonyme, schriftliche Befragung unter 31 Lehrkräften zur Einschätzung des Nutzens dialogischer Gesprächsführung im schulischen Kontext durchgeführt. Diese Befragung wollte als Pilotprojekt erste quantitative Einblicke erhalten. Methodische Mängel, etwa das Fehlen einer Vergleichsgruppe, wurden bewusst in Kauf genommen – aus pragmatischen organisatorischen und finanziellen Gründen. Die Rücklaufquote der Fragebögen betrug 74%. Die Resultate zeigen deutlich durchgehend positive Einschätzungen der befragten Lehrkräfte. Die Tabelle enthält die zusammengefassten Ergebnisse jener im Fragebogen enthaltenen Aussagen, welche sich auf den Dialog als Methode in der Schule bezogen haben. Die Beantwortung erfolgte auf einer vierstufigen Skala: ja – eher ja – eher nein – nein.

Der Dialog als Methode in der Schule ...	Zustimmung / Ablehnung in%
... kann hilfreich sein, um allgemeine Konfliktsituationen unter den Schülerinnen/Schülern zu ‚entschärfen‘.	97 / 3
... kann dabei helfen, konkrete (körperliche oder verbale) Gewaltpotenziale der Schüler/innen untereinander zu ‚entschärfen‘.	94 / 6
... fördert die Gesprächsbereitschaft der Schüler/innen unter- und miteinander.	97 / 3
... kann hilfreich sein, um ein offeneres und besseres Klassenklima zu schaffen.	100 / 0
... kann Schüler/innen, die eher verschlossen und ruhig sind, dabei helfen, in der Klassengemeinschaft zu Wort zu kommen.	87 / 13
... ist geeignet, ein besseres Miteinander zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern zu fördern.	81 / 19
... kann dabei helfen, kreative Potenziale der Schüler/innen zu entfalten.	81 / 19

Die Zustimmungsraten bewegen sich durchwegs im Bereich von rund 80 bis 100%. 71% der Lehrkräfte hatten dabei schon selbst Dialogrunden in ihren Klassen durchgeführt, und zwar im Durchschnitt fünf Mal, die restlichen 29% kannten zum Zeitpunkt der Befragung den Dialog nach Bohm und Buber nur von Seminaren bzw. durch ihre Teilnahme an einer universitären Lehrveranstaltung. Die Ergebnisse aus dieser ersten Befragung decken sich mit den Einschätzungen, welche in Form von Interviews erfasst wurden. Exemplarisch sei die Aussage einer fünfzigjährigen weiblichen Lehrkraft aus einer Pflichtschule wiedergegeben: *„Ich habe meinen Klassendialog als Experiment angekündigt. Mit einem Redesymbol habe ich früher auch schon gearbeitet, aber nicht mit der Kreisform. Diese Kreisform hat meinem Eindruck nach viel bewirkt, weil sich jetzt alle Schüler/innen direkt anschauen mussten. Sie mussten direkt mit den anderen reden und die Reaktionen wahrnehmen. Was mich besonders gefreut hat, war, dass unser Schweigsamer nach anfänglichem Zögern das Redesymbol genommen und viel gesagt hat, was er noch nie getan hat. Ich glaube, dass das sehr wichtig war. Für mich war das selbst ein Experiment, für die Schüler/innen auch, aber ich werde es weiterführen.“*<sup>23</sup>

An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Dialog in der Klasse von Lehrkräften auch kritisch gesehen, teilweise abgelehnt wurde. Ein Grund, der immer wieder genannt wird, liegt in der geforderten Gleichwertigkeit der Beziehungen im Setting selbst: Wie kann eine Lehrkraft in einem hierarchischen System diese Forderung erfüllen? Ein ähnliches Problem stellt sich regelmäßig auch in privatwirtschaftlich organisierten Unternehmen oder öffentlichen Institutionen. Durch geschulte und erfahrene Dialogprozess-Begleiter/innen, deren Mitwirken gerade am Beginn, bei der Einführung dialogischer Settings, notwendig ist, können diese Widerstände bearbeitet und zumeist befriedigend gelöst werden.

## 6 Kommt es, wie es kommen muss? Erwartung und Erfüllung

Pygmalion hat die von ihm geschaffene Elfenbein-Statue durch seinen Glauben schließlich als lebendige Frau erleben dürfen. Das Bild steht für die Idee, dass durch die Überwindung von Grenzen des Denkens sehr viel mehr möglich ist, als es erscheinen mag. Sowohl beim Einzelnen als auch in Institutionen sind stillschweigende, oft unbewusste Annahmen vorhanden, die dann etwa zu einer Kultur der ‚Gewinner/innen und Verlierer/innen‘ beitragen oder diese gar erst ermöglichen. Der Dialog ist eine Möglichkeit, Systemarchetypen offenzulegen und der Organisation zu helfen, eine Kultur des Teamlernens zu etablieren, die alte Schranken öffnet und Platz schafft auch für Systemdenken und die Überwindung des einfachen Denkens in linearen Wenn-dann-Beziehungen, welche der Komplexität und Vernetztheit aller Elemente niemals gerecht werden können. Auch dem ‚Unternehmen Schule‘ sollen Ideen des Teamlernens nahegebracht werden – das Team im engeren Sinn, das sind Lehrkräfte, Schüler/innen und Eltern, im weiteren Sinn selbstverständlich auch die Vertreter/innen übergeordneter Strukturen. Es macht keinen Sinn, eine bewusste Anstrengung zu unternehmen, die Erfahrung der Liebe machen zu wollen – genauso wenig kann eine bewusste Anstrengung zur Erfahrung des Teamgeistes führen. Peter Senge unterscheidet für die Lerndisziplinen drei verschiedene Ebenen:<sup>24</sup>

- ❖ Techniken – was man tut
- ❖ Prinzipien – Leitgedanken und Einsichten

- ❖ Essenzen – die Seinsweise jener, die einen hohen Grad an Meisterschaft in der Disziplin erreicht haben

Die Techniken müssen von der Gruppe eingeübt, die Prinzipien müssen von der Gruppe verstanden und die Essenzen müssen gemeinsam erlebt werden. Dies sei anhand eines ‚sportlichen‘ Beispiels näher erläutert: Wer die Vision hat, in einer Basketball-Mannschaft zu spielen, wird sich zunächst Techniken aneignen, wie etwa das Üben zielgenauen Ballwerfens. Beherrscht er/sie einige Techniken, wird die Person zu Einsichten – allgemeinen Prinzipien – gelangen, wie: In bestimmten Situationen nehme ich mich zurück und werfe den Ball einer/einem Mitspieler/in zu, der/die strategisch besser steht. Der/die Spieler/in erkennt das Systemische der Aktivität – alles ist irgendwie voneinander abhängig, ein Verhalten wirkt immer direkt oder indirekt auf das Gesamte. Wenn er/sie die Techniken beherrscht, Prinzipien aufgedeckt und verstanden hat, dann wird er/sie im Teamspiel gemeinsam mit den anderen immer besser werden. Es ist ein Bottom-up-Lernprozess. Der Dialog im hier verstandenen Sinn ist ein Zugang, um durch Übung und parallele Reflexionsstrukturen ein Spielfeld für die Heranbildung allgemeiner Prinzipien zu etablieren. Und vielleicht bildet sich schließlich diese Essenz heraus, diese kollektive Intelligenz und das Ausrichten hin auf gemeinsame Ziele, eine innengeleitete Richtungsgebung der Gruppe.

#### Anmerkungen

- 1 Als Pygmalion-Effekt (nach der mythologischen Figur Pygmalion) oder Rosenthal-Effekt wird in der Psychologie das Resultat eines Versuchsleiter/in-Versuchspersonen-Verhältnisses bezeichnet, insbesondere des Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnisses; man spricht auch vom Versuchsleitererwartungseffekt oder Versuchsleiter-Artefakt: Dem Effekt nach sollen sich Erwartungen, Einstellungen, Überzeugungen sowie Vorurteile des Versuchsleiters/der Versuchsleiterin nach Art der ‚selbsterfüllenden Prophezeiung‘ auswirken – Leistungen der Versuchsperson entwickeln sich in erwarteter Form. Es ist umstritten, ob der Effekt wirklich existiert. Vgl. Hans Jürgen Eysenck: Die Ungleichheit der Menschen, Kiel 1984, S.167.
- 2 Vgl. Robert Merton: Soziologische Theorie und soziale Struktur, New York 1995, S.124f.
- 3 David Bohm: Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen, Stuttgart 2005, S.56.
- 4 Vgl. Martin Buber: Das dialogische Prinzip, Gütersloh 2006, S.150-153.
- 5 Martin Buber, a.a.O., S.151.
- 6 A.a.O., S.152.
- 7 Ebd.
- 8 Stefan Liesenfeld: Alles wirkliche Leben ist Begegnung. Hundert Worte von Martin Buber, München 2006, S.2.
- 9 Eine etwas andere Sinngabe entsteht aus der griechischen Wortwurzel „διὰ“ (= [hin-]durch) und „λόγος“ (= Wort, Sinn, Bedeutung). Dia-logos = Fließen von Worten. Die Schwierigkeit ‚logos‘ zu übersetzen, zeigt Goethes Faust, wenn dieser einfach nicht auf eine befriedigende Lösung kommt: „Geschrieben steht: Im Anfang war das Wort! Hier stock ich schon! Wer hilft mir weiter fort“. J.W.Goethe, Faust I, Studierzimmer. Goethe tastet sich über ‚Sinn‘ und ‚Kraft‘ schließlich weiter und findet über des Geistes Rat: „Und schreibe getrost: Im Anfang war die Tat!“ Ebd.
- 10 Man spricht von der Theorie der Mikrokultur.
- 11 Vgl. auch diese Domäne der österreichischen schulpädagogischen Arbeitsgruppe EPIK – [http://epik.schule.at/index.php?option=com\\_content&task=view&id=18&Itemid=63](http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=63) [9. 8. 2009] – hier übersetzt als „die Kraft individueller Könnerschaft“.
- 12 Vgl. Linda Ellinor und Glenna Gerard: Der Dialog im Unternehmen, Stuttgart 2000, S.28.
- 13 Aus einer umfassenden Lehrer/innen-Befragung des Autors im Auftrag des Instituts für Stressprophylaxe und Salutogenese, Matzen, NÖ, 2008, geht hervor, dass rund 80% der Lehrkräfte im Lauf des Schuljahres 2008 von direkten Provokationen seitens der Schüler/innen betroffen waren. Auch zeigte sich, dass in der subjektiven Einschätzung verbale Gewaltfaktoren (z.B. direktes Beleidigen der Lehrperson) nicht wesentlich weniger als gewalttätig empfunden werden als körperliche Attacken. Direkte körperliche Angriffe auf Lehrpersonen sind hierzulande doch Ausnahmereignungen, wenngleich von solchen auch berichtet wurde.
- 14 Vgl. Gregory Bateson: Ökologie des Geistes, Frankfurt am Main 1985, S.190.
- 15 Martina Hartkemeyer/Johannes Hartkemeyer/Freeman Dhority: Miteinander Denken, Stuttgart 2001, S.101.

- 16 Martin Buber: Das dialogische Prinzip, Gütersloh 2006, S.113.
- 17 Claus Otto Scharmer: Theorie U. Von der Zukunft her führen, Heidelberg 2009, S.223.
- 18 Claus Otto Scharmer, a.a.O., S.224.
- 19 Vgl. unter <http://mises.org/images4/LarsonCowsGrass.jpg> [9. 8. 2009].
- 20 Es wird zumeist der Begriff „Container“ verwendet, hergeleitet aus den lateinischen Begriffen „con“ und „tenere“: zusammen halten.
- 21 Die Aussagen stammen zumeist aus persönlichen Gesprächen im Rahmen von abgehaltenen Dialogprozessen sowie aus Weiterbildungen an der Donau-Universität Krems (Lehrgang Provokativpädagogik). An dieser Stelle sei auch Rotraud A. Perner gedankt, die im Herbst 2007 an den Autor mit dem Wunsch herangetreten ist, den Dialog nach Bohm und Buber im Rahmen eines Moduls im eben genannten Lehrgang zu unterrichten.
- 22 Es handelt sich dabei um die Grundtvig-Lernpartnerschaft „Dialogue – The Creative Communication“ – vgl. [www.ask4solutions.eu/node/300](http://www.ask4solutions.eu/node/300) [9. 8. 2009] sowie das Projekt „DIALOGUE – Facilitating Creative Communication“. Zu beiden Projekten können unter [michael@benesch.co.at](mailto:michael@benesch.co.at) nähere Informationen angefordert werden. Zur Grundtvig-Lernpartnerschaft „Dialogue – The Creative Communication“ wurde im März 2009 mit Unterstützung der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst ein Symposium in Wien veranstaltet, im Rahmen dessen die Resultate aus der Befragung vorgestellt worden sind.
- 23 Wörtliche Mitschrift des Autors.
- 24 Peter Senge: Die fünfte Disziplin, Stuttgart 2006, S.449-452.

---

*Michael Benesch, Mag. Dr.,  
Geschäftsführer der Benesch & Mittermayr GmbH Unter-  
nehmensberatung, ausgebildeter Dialogprozess-Begleiter,  
Lehrbeauftragter an der Donau-Universität Krems, der Uni-  
versität Wien, den Fachhochschulen Campus Wien und Wiener  
Neustadt*