

Christine Findeis-Dorn

Achtsamkeit lernen im Offenen Dialog Dialog-Projekte mit Studierenden

„Komm ins Offene, Freund!“ (Hölderlin)

Der Offene Dialog nach David Bohm lädt Einzelne und Gruppen ein, ihre Denk- und Lernprozesse gemeinsam zu beobachten. Durch die Erkundung mentaler Modelle, die gewöhnlich einer tieferen Verständigung im Weg stehen, eröffnet diese Dialogform neuen Raum und gilt spätestens seit Peter Senge's Management-Bestseller „Die fünfte Disziplin“ (1990) als Basisprozess für Teamlernen in Gruppen und Organisationen. Der Beitrag bezieht sich auf Seminarprojekte zum Offenen Dialog mit Studierenden an den Universitäten Oldenburg und Bochum von 2001-2003. Charakteristika des Offenen Dialogs werden vorgestellt als Möglichkeiten, Achtsamkeit zu lernen. In Korrespondenz mit Erfahrungsberichten Studierender wird herausgearbeitet, welche Impulse vom Offenen Dialog für die Entwicklung zentraler Mitweltkompetenzen ausgehen können.

Dialogue in the sense of David Bohm invites individuals and groups to consider together their ways of thinking and learning. By exploring mental models, which usually hinder reaching deeper agreement, this kind of dialogue opens new grounds and is, at the latest, since Peter Senge's management-bestseller "The fifth discipline" (1990), considered to be a basic process for team learning in groups and organisations. The article refers to university projects on 'open dialogue' with students at the universities of Oldenburg and Bochum between 2001-2003. Characteristics of "open dialogue" are represented as ways of attentiveness learning. Students practical reports are used to work out recommendations based upon "open dialogue" for the development of central deep ecology and human competences.

1. Offener Dialog als Lernchance

1.1 Lernen für die Zukunft

Zukünftige Berufsbiografien in einer globalisierten, sich ständig wandelnden Welt werden stärker denn je gekennzeichnet sein von Mehrdimensionalität in ihrer Qualifizierung, Nichtlinearität in bezug auf erlernte und ausgeführte Tätigkeiten und von der Fähigkeit zum ‚longlife learning‘ – Phänomene, die weit über die verbreitete Erwartung Studierender an fachliche Ausbildung mit „Anwendungsbezügen (...) auf dem Beschäftigungsmarkt“ (Brendel & Metz-Göckel, 2002, S. 23) hinausgehen. Studierende, die jetzt und in den nächsten Studienzyklen die Hochschule verlassen, brauchen deshalb neben erworbenem Wissen, Transferkompetenzen und sozial-kommunikativen Schlüsselqualifikationen mindestens genauso die Fähigkeit, das ‚Lernen zu lernen‘. In einer Zeit, die viele als Wissens- bzw. Informationszeitalter bezeichnen, bedeutet das nicht nur, sich in einem Meer von täglich neuen Informationen und medialen Möglichkeiten zurechtzufinden. Berufliche und lebensweltliche Orientierung in einer Gesellschaft, die zwischen Individualisierung und Globalisierung, Säkularisierung und politischen wie

religiösen Fundamentalismen pendelt, beinhaltet ebenso die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich mit eigenen wie fremden Normen und Werten auseinanderzusetzen.

Lebenslanges Lernen und Wertereflexion als Grundlagen für zukunftsfähige Lebensweltorientierung erfordern eine grundsätzlich flexible Disposition. Dazu sind nicht nur Fertigkeiten und Fähigkeiten als ‚Schlüsselqualifikationen‘ gefragt, sondern Haltungen, die Stabilität und Beweglichkeit zugleich ermöglichen (Findeis-Dorn, 2001). Achtsamkeit als grundlegende Haltung zeigt Möglichkeiten auf, sich immer wieder neu zu orientieren, ohne in diesem kontinuierlichen Wandel selbst die Orientierung zu verlieren; Achtsamkeit als soziale Haltung umfasst die Achtsamkeit gegenüber der eigenen Person wie die Achtsamkeit in Beziehungen.

Wie aber ist Achtsamkeit im Kontext der Universität lehr- oder lernbar? Eine Antwort auf diese Leitfrage bietet der Offene Dialog als Weg, Achtsamkeit auf unterschiedlichen Ebenen zu lernen: Achtsamkeit auf der Ebene der Kommunikation ermöglicht, Miteinandersprechen neu zu lernen; Achtsamkeit auf der Ebene des gemeinsamen Denkens zeigt Möglichkeiten auf, durch Kommunikation das Lernen selbst neu zu lernen.

Der Praxisbericht bezieht sich auf Seminarprojekte zum Offenen Dialog mit Studierenden unterschiedlichster Fachrichtungen an den Universitäten Oldenburg und Bochum zwischen 2001 und 2003. Ausgeschrieben waren die Seminare unter dem Titel „Die Kunst des Dialogs“ bzw. „Der Offene Dialog – ein Weg zu kommunikativem Lernen in Studium und Schule“. Der Untertitel zeigt die beiden oben genannten Lernrichtungen an: Lernen *von* Kommunikation und Lernen *durch* Kommunikation im Offenen Dialog. Die Veranstaltungen fanden als Blockseminare von drei bis vier Tagen mit einer Gruppengröße von zwölf bis achtzehn Studierenden statt. Zur Veranschaulichung und Interpretation von Lernmöglichkeiten und Lernerfahrungen im Offenen Dialog werde ich ab Kapitel 2. unterschiedliche Äußerungsformen Studierender aus: in Kleingruppen erarbeitete Resümees, am Ende der Seminare anonym ausgefüllte Feedbackbögen und – freiwillige und unbenotete! – Erfahrungsberichte.

1.2 Warum Offener Dialog?

Prinzipien, Elemente und Grundformen dessen, was heute als „Offener Dialog“ praktiziert wird, lassen sich weltweit bereits in vor- und frühdemokratischen Kulturen finden (Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority, 1998). Als Beispiele seien die traditionelle indische Council-Runde, das afrikanische Palaver oder die griechische Agora genannt. Immer geht es in diesen frühen dialogischen Kultur- und Politikformen um die Idee gleichberechtigter Teilhabe am Gespräch und um gemeinsame Problemlösung, Wahrheits- oder Sinnfindung.

Der amerikanische Quantenphysiker David Bohm (1917 – 1992) betrachtete als eine Hauptursache für Nichtverständnis bzw. das Nichtgelingen von Kommunikation das fragmentierte und fragmentierende Denk- und Gesprächsverhalten, wie es nicht nur, aber vor allem im wissenschaftlichen Expertentum Gang und Gäbe ist. Ein solches Versagen von Kommunikation gerade der Wissens- und Herrschaftseliten bedeutet angesichts zunehmender globaler ökologischer und ökonomischer Herausforderungen keine bedauerliche Bagatelle, sondern wird existentiell bedrohlich für das (Über)Leben auf dem Planeten Erde. Weltweite politische Krisen gerade der vergangenen Jahre lassen sich deuten als

Folge des Aufeinanderprallens unterschiedlichster kollektiver Werte, Normen und Weltanschauungen. Da sich Menschen als Angehörige verschiedener politischer, religiöser und soziokultureller Bezugssysteme und Lebensstile mit den kollektiven, häufig unbewussten Annahmen dieser Bezugssysteme identifizieren, sind gerade in Krisenzeiten die Grenzen des allein rationalen Diskurses erreicht, so notwendig er gerade dann zu sein scheint.

1.3 Erkunden grundlegender Annahmen

Hier setzt der Offene Dialog im Sinne Bohms an: Es geht in diesem Gesprächsprozess nicht darum, Themen diskursiv anzugehen oder Entscheidungen voranzubringen, sondern während des gemeinsamen Sprechens, Hörens und Schweigens individuelles wie kollektives Denken und Empfinden zu beobachten und in Frage zu stellen. Handlungsleitende, tief sitzende und oft unbewusste Annahmen können in dieser Form von Dialog zu Tage treten und betrachtet werden. Entscheidend ist, dass es sich dabei um *grundlegende* Annahmen handelt (Bohm, 2000, S. 35), also um Annahmen über das, was den Dialogführenden existentiell wichtig ist. Die Vertretung bzw. Verteidigung dieser Annahmen erfolgt bei Diskussionen in der Regel hoch emotional. Im Offenen Dialog lernen und üben Teilnehmer/innen die Fähigkeit zum Suspendieren, d.h. automatisierte Reaktionen zu stoppen und die beobachteten Annahmen, Gefühle und Reaktionen in der Schwebe zu halten. Der Offene Dialog kann somit charakterisiert werden als „beständiges Hinterfragen von Prozessen, Sicherheiten und Strukturen, die menschlichen Gedanken und Handlungen zugrunde liegen“ (Hartkemeyer et al., 1999, S. 63).

1.4 Offener Dialog versus (aus)schließende Diskussion

Der dynamische Charakter dialogischer Prozesse ist bereits etymologisch erkenntlich: Dialog ist verstehbar als „Sinn“ (lógos), der „durch“ (diá) die Dialogführenden hindurch entsteht. Die leitende Metapher für den Offenen Dialog ist demzufolge die Bewegung eines „freien Sinnflusses, der unter uns, durch uns hindurch und zwischen uns fließt“. Bohms Auffassung nach ist ein solcher untereinander geteilter Sinn quasi der Stoff, der Menschen und Gesellschaften zusammenhält: „*In einem Dialog gewinnen alle*“ (Bohm, 2000, S. 33f.).

Die Diskussion hingegen betont das analytische Vorgehen, das Zerlegen (discute-re), Zerteilen, Zerschlagen von Meinungen, Argumenten und Ansichten mit dem Ziel, Punkte für sich bzw. die eigene Partei zu sammeln. „*Der Kernpunkt (der Diskussion, C.F-D) ist das Gewinnen des Spiels*“ (Bohm, 2000, S. 33).

Befragt nach ihren Auffassungen von und Erfahrungen mit Diskussion, Dialog und Nicht-Dialog äußern Studierende viele Kriterien, die mit den obigen Charakterisierungen von Bohm übereinstimmen; überraschenderweise ist sogar das Bild von *Dialog als Fluss* im Bewusstsein von Studierenden präsent. So wurden z.B. als Kennzeichen für Dialog bzw. dialogisches Gesprächsverhalten genannt oder skizziert: „*aufeinander eingehen*“, „*Interesse auf beiden Seiten*“, „*Aufmerksamkeit*“, „*Empathie*“, „*aufmerksames Zuhören*“, „*Fragen und Antworten*“, „*Ausgewogenheit*“, „*Gefühle ausdrücken können*“, „*Ehrlichkeit*“, „*Offenheit*“, „*Gesprächsfluss*“. Dialoge brächten „*neue Ideen*“, „*Lösun-*

gen“, „weiteren Horizont“ und „Erkenntnisgewinn“; emotional-sozial wirken sie sich aus als „Zufriedenheit auf beiden Seiten“, als Empfinden von „Gemeinsamkeit“ bis hin zu „Freundschaft“. Ganzheitlich gedeutet führt Dialog nach der bisherigen Alltagserfahrung von Studierenden zur „Weiterentwicklung“, zu einem „Lernen fürs Leben“.

Viele Kennzeichen, die Studierende für „nicht-Dialog(isch)“ verwenden, sind ihrer Erfahrung nach auch charakteristisch für Diskussionen, wenngleich letztere als Gesprächsform nicht grundsätzlich abgewertet werden. Zuweilen wird „Diskussion“ auch unter „Dialog“ subsumiert – als Gegensatz zu Monolog. Im Gegensatz zu Bohms negativer Einschätzung von Diskussion vertreten diese Studierenden damit eine grundsätzlich positive Auffassung von Diskussion, wenn sie denn ‚im Geist des Dialogs‘ geführt wird – eine Einschätzung, die auch bei Peter Senge zu finden ist: Dialog und Diskussion ergänzen einander potentiell; Teamlernen sei gekennzeichnet von der Fähigkeit der Beteiligten sowohl zum Dialog wie auch zu qualifizierter Diskussion (Senge, 1990). Diese Fähigkeit zur Differenzierung und zum bewussten Wechsel der Gesprächsweisen fehle Senge zufolge den meisten Teams; auch im universitären Diskurs dürfte der Modus der Diskussion überwiegen. So bedeutet die Fähigkeit zum Dialog im Sinn des Offenen Dialogs keine Patentlösung für alle diskursiven Herausforderungen, wohl aber eine notwendige Alternative zur Diskussion im Repertoire kommunikativer Befähigung für den wissenschaftlichen Diskurs.

1.5 Lernhindernisse entdecken und verändern

Ziel offener Dialoge ist es nicht nur, „dem Denkvorgang auf den Grund zu gehen“, sondern auch „den kollektiven Ablauf der Denkprozesse zu ändern“ (Bohm, 2000; S. 37). William Isaacs, der Leiter der ersten wissenschaftlichen Dialog-Untersuchung (MIT-Dialogue-Project 1992-1994) ist überzeugt, dass auch die den Denkprozessen zu Grunde liegenden kollektiven Denkmuster verändert werden können – Denkmuster, die sich in der Regel als Lernhemmnisse erweisen (Hartkemeyer et al., 1999). Statt der üblichen Verteidigung von Gedanken wird – unter bestimmten Voraussetzungen – gemeinsames Denken möglich; bisherige Glaubenssätze und Weltanschauungen treten deutlich(er) als Konstrukte, als Vorstellungen von Welt, nicht als Tatsachen zu Tage. Diese konstruktivistisch fundierten Erkenntnisse können im Erlebnis des Dialogs befreiend, aber auch schockierend und destabilisierend wirken.

Das Erkennen und In-Frage-stellen, vielleicht sogar Loslassen und Verändern alter, scheinbar sicher verfügbarer Muster verursacht häufig Verunsicherung, Widerstände und Wachstumsschmerzen, sowohl beim Einzelnen wie in einer Gruppe (vgl. Roterberg-Steinberg, 2003; Huber, 2003). Damit sich Dialog als Erkunden von Neuland dennoch ereignen kann, ist zumindest anfänglich die Anwesenheit eines Facilitators förderlich oder gar erforderlich – einer Person, die den Dialogprozess kundig und vertrauensvoll begleitet. Im Wissen um Strukturmerkmale, Phasen und Klippen offener Dialoge und auf der Erfahrungsbasis eigener dialogischer Praxis ist seine/ihre Hauptaufgabe, den Raum des Gesprächs sicher zu gestalten und offen zu halten für gemeinsames, bislang ‚unerhörtes‘ Denken.

2. Achtsamkeit im Offenen Dialog

„Es gibt keine Methode. Es gibt nur Achtsamkeit.“
(Krishnamurti)

Achtsamkeit nimmt für das *Verstehen* wie für das *Praktizieren* des Offenen Dialogs eine Schlüsselstellung ein. Als theoretisches Prinzip umfasst es die Dimensionen des Denkens, als praktisches die des Handelns; sein wesentlicher Grundsatz kann charakterisiert werden als „Einheit von Theorie und Praxis, Erkennen und Handeln, Wissen und Erfahrung“ (Hinze, 2001, S. 12).

Dieser Doppelaspekt von Achtsamkeit als Verbindung von Theorie und Praxis ist z.B. aus der buddhistischen Weisheitstradition überliefert: Dort umfasst Achtsamkeitsschulung sowohl Konzepte der Bewusstseinsbildung wie solche der Lebensführung (Thich Nhat Hanh, 1991; Vogd, 1996). Achtsamkeit bedeutet ein ganzheitliches Gewahrwerden und Gewahrsein intra- und interpersonaler Prozesse. Demzufolge beinhaltet Achtsamkeitsschulung das Wahrnehmen von *physischen Empfindungen* (z.B. Atmung, Körperspannungen, Hunger), von *Gedanken* (z.B. Zustimmung/Ablehnung) und *Empfindungen* (z.B. Lust/Unlust, Angst/Freude, Sympathie/Antipathie) wie von *Worten* und *Taten* in Bezug zu einem Gegenüber. Hier trifft sich das Konzept der Achtsamkeitsschulung mit Bohms Anliegen: Im Offenen Dialog sollen nicht nur Gedanken auf der einen Seite, Gefühle und körperliche Reaktionen auf der anderen Seite untersucht werden; Bohm schlägt ausdrücklich vor, dass wir auf „die Verbindung zwischen ihnen achten“ (2000, S. 140). Die häufig gegen Bohm vorgebrachte Kritik, der Offene Dialog berücksichtige nur kognitive Prozesse, greift hier erkennbar zu kurz.

Ein Vergleich mit sozialpsychologischen Konzepten wie Achtung (respect), achtsamer (Für)Sorge (care) einerseits, mit kognitiven Modellen wie Achtung (attention), Aufmerksamkeit (attentiveness) und Bewusstheit (consciousness) andererseits kann hier leider nicht vorgenommen werden (vgl. z.B. Arvidson, 2000; Conradi, 2001); er ließe teils deutliche, teils fließende Grenzen zwischen einzelnen dieser Konzepte, aber auch manche Überschneidungen und Unklarheiten im Sprachgebrauch erkennen. Wenn ich hier von Achtsamkeit spreche, beziehe ich mich auf das Konzept von „awareness“ im Sinn ganzheitlichen Gewahrseins, während z.B. Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority „awareness“ teilweise auch mit „Aufmerksamkeit“ übersetzen (1999, S. 66f).

Ermöglicht und entwickelt wird Achtsamkeit im Offenen Dialog durch die *Grundformen der Runde* (2.1.–2.3), durch das achtsamkeitsfördernde *Prinzip der Verlangsamung* (2.4.), vor allem aber durch die *Wahrung dialogischer Haltungen* (3.). Der *Dialogfacilitator* (2.5.) fungiert – vor allem in Anfangsphasen einer Dialoggruppe – gleichsam als Hüter/in eines Raumes der Achtsamkeit.

2.1 Die Runde als sozialer Raum

Eine wesentliche Voraussetzung für Achtsamkeit im Offenen Dialog und grundlegendes Merkmal für seinen Vollzug ist das Sitzen und Sprechen im Kreis – wenn möglich ohne Tische als schützende, stützende oder verbarrikadierende Medien. Die Kreisform hat vielfachen Sinn: Gefördert wird die direkte Kommunikation – jede/r kann jede/n sehen

und zu jedem/jeder sprechen. Allein durch die Sitzform wird die Gleichwertigkeit aller Teilnehmenden symbolisiert: Oben und unten, vorne und hinten sind aufgehoben als Gesprächsrichtungen, wie sie aus Gesprächen mit Leitung gewohnt sind.

Nicht nur für Zielgruppen aus Wirtschaft, Industrie, Kirchen oder Verwaltung ist eine solche offene Runde ein gewöhnungsbedürftiges Setting – auch bei Studierenden wird diese Grundform gemeinsamen Lernens sehr unterschiedlich konnotiert, wohl je nach Fachrichtung, dort gepflegtem oder auch persönlichem Lernstil: „...war ich die meiste Zeit zufrieden, auch wenn ich weniger Zeit im Stuhlkreis lieber gehabt hätte.“ – „Hätte ich vor der Veranstaltung gehört, dass wir 28 Stunden im Sitzkreis verbringen werden, ich wäre nicht gekommen. Nun allerdings muss ich gestehen, dass es mir zu keinem Zeitpunkt unangenehm war.“

Gleichberechtigtes Sprechen in der Runde bildet die Basis für einen Raum von Vertrauen in der Gruppe. In der Sprache des Offenen Dialogs heißt dieser Raum des Vertrauens „Container“ – in Zeiten von und nach TV-Phänomenen wie ‚Big Brother‘ ein sicher etwas unglücklich anmutender Begriff, der das *Zusammenhalten* (lat. *contenere*) der Gruppe trotz aller aufkommenden inhaltlichen und emotionalen Unterschiede und Spannungen bezeichnen will. Isaacs markierte die Bedeutung des Containers mit der These: „no container, no dialogue“ (Hartkemeyer et al., 1999, S. 45). Wenn es glückt, als Facilitator an einem solchen Raum des Vertrauens mitzubauen und ihn zwischen den Dialogteilnehmenden entstehen zu lassen, können für das Lernen förderliche oder gar unvergleichliche Situationen entstehen: „In der allgemeinen mündlichen Schlussbetrachtung aller Kursteilnehmer ist, meiner Meinung nach, gut zum Ausdruck gekommen, dass die Ziele des Konzepts (des Offenen Dialogs, C.F.-D.) selbst in einer recht heterogenen Gruppe zu einer angenehmen Atmosphäre und zu einem offeneren und beachtensameren Umgang miteinander führen können.“ – „Auf jeden Fall habe ich reichlich und sehr begeistert von dem Seminar erzählt, dass der offene Dialog als Erlebnis so ‚anders‘ war und dass dadurch auch das Seminar als ganzes eine besonders vertrauensvolle und herzliche Atmosphäre gehabt hat.“

2.2 Achtsamkeit im gedanklichen Feld – Grundformen Offener Dialoge

Im Offenen Dialog geht es nicht nur um die Kultivierung individueller Achtsamkeit, sondern vor allem um die Arbeit am gemeinsamen ‚Feld‘ als der „Umgebung kollektiver Aufmerksamkeit“ (Interview mit Isaacs, Hartkemeyer et al., 1999, S. 66; im Original nach Auskunft von M. Hartkemeyer „awareness“). Die Aufmerksamkeitsrichtung bezieht sich dabei sowohl reflexiv auf bereits Gedachtes und Gesagtes wie propriozeptiv als „Aufmerksamkeit für das, was man tut, während man es tut“ (Hartkemeyer et al., 1999, S. 66). Mit Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority unterscheide ich dabei drei Grundformen des Offenen Dialogs, in denen sich ein solches kollektives Feld konstituiert und entfaltet: Council-Runden, Strategische und Generative Dialoge (Hartkemeyer et al., S. 105-136).

Eine *Council-Runde* nach dem Vorbild indianischer Stammeskulturen ist eine einfache Form des Offenen Dialoges, die sehr dafür geeignet ist, den Aufbau des ‚Containers‘ zu fördern und dialogische Haltungen einzuüben. Das Council arbeitet mit einem einfachen Ritual, in dem eine Person nach der anderen – reihum oder in freier Rei-

henfolge – zu Wort kommen kann. Als Impuls dienen möglicherweise ein Zitat, ein Gedicht oder eine Ausgangsfrage, die das Feld gemeinsamen Denkens eröffnen (z.B. „Was kommt mir in den Sinn, wenn ich ‚Dialog an der Universität‘ höre?“). „*Jede Meinung zählt*“, bereits die Form des „*Council(s) macht(e) alle gleich*“ (im Sinn von ‚gleichberechtigt‘) lauten zwei typische Erfahrungen Studierender zu Council-Runden.

Strategische Dialoge haben die Absicht, ein Thema bzw. eine Fragestellung näher zu beleuchten, nicht jedoch, Strategien zu planen oder gar Entschlüsse zu fassen, wie der – erfahrungsgemäß leider etwas irreführende – Name vermuten lassen könnte. Wenn Erkenntnisse aus Strategischen Dialogen auch für spätere Entscheidungsfindungsprozesse verwandt werden können, haben sie selbst zunächst das Ziel, das ‚Feld‘ eines Themas samt der mit ihm verbundenen Annahmen, Emotionen und Normen auszuloten. Die Haltung im Strategischen Dialog ließe sich also auch paradox formulieren als ‚absichtslose Themenorientierung‘ oder ‚themenbezogene Ziellosigkeit‘ – das Ziel liegt im Weg des Erkundens. „*Mein Interesse an diesem Seminar stieg von Minute zu Minute an. In den Dialogrunden (hier: Strategischer Dialoge, C.F.-D.) kamen dann zusätzlich auch noch tolle Themen zur Sprache, die mich sehr interessiert haben.*“

Generative Dialoge schließlich muten den Teilnehmenden noch mehr an Aufmerksamkeit, Flexibilität und Frustrationstoleranz zu: In einem Generativen Dialog ‚generieren sich‘ die für den aktuellen Dialogprozess der aktuellen Dialoggruppe relevanten Themen von selbst – ohne Vorgabe eines Themas oder einer wegweisenden Frage. Für Menschen, die zum ersten Mal an einem solchen generativen Dialog teilnehmen, wirkt der Prozess in der Regel sehr irritierend, da kein roter Faden erkennbar ist. Der rote Faden ist sozusagen das Betrachten der Gedanken im Prozess der Gruppe. Was über die eigene Wahrnehmung hinaus im Feld der Gruppe entsteht, kann Aufschluss geben über „grundsätzliche (...) Kommunikationsstrukturen und die Art unseres Denkens“ mit dem Ziel, „unsere Denk- und Kommunikationsmöglichkeiten zu verbessern“ (Hartkemeyer et al., 1999, S. 119).

Wenn mir zum Strategischen Dialog wenige, zum Generativen Dialog gar keine Zitate von Studierenden vorliegen, mag das zum einen daran liegen, dass ich in den Seminarprojekten weniger Generative als Strategische Dialoge führen ließ. Zum anderen weiss ich aus Check-Out-Runden, dass für viele Studierende der Unterschied zwischen strategischem und generativem Dialog irrelevant war: Die gemeinsamen Merkmale als Formen des Offenen Dialogs standen für sie im Vordergrund.

2.3 Öffnen und Schließen des Dialogprozesses

Sogenannte *Check-In* und *Check-Out-Runden* als einfache Formen der „Council-Runden“ gehören jeweils am Anfang und Ende zum Prozess eines Offenen Dialoges. Sie haben gruppenspezifische sowie das mentale Feld konstituierende Funktion: Formal sogenannten Blitzlicht- oder Feedbackrunden verwandt, verfolgen sie doch andere Ziele und zeigen teilweise auch andere Wirkung.

Ein *Check-In* hat zunächst die gruppenbildende Funktion, miteinander in der jeweiligen Gruppe und Situation anzukommen und sich einzustimmen auf den gemeinsamen Denkprozess. Ein Check-In konstituiert und verlaublicht darüberhinaus das gedanklich-emotionale Feld der jeweiligen Gruppe in einer bestimmten Situation zu einer be-

stimmten Frage bzw. einem Thema (z.B. als Einführung zu einem ‚Strategischen Dialog‘) oder ganz offen (z.B. vor einem ‚Generativen Dialog‘). Einleitende Fragen im Check-In beziehen sich je nach Platzierung im Dialogprozess auf eher sozial-emotionale oder mental-kognitive Aspekte. In den Bezugsseminaren frage ich in einem ersten Check-In z.B. „Was habe ich hinter mir – wie sehe ich dem, was kommt, entgegen?“ oder „Was hat mich mich bewegt, dieses Seminar zu wählen – was, glaube ich, werden wir hier gemeinsam tun/lernen?“ Check-In-Fragen im weiteren Prozessverlauf können bislang im Dialogprozess Erarbeitetes reflektieren und weiterführen (z.B. „Welche der dialogischen Kernkompetenzen beschäftigt mich jetzt/nachhaltig/am meisten?“) oder, z.B. vor Strategischen Dialogen, neue inhaltliche Erkundungsprozesse einleiten („Was kann ‚Suspendieren‘ (von Annahmen und Bewertungen), im Studium/in der Schule bedeuten?“ – „Was denke ich über den Zusammenhang von Dialog und Demokratie?“

Ein *Check-Out* dient als metakommunikative Phase des Dialogprozesses dazu, den vorangegangenen Dialog individuell und kollektiv zu reflektieren: Wie haben die Teilnehmenden den gemeinsamen Prozess erlebt; welche Fragen, Gedanken, Erkenntnisse löste dieser Prozess in der Gruppe aus? Die genannten, häufig genug divergierenden Äußerungen und gedanklichen Facetten lassen erkennen, dass es *den* gemeinsamen Dialog als solchen nicht ‚gibt‘. Das eigene Denken, Empfinden und Erleben wird als individuelle Konstruktion deutlich, die dem Dialogerleben bzw. Dialogkonstrukt anderer manchmal mehr, manchmal weniger oder gar nicht vergleichbar ist. So schreibt eine Studentin zu einem Dialog, in dem ein zur Veranschaulichung erzählter Witz bei einigen in der Runde heftige emotionale Reaktionen ausgelöst hatte: „(Das *Check-Out*, C.F.-D.) fand ich sehr interessant, da die Interpretationen der anderen für mich gar nicht so zu fassen waren. Für mich war das kein(e) Ausländerfeindliche Geschichte, sondern eher ein Konflikt zwischen Erziehenden und Erzogenen“. Wenn die Studierenden auch immer wieder berichten, dass und wie sie die Dialogprozesse über das Seminar hinaus beschäftigen, bedeutet ein *Check-Out* zumindest eine Zäsur im momentanen Dialogprozess. So paradox es klingen mag: Wie jede Gestalt braucht auch ein Offener Dialog einen – wenigstens vorläufigen – Abschluss. Im *Check-Out* wird dieser Abschluss auf zweifache Weise vollzogen: sozial durch das erneute Schließen der Runde, emotional-kognitiv durch Aussprechen des Erkannten, Fragwürdigen und Offengebliebenen.

2.4 Verlangsamung als Wegweiser

Hilfreich für die Prozesse von Konzentration und gegenseitiger Zuwendung ist das Prinzip der Verlangsamung von Denken, Fühlen und Sprechhandeln. Es hilft, automatisierte Reaktionen auf kognitiver, emotionaler wie aktionaler Ebene zu stoppen und ermöglicht größere Klarheit. „Im Innehalten können wir die Bewegung unseres Denkens wahrnehmen“ (Pfanner 2001). Das Bewusstsein, Zeit zu haben bzw. die Entscheidung, mehr Zeit zu nehmen, kann zu Gelassenheit auf beiden Seiten führen: sowohl beim Sprechdenken als Sprechhandeln wie beim Hörverstehen als Hörhandeln (Geißner, 2000, S. 65). Statt eines Schlagabtausches von bereits Gedachtem („thoughts“) wird aktuelles Denken („thinking“) möglich. Analog können durch Verlangsamung auch auf der emotionalen Ebene Gefühle als Reaktivierungen alter Gefühlsmuster erkannt und auf ihre Relevanz für die gegenwärtige Situation befragt, vielleicht sogar losgelassen

werden. Bohm schlägt deshalb vor, auch im Bereich der Emotionen zu differenzieren zwischen habitualisierten „felts“ und aktuellen „feelings“ (2000, S. 109) – eine Unterscheidung, deren Wert für die Entwicklung neuer, alternativer Denk- und Handlungsweisen gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

Zum Zusammenhang von Verlangsamung und Gesprächsverhalten beobachtet eine Studentin: *„Ich hatte ja schon im Seminar angemerkt, dass ich ziemlich schnell einer anderen Person ins Wort falle, weil ich vielleicht nicht ihrer Meinung bin. Dabei gab es schon häufig Missverständnisse, da ich nicht ihren exakten Standpunkt kannte. Reaktionen wie „Du weißt doch noch gar nicht was ich sagen wollte“ tauchten dabei zur genüge auf. Jedoch seit dem Seminar habe ich festgestellt, dass ich jetzt wirklich bis zum Ende zuhöre und dann vielleicht erst dazu etwas sage, ohne den anderen von meiner Meinung überzeugen zu wollen. Darüber bin ich sehr positiv überrascht!!!“*

Das Einüben von Verlangsamung kann durch kleine Rituale mit Medien wie einem Sprechstein oder einer Klangschale zusätzlich gefördert werden. In universitären Strukturen – wie auch in unternehmerischen – lösen solche Hilfsmittel zuweilen auch Irritationen oder Widerstände aus („Wir sind hier doch nicht im Kindergarten!“). Solche Phänomene von Irritation müssen dem Dialogprozess jedoch nicht hinderlich werden, sondern können, wenn der Freiraum besteht, sie zu äußern, Anlass geben zur gemeinsamen Untersuchung von Normen und Vorstellungen über Lernformen und -methoden. *„Ich habe diese Art der (Gesprächs-)Verlangsamung in diesem Semester (Seminar? C.F.-D.) zum ersten Mal kennengelernt und empfinde solche Mittel als gar nicht mal so schlecht. Die Gelegenheit, in Ruhe auszusprechen und zu Ende zu denken wünsche ich mir teilweise auch in privaten Gesprächen. Anfangs überwog bei mir der Eindruck des Lächerlichen, später wandelte es sich zum Positiven. Inwieweit ich (als künftiger Lehrer, C.F.-D.) solche Mittel einsetzen werde (und wann) wird sich zeigen, zumindest werde ich Überlegungen anstellen.“*

2.5 Dialogprozesse achtsam begleiten – Zur Aufgabe des Facilitators

Bohms Idee vom Offenen Dialog beinhaltet die Frage, ob es möglich ist, Dialogprozesse ohne Leitung zu führen. „Unsere ganze Gesellschaft ist so aufgebaut, dass wir glauben, ohne Leiter und ohne Autoritäten nicht auskommen zu können. Aber vielleicht können wir es doch“ (2000, S. 48).

Für den Anfang und den Aufbau (in) einer Dialoggruppe erweisen sich ein/e oder zwei Dialogprozessbegleiter/innen aus mehreren Gründen jedoch als sehr hilfreich: Die im Vergleich zu anderen Gesprächen fehlende Gesprächsstruktur, das beständige In-Frage-stellen alter Antworten und Aushalten neuer, häufig unbeantwortet bleibender Fragen kann im Offenen Dialog zunächst sehr irritieren und verunsichern. Der/die Dialogbegleiter/in führt in Grundformen und -prozesse des Offenen Dialogs ein mit dem Ziel, den Teilnehmenden die subtilen Unterschiede zwischen Offenem Dialog und anderen Formen von Gruppenprozessen deutlich werden zu lassen. Seine/ihre Aufgabe ist es, die Teilnehmer/innen beim Erkunden von Annahmen zu begleiten in Situationen, in denen die Gruppe nicht weiterzukommen scheint. Ziel ist es, den *Prozess kollektiver Propriozeption* (Bohm, Factor & Garrett, 1991, S. 4) anzuregen, d.h. die gemeinsame Achtsamkeit oder Aufmerksamkeit auf das zu lenken, was sich im Feld der Gruppe gerade

an Annahmen, Gedanken, mentalen Modellen, Emotionen etc. begegnet. Eigene Dialogpraxis und das Wissen um typische Phasen und Klippen im Dialogprozess sind Voraussetzungen für den Facilitator, solche in einer Dialoggruppe aufkommenden Verflechtungen und Spannungen aushalten zu können, statt sofort zu einer Interpretation oder Auflösung anregen zu wollen. Im Unterschied zu neutral bleibenden Moderator/inn/en stellt der Facilitator auch seine eigenen Annahmen zur Disposition – und zeigt sich damit als ‚Experte im Anfängergeist‘. Langfristig ist seine/ihre Aufgabe, „sich selbst überflüssig zu machen“ (Bohm, 2000, S. 47).

Dem/der Dialogbegleiter/in kommt hohe Verantwortung für das Lernen von Achtsamkeit zu. Das Auseinanderklaffen zwischen Sagen und Sein führt gerade im sensiblen Feld des Dialogischen ad absurdum; Offener Dialog wäre in einem solchen Fall nichts anderes als eine weitere Form von Herrschaftswissen, Facilitator-Sein eine neue Herrschaftsrolle. Nach meiner Erfahrung als Teilnehmerin wie als Facilitator von Dialogprozessen gibt es umgekehrt vielleicht kaum ein Feld, in dem Lernen am Modell so wegweisend und ermutigend wirken kann wie in gelingenden dialogischen Prozessen.

In den Erfahrungsberichten der Studierenden wird sehr deutlich, wie sie meine Rolle als Facilitator in bezug auf die im Seminar kennengelernten dialogischen Haltungen (siehe 3.) reflektieren und auf Kongruenz zwischen beidem achten: „*Nicht unwesentlich dazu („zu offenerem und bedachtsamerem Umgang miteinander“, C.F.-D.) beigetragen hat Ihre entspannte, vorurteilsfreie und sachlich-offene Art. Ihnen ist es nicht nur gelungen, Theorie und Praxis in gewinnbringender Weise zu verknüpfen, sondern auch die vom Konzept geforderte Basis an Vertrautheit und gegenseitigem Respekt vorzuleben und in die Gruppe zu tragen.*“ – „*Speziell mit deiner Rolle als Facilitator verbinde ich eigentlich keine besonderen Erinnerungen. Damit meine ich, dass ich das Gefühl hatte, dass Du recht wenig und sehr dezent eingegriffen hast. Mein Eindruck war eher, dass Du die Kompetenzen des offenen Dialogs gewissermaßen ‚ausstrahlst‘ – und dadurch den Dialog-Prozess und die Seminar-Atmosphäre positiv beeinflusst hast. (Ich neige sonst eigentlich nicht zu so ‚esoterischen‘ Formulierungen, aber besser kann ich es nicht auf den Punkt bringen.)*“

Kritisch bringen die Studierenden zur Sprache, wo sie Differenzen zwischen den Kernkompetenzen und meinem Verhalten wahrnahmen:

„*Ihr Verhalten beim Schlichtungsversuch bezüglich J. und K. war falsch. Sicherlich ist es gut, entstandene Konflikte an Ort und Stelle auszuräumen, doch war es deutlich zu spüren, dass J. nicht in der Lage war, konstruktiv und offen zu agieren (K. allerdings auch nicht). Meiner Meinung nach fällt es wohl unter den Punkt ‚radikaler Respekt‘, auch die aktuelle Befindlichkeit einer Person zu akzeptieren. Als er fragte, was denn sei, wenn er sich zurückziehen würde, hätten Sie ihn in Ruhe lassen müssen.*“ – Eine andere Studentin aus dem selben Seminar: „*Auch empfand ich es als unangenehm, dass ein ‚nein‘ eines Mitgliedes nicht akzeptiert wurde. Mit Ihnen als Seminarleiterin war ich zufrieden. Das ‚sehr‘ hätte ich davor geschrieben, wenn Sie die gerade beschriebene Situation besser gehandelt hätten. Das ist eigentlich der einzige Kritikpunkt an Sie, aber ich glaube, Sie haben wie die meisten anderen auch, die Situation zu spät als so brisant eingeschätzt*“.

Bei allem Bedauern über solche nicht-geglückten Situationen bin ich überzeugt, dass ‚Fehlermachen‘ von Lehrenden, verbunden mit der Möglichkeit zu *gegenseitigem* Feedback, achtsames Lehren und Lernen im Anfängergeist befördert.

3. Achtsamkeit in dialogischen Haltungen

Dialog entsteht und existiert nicht allein durch Einhaltung bestimmter Strukturen, Regeln und Rituale – Voraussetzung für die Entfaltung eines dialogischen Raumes ist die Wahrung dialogischer Grundhaltungen, wie am Beispiel des Facilitators bereits angedeutet wurde. Martin Buber unterscheidet zwei grundsätzliche Haltungen als die „zweifältige Haltung“ des Menschen zur Welt: Das ‚Grundwort‘ ‚Ich-Es‘, das ‚nie mit dem ganzen Wesen‘ gesprochen werden könne, stifte die ‚Welt der Erfahrung‘; das ‚Grundwort‘ ‚Ich-Du‘ stifte die ‚Welt der Beziehung‘ und könne hingegen nur mit dem ganzen Wesen gesprochen werden (Buber, 1983, S. 9-12). Sogar im Alltagsverständnis der Studierenden vom Wesen des Dialogischen klingt, wie in 1.4. angedeutet, dieses Charakteristikum von Dialog als ‚Bezogensein auf den anderen‘ immer wieder an.

Wenn Verbindungen oder Unterschiede zwischen Buber und Bohm häufig angedeutet werden (vgl. Hartkemeyer et al., 1999, S. 47f, S.266), fehlen meines Wissens Untersuchungen zum genaueren Verhältnis ihrer Anschauungen von Dialog. Es wäre zum Beispiel zu fragen, ob im Bohmschen Verständnis vom Wesen des kollektiven Denkens beide Buberschen Grundworte vorkommen: als aufeinander bezogenes (Ich-Du-) Erkunden des (Ich-Es-) Verhältnisses zur Welt.

Bohm selbst stellt keine Regeln für den Dialog auf, schlägt jedoch bestimmte Prinzipien und Haltungen vor, die von Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority zu zehn ‚Kernfähigkeiten im Dialog‘ erweitert werden mit dem Ziel, den Dialog ‚als Disziplin erlernbar‘ zu machen (1999, S. 78-95).

Diese zehn dialogischen Kernfähigkeiten sind auf vielfältige Weise miteinander verwoben: So manifestieren sich ‚Offenheit‘ und ‚Haltung eines/einer Lernenden‘ beispielsweise durch die Weisen von ‚Erkunden‘ und ‚Generativem Zuhören‘. Das ‚produktive Plädieren‘ ist der Fähigkeit, ‚von Herzen (zu) sprechen‘ verwandt; ebenso korreliert die Fähigkeit zum ‚Suspendieren‘ mit der Fähigkeit, den/die ‚Beobachter/in zu beobachten‘. Das bereits in der Struktur des Dialogprozesses angelegte Prinzip der Verlangsamung ist, um realisiert zu werden, angewiesen auf die Fähigkeit der Dialogübenden zum Verlangsamten. Die Haltung des ‚Radikalen Respekts‘ im Sinn eines ‚wurzeltiefen‘ Respekts der anderen Person gegenüber, unabhängig von ihren Meinungen und Annahmen, bedeutet vielleicht die zentrale, grundlegende und herausforderndste Kategorie von allen.

In den jeweils ersten Offenen Dialogen mit Studierenden hat sich als sehr wirkungsvoll erwiesen, zunächst einige, im Laufe des Seminars mehrere oder sogar alle dieser dialogischen Kernkompetenzen als Haltungen für einen fruchtbaren Dialogprozess gemeinsam zu erkunden. Künstlerische Darstellungen dieser Kernkompetenzen, wie sie der Bildhauer Werner Ratering (siehe www.dialogprojekt.de) geschaffen hat, können einen solchen Erkundungsprozess inspirieren, da Bilder nicht nur anschauliches und durch Anschauung nachvollziehbares Denken befördern, sondern auch unterschiedliche Perspektiven provozieren. Gestufte Prozesse, z.B. durch einen Wechsel von Kleingruppenarbeit und Plenum, halten die Aufmerksamkeit im Dialog über längere Zeit lebendig: Im gemeinsamen Denken des Plenums kommen zum einen *mehr Perspektiven* als die der Kleingruppen ins Spiel; durch die Vernetzungen zwischen den einzelnen Kernkompetenzen wie zwischen verschiedenen Sichtweisen tut sich zum anderen ein *weiterer Denkraum* auf. *„Der (Strategische, C.F.-D.) Dialog über die Kern-*

kompetenzen des Offenen Dialogs ist mir z.B. in besonders guter Erinnerung. Ich fand es faszinierend, die Kernkompetenzen nicht einfach ‚aufgetischt‘ zu bekommen (nach der Devise „also das sind die Kernkompetenzen und die funktionieren so und so“), sondern von anderen zu erfahren, was die Kernkompetenzen für sie ganz persönlich bedeuten bzw. was sie damit verbinden. Dadurch habe ich viel mehr darüber erfahren, was die Kompetenzen vielleicht (auch für mich) bedeuten könnten.“

Als die vier Eckpfeiler des Dialogs gelten ‚Von Herzen sprechen‘ und ‚Generatives Zuhören‘ als empathisches Zuhören, das Kreativität freisetzt, ‚Radikaler Respekt‘ und ‚Suspendieren von Annahmen und Bewertungen‘ (Hartkemeyer, 2003, S. 34). Ich konzentriere mich im Folgenden auf zwei dieser Eckpfeiler und eine andere der oben genannten Kernkompetenzen, da sie sich aus meinen Erfahrungen als Dialog-Facilitator und nach den Erfahrungsberichten der Studierenden für das Lernen von Achtsamkeit als besonders innovativ, zentral und nachhaltig erweisen.

3.1 Offenheit als Prinzip

Senge bezeichnet Offenheit als Voraussetzung für einen produktiven Umgang mit divergierenden Problemen (Senge, 1990, S. 346). Im Offenen Dialog bedeutet Offenheit nicht nur die Bereitschaft, andere Meinungen, Ansichten, Gedanken, Perspektiven anzuhören oder Interesse für sie zu zeigen. Offenheit im Sinne Bohms entsteht, wenn zwei oder mehrere Personen bereit sind, „sich voreinander von ihren eigenen Überzeugungen zu lösen“ (Hartkemeyer et al., 1999, S. 79). Eine solche Offenheit ist nicht nur Ausdruck einer individuellen Bereitschaft, sondern auch ein offenkundig werdender Prozess gegenseitiger Resonanz. Diese Bereitschaft wiederum, sich zu öffnen und öffentlich sich von alten Mustern zu lösen, setzt Vertrauen in die Gruppe voraus. Sicherheit, „sich nicht gegenseitig emotional, psychisch oder körperlich zu verletzen“ ist nach Aussage eines Studenten die „Grundvoraussetzung, sich in der Dialogsituation psychisch sicher zu fühlen“. *„Ich hatte das Gefühl, dass die Teilnehmer sehr offen über sich selbst sprachen. Durch diese Offenheit und Bereitschaft, einander zu zuhören und die Kernkompetenzen des Dialogs zu erlernen, gab es beste Voraussetzungen, um „zu lernen“. Ich denke, dass ich mit sehr viel Respekt behandelt worden bin, wie sonst selten im Alltag“*, reflektiert eine Teilnehmerin über Offenheit und Respekt als Lernvoraussetzungen.

„Ich finde, dass sich direkt ein sehr ehrliches Verhältnis in der Gruppe aufgebaut hat“; „was genau mich begeistert hat, ist schwer zu sagen, bzw. mir selbst auch nicht ganz klar. Wahrscheinlich dass der offene Dialog als Erlebnis so ‚anders‘ war und dass dadurch auch das Seminar als ganzes eine besonders vertrauensvolle und herzliche Atmosphäre (sic) gehabt hat“, schreiben Studierende aus unterschiedlichen Seminaren.

Nicht immer glückt(e) dieser Vertrauensbildungsprozess in den vorgestellten Projektseminaren. Eine Teilnehmerin bezieht sich in ihrem Bericht auf einen – nicht aufgelösten – Konflikt in der Seminargruppe und zieht für sich die Konsequenz: *„Meine wichtigste Erfahrung ist, sei nicht so offen, sondern lieber etwas verschlossener, suche die Leute stärker aus.“* In diesem Fall wirkte der Versuch, Offenheit als dialogisches Prinzip zu vermitteln, sogar kontraproduktiv – eine Konsequenz, welche die Teilnehmerin im Seminar selbst noch nicht formuliert hatte, die mich beim Lesen des Berichtes etwas schockierte und mich auf meine Grenzen ebenso verwies wie auf die des Offenen Dialogs.

3.2 Sich zeigen als Alternative

Von-Herzen-sprechen als dialogische Kernkompetenz geht zum einen auf einen Leitsatz aus indianischer Council-Tradition zurück: „Sprich von Herzen (und fasse dich kurz)!“ (Hartkemeyer et al., 1999, S. 80). Gemeint ist damit nicht nur die Äußerung emotionaler Befindlichkeiten, sondern aller Gedanken, die den Sprechenden jetzt wesentlich sind. Zum zweiten bezieht sich diese Fähigkeit ausdrücklich auf eine zentrale Überzeugung Bubers. Dialog ereigne sich als „ein echtes Zusammentreffen von Menschen, die sich *ohne Rückhalt ausdrücken* und *frei sind vom Scheinwollen*“ (Buber, 1997; Hervorhebung C.F.-D.).

Ein so verstandenes Sich-Zeigen widerspricht nicht einem „skeptischen Blick gegenüber einschlägigen Jargons der Selbstbeschreibung (...), der Selbstsimplifizierung und Selbstmechanisierung“, denen Danner die „kritische Auseinandersetzung mit den Grenzen der Erkennbarkeit und Mittelbarkeit unserer inneren Erlebnisprozesse“ entgegenhält (2000, S. 458). Im Gegenteil: Gerade der Mut, ‚dunkle Vorstellungen‘ in auch ‚unklaren‘, für andere nicht zurechtgeschliffenen Mitteilungen zu äußern, birgt eine Möglichkeit, „sich von statischen Selbstkonzepten und vorgefertigten selbstbezogenen Sprachmustern zu emanzipieren“ (S. 458). Wenn die Aufmerksamkeit nicht mehr primär auf Status oder Originalität im Sinn des Scheinens-Wollens ver(sch)wendet wird, wird Achtsamkeit frei für im Augenblick wesentliche Emotionen und Gedanken. Der Mut, sich – auch im universitären Kontext – mit Emotionen und unfertigen Gedanken ins Spiel zu bringen, ermöglicht einen qualitativen Sprung im gemeinsamen Denken, Sprechen und Lernen.

Check-Out am 3. Dialogtag: „Was soll ich sagen? Wir haben zusammen gedacht, gelernt, geweint und gelacht. Meine Seele war glücklich.“ (afrikanischer Student der Germanistik/Orientalistik).

3.3 Suspendieren als Freiheit

Suspendieren, also das In-der-Schwebe-Halten von Annahmen und Bewertungen, ist vielleicht der ungewöhnlichste und gleichzeitig hilfreichste Vorschlag Bohms für den Weg zu einer neuen Kommunikationskultur. Im Offenen Dialog kommt es nicht darauf an, Gedachtes und Gefühltes unbedingt zu verbalisieren. Ohne das Beobachtete zu unterdrücken, wird es gleichsam – wie auf bestimmten Übungswegen von Meditation – ‚angeschaut‘. Bohm betrachtet die Fähigkeit zum Suspendieren als – allerdings nicht weit verbreitetes – „natürliches Potential“ (2000, S. 140), das uns im Zurückhalten aggressiver Impulse unterstützen könne. „Wenn wir unsere Wut in der Schwebe halten, werden wir erkennen, dass sie auf bestimmten Gedanken und Annahmen beruht, die sie in Gang halten“ (S. 143).

Studierende berichten, dass ihnen das Suspendieren häufig sehr schwer falle, gerade im Kontrast zum studiengeübten Bewerten und Sortieren von Informationen, zum sonst geforderten schnellen Äußern und Reagieren. „Für die Magisterarbeit ist das (schnelle Bewerten, C.F.-D.) meiner Meinung nach auch eine ganz sinnvolle Technik. Allerdings ist mir vor ein paar Tagen aufgefallen, dass ich auch in anderen Situationen (...), sogar beim e-Mails lesen sehr schnell ein Urteil über das Gelesene fälle. Da ist mir dann die Kernkompetenz ‚suspendieren‘ in den Sinn gekommen und mir ist klar gewor-

den, dass ich diese Angewohnheit des ‚Blitz-Urteilens‘ auf keinen Fall für andere Bereiche außer meiner Arbeit übernehmen möchte. Deswegen habe ich mir vorgenommen, wieder mehr auf die Kompetenz des Suspendierens zu achten.“

Suspendieren räumt den Weg frei von alten, manchmal geradezu zwanghaften Reaktions-schemata für neue Möglichkeiten des Denkens, Fühlens und (Sprech-)Handelns und lässt so den „Geschmack der Freiheit in der Reflexion“ kosten (Pfanner, 2001). Bohm gilt das Suspendieren als Möglichkeit, Gewalt zurückzuhalten – Gewalt, die durch Gedanken oder vorschnelles Urteilen vorbereitet wird. *„Ich denke, meine Aufmerksamkeit für Leute, deren Meinung mir extrem kontraer geht, ist gewachsen. Normalerweise kam ich schnell zu der innerlichen Einstellung ‚sowieso indiskutabel‘ und habe mich auf vielleicht doch Diskutierenswertes erst gar nicht eingelassen (...). Ich versuche, mir mehr Zeit zu nehmen und zu ‚suspendieren‘.* So ist Suspendieren ein Beispiel für die handlungsleitende Relevanz dialogischer Kernkompetenzen und für die Relevanz, die das Einüben von Achtsamkeit im Offenen Dialog auch über den Raum des Offenen Dialogs hinaus bekommt.

4. Auswertung der Lernerfahrungen im Überblick

Im Folgenden fasse ich zusammen, wie sich das Lernen von Achtsamkeit bei Studierenden durch die Auseinandersetzung mit Prozessen und Haltungen des Offenen Dialogs entfaltete. Irritationen, Widerstände, Fragen des Transfers und Grenzen des Konzepts werden dabei ebenfalls in den Blick genommen.

4.1 Ebenen von Achtsamkeitslernen

Bei der Auswertung der studentischen Seminarfeedbacks und Erfahrungsberichte zeichnen sich vor allem drei Ebenen ab, auf denen Studierende größere Achtsamkeit und Veränderungen in ihrem Verhalten beobachten. Natürlich lassen sich diese Ebenen nicht immer trennen; so überschneiden sich kommunikatives und soziales Handeln ebenso wie sich Einstellungsänderungen auch auf das sozial-kommunikative Verhalten auswirken.

a) *Achtsamkeit für persönliche Einstellungen (mentale Ebene)*

Was genau ‚sich‘ tut im und durch den Offenen Dialog, können die Studierenden – zumal nach nur einem Seminar – meist nicht konkret fassen; dass etwas in Umbruch gekommen ist, deuten viele an: Offener Dialog kann „lähmende Glaubenssätze erkennen lassen“ und gibt „Raum für Neuanfang“. Lernen funktioniert „anders, als ich bisher dachte“. Eine Studentin schrieb sogar eine Kunstpostkarte aus dem Urlaub: *„Jetzt ist das Dialog-Seminar schon einige Wochen vorbei, doch ich merke immer wieder, daß es viele Spuren hinterlassen hat bei mir, in der Art Dinge zu sehen und mit Leuten umzugehen. Vielen Dank nochmal.“*

b) *Achtsamkeit für Gesprächshandeln (kommunikative Ebene)*

Zu diesem Lernbereich lassen sich die meisten Angaben zählen. Der Offene Dialog ermögliche z.B. „vollkommenes Zuhören“, „offene Fragen aushalten“, „innere Dialoge führen“ und „Wesentliches sagen können“.

Schweigen wurde im Offenen Dialog nicht als Ausdruck von Passivität, sondern als „aktiver Prozess“ empfunden. Vor allem Lehramtsstudierende betrachteten die Erfahrung, dass Gesprächsteilnehmer/innen „schweigen, aber trotzdem teilhaben“ können, als wichtige Perspektive für ihren späteren Beruf.

„Ich bin selbstkritischer im Gespräch. Mir selber hat es das gebracht, dass ich mich selber beobachte und versuche in Diskussionen und Dialogen mich z.T. bewusster zu benehmen und nicht immer so vorschnell zu reden. Ich denke, das ist ein gelungenes Resultat“.

c) *Achtsamkeit für soziales Handeln (sozial-systemische Ebene)*

Zum einen zählen hierzu Erfahrungen, die Studierende im Offenen Dialog als neu oder anders gegenüber sonstigen Gesprächserfahrungen benennen: „keine Konkurrenz“, „keine Hierarchie“, „Dialog als gegenseitiges Geben und Nehmen“, „Balance von Disziplin und Emotionalität“ wurden hier z.B. genannt.

Zum anderen beschreiben Studierende, dass sie sich im Dialogseminar differenzierter als in anderen Seminar-Situationen gegenüber ihren Kommilitoninnen verhalten: *„Natürlich habe ich relativ schnell gemerkt, wer mir sympathisch ist und wer nicht. Allerdings konnte ich, so wie das Dialog-Seminar aufgebaut war, auch sehr gut mit den Leuten arbeiten, die ich nicht so super sympathisch fand. Nach einiger Zeit fiel mir dann auf, dass ich auch ein falsches Urteil abgegeben habe. M. fand ich z.B. am ersten Tag sehr ätzend, als er das mit dem Kindergarten meinte (in bezug auf die Redekugel, C.F.-D.). Am Ende fand ich ihn fast toll, da er sich trotzdem auf alles eingelassen hat, alles probiert hat. Das habe ich sehr bewundert.“* – *„Vorurteile, die ich am ersten Tag noch hatte, habe ich vor allem durch die Beschäftigung mit den Prinzipien (radikaler Respekt) reflektiert und konnte sie abbauen. Das hat begeistert!“*

Auch M. Hartkemeyer arbeitet drei Dimensionen heraus, auf denen Dialogprozesse wirksam werden können; neben der (mental-emotionalen) Bewusstseins- und der sozialen Ebene benennt sie die inhaltliche Ebene: Aufmerksamkeit für unterschiedliche Sichtweisen ein und desselben Themas kann sich zu einem „erweiterten und vertieften Verständnis des Themas entwickeln“ (Hartkemeyer, 2003, S. 38).

4.2 Dialogische Haltungen – kennen oder erkunden?

Zum Weg der Auseinandersetzung mit dialogischen Haltungen fallen zwei grundsätzlich verschiedene Einstellungen auf: Eine Gruppe von Studierenden meint, sie beherzige bzw. verkörpere diese dialogischen Haltungen bereits, zeigt sich durch sie also nicht weiter beunruhigt oder herausgefordert. *„Sicherlich hatte jeder Kursteilnehmer sowieso schon einige der zehn Kernkompetenzen, jedoch konnte ich nicht feststellen, dass irgend jemand versucht hat, (für ihn) neue zu erproben.“* – *„Was die Kernkompetenzen betrifft: Keine Ahnung, ob ich die jemals wieder angucken werde, da ich die meisten Kompetenzen schon habe, bzw. intuitiv kannte und umzusetzen versuche. Die Kompetenzen, die ich noch nicht habe, werden sich ‚von selbst‘ oder gar nicht entwickeln“*, glaubt ein Student.

Bei anderen Studierenden ist in den Erfahrungsberichten immer wieder die Rede von einzelnen Kernkompetenzen, die ihnen in den Sinn kommen, sie also herausfor-

dem. *„Mein Eindruck ist, dass ich in der Zeit seit dem Seminar das produktive Plädieren häufig angewendet habe. Allgemein habe ich damit ziemlich gute Erfahrungen gemacht, weil ich den Eindruck habe, dass ich so meinem Gegenüber das Verstehen und Nachvollziehen einfacher machen kann“*. ‚Von Herzen sprechen‘ und ‚Verlangsamten‘ scheinen dabei Kernkompetenzen zu sein, die eher ermutigen; die Haltung des ‚Radikalen Respekts‘ kommt vor allem dann ins Bewusstsein, wenn ihr Fehlen bemerkt wird. Als Zeuge eines Streites konstatiert ein Student z.B. *„kein Respekt, schon gar nicht radikal, keine Offenheit und kein Verstand“*.

4.3 Irritationen und Widerstände gegen Wandel

Die oben benannte ‚Resistenz‘ gegen den Neuigkeitscharakter dialogischer Haltungen kann zum Einen darauf hinweisen, dass der Offene Dialog natürlich auch auf bekannte und bewährte dialogische Prinzipien zurückgreift: *„Ist das nicht alter Wein in neuen Schläuchen?“*, fragte ein Teilnehmer kritisch. Zum Anderen könnte die Leugnung von Neuigkeitswert ein Indiz für Widerstand gegen Neues sein, der durch Assimilierung des vielleicht bedrohlich erscheinenden Anspruchs mit Vertrautem seine Schärfe verliert. *„Wenn wir zu früh verstehen, zu früh eine Erklärung annehmen oder selber finden, nehmen wir uns die Chance, neues Land zu betreten und etwas zu finden, was über dem Gesuchten liegt“* (Pechtl, 2001, S. 27).

Widerstand in Seminaren kann mit Huber als *„offene bzw. verdeckte Ablehnung von Lern- bzw. Veränderungsangeboten“* (2003, S. 136; Hervorhebung C.F.-D.) verstanden werden. Im Offenen Dialog liegt eine massive Schwierigkeit darin begründet, dass zwar alte Muster in Frage gestellt, jedoch nicht und schon gar nicht sofort Antworten oder neue Modelle angeboten werden können. Dieses Vakuum auszuhalten bedeutet eine der schwierigsten Aufgaben für die Teilnehmenden am Dialogprozess, die dadurch aufkommenden Prozesse von Spannung, Angst, Irritation, Frustration oder gar Wut in der Gruppe zu halten die vielleicht wichtigste Herausforderung für den/die Dialogprozessbegleiter/in. Bohm hält diese Probleme vor allem in der Anfangsphase von Dialoggruppen als *„so gut wie unvermeidlich“* (2000, S. 74).

Irritationen wegen der Ungewohntheit des Settings und des Prozesses gehörten auch bei den Referenzseminaren dieses Artikels *„zur Tagesordnung“*. Sie traten meiner Beobachtung nach umso weniger auf, je klarer die Unterschiedlichkeit des Vorgehens zu anderen Gesprächsformen in Seminaurausschreibung und -eröffnung und die Funktion des Offenen Dialogs herausgestellt wurden. Schwierigkeiten gab es z.B. in einem Gesprächsrhetorikseminar, in dem ich den Offenen Dialog als eine neben anderen Gesprächsformen vorstellen und üben lassen wollte – der schnelle Wechsel zwischen bekannten Gesprächsmodi des Diskutierens und des Erkundens klappte nicht.

Schweigen, Verlangsamung und Gesprächsorganisation durch Medien wie Redekugel oder Klangschale bedeuten sicherlich nicht nur formale Herausforderungen in einer Erstbegegnung mit dem Offenen Dialog: *„Während des Seminars empfand ich die Langsamkeit, die in den Councils durch den Redestein hervorgerufen wurde, schwer. Teilweise hatte ich Schwierigkeiten, den anderen Teilnehmerinnen bei ihren Redebeiträgen wirklich volle Aufmerksamkeit zu schenken.“*

Andererseits empfinden viele Teilnehmende im Lauf des Seminarprozesses genau diese Charakteristika als Erleichterung und als Unterstützung, sich den Herausforderungen durch die dialogischen Kernkompetenzen zu stellen: *„Ich nehme jetzt die Kugel, obwohl ich manchmal gedacht habe, dass sie mich stört. Manchmal hätte ich auch lieber diskutiert, gestern z.B. hätte ich es gern etwas fetziger gehabt. Und doch habe ich es auch genossen, weil ich ja sonst immer so viel und so schnell rede, einfach mal gar nichts zu sagen, nur zuzuhören.“* – *„Mir ist diese Verlangsamung auch nicht immer leicht gefallen – und es hat mir gut getan, zwischendurch auch mal in den Kleingruppenarbeiten etwas anders zu reden. Aber ich glaube, dieses Vorgehen hat was mit Weisheit zu tun“* (aus einem Gesprächsprotokoll).

„Die Atmosphäre im Dialog gefiel mir mal gut, mal nicht so gut, aber ich empfand diese Art zu denken und zu sprechen auch als sehr schwierig. Das Interesse war bei mir immer da, aber gleichzeitig habe ich wellenförmige Aufmerksamkeit oder auch Zustimmung und Ablehnung bei mir festgestellt. Es war für mich eine interessante Erfahrung, die ich aber nicht noch mal erleben muss.“ Wenn der Facilitator auch als Wegbegleiter/in fungieren kann – den Weg durch ‚mentale Schocks‘ oder Täler der Verunsicherung muss jede/r selbst gehen. *„Ich habe nach jedem Tag auch außerhalb der Gruppe lange über das Geschehene nachgedacht. Abends war ich total kaputt (was teils an meiner körperlichen Verfassung lag). Oft habe ich mit meinem Freund, der mit mir zusammen wohnt, darüber geredet und teilweise sogar meine Mutter angerufen. Alles in allem war ich positiv von den Tagen beeindruckt und bin sehr glücklich, nicht meinem ersten Impuls, einfach zuhause zu bleiben, nachgegeben zu haben.“*

4.4 Fragen zum Transfer

Wenn das Führen Offener Dialoge zwar *während des Seminars* zu neuen Lernerfahrungen führte, zweifeln viele Studierende an einem Transfer dieses Gesprächsweges in die Praxis: *„Die Thematik (des Offenen Dialogs, C.F.-D.) fand ich zwar sehr interessant, aber ich sehe nicht, wie ich den offenen Dialog im Studium führen soll.“* – *„Während des Seminars hatte ich Zweifel darüber, ob eine Methode wie der Offene Dialog überhaupt praktikierbar ist. Ich habe mir zunächst nicht vorstellen können, dass ich mit einer Methode, die so wenig ‚zielgerichtet‘ und ‚ergebnisorientiert‘ ist, überhaupt etwas anfangen könnte. Teilweise finde ich das jetzt noch problematisch.“* – *„Offener Dialog und ‚normales Gespräch‘ scheinen für mich nur wenige Berührungspunkte zu haben. Insofern frage ich mich, wo ich/man die Technik des offenen Dialogs überhaupt einsetzen kann.“*

Vor allem Lehramtsstudierende fragen sich, welche Elemente der kennengelernten Übungsprozesse sie in welchen Unterrichtssituationen einsetzen können, vor allem aber, welche Haltungen sie als zukünftige Lehrende einnehmen werden: *„Wie kann es auch alleine weitergehen“*, *„Werde ich die Kernkompetenzen weiter anwenden“*, *„Welche Voraussetzungen (Raum, Zeit, Atmosphäre) sind nötig“*, *„Wie kann man Verbundenheit ‚schaffen‘“*; *„Wie erreiche ich meine Lehrplanziele – wann ist der Offene Dialog sinnvoll“?* lauteten einige der Fragen, die die Studierenden am Ende der Seminare beschäftigten.

5. Fazit: Mitweltkompetenzen durch Achtsamkeit

*Aus einem Feedbackbogen: „Mein Fazit zu diesem Seminar:
Erkenne dich selbst – und vergiss nicht, dass andere neben dir sind.“
(Student der Wirtschaftswissenschaften)*

Als Schlüsselqualifikation für eine nachhaltige Entwicklung der Wissensgesellschaft schlägt Franz-Theo Gottwald auch für die Wissenschaft ein neues ‚Mitwelt-Lernen‘ vor, das sich durch persönliche, soziale, ökologische und mediale Mitweltkompetenzen entfalte (Gottwald, 2003). Persönliche Mitweltkompetenzen umfassen dabei nach Gottwald rationale, kreative, intuitive und visionäre Fähigkeiten; zu sozialen Mitweltkompetenzen gehören soziale und kommunikative Schlüsselqualifikationen wie Konfliktfähigkeit, Dialogkompetenz, Integrationskompetenz und Toleranz. Ökologische Mitweltkompetenzen beziehen sich auf naturgemäßes Verhalten samt eines verantwortlichen Umgangs mit natürlichen Ressourcen, aber auch auf das Bewusstsein für immaterielle Lebenswerte. Mediale Mitweltkompetenzen schließlich hängen mit Kompetenzen zusammen, die Medien und Methoden, Information und dem Umgang mit Wissen betreffen – also Lern- und Methodenkompetenzen in einem weiteren Sinn.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass Offener Dialog ein Weg ist, solche Mitweltkompetenzen zu entwickeln: durch das Lernen von Achtsamkeit hinsichtlich persönlicher, sozialer und medialer Kompetenzen. Dialog-Übende lernen im gemeinsamen Prozess des Offenen Dialogs Achtsamkeit in bezug auf die eigene Persönlichkeit, das sozial-kommunikative Handeln und in bezug auf Lernkompetenzen.

Inwieweit im Offenen Dialog auch ökologische bzw. tiefenökologische Kompetenzen entwickeln werden können, vermag (m)eine Untersuchung, die sich auf einmalige Lernsituationen bezieht, nicht hinreichend zu beantworten. Zahlreiche Äußerungen in Übungen wie auch Rückmeldungen von Studierenden, die eine Erfahrung von „Verbundenheit“ ausdrücken, lassen mich vermuten, dass die Weise des Miteinanders im Offenen Dialog Achtsamkeit über die eigene Person und die im Raum des Dialogs Anwesenden hinaus entfalten lässt. Allein die zentrale Haltung des Erkundens im Offenen Dialog lässt eine Verwandtschaft zu tiefenökologischen Anliegen erkennen, besteht die Quintessenz der Tiefenökologie doch „darin, tiefergehende Fragen zu stellen“ (Naess in Gottwald, 1995, S. 43; Macy, 1998, S. 47).

Offener Dialog ist kein Gesprächsmodell, das sich im ‚Instant-Verfahren‘ lernen und anwenden ließe. Bohm z.B. schlägt für Dialoggruppen regelmäßige Treffen über einen Zeitraum von ein, zwei Jahren (!) vor – nicht, um sich mit einer Gruppe zu identifizieren, aber „lange genug (...), um eine Veränderung zu bewirken“ (Bohm, 2000, S. 54). Seiner Überzeugung nach muss man „eine ganze Weile durchhalten, sonst passiert nichts“ (a.a.O.).

Die Auswertungen dieser Untersuchung zeigen, dass auch in einem drei- bis viertägigen Seminarprozess einiges „passieren“ kann – vornehmlich jedoch auf der Ebene persönlicher Achtsamkeit hinsichtlich eigener mentaler und kommunikativer Modelle, weniger oder weniger nachweisbar in bezug auf kommunikatives (Um)Lernen im Team oder hinsichtlich tiefenökologischen Lernens.

Das Lernen von Achtsamkeit im Offenen Dialog ist ein langfristiger Übungsweg. Die Möglichkeit, an einem längeren Dialogprozess teilzunehmen, böte nicht nur Studierenden die Chance, eine Alternative zum vorherrschenden Prototyp der Diskussion ken-

nen und einüben zu lernen – als Weg zu zukunftsnotwendigen Mitweltkompetenzen, der Lernende wie Lehrende verändert.

Literatur

- Arvidson, P.S. (2000). Transformations in consciousness. Continuity, the self and marginal consciousness. *Journal of consciousness studies* 7/3, 3-26.
- Brendel, S. & Metz-Göckel, S. (2002). Auslaufmodell Normalstudent. Zur Pluralisierung der studentischen Lebenslagen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 33 (1), 11-26.
- Bohm, D. (2000). *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Bohm, D., Factor, D. & Garrett, P. (1991). Dialogue – A proposal. Quelle: www.the-art-of-dialogue.at.
- Buber, M. (1987). *Ich und Du*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M. (1997). *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Conradi, E. (2001). Take care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit. Frankfurt: Campus.
- Danner, S. (2001). Ist Authentizität möglich? *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 32 (4), 443-360.
- Findeis-Dorn, C. (2001). Stark und beweglich wie der Bambus. Prinzipien des Qigong für eine ganzheitliche Redepädagogik. In D.-W. Allhoff (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Mündliche Kommunikation* (S. 62-72). München/ Basel: Reinhardt.
- Geissner, H. (2000). *Kommunikationspädagogik. Transformationen der ‚Sprech‘-Erziehung*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Gottwald, F.-T. (2003). Mitwelt-Lernen in der Wissenschaft. Schlüsselqualifikation für eine nachhaltige Entwicklung. Quelle: www.kooperation-evolution.de.
- Gottwald, F.-T. & Klepsch, A. (Hrsg.) (1995). *Tiefenökologie. Wie wir in Zukunft leben wollen*. München: Diederichs.
- Hartkemeyer, M. (2003). Das Geheimnis des Dialogs. In H. Egner (Hrsg.), *Heilung und Heil. Begegnung – Verantwortung – Interkultureller Dialog* (S. 11-39). Düsseldorf: Patmos.
- Hartkemeyer, M., Hartkemeyer, J. & Freeman, D. (1999). *Miteinander denken lernen. Das Geheimnis des Dialogs*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Hinze, D. (2001). Führungsprinzip Achtsamkeit. Der behutsame Weg zum Erfolg. *Arbeitshefte Führungspsychologie* 36. Heidelberg: Sauer.
- Huber, A. A. (2003). Möglichkeiten des konstruktiven Umgangs mit Widerstand in erwachsenendidaktischen Veranstaltungen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 34 (2), 133-145.
- Macy, J. (1998). *Coming back to life. Practices to reconnect our lives, our world*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Pechtl, W. (2001). *Zwischen Organismus und Organisation: Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte*. Wien.
- Pfanner, S. (2001). Der Geschmack der Freiheit in der Reflexion – offenes Denken im Hier und Jetzt. Online-Artikel www.art-of-dialogue.at.
- Rotering-Steinberg, S. (2003). Begegnungen mit Widerstand in Bildungsprozessen: Lernchancen und Sinnfindungen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 34 (2), 123-131.
- Senge, P. (1999). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Thich Nhat, H. (1991). *Unsere Verabredung mit dem Leben. Buddhas Lehre vom Leben im gegenwärtigen Augenblick*. Berlin: Theseus.

Tiwald, H. (2001). Achtsamkeit in der Hochschuldidaktik. In J. Erhardt (Hrsg.), Wege der Achtsamkeit. Ausprägungen und Weiterentwicklungen der Gindler-Impulse. CALE-Papers Nr. 13, Hannover: Center for Advanced Learning Experiences.

Vogd, W. (1996). Radikaler Konstruktivismus und Theravada Buddhismus. Ein systematischer Vergleich in Erkenntnistheorie und Ethik. Univ. Ulm: Diss..

Zur Autorin: Christine Findeis-Dorn, Germanistin/Musikwissenschaftlerin M.A., Sprechwissenschaftlerin, Dialog-Facilitator. Selbstständig tätig als Dozentin, Trainerin und Coach.

Anschrift: Christine Findeis-Dorn, Am Südhang 25, 55127 Mainz. Fon: 06131/971-9001, Fax 06131/971-9002. E-Mail: Trialog@Findeis-Dorn.de; www.Findeis-Dorn.de