



TANDEM

Methoden in der pädagogischen Fortbildung

Inhalt

Was war TANDEM?	4
Einleitung.....	6
Hinweise zum Gebrauch dieses Buches:.....	11
Teil 1 - Unterrichtseinheiten	12
Was kann ich tun, wenn	13
Aller Anfang ist schwer: „Das zweite Programm“	17
Feedback	21
Die Kunst des Fragens.....	26
Aktives Zuhören.....	32
Ich - Botschaften	37
Visualisieren: Die Arbeit mit Pappkarten	43
Lernstrategien	50
Das Selbstverständnis der Lehrenden.....	55
Führen und geführt werden.....	62
Vier Grundmodelle von Beratung.....	66
Normen und Werte in Gruppen.....	71
Die Gewaltbereitschaft Jugendlicher gegenüber Ausländern	77
Schlüsselqualifikationen.....	82
Leitfragen	86
Die neue Ausbildungskonzeption - Fragen und Antworten	90



Teil 2 - Methoden	95
Brainstorming oder „Gedankensturm“	96
Blitzlicht	101
Ampelfeedback	104
Frontalunterricht	106
Pro und Kontra	109
Fallarbeit	112
Rollenspiel	117
Struktur-Lage-Technik.....	123
Ein Thema bildlich gestalten	125
Collage	127
Lerntagebuch	130
Wie geht es Dir?	133
Vier (sechs) Ecken	135
Der Wörtertopf	138
Nachtgedanken.....	141
Sensis	144
Literaturverzeichnis	147



Was war TANDEM?

Mit dem Projekt TANDEM (Teilnehmerorientierte Aufbauhilfe zur Neuorientierung in Didaktik, Elektrotechnik/Elektronik und Methodik) führte die Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg von 1991 bis 1993 154 Weiterbildungsseminare für mehr als 850 Fachkräfte der beruflichen Bildung in Mecklenburg-Vorpommern und Dresden durch.

TANDEM war Teil des Programms zur Qualifizierung des Personals in der beruflichen Bildung in den neuen Bundesländern (PQO), das vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft gefördert und vom Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB betreut wurde.

Das Programm umfaßte:

1. Ein Baukastensystem aus 12 Modulen, d.h. Wochenseminaren zu Themen aus den Bereichen Didaktik/Methodik, Ausbildungsgestaltung, Recht in der beruflichen Bildung, Kommunikation und Beratung, Gruppendynamik und Praxisbegleitung/Supervision.
Nach dem Besuch von fünf Bausteinen erhielten die Teilnehmer/innen ein Zertifikat „Teilnehmerorientierte Pädagogik und Beratung in der beruflichen Bildung“.
2. Eine Langzeitfortbildung zum Weiterbildungsreferenten/zur Weiterbildungsreferentin mit einem abschließenden Zertifikat
3. Seminare für Führungskräfte in der beruflichen Bildung
4. Beratungsangebote für Betriebe und Träger im Bereich der Bildungsplanung und
5. Von 1991 bis 1992 technische Seminare.

Die Seminare wurden teils für Arbeitsteams in ihren Betrieben und teils als frei ausgeschriebene Kurse für Einzelpersonen durchgeführt.

Das Projekt TANDEM wurde von Mitarbeitern der Abteilung Statistik/ Forschung in der Stiftung Berufliche Bildung wissenschaftlich evaluiert.

Die Evaluationsberichte (Teilnehmerbefragung von 1991 - 1993, Befragung der freistellenden Betriebe 1992 und Nachbefragung der Teilnehmer/innen zum Transfer 1993) können dort angefordert werden.

Das Team bestand aus

Christiane Briegleb,	Fortbildnerin, Projektleiterin, Hamburg
Cornelia Desai,	Lehrerin und Fortbildnerin, Hamburg
Christiane Frey,	Berufsschullehrerin und Fortbildnerin, Schwerin
Hans-Jürgen Johns,	Berufsschullehrer und Fortbildner, Schwerin
Dr. Joachim Nanninga,	Fortbildner, Hamburg
Ute Weichert,	Lehrerin und Fortbildnerin, Hamburg

Sie alle haben Beiträge für dieses Buch geschrieben.

Klaus Hamann, Dipl. Ing., Weiterbildungslehrer
Bremen

und viele Fachreferentinnen und Fachreferenten

Einleitung

Diese Sammlung von Unterrichtsbeispielen und aktivierenden Methoden wurde vor allem für die Menschen geschrieben, die von 1991 bis 1993 an den berufspädagogischen Fortbildungsseminaren des Projekts TANDEM in den neuen Bundesländern teilgenommen haben.

Das Ziel der Förderer war es, Multiplikatoren für die Fortbildung des haupt- und nebenberuflichen pädagogischen Personals im Bereich der Aus- und Weiterbildung zu gewinnen. Sie sollen die handlungsorientierte neue Berufspädagogik weitervermitteln, die vor einigen Jahren anlässlich der Neuordnung vieler Berufe und einer qualitativen Veränderung der Ausbildungsziele entwickelt worden ist.

Unmittelbar nach der Wende war die Verwirklichung des Multiplikatorenmodells nur selten möglich. Die Umstellung auf das westliche duale System machte es zunächst erforderlich, daß die Ausbilderinnen und Ausbilder, Weiterbildungslehrerinnen und Weiterbildungslehrer und die Beraterinnen und Berater sowie die Führungskräfte selbst Erfahrungen mit der praktischen Umsetzung der neuen didaktischen Prinzipien sammeln mußten.

Die TANDEM-Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben das in unseren Seminaren getan und wenden das Gelernte, wie wir aus der Evaluation wissen, bei ihrer Bildungsarbeit an.

Nun ist der Zeitpunkt gekommen, wo das Wissen und Können nicht nur an die eigenen Kollegen/innen weitergegeben wird und wo die Fortbildungsteilnehmer/innen als Multiplikatoren im weiteren Sinne, also als Leiter/innen von Weiterbildungsseminaren zu arbeiten beginnen. Bei dieser Aufgabe möchten wir sie mit dieser Sammlung unterstützen.

Wir haben beispielhafte Unterrichtseinheiten aus mehreren Themenbereichen und Methoden dokumentiert, die die TANDEM-

Teilnehmer in dieser oder ähnlicher Form in den Seminaren miterlebt haben und die geeignet sind, andere einzuführen.

Es kann nicht darum gehen, diese Rezepte genau nachzukochen. Vielmehr wünschen wir uns, daß sich aus der Erinnerung, aus den eigenen Erfahrungen, aus den schriftlichen Seminarmaterialien und aus diesen Anregungen etwas Neues entwickelt, das den Bedingungen und Anforderungen der Situation angepaßt ist. Unabhängig vom Thema des Seminars sollte es dennoch von den Prinzipien Teilnehmer/innenorientierung, Handlungsorientierung, Prozeßorientierung, Ganzheitlichkeit und Methodenvielfalt geprägt sein.

Bei der Gestaltung unserer Seminare haben wir versucht, diese theoretischen Ansätze mit den folgenden konkreten Zielen umzusetzen:

- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen sich wohl fühlen und mit Freude lernen, sie sollen sich im Seminar als ganze Menschen gesehen und akzeptiert fühlen.
- Sie sollen Gelegenheit haben, in der Doppelrolle „sonst Lehrender - hier Lernender“ Erfahrungen zu sammeln mit einem lebendigen Lernen, das ihre persönlichen Bedürfnisse und die Anforderungen ihrer Praxis berücksichtigt und dennoch strukturiert und zielorientiert ist.
- Dabei sollen sie an sich selbst erfahren, wie herausfordernd, effektiv und wie befriedigend es ist, wenn man selbst aktiv sein kann und für sein Lernen verantwortlich ist, wenn man intensive Arbeitsbeziehungen und persönliche Kontakte zu den anderen Gruppenmitgliedern aufbauen und nutzen kann und sowohl miteinander als auch voneinander lernt.
- Sie sollen ihre Wahrnehmungsfähigkeit für gruppendynamische Prozesse am Beispiel der eigenen Gruppe verfeinern und lernen, wie man diese Dynamik nutzen und steuern kann, um eine angenehme Atmosphäre, Offenheit, Zusammengehörigkeitsgefühl und Leistungsbereitschaft zu schaffen.

- Sie sollen ermutigt werden, sich auf neue theoretische Ansätze erst einmal einzulassen, sie beispielhaft praktisch auszuprobieren, ihre Erfahrungen in der Gruppe zu reflektieren und dann selbst zu entscheiden, was sie damit anfangen wollen.
- Sie sollen erleben, daß ein sensibel moderierender Gruppenleiter, der eher Lernbegleiter als Wissensvermittler ist, viele bisher ungenützte Ressourcen bei den Teilnehmern beleben kann und ihnen damit zu umfassenden Lernerfolgen verhilft.
- Sie sollen die Erfahrung machen, daß es viele Wege nach Rom gibt, d.h. zahlreiche unterschiedliche Methoden und Methodenkombinationen, die zum Ziel führen.
- Sie sollen genießen, daß ihre Lebens- und Arbeitserfahrungen, ihre Kreativität und ihre Phantasie von allen gefragt sind und daß Experimentieren zu unerwarteten und eindrucksvollen Resultaten führen kann.
- Sie sollen immer ihre Praxis im Auge behalten, angeleitet und ermutigt werden, die Seminarerfahrungen an diese Praxis anzupassen und das Gelernte Schritt für Schritt in den beruflichen Alltag zu integrieren.

Aus einer allgemeineren und distanzierten Perspektive ergeben sich daraus sechs Thesen für die Gestaltung einer überfachlichen berufspädagogischen Fortbildung, die an den veränderten Zielen der Berufsbildung, dem Erwerb und der Förderung von Schlüsselqualifikationen und damit an dem Erhalt und der Erweiterung von beruflicher Handlungskompetenz des pädagogischen Personals orientiert sind:

1. Überfachliche berufspädagogische Fortbildung muß an den Personen und ihren Vorerfahrungen ansetzen und auf die Veränderung von Haltungen und Einstellungen zielen, die sich in der schrittweisen Übernahme neuer Rollen und partnerschaftlicher Beziehungsformen der Lehrenden zu den Auszubildenden und Weiterbildungsteilnehmer/innen konkretisieren.

2. Die Fortbildner/innen müssen die angestrebten Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen vorleben, d.h. die Seminare so gestalten, wie sie sich die Praxis der Teilnehmer/innen wünschen. Modellernen oder Identifikationslernen in einem guten teilnehmer- und problemorientierten Seminar sichern einen hohen Transfer in die Praxis.
3. Aktivierende Methoden, die die Entwicklung von Selbstlernkompetenz und Selbstverantwortung ermöglichen und fördern, müssen auf zwei Wegen vermittelt werden:
 - durch die Praxis im Seminar, in dem die Lehrenden in der Rolle eines/r Teilnehmers/in diese Methoden kennen und anwenden lernen, wo sie Gelegenheit haben, sich kritisch mit dieser Erfahrung auseinanderzusetzen und
 - durch die Bereitstellung informierender Materialien, die in der Praxis konkrete Hilfestellung leisten.

Nur einer der Wege führt nicht zum Ziel.

4. Veränderungsprozesse brauchen Zeit. Das zu verstehen und zu akzeptieren ist ein wichtiges Ziel der Fortbildung.

Diese Einsicht schützt davor zu glauben, man habe versagt, wenn man nicht von heute auf morgen die neuen didaktisch-methodischen Prinzipien in der Praxis umzusetzen vermag. So werden Resignation und der Rückfall in alte Aus- und Weiterbildungspraktiken vermieden.

5. Es ist eine trügerische Hoffnung, daß ein oder zwei umfangreich fortgebildete pädagogische Mitarbeiter/innen als Multiplikatoren die Praxis ihrer Kollegen/innen in einem Betrieb verändern können. Die Aus- und Weiterbildungsverantwortlichen und die unmittelbaren Vorgesetzten müssen in diesen Prozeß miteingebunden werden, am besten durch gezielte Beratungs- und Fortbildungsangebote.
6. Die effektivste Form ist eine regelmäßige, langfristige Weiterbildung von Arbeitsteams möglichst nahe am Arbeitsplatz. Sind die Grundlagen einmal gelegt und ein Konsens über die gemeinsamen Wege und Ziele gefunden,

so wird aus der Fortbildung eine Praxisberatung für aktuelle Probleme, die ein funktionierendes Team dann bald aus eigener Kraft leisten kann.

Dieses alles zu denken und zu wissen ist keine Garantie für eine erfolgreiche Seminarleitung. Es ist aber ein Rahmen, in dem man sich mit zunehmender Sicherheit bewegen lernt, wenn man die Herausforderung annimmt und sich immer dessen bewußt ist, daß das wirkungsvollste Medium, das einer Leiterin und einem Leiter zur Verfügung steht, die eigene Person ist.

Hinweise zum Gebrauch dieses Buches:

Der erste Teil dokumentiert Unterrichtseinheiten, die den Einsatz aktivierender Methoden in einem konkreten Zusammenhang zeigen, der zweite Teil beschreibt die Methoden noch einmal im einzelnen. Dabei gibt es manchmal fließende Übergänge.

Inhaltlicher Schwerpunkt der Unterrichtseinheiten sind Themen, an denen die sogenannten veränderten Rollen der Lehrenden in der beruflichen Bildung vergegenwärtigt werden können: die des Lernorganisations, des Lernberaters und des Moderators für Auszubildende oder Teilnehmer/innen, deren Selbstlernkompetenz angeleitet und gefördert werden soll. Die direkte Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten tritt hier in den Hintergrund, weil wir diese Fähigkeit bei Fortbildungsteilnehmer/innen voraussetzen.

Die Unterrichtsbeispiele und Methodenbeschreibungen aus dem TANDEM-Baukasten sind jeweils einheitlich gegliedert, damit die Leser/innen sich schnell orientieren können, dennoch tragen sie die Handschrift ihrer Verfasser/innen.

In der einen Hälfte wird nur die weibliche, in der anderen nur die männliche Form verwendet - das andere Geschlecht ist immer mitgemeint.

Im Literaturverzeichnis werden auch Bücher genannt, die im Text nicht erwähnt sind. Es handelt sich um praxisorientierte Handreichungen für die Gestaltung von Seminaren und Methodensammlungen, alle sind im Buchhandel erhältlich.



Teil 1 - Unterrichtseinheiten



Was kann ich tun, wenn ...

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Die Unterrichtseinheit ist der Teil der Einführung in ein zu bearbeitendes Seminarthema, in dem die Vorerfahrungen und die praktischen Probleme der Teilnehmerinnen zusammengetragen werden, um auf dieser Grundlage das Seminar oder die Themeneinheit gemeinsam zu planen.

2. Was ist vorangegangen?

Die Kursleiterin hat den theoretischen Rahmen abgesteckt und etwa fünf Schwerpunkte aus ihrer Sicht näher dargestellt. Das kann durch ganz unterschiedliche Methoden geschehen.

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

- Die Teilnehmerinnen reflektieren ihre Kenntnisse über und ihre Erfahrungen mit dem Thema in bezug auf ihre Praxis und formulieren die aktuell vorhandenen, großen und kleinen Probleme und Befürchtungen im Umgang mit dem Thema schriftlich.
- Alle Teilnehmerinnen und die Kursleiterin erhalten einen Überblick über die Kompetenzen und die Lernbedürfnisse in der Gruppe.
- Sie erfahren, daß es anderen ähnlich geht oder daß sie bestimmte Fragen und Aspekte bisher nicht wahrgenommen haben. Erste Gespräche entstehen zwischen den Teilnehmerinnen.
- Auf diese Weise schließt die Gruppe ein Arbeitsbündnis mit dem Ziel, im Seminar den größten Teil der Schwierigkeiten gemeinsam bearbeiten zu wollen.

- Die Motivation steigt und die Mitverantwortung für den Lernprozeß wächst.
- Die abgehakten Problemkarten sind ein sichtbarer Indikator für den Lernfortschritt der Gruppe.
- Die Fragen liefern Beispiele, an denen die Inhalte erarbeitet werden können.

4. Wie kann ich vorgehen?

- 4.1 Ich habe ein übersichtliches Poster vorbereitet, mit dem ich das Thema vorstelle, es gegen ähnliche Themen abgrenze und in Begriffen meine Unterthemen mitteile. Bei der Erklärung der Übersicht gebe ich kurze, unverbindliche Beispiele für die sonst abstrakten Schwerpunkte. Sie sollen die Phantasie anregen, aber nicht festlegen. Das Poster muß sichtbare Leerstellen für weitere Schwerpunkte enthalten.
- 4.2 Jede Teilnehmerin erhält zehn Metaplankarten einer Farbe und einen Stift. Wenn die Teilnehmerinnen zum ersten Mal mit Metaplankarten arbeiten, gibt man vorher eine kurze Einführung in die Schreibregeln an Hand von Musterkarten: eine Karte - ein Gedanke; Groß- und Kleinbuchstaben; drei Zeilen oder sieben Wörter; Halbsätze statt Stichwörter (siehe auch S. 45: Visualisieren).
- 4.3 Ich bitte die Teilnehmerinnen, in Gedanken in ihren Berufsalltag zurückzugehen und sich anhand des Posters und der Einführung an mindestens sechs und höchstens zehn Probleme und Fragen zu erinnern, die für sie schon einmal aufgetreten sind oder die sie befürchten. Eventuell können auch einzelne grundsätzliche Fragen gestellt werden (z.B. was ist ...). Nach einer Pause für das Nachdenken und Notieren gebe ich den folgenden Satzanfang vor: „Was kann ich tun, wenn ...“ und bitte die Teilnehmerinnen, auf den Karten nur die Vervollständigung dieses Satzes zu notieren, z.B. ... ein Teilnehmer mit Alkoholfahne erscheint, ... in Kleingruppen nicht gearbeitet wird, ... die Ratsuchende alles ablehnt, ... die Lerngruppe untereinander nur feindselig reagiert usw.

4.4 Nun wird geclustert und das Ergebnis besprochen. Dabei können zusätzliche Schwerpunkte oder eine Umgewichtung der Unterthemen vereinbart werden.

4.5 Varianten:

Teilnehmerinnen erstellen die Fragen in Kleingruppen, die Überschriften fürs Clustern werden an Hand des thematischen Rahmens aus der Einführung von der Leiterin vorbereitet und gemeinsam ergänzt.

Bei methodisch erfahrenen Teilnehmerinnen zieht sich die Kursleiterin beim Clustern zurück und läßt auch die Überschriften selbst finden.

Durch Punkten kann die Gewichtung der Themen in der Gruppe festgestellt werden.

5. Was muß ich beachten?

Hören sich die Teilnehmerinnen die Einführung der Kursleiterin noch interessiert an, so werden sie durch die Aufforderung, das sofort auf die eigene Praxis zu beziehen, erst einmal verunsichert. Sie brauchen Zeit, eventuell weitere hinführende Beispiele und die Ermutigung, Fragen und Probleme langsam an sich herankommen zu lassen und sie aufzuschreiben.

Die konkrete Fragestellung zwingt sie, kurz, verständlich und prägnant zu formulieren. Das gilt auch für die zugelassenen allgemeinen Fragen.

Die Anforderungen an die Seminarleiterin sind hoch. Man muß bereit sein,

- den Seminarplan nach den Gruppenbedürfnissen zu verändern, wenn auch nicht grundsätzlich, deshalb ist die Einführung so wichtig,
- die Erarbeitung von Lösungswegen und Antworten einzubauen, indem man die genannten Probleme als Beispiele verwendet oder sogar zum Thema macht,

- Fragen, die nicht zum Thema gehören, zurückzuweisen,
- zuzugeben, daß man manchmal auch keine Antwort weiß,
- Situationen zu schaffen und Hilfe zu geben, so daß Wege und Lösungen von der Gruppe erarbeitet und nur in Einzelfällen von der Kursleiterin vorgeschlagen werden.

Ist man dazu bereit, dann sind die Ergebnisse dieser Unterrichtseinheit ein fruchtbarer Boden für ein aktives und praxisnahes Seminar mit sichtbaren und übertragbaren Ergebnissen.

Die Seminarleiterin sollte sich während des Seminars immer wieder auf die Wandzeitung beziehen, Besprochenes abhaken und gegen Ende des Kurses Zeit einplanen, in der die Fragen besprochen werden, die noch nicht bearbeitet oder beantwortet werden konnten. Man macht sich unglaublich, wenn man zuerst aufwendig Themen sammelt und sie dann nicht aufgreift.

6. Rahmenbedingungen

- TN-Zahl: bis zu 20 Teilnehmerinnen (eventuell nur 6 Karten für jede)
- Zeit: ca. 2 Stunden
- Raum: Fläche für die Wandzeitungen, die dort bis zum Ende des Seminars bleiben sollten
- Material: je Teilnehmerin 6 - 10 Metaplankarten in einer Farbe und einen Stift, Packpapier;
ein vorbereitetes Flipchart mit der Themenübersicht für die Einführung



Aller Anfang ist schwer: „Das zweite Programm“

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Leiterinnen von Gruppen, Klassen und Teams wissen, daß die Gestaltung der ersten Stunden einer Kurz- oder Langzeitgruppe entscheidende Bedeutung für die Gesamtheit des Prozesses hat und bereiten den Einstieg unter Beachtung der fachlichen und sozialen Faktoren sorgfältig vor.

Diese Unterrichtseinheit beschäftigt sich mit einem Aspekt von Anfangssituationen in Gruppen, der hier das „zweite Programm“ genannt wird. Es geht um das, was Teilnehmerinnen denken und fühlen, während das von der Kursleiterin vorbereitete „erste Programm“ abläuft.

2. Was ist vorangegangen?

Die Gruppe ist am vorhergehenden Tag neu zusammengekommen und hat das von der Leiterin gestaltete Einstiegsprogramm noch gut im Gedächtnis. Ein Tagesplan liegt vor.

Die Schreib- und Clustertechnik mit Metaplankarten sollte bekannt sein oder vorher gezeigt werden (s. S. 45: Visualisieren).

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

- Die Teilnehmerinnen erfahren, daß in Anfangssituationen von Gruppen die informellen, persönlichen Gefühle, Gedanken und Beobachtungen der Gruppenmitglieder das formale Programm überlagern.
- Sie erkennen an ihrer eigenen Person und am Beispiel ihrer Gruppe, um welche Themen die Gedanken meistens kreisen.

- Sie können die Ergebnisse bei der Planung und Durchführung von Einstiegssituationen berücksichtigen.

4. Wie kann ich vorgehen?

- 4.1 Die Unterrichtseinheit wird mit einer Einführung über die Funktion und Bedeutung von Anfangssituationen in Gruppen durch die Kursleiterin begonnen. In zwei Spalten werden am Flipchart die beiden Ebenen der gestrigen Anfangssituation visualisiert: links das „erste Programm“, so wie es abgelaufen ist, z.B. Begrüßung, Vorstellung der Kursleiterin, Kennenlernen der Teilnehmerinnen, Vorstellung des Kursprogramms, Erwartungen der Teilnehmerinnen usw.; rechts das „zweite Programm“ mit der Frage: Was ist den Teilnehmerinnen wirklich durch den Kopf gegangen und wie hat es sie berührt? Z.B.:
- „Wer ist mir hier sympathisch“?
 - „Unangenehm, daß es keine Tische gibt, ich fühle mich so ausgesetzt!“
 - „Wer wird hier das Sagen haben“?
 - „Was wohl X von mir denkt?“
 - „Warum dauert das nur so lang, ich merke mir ja doch nichts!“
 - „Wie wohl zu Hause alles läuft ohne mich?“ usw.

Diese Beispiele dienen nur zur Anregung .

- 4.2 Die Teilnehmerinnen schreiben nun anonym fünf bis sechs ihrer wichtigsten Gedanken und Gefühle wörtlich auf Metaplankarten auf und nummerieren sie je nach Intensität und Bedeutung: 1 ist am intensivsten.
- 4.3 Die Karten werden eingesammelt, nach Themen geordnet und mit Überschriften versehen - das ist dann erst die reale, sehr umfangreiche rechte Seite des Flipcharts vom Anfang. Die einzelnen Cluster werden nun von wechselnden Personen laut vorgelesen.

Die Gruppe ist meist überwältigt von der Ähnlichkeit der Gedanken und Gefühle und von der Einheitlichkeit der Themen, die sich beziehen auf:

- die Rolle, die man hier spielen kann oder wird,
- die Sympathie-/Antipathiebeziehungen zu Gruppenmitgliedern und Leitern,
- die Sicherheit/Unsicherheit in der Situation,
- die Normen und Machtstrukturen in der Gruppe,
- die Atmosphäre, die sich aus vielen Faktoren ergibt,
- positive und negative Erwartungen hinsichtlich der oben genannten Themen.

Es stellt sich heraus, daß diese Gedanken und Gefühle für alle bedeutsamer waren als das erste Programm, daß dieses oft nur wie auf einer fernen Bühne wahrgenommen wurde. Hat man am 1. Tag nicht ausführlich visualisiert, weiß kaum jemand mehr, was eigentlich gesagt worden ist.

- 4.4 Die Teilnehmerinnen gehen nun in Kleingruppen und erarbeiten Kriterien für die Gestaltung einer Anfangssituation, die die im zweiten Programm genannten Bedürfnisse weitgehend berücksichtigt. Ziel ist es, ein ausgewogenes Maß an Information, Struktur, Kontakt, Sicherheit und Neugier zu gewährleisten.

Variante: Mit den Kriterien kann eine konkrete Einstiegsituation geplant werden. Das empfiehlt sich besonders, wenn Arbeitsteams in der Gruppe sind, die den Plan in die Praxis umsetzen können.

- 4.5 Die Ergebnisse werden nun im Plenum vorgestellt und besprochen. Ziel der Auswertung könnte eine Checkliste für die Planung guter Anfangssituationen sein.

5. Was muß ich beachten?

Ein Rezept für eine ideale Anfangssituation gibt es nicht, die Ergebnisse dieser Einheit werden vor allem eine Spiegelung des Einstiegs sein, den die Kursleiterin angeboten hat, auch wenn natürlich Vorerfahrungen aus anderen Gruppen bei den Teilnehmerinnen einfließen.

Die Kursleiterin wird sich selbst unsicher fühlen, weil sie sehr frühzeitig ein intensives und vielleicht nicht nur positives Feedback erhält. Sie kann diese Unsicherheit offenlegen und mit den Teilnehmerinnen, die ja auch Kursleiterinnen sind, diese Schwierigkeit hinsichtlich ihrer zukünftigen Praxis besprechen.

Erfahrungsgemäß zögern die Teilnehmerinnen zunächst, ihre wahren Gedanken auf Karten zu schreiben. Man kann dann mit der einzigartigen Erfahrung in der Doppelrolle Kursleiterin-Teilnehmerin und dem Nutzen für die eigene Praxis motivieren. Die Anonymität muß unbedingt gewahrt bleiben.

Die Einheit sollte am 2. Tag durchgeführt werden, damit die Erinnerung an den Anfang noch frisch ist.

6. Rahmenbedingungen

TN-Zahl: 10 - 25 Teilnehmerinnen

Zeit: 2 Stunden. Wenn zum ersten Mal mit Pappkarten gearbeitet wird, dauert es etwas länger.

Raum: Möglichkeit zur Kleingruppenarbeit

Material: vorbereitetes Flipchart für die Einführung, Karten, Stifte, Wandzeitungspapier

7. Literatur

GEISSLER, KARLHEINZ: Anfangssituationen. Weinheim und Basel 1989



Feedback

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Feedback ist eine Mitteilung an eine Person, die diese Person darüber informiert, wie ihre Verhaltensweisen von anderen wahrgenommen, verstanden und erlebt werden. Es ist ein grundlegendes Kommunikationsprinzip für erfolgreich zusammenarbeitende (Lern-) Gruppen, ganz unabhängig vom Arbeitsthema, und sollte so früh wie möglich sorgfältig eingeführt und regelmäßig praktiziert werden.

2. Was ist vorangegangen?

Diese Form der gegenseitigen Rückmeldung ist für viele Teilnehmerinnen ungewohnt, manchmal sogar bedrohlich. Daher sollte sich die Gruppe bereits kennengelernt und die Arbeitsziele, -inhalte und -formen vereinbart haben, sie sollte auch erste Erfahrungen mit guter Zusammenarbeit untereinander und mit der Leiterin gesammelt haben. Kurz gesagt: es muß bereits ein gewisses Maß an Vertrauen in der Gruppe herrschen, damit Feedback als förderlich erlebt und die Gruppenentwicklung wirksam unterstützt werden kann.

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

- Die Teilnehmerinnen erkennen und erfahren den Unterschied zwischen verletzender, entwertender Kritik und der Chance, in einem akzeptierenden Klima ihre Selbstwahrnehmung mit der Wahrnehmung der anderen zu vergleichen und sich für die Veränderung ihres Verhaltens - oder auch die Beibehaltung - selbst zu entscheiden.
- Die Bereitschaft, einander wahrzunehmen und voneinander zu lernen wird verstärkt, das Vertrauen wächst.

- Es wird laufend transparent, was die Teilnehmerinnen und die Kursleiterin denken und fühlen, neue Ziele können auf einer realistischen Grundlage als der vager Vermutungen vereinbart werden.
- Die eingeübten Verhaltensweisen übertragen sich in den Alltag.

4. Wie kann ich vorgehen?

- 4.1 Ich kündige an, daß es in der Einheit um „Feedback“ gehen soll und erfrage oder gebe eine wörtliche Übersetzung (Rückkoppelung, Rückmeldung). Das Wort schreibe ich an die Tafel, erkläre aber jetzt noch nicht, was es bedeutet. „Wir wollen es selbst erarbeiten“.
- 4.2 Ich gebe und sammle Beispiele für herabsetzende Kritik:
 - „Du bist unmöglich mit deinen ewig langen Redebeiträgen, alle sind total genervt von dir!“ (eine Teilnehmerin zur anderen)
 - „Aus dir wird nie was werden, sicher bleibst du diesmal sitzen. Geh zu Papa, der wird sich ganz bestimmt freuen!“ (Mutter zum Kind bei einer 4 in Mathe)
 - „Das war ja wohl zu erwarten bei Ihrem Supertempo!“ (Vorgesetzter zum Mitarbeiter der einen Auftrag nicht termingerecht fertiggestellt hat) usw.
- 4.3 Ich fordere die Teilnehmerinnen auf, sich mit einer der kritisierten Personen zu identifizieren oder an eine ähnliche Kritik, die sie selbst erfahren haben, zu denken.
- 4.4 Die Stationen des Gruppengesprächs, bei dem alle Antworten am Flipchart mitgeschrieben werden, sind:
 - Was löst eine so formulierte Kritik in Ihnen aus?
 - Was sind die eigentlichen Absichten und Ziele dieser und der ähnlicher Kritiker und Kritikerinnen? (von helfen bis vernichten)

- Welche Absichten und Ziele kann ich akzeptieren und warum? Welche lehne ich ab und warum?
- Selbstprüfung: bin ich eigentlich neugierig auf das, was andere von mir denken, wenn die Mitteilung in einer nicht verletzenden Form geschieht? Könnte ich vielleicht sogar Lob und Anerkennung, ja Bewunderung ertragen?

4.5 „Welche Form müßte eine Rückmeldung haben, damit sie für mich annehmbar und fruchtbar ist? „

Diese Frage wird in Kleingruppen bearbeitet. Die auf Metaplankarten visualisierten Ergebnisse werden ins Plenum eingebracht.

Dafür habe ich eine Wandzeitung „So soll Feedback sein“ mit folgenden Überschriften vorbereitet: *beschreibend *konkret *angemessen *brauchbar *erbeten *zur rechten Zeit *klar u. genau formuliert *korrekt. Es handelt sich um die Kriterien für richtiges Feedback, die bei Antons (s. 7. Literatur) genauer nachzulesen sind. Die Karten der Kleingruppen werden nun den Überschriften zugeordnet.

Mögliche Antworten: präzise beschreiben, was jemand wahrgenommen hat; nicht verurteilend; keine Interpretationen; keine Unterstellungen; nicht moralisierend; keine Verallgemeinerungen; keine Ironie; Ich-Aussagen des Rückmeldenden; die Bedürfnisse des oder der anderen beachtend; muß sich auf etwas beziehen, das wirklich veränderbar ist; respektieren, wenn jemand keine Rückmeldung will; sich auf Aktuelles beziehen; nicht den Kaffee von vorgestern aufwärmen; direkt und ehrlich; Beobachtetes und Meinung auseinanderhalten; konstruktive Vorschläge machen, wenn gewünscht; immer auch Positives sagen usw.

Weitere Kategorien, Vorschläge oder Wünsche können gegebenenfalls hinzugefügt werden. Meistens lassen sich alle Karten mühelos einordnen. Ist eine Überschrift unbesetzt, dann erkläre ich, was damit gemeint ist.

4.6 Die Auswertungsfrage ist: Was bedeutet das praktisch für unseren Austausch von Wahrnehmungen und Meinungen in

dieser Gruppe? Es werden nun gruppeninterne verbindliche Regeln zusammengestellt, visualisiert und gut sichtbar aufgehängt.

- 4.6 Zum Abschluß vermittele ich endlich die unter 1. gegebene Definition des Begriffs. Sie erscheint nun ganz selbstverständlich.
- 4.7 Als erste Übung fordere ich die Teilnehmerinnen auf, mir als Leiterin Feedback über den heutigen Tag zu geben. Ich verweise zur Erinnerung auf den Tagesplan und frage: wie haben Sie mich als Leiterin erlebt? Geben Sie mir Feedback nach den erarbeiteten Regeln.

Mein Ziel ist, in diesem Vorgang zu zeigen, wie man sich als Feedbacknehmerin verhält: man soll nicht argumentieren und sich verteidigen, nur zuhören, nachfragen und klären, Freude zeigen und danken, auch für negatives Feedback. Ich will auch zeigen, daß es mir freisteht zu entscheiden, was ich damit anfangen.

Ein Ziel ist auch zu demonstrieren, wie ertragreich solch ein vielfältiges Feedback ist - daß es wie ein Geschenk ist.

- 4.8 Nun sollte bald eine strukturierte Feedbackübung der Teilnehmerinnen untereinander eingesetzt werden.

5. Was muß ich beachten?

Da die Begegnung mit dem Thema „Kritik“ sehr tiefe, meist negative Erfahrungen aktualisiert und damit Angst auslöst, die häufig durch besonders rationale Argumentationen überdeckt wird, ist eine sensible Gesprächsführung ohne Zeitdruck notwendig. Die Gefühle sollen zum Ausdruck kommen, aber man darf sich nicht verführen lassen, zu tief einzusteigen.

Es ist gut, wenn man sich vorher Kriterien zur Analyse der Fälle in 4.1 erarbeitet.

Die häufigsten Verletzungen rühren daher, daß nicht ein konkreter Fehler oder eine Störung in Form einer Ich-Aussage (s. S. 39) des

Kritisierenden benannt werden, sondern daß die ganze Person, oft noch im Namen aller, pauschal verurteilt wird. Aus: „Du bist unmöglich mit deinen ewig langen Redebeiträgen, alle sind total genervt von dir“ könnte werden: „Ich kann dir nicht zuhören, wenn du so lange sprichst“. Auf diese Weise sollte man auch die anderen Beispiele in eine angemessene Rückmeldung umformulieren.

Teilnehmerinnen neigen dazu, nur positive, oft geschönte Rückmeldungen zu geben. Es ist wichtig, beides gut zu üben. So kann man z.B. zwei Aspekte vorgeben: 1. das gefällt mir an dir (Ihnen), 2. damit habe ich Schwierigkeiten. Zu beiden Punkten soll etwas gesagt werden.

Es hat keinen Sinn, Feedback einzuführen, wenn es im Seminar nicht laufend praktiziert wird, weil sich die Angst vor Rückmeldungen und eingeschliffene Kritikformen nur langsam abbauen lassen. Eine gute Gewohnheit sind Feedbackrunden am Ende des Tages oder nach dem Abschluß eines Themas und Rückmeldungen an eine Gruppe, die ihre Arbeitsergebnisse vorgestellt hat.

6. Rahmenbedingungen

TN-Zahl: 8 bis 20 Teilnehmerinnen

Zeit: ca. 2 Stunden

Raum: Möglichkeiten für Kleingruppenarbeit

Material: Metaplankarten, Stifte, Flipchart;
vorbereitete Wandzeitung mit den Kriterien aus 4.5
als Überschriften

7. Literatur

ANTONS, KLAUS: Praxis der Gruppendynamik. Göttingen 1976

Die Kunst des Fragens

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Jede Art des Lehrens hängt entscheidend von dem lebendigen Kontakt ab, der zwischen der Lehrenden und den Lernenden besteht. Das beste sprachliche Mittel, diesen Kontakt einzuleiten und enger zu knüpfen, ist die Frage. Das gilt auch für die Beziehung zwischen Beraterin und Ratsuchenden.

Auch jede aktive Erschließung eines Sachverhalts oder eines Problems führt über gezielt gestellte offene Fragen, sie sind der Königsweg zu einer selbständigen Klärung und Lösung.

Diese Unterrichtseinheit kann mit Lehrenden, Beratenden, Gruppentrainern und Führungskräften durchgeführt werden, die diesen Aspekt ihrer Kommunikationsfähigkeit erhellen und ausweiten wollen.

2. Was ist vorangegangen?

Jeder Mensch hat ausgiebige Erfahrung mit Fragen, so erklärt sich das Thema aus sich selbst und kann voraussetzungslos behandelt werden.

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

- Die Teilnehmer können unterschiedliche Frageformen unterscheiden und in ihrer möglichen Funktion in ihrem Arbeitsbereich und ihrer Wirkung beurteilen.
- Sie kennen Gründe, warum ihre Kursteilnehmer (Auszubildenden, Ratsuchenden, Mitarbeiter) so wenig fragen und Wege der Ermutigung zum Fragen.

- Sie kennen die Kriterien für die Formulierung guter mündlicher und schriftlicher Fragen und können sie anwenden.
- Sie kennen die Verhaltensformen für richtiges Fragen.

4. Wie kann ich vorgehen?

4.1 Ohne lange Vorrede mache ich ein Brainstorming (s. S. 97) zu der Frage: Was fällt Ihnen zum Thema „Fragen“ ein?

Ziel ist es für die Teilnehmer, sich assoziativ und damit von den verschiedensten Seiten her anzunähern und für mich zu hören, was an Kenntnissen, Erfahrungen, Gefühlen und Einstellungen in der Gruppe zu diesem Thema vorhanden ist.

4.2 Gemeinsam ziehen wir die übergeordneten Themen aus der Niederschrift des Brainstormings heraus, z.B. Frageformen, Vorurteile gegen das Fragen, Manipulation durch Fragen, Ängste beim Fragen, Fragetechniken usw. Anhand der Übersicht erläutere ich die Lernziele und das von mir geplante Vorgehen.

4.3 Der erste Schritt beschäftigt sich mit den Frageformen und ihren Wirkungen auf die Gefragten. Angesichts meiner Zielgruppen (Lehrende, Beratende, Führungskräfte) habe ich Kategorien ausgewählt, die für ihre beruflichen Interaktionen von Bedeutung sind:

- Einen Gegenstand oder Sachverhalt erschließende Fragen, die „W-Fragen“: wer? was? wo und wann? warum? wozu? womit? usw. Z.B. Was ist das für ein Gegenstand? Welche Merkmale hat er? Wie läßt sich der Gegenstand definieren? Welche Meinung vertritt der Autor?
- Problemerschließende Fragen, die ein vorhandenes Problem, eine gestellte Aufgabensituation analysieren und lösen helfen, z.B.: Wie können wir hier vorgehen? Welche Vorschläge machen Sie?
- Aktivierende Fragestellungen, die an den vom Gesprächspartner geäußerten Gedanken in Frageform anknüpfen, z.B.: Habe ich richtig verstanden, daß Sie sich

schon auf die Trainingsarbeit vorbereitet haben? Das interessiert mich, könnten Sie es noch genauer beschreiben?

- Entscheidungsfragen, z.B.: Bevorzugen Sie im Seminar den Vortrag, die Gruppenarbeit oder das Gespräch? Welchen der beiden Lösungsvorschläge möchten Sie zuerst ausprobieren?
- Bestätigungsfragen, z.B. Sind Sie einverstanden, daß wir die Pause um 10 Minuten verschieben? Fällt es Ihnen auch schwer, so lange stillzusitzen?
- Kontroll- bzw. Prüffragen, z.B.: Welche Frageformen kennen Sie? Warum soll man keine Suggestivfragen stellen?
- Suggestivfragen, die eine gewünschte Antwort bereits enthalten und die den Partner auf diese Weise manipulieren wollen, z.B. Wir sind uns doch alle einig, daß wir heute länger arbeiten wollen, nicht wahr? Sicher befürworten Sie auch, daß man hier endlich Druck ausüben muß?
- Pseudofragen, wenn etwas ganz anderes in Frageform gekleidet wird, z.B. Warum sind Sie nie offen? (Vorwurf) Wo kommen wir denn hin, wenn die Höflichkeit verschwindet? (Meinungsäußerung) Sie fühlen sich hier wohl als Platzhirsch? (Entwertung)

Wenn die Teilnehmer andere Kategorien kennen und einbringen, z.B. offene-geschlossene Fragen, rhetorische Fragen, Ja-Nein-Fragen usw., kann man sie zuordnen oder hinzufügen.

Ich habe eine große Wandzeitung vorbereitet, auf der links senkrecht die genannten Frageformen bereits aufgelistet stehen und oben waagrecht Spalten mit folgenden Kategorien beschriftet sind: Definition, 2 Beispiele, wann sinnvoll? und warum?, wann ungeeignet? und warum? Die Beispiele und die Funktionen sollen sich auf die Arbeitsbereiche der Teilnehmer beziehen.

Die Beantwortung der Fragen, die sich auf der Wandzeitung ergeben, geschieht im Plenumsgespräch oder, bei zu großen Gruppen, in Halbgruppen.

4.4 Die nun folgende Kleingruppenarbeit beschäftigt sich mit folgenden vier Fragestellungen:

Gruppe 1: „Mit Fragen führen: was läßt sich mit Fragen im Unterricht (bei der Ausbildung, in der Beratung, bei der Mitarbeiterführung) erreichen?“

Mögliche Antworten: Gespräch in Gang bringen und immer wieder neu beleben; vorhandenes Wissen der Teilnehmer einbeziehen und Erfahrungsaustausch anregen; Verständnis überprüfen; die Gruppe steuern, dem Ziel näherbringen; zum selbständigen Nachdenken bewegen; festgefahrene Meinungen aufweichen; Teilnehmer (Auszubildende, Ratsuchende, Mitarbeiter) als Gesprächspartner ernstnehmen; Monologe zu Dialogen machen; Informationen einholen und vermitteln; Fakten von Meinungen trennen; Mißverständnisse ausräumen; motivieren; Impulse geben; den Unterricht evaluieren usw.

Gruppe 2: „Warum fragen Teilnehmer (Auszubildende, Ratsuchende, Mitarbeiter) so wenig und wie läßt sich das ändern?“

Mögliche Antworten: man gibt keine Gelegenheit zum Fragen; man signalisiert, daß man Fragen dumm, lästig, den eigenen Redefluß stoppend, bedrohlich findet; Angst vor Blamage; Angst, wegen des Nichtwissens „bestraft“ zu werden; Angst vor ironischen oder entwertenden Antworten; Fragemotivation fehlt; fehlendes oder mißlingendes Bemühen des Lehrenden, eine Fragehaltung aufzubauen usw.

Handlungsmöglichkeiten: es kommt auf das richtige Fragen (Gruppe 4) und die passenden Frageformen an; Gespräch über negative Vorerfahrungen und Ermutigung: „wer nicht fragt, bleibt dumm“ oder „einen Weisen erkennst du daran, daß und wie er fragt“; regelmäßig zuerst schriftlich Fragen formulieren lassen, die dann im Gespräch mündlich eingebracht werden; über Fragespiele den Wert von Fragen erfahrbar ma-

chen; Problemlösungsaufgaben stellen; Texte mit W-Fragen erschließen lassen usw.

Gruppe 3: „Was muß ich bei der Formulierung von mündlichen und schriftlichen Fragestellungen beachten?“

Mögliche Antworten: Kurze, mit einem Fragepartikel beginnende verständlich formulierte Fragesätze, die sich schnell einprägen und während des Antwortprozesses leicht wiederholt werden können; den Informationshintergrund und die Frage trennen; dem Wissen und Niveau der Teilnehmer angemessene Begriffe verwenden; der Sinn und das Ziel der Frage müssen deutlich sein; keine zu engen oder zu weiten Fragen stellen; keine Suggestiv- und Pseudofragen stellen; keine Ja-Nein-Fragen stellen, weil differenzierte Antworten unmöglich sind; keine Fangfragen stellen, weil sie die falsche Antwort nahelegen; bei vorbereiteten Fragen selbst die Antwortmöglichkeiten abchecken usw.

Gruppe 4: „Wie muß ich mich als Fragender verhalten?“

Mögliche Antworten: Nur jeweils eine Frage stellen; kurz und verständlich formulieren; Zeit zum Überlegen lassen; möglichst offene Fragen stellen, die den Antwortenden zum Reden bringen; genau zuhören bei den Antworten; eventuell Verständnisfragen stellen; sich nicht mit der Antwort: „ich weiß nicht“ zufriedengeben, dann die Frage neu formulieren; alle Teilnehmer gleichzeitig fragen; wenn ein bestimmter Teilnehmer gefragt werden soll: erst die Frage, dann den Namen; bei unvollständigen Antworten das Richtige hervorheben und Ergänzungsfragen stellen; falsche Antworten richtigstellen; schwammige Antworten bestätigen und durch lenkendes Nachfragen präzisieren lassen; bei Schweigen Verständnis der Frage überprüfen und neu formulieren; bei „Tabu“-Fragen Berechtigung der Fragestellung diskutieren lassen; Antworten nicht gleich beurteilen, zuerst weitere Antworten einholen; das Gesagte moderieren, zusammenfassen, eventuell beurteilen usw.

4.5 Die Gruppen visualisieren ihre Ergebnisse, stellen sie im Plenum vor und diskutieren sie.

4.6 Schlußrunde: Drei konkrete Punkte, an denen ich mein bisheriges Frageverhalten verbessern werde.

5. Was muß ich beachten?

Bei diesem Thema ist es besonders wichtig (fast ausschließlich) mit Fragen zu führen und das am Ende mit den Teilnehmern zu reflektieren, nachdem man sich über die Wirkung der Methode Feedback geholt hat.

Da bei dieser Einheit eine Fülle von Informationen zusammengetragen wird, ist es wichtig, alles zu dokumentieren und den Teilnehmern zugänglich zu machen. Z.B. kann man, wenn man keinen Wandzeitungskopierer zur Verfügung hat, einzelne Teilnehmer bitten, bestimmte Teile genau zu protokollieren und die Mitschriften für alle kopieren.

6. Rahmenbedingungen

TN-Zahl: bis 20 Teilnehmer

Zeit: 3 Stunden

Raum: Möglichkeit für Kleingruppenarbeit

Material: Wandzeitungspapier und Stifte, vorbereitete Wandzeitung für die Frageformen (bei Halbgruppen zwei)

7. Literatur

DECKER, FRANZ: Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung. München und Wien 1984



Aktives Zuhören

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Die Fähigkeit, gut zuhören zu können und damit dem Gesprächspartner ein Gefühl des Vertrauens und Verstandenwerdens zu vermitteln, gehört zu den kommunikativen Kompetenzen, die für eine fruchtbare Kooperation und für ein befriedigendes Gespräch grundlegend sind.

Das bedeutet, daß Übung in diesem Bereich für alle Menschen nützlich ist, die sich um die Verbesserung ihrer Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit bemühen, für Lehrende, für Berater und für Führungskräfte.

2. Was ist vorangegangen?

Im Rahmen eines Seminars über „Grundlagen von Kommunikation und Beratung“ wurden zunächst einige Grundlagen zur Kommunikationstheorie vermittelt und in Übungen verdeutlicht.

Dabei ist klar geworden, daß die Vielschichtigkeit von Botschaften und die subjektive Begrenzung der Wahrnehmung zu zahlreichen Schwierigkeiten beim „Sich-Verstehen“ führen.

Deshalb müssen Pädagogen, Berater und Vorgesetzte ihre Fähigkeiten in diesem Bereich schulen, wenn sie das Ziel haben, einen achtungsvollen und unterstützenden Umgang mit ihren Auszubildenden, Teilnehmern, Ratsuchenden und Mitarbeitern zu pflegen.

Voraussetzung für den Einsatz der zu erarbeitenden Gesprächstechniken ist eine auf den Partner orientierte Grundhaltung, getragen von dem Interesse, ihm Raum zu geben für die Entwicklung neuer Einsichten und persönlicher Orientierung. Es

geht nicht darum, den Gesprächspartner in eine bestimmte festgelegte Richtung zu lenken, d.h. ihn zu manipulieren.

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

Die Teilnehmer sammeln Erfahrungen mit einer auf den Partner zentrierten Gesprächshaltung:

- sie erfahren sich in Kommunikationssituationen spielerisch,
- sie üben sich im Aufbau von Kontakt mit nonverbalen Mitteln,
- sie lernen die Techniken des passiven und aktiven Zuhörens kennen und probieren sie aus
- und bewerten die Wirkungen dieser Gesprächstechniken.

4. Wie kann ich vorgehen?

4.1 Die Gruppe wird aufgefordert, sich in einem großen Kreis aufzustellen und sich an einem symbolischen pantomimischen Spiel zu beteiligen: der Leiter beginnt, indem er mit den Händen die Form eines Balles in der Luft zeigt und diesen Ball einem Teilnehmer „zuwirft“. Der muß ihn „fangen“, darf ihn jetzt zu einem Ball anderer Größe und anderen Gewichts umformen und ebenfalls „werfen“. Das Spiel geht weiter, so daß viele Variationen erprobt werden können.

4.2 In der anschließenden Auswertungsrunde geht es darum, die Erfahrungen mit dieser Übung auf Kommunikation zu übertragen. Wie mache ich deutlich, welcher Art mein Ball - meine Nachricht ist? Kommt die Nachricht so an, wie ich sie gemeint habe? Welche Gefühle entstehen, wenn das nicht der Fall ist, beim Sender und beim Empfänger?

So sensibilisieren sich die Teilnehmer dafür, die Kommunikationssituation bewußt und detailliert wahrzunehmen.

4.3 Die folgenden Partnerübung ist ebenfalls nonverbal und dient der Selbsterfahrung in der Kontaktaufnahme.

Paare werden gebildet und setzen sich einander gegenüber. Der eine Partner (A) stellt sich vor, in seiner geschlossenen Faust ein Problem zu haben, das er nicht so ohne weiteres preisgeben möchte. Der andere Partner (B) versucht nun vorsichtig, A zum Öffnen der Faust zu bewegen. Blick, Mimik, Gestik und Anfassen sind die erlaubten Mittel. Es kommt darauf an, genau zu beobachten und wahrzunehmen, wie der Kontakt und das Vertrauen aufgebaut werden. Die Wege sind hier sehr unterschiedlich.

Nach einem Rollentausch werden die Erfahrungen gemeinsam besprochen. Es wird dabei deutlich, wieviel Hinwendung, Konzentration und wirkliche Empathie nötig ist, um sich in einen Kommunikationspartner hineinzusetzen und sein Vertrauen zu gewinnen.

4.4 Das soll nun auf eine Gesprächssituation übertragen werden.

Dazu werden zunächst Vorschläge gesammelt, wie sich ein zugewandter, aufmerksamer Gesprächspartner verhalten sollte. Es entsteht dabei eine Liste, die sich unter dem Stichwort „Passives Zuhören“ zusammenfassen läßt: Blickkontakt halten, schweigen, zustimmen, ermuntern zum Weitersprechen, Verstehen signalisieren usw.

4.5 Der Seminarleiter erläutert nun die Technik des aktiven Zuhörens.

Der Zuhörer versucht dabei, die Botschaft des Gesprächspartners, soweit er sie verstanden hat, mit eigenen Worten wiederzugeben oder sie in ihrem Kern zusammenzufassen und dem Partner mitzuteilen. Er sendet also keine eigene Botschaft, etwa ein Urteil, eine Meinung, einen Rat, ein Argument, eine Analyse oder eine Frage. Er meldet nur das zurück, was auf der verbalen und der nonverbalen (Stimme, Gestik, Mimik, Haltung) Ebene bei ihm „angekommen“ ist, er versucht also, die Welt mit den Augen seines Gesprächspartners zu sehen, z.B.:

Umschüler: „Ich verstehe diese Gleichungen einfach nicht, das war schon immer so.“

Lehrer: „Sie meinen Sie haben auch früher in der Schule bei den Gleichungen gepaßt? Das scheint eine schlimme Erinnerung für Sie zu sein ...?“

Weitere Beispiele werden gegeben.

- 4.6 Die Seminarteilnehmer können sich meist nicht vorstellen, daß das wirklich eine praktikable Gesprächstechnik ist. Sie vermuten, das Gespräch würde langweilig, wenn man „nur“ wiederholt, was gesagt wurde und man selbst nichts Weiterführendes beiträgt. Deshalb ist es sinnvoll, die Anwendung des aktiven Zuhörens in einer kleinen Sequenz mit einem Teilnehmer, der sich bereiterklärt hat, vorzuführen. Thema des Gesprächs sollte ein reales (allerdings nicht allzu persönliches) Problem des Teilnehmers sein. Es wird in diesem Gespräch nicht gelöst, sondern nur besprochen.
- 4.7 Die Auswertung zeigt meist Erstaunen darüber, wieviel durch den Einsatz sparsamer Mittel zu Tage gefördert wurde. Die Rückmeldung des Teilnehmers, der mitgearbeitet hat, ist dabei am wichtigsten. Er ist meist positiv überrascht, so viel zu seinem Problem selbst erklärt zu haben - obwohl (oder gerade weil) es noch keine Lösung gab.
- 4.8 Nun sollen die Teilnehmer selbst die Gesprächstechnik des aktiven Zuhörens erproben. Sie bilden dazu Triaden. Jeweils ein Teilnehmer spricht über ein eigenes Problem, ein Teilnehmer „berät“ durch aktives Zuhören und ein Teilnehmer achtet auf die Einhaltung der Rollen und die Zeit. Nach jeweils 10 Minuten Gespräch und kurzer Auswertung wird zweimal rotiert.
- 4.9 Die Unterrichtseinheit wird abgeschlossen durch ein Plenumsgespräch, bei dem wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse thematisiert und visualisiert werden können.

5. Was muß ich beachten?

Es fällt vielen Menschen schwer, eine Gesprächshaltung einzunehmen, bei der nicht sie selbst mit ihrer Meinung sondern die Gesprächspartner im Mittelpunkt stehen. Besonders groß ist der

Druck bei ungeübten Lehrern und Beratern, unbedingt im Gespräch etwas Nützliches, zu einer raschen Lösung Führendes sagen zu wollen.

Das ist verständlich und entspringt guter Absicht. Trotzdem ist diese Haltung nicht vorteilhaft für den Gesprächspartner, der doch erfahren soll, daß er sein Problem aus eigener Kraft bewältigen kann. Deshalb ist es so wichtig, daß die Teilnehmer beide Rollen einmal einnehmen und selbst spüren, wie wohltuend aktives Zuhören ist.

Die Seminarleitung sollte unbedingt darauf achten, daß in den Triadengesprächen keine Lösungen gesucht werden.

Die Unterrichtseinheit ist in dieser Form recht umfangreich. Der selbsterfahrungsorientierte Einstieg „Faust öffnen“ kann deshalb unter Umständen weggelassen werden.

6. Rahmenbedingungen

TN-Zahl: 10 - 16 Teilnehmer

Zeit: 2,5 Stunden

Raum: Möglichkeiten, in Triaden zu arbeiten

Material: Flipchart

7. Literatur

GORDON, THOMAS: Lehrertraining



Ich - Botschaften

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Sie sollten besser ...“, „Man kann doch nicht ...“, „Du bist immer ...“
„Wir sind uns doch einig, daß ...“

Solche Satzanfänge bereiten Unbehagen und erzeugen Abwehr im Angesprochenen, ohne daß er immer gleich sagen kann, warum - vor allem dann, wenn der Sachaspekt der Botschaft gerechtfertigt scheint.

Zu Menschen, die diese Sprachmuster häufig anwenden, halten die anderen entweder vorsichtige Distanz oder sie reagieren mit Rechtfertigung, Erklärung, Ärger und (offenem) Widerstand. Man könnte sagen, daß solche Satzanfänge eine Kampfansage sind und geeignet sind, einen konstruktiven Dialog zwischen sich respektierenden Gesprächspartnern von vornherein auszuschließen.

Warum ist das so und was ist die Alternative?

Diese Einheit ist Teil eines Seminars, in dem es um Gesprächshaltungen und Gesprächstechniken geht. Sie ist sinnvoll für alle, die mit Menschen arbeiten und diesen Aspekt ihrer Kommunikationsfähigkeit genauer beleuchten und verbessern wollen.

2. Was ist vorangegangen?

Es ist nützlich, wenn die Teilnehmer bereits ein Kommunikationsmodell, z.B. das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun kennen und mit der Feedback-Technik (s. S. 23) bekannt gemacht worden sind.

Andererseits kann auch an die eigene Erfahrung angeknüpft werden, so daß die Einheit für sich stehen kann.

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

Die Teilnehmer lernen den Unterschied zwischen zwei Arten der Selbstdarstellung und deren Wirkung auf den Gesprächspartner kennen:

- sie sensibilisieren sich für die provozierende und verletzende Wirkung von Du-Botschaften und erfahren, daß sich die Sprecher hinter Man- und Wir-Aussagen zu verstecken versuchen,
- sie kennen die drei Elemente einer vollständigen konfrontierenden Ich-Botschaft und können Ich-Aussagen formulieren,
- sie erfahren, daß Ich-Aussagen leichter angenommen werden können und ein offenes Gespräch und Veränderung möglich werden.

4. Wie kann ich vorgehen?

4.1 In den meisten Gruppen ist es notwendig, die Teilnehmer erst einmal für diese Sprachformen, die dahinter stehenden Haltungen und die zu erwartenden Reaktionen zu sensibilisieren. Sie sind im Alltag, im Beruf, in der Öffentlichkeit und vor allem in den Auseinandersetzungen der Politiker „normal“.

Zu diesem Zweck habe ich Kartensätze vorbereitet, auf denen Du-Botschaften, aber auch Man- und Wir Aussagen stehen, die im Arbeits- und Lebensbereich meiner Teilnehmer vorkommen könnten, z.B.:

- „Sie drücken sich immer vor der Verantwortung“
- „Man kann doch wegen so etwas nicht den Chef ansprechen“
- „Du redest ständig dazwischen“
- „Sie sagen nie genau, was Sie meinen“
- „Du machst alle mit deiner Unruhe verrückt“

- „Wir sollten jetzt endlich damit aufhören“ usw.

4.2 Es werden Dreiergruppen gebildet, die alle den gleichen Kartenstapel mit etwa 9 - 12 verschiedenen Du-, Man- und Wir-Sätzen erhalten. Zwei Personen spielen, die dritte beobachtet den Vorgang und macht Notizen.

Person A zieht eine Karte und versucht, sich mit dem Sprecher zu identifizieren. Sie baut die Aussage in einen kurzen Zusammenhang ein und spricht sie aus, Person B antwortet spontan (insgesamt nur 1 Minute). Nun versuchen beide Spieler, sich über ihre Gefühle klar zu werden und sich zu fragen was an dieser Aussage die erlebten Gefühle und Reaktionen verursacht hat. Notfalls wiederholt man die Sätze und spürt ihnen nach.

Der Beobachter C hat ein Blatt mit 2 Spalten (A und B) und notiert alles mit. Nun werden die Rollen getauscht, das Beobachterblatt an den nächsten C weitergegeben und wieder eine Karte gezogen. Jeder sollte mindesten zweimal, besser öfters in jede Rolle steigen.

Nach dem Spiel werden die Aufzeichnungen durchgesehen und die wichtigsten Gefühle und Reaktionen auf Pappkarten in zwei Farben für A und B geschrieben.

So steht z. B. auf der A-Seite: ich hatte Angst vor Widerspruch; ich wollte nichts damit zu tun haben; das Faß war am Überlaufen; war doch nicht mein Problem; das mußte mal gesagt werden usw. Auf der B-Seite z.B. ich bekam Schuldgefühle; ich fühlte mich angegriffen; ich war verletzt; ich wollte mich rechtfertigen gegen das „immer“; ich wurde wütend usw.

Nun werden die Karten im Plenum vorgestellt und angeheftet - die Doppelnennungen dürfen nicht vernichtet werden! Schon beim Suchen der Überschriften entwickelt sich die Frage nach anderen, konstruktiveren Formen.

4.3 In Form eines Kurzreferats erkläre ich:

Ich-Botschaften oder Ich-Aussagen sind die andere Seite der Medaille zum Aktiven Zuhören (s. S. 34): wenn mein Gesprächspartner ein Problem hat, höre ich zu. Wenn ich ein Problem habe (wenn mich z.B. das ständige Dazwischenreden von X. stört), sende ich Ich-Botschaften. Das bedeutet: ich spreche von mir in der Ich-Form und teile meinem Gesprächspartner mit, welche Gefühle, Empfindungen, Bedürfnisse und Wünsche ich habe.

Z.B. Statt „Du redest ständig dazwischen“ sage ich: „Ich kann mich nicht konzentrieren, wenn du dazwischen redest.“

Statt „Sie haben mir schon wieder nicht geholfen“ sage ich: „Ich fühle mich von Ihnen alleine gelassen“.

Ich sende Ich-Botschaften dann, wenn ich ein Gefühl der Nicht-Annahme verspüre, wenn ich ein Problem habe, wenn ich möchte, daß meine Bedürfnisse respektiert werden oder wenn ein Verhalten meines Gesprächspartners für mich nicht annehmbar ist.

Ich-Botschaften wirken auf den Angesprochenen unmittelbar und positiv und fördern offene und ehrliche Gespräche,

- weil sie die Position des Sprechenden direkt deutlich machen,
- weil sie weniger verletzen, da sie nicht vorgeben, „absolut gültig“ zu sein, sondern nur vom Sprechenden selbst berichten,
- weil sie weniger Widerstand und Rebellion provozieren. Es ist weniger bedrohlich dem Partner die Wirkung seines Verhaltens auf mich zu übermitteln, als anzudeuten, daß irgendwas an ihm verkehrt ist.
- weil die Verantwortung für die Veränderung des Verhaltens beim anderen bleibt.

Dennoch konfrontiere ich meinen Gesprächspartner mit meinem Einwand gegen sein Verhalten.

Es genügt nicht, z.B. nur ein Gefühl auszudrücken: „Ich bin wirklich enttäuscht“, „Ich bin ärgerlich auf Sie“ - solche Botschaften verwirren und befremden und der Angesprochene wird mit Recht nach dem Warum fragen.

Eine konfrontative Ich-Botschaft besteht vielmehr aus drei Teilen:

1. VERHALTEN: Das unannehmbare Verhalten wird genau, aber ohne Wertung beschrieben.
2. GEFÜHLE: Meine echten Empfindungen werden mitgeteilt: was bedeutet das für mich? Wie fühle ich mich?
3. WIRKUNGEN: Die konkreten, greifbaren und für mich unannehmbaren Folgen werden genannt und eventuell das, was ich mir wünsche.

Die Reihenfolge ist nicht entscheidend.

Die Formel: „Verhalten + Gefühle + Wirkungen“ wird visualisiert.

- 4.4 Die Teilnehmer kehren nun in ihre Kleingruppen zurück und übertragen die Du-, Man- und Wir-Botschaften auf den Karten nach der Formel in konfrontative Ich-Botschaften. Sie werden auf einem Flipchart aufgeschrieben, Pappkarten sind zu klein dafür. Die selben, die vorher die Du-Botschaften ausgesprochen haben, lesen die neue Ich-Aussage vor und es wird kurz über die andere Wirkung auf den Angesprochenen geredet.
- 4.5 Im anschließenden Plenum werden ein oder zwei Beispiele, die von allen bearbeitet worden sind, vergleichend besprochen. Die Aussagen sind nicht identisch, weil sich ja jede Kleingruppe einen eigenen Kontext gewählt hat. Dennoch kann die vollständige Form erkannt und eventuell verbessert werden.
- 4.6 Bei der nächsten Feedbackrunde wird besonders auf die Ich-Aussagen geachtet.

5. Was muß ich beachten?

In der ersten Kleingruppenarbeit wird vielen zum ersten Mal bewußt, daß sie selbst ständig Du-Botschaften aussenden, daß sie andererseits aber auch die Wirkungen wie Ärger, Schuldgefühl usw. als Angesprochener genau kennen. Das verunsichert und deshalb ist es wichtig, daß die Spielstruktur genau beachtet wird und jeder mehrmals in die Situation kommt.

Bei den ersten Versuchen, Ich-Botschaften zu formulieren, kommen sich die Teilnehmer ungeschickt und unnatürlich vor, darum ist es wichtig, daß sie die Wirkung gleich prüfen und daß in der Gruppe darauf geachtet wird, daß zumindest während des Seminars keine Du-Aussagen mehr vorkommen.

Erfahrungsgemäß werden Teilnehmer schnell hellhörig und machen sich bald gegenseitig auf Du-Botschaften aufmerksam oder fordern Ich-Aussagen ein.

6. Rahmenbedingungen

TN-Zahl: 8 - 20 Teilnehmer

Zeit: ca. 1,5 Stunden

Raum: Platz für Kleingruppen

Material: Flipchart, Pappkarten in 2 Farben, Stifte. Vorbereitete Kartensätze mit Du-Botschaften in der Anzahl der Kleingruppen.

7. Literatur

GORDON, THOMAS: Managerkonferenz. Hamburg 1984

SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN: Miteinander reden. Bd 1. Reinbek bei Hamburg 1990



Visualisieren: Die Arbeit mit Pappkarten

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Moderieren ist eine der wirkungsvollsten Tätigkeiten von Ausbilderinnen, Lehrerinnen, Gruppenleiterinnen und Führungskräften. Unverzichtbar für eine gelungene Moderation ist die Beherrschung der Techniken des Visualisierens, des ständigen Sichtbarmachens und Bebilderns eines diskutierten Stoffes und die Fähigkeit, schriftliches, also visuelles Kommunizieren anstatt des ausschließlich akustischen einzuführen und zu begleiten. Hier geht es um den ersten Schritt: Schreibtechnik, Clustern und Gewichten bei der Arbeit mit Pappkarten.

Diese Unterrichtseinheit ist als Einführung für alle gedacht, die diesen Aspekt der Moderation kennenlernen und anwenden wollen.

2. Was ist vorangegangen?

Der Begriff Moderation sowie die Ziele, die Aufgaben und die Verhaltensweisen einer Moderatorin sollten bereits geklärt sein. Grundlagen des Kommunikationsprozesses, z.B. das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun oder ein anderes sollten den Teilnehmerinnen vertraut sein.

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

- Die Teilnehmerinnen kennen die Begründung und die allgemeinen Regeln der Visualisierung auf Pappkarten und Wandzeitungen als Bestandteil der Moderationsmethode.
- Sie können sie flexibel anwenden.

4. Wie kann ich vorgehen?

- 4.1 Die Seminarleiterin erkundet zunächst die Erfahrungen mit und das Wissen über Visualisierung bei der Moderation, visualisiert sie unter Oberbegriffen und ergänzt das Fehlende in Form eines Kurzreferats.

Oberbegriffe können sein: Vor- und Nachteile der Visualisierungsmethode; benötigte Visualisierungsmittel; räumliche Bedingungen; Schreibtechnik; Collagetechnik; akustische, visuelle und interaktionelle Gesprächsregeln; Fragetechniken; Gewichtungstechniken usw.

Wenn die Gruppe nur sehr wenig Erfahrung hat und die genannten Oberbegriffe zu weitgehend sind, sollte man es bei einer kurzen Sammlung belassen und sich beim jeweiligen Thema auf das Genannte zurückbeziehen. Das Kurzreferat hat dann weniger ergänzenden als einführenden Überblickscharakter.

- 4.2 Als erstes sollten die Visualisierungsmittel gezeigt und in ihrer Funktion erklärt werden: mit Packpapier überzogene Stellwände oder selbstangefertigte Stecktafeln, notfalls Wandflächen; große Packpapierbögen, notfalls alte Tapetenrollen oder ähnliches Papier; Pappkarten in verschiedenen Farben und Formen; mittelstarke und einige starke Filzstifte in mehreren Farben; Klebepunkte in verschiedenen Farben; Tesakrepp, Klebestifte, Markiernadeln und Schere; Flipchartständer und Papier; vorbereitete Flipcharts zur optischen Unterstützung, z.B. dieses Kurzreferats über Visualisierungsmittel.
- 4.3 Thema des nächsten Schrittes sind die Regeln, nach denen Karten beschriftet werden.

Die Seminarleiterin verteilt Pappkärtchen (10 x 21 cm), meist als Metaplankarten bezeichnet, an die Teilnehmerinnen und bittet sie, die ersten sieben Wörter eines Kinderliedes oder Schlaglers daraufzuschreiben und die Karte an der Stellwand zu befestigen.

Erfahrungsgemäß finden sich alle Arten von Schriften und Anordnungen des Geschriebenen von winziger Schreifschrift bis zu klotzigen Großbuchstaben auf den Karten. Man hat nun

viel Anschauungsmaterial, mit Hilfe dessen man im Gespräch mit den Teilnehmerinnen folgende Regeln erarbeiten und sofort visualisieren kann:

- Groß- und Kleinbuchstaben mit kleinen Ober- und Unterlängen verwenden. Nur Großbuchstaben sind viel schwerer zu lesen, das gilt auch für individuelle Schreibschrift.
- Möglichst groß und fett, mit der Breitseite des Filzstifts schreiben, weil die Karten noch aus 6 - 8 m Entfernung lesbar sein müssen.
- Höchstens 3 Zeilen oder 7 Wörter auf eine Karte.

Die Gruppenleiterin bittet nun die Teilnehmerinnen, ihren Liedanfang noch einmal unter Beachtung der Regeln zu schreiben und neben die eigene erste Karte zu stecken oder zu kleben. Der Lernerfolg ist so sofort sichtbar.

4.4 Nun ergänzt man die Regeln noch um einige Aspekte:

- Jede Aussage auf eine Karte oder umgekehrt: eine Karte - eine Aussage.
- Die Aussage muß ohne Erläuterung verständlich sein.
- Halbsätze statt Stichworte schreiben, sie sind flüssiger zu lesen, inhaltsreicher und geben die geäußerte Tendenz wieder.
- Bei Einwänden nicht gleich diskutieren. Die Karten mit Blitzzeichen versehen und später aufgreifen.
- Alle tragen zu einem guten Gruppenklima bei: jeder hilft jedem und ist bereit, jede anfallende Tätigkeit zu übernehmen.

4.5 Mit diesen Informationen kann man in die Praxis gehen. Wenn man die Visualisierungsmethode am Anfang eines Seminars einführt, beginnt man mit einer präzise gestellten Frage oder mit einem weiterzuführenden Satzanfang, die den Wissens- und Problemstand der Gruppe zum Thema erschließen.

Man schreibt sie, umrandet mit einer Wolke, oben auf die Wandzeitung.

Die Fragen sollen Meinungen, Vorschläge, aber kein Spezialwissen erfragen; sie sollen offen sein und jedem mehrere Antworten ermöglichen; sie sollen herausfordern und betreffen machen und sollten auf vorgedachte Antworten lenken.

Die Teilnehmerinnen erhalten Karten in einer Farbe und Stifte und beantworten die Frage bzw. vervollständigen den Satz. Man kann eine Anzahl vorgeben, z.B. mindestens fünf und höchstens neun Karten pro Person. Beispiel: Was kann ich als Ausbilderin tun, wenn ...“. Auf einer Antwortkarte steht dann z.B. „... jemand nicht in der Gruppe arbeiten will“, „... ich mich nicht aufs Thema vorbereiten konnte“ usw.

4.6 Für das Sortieren und Anheften der Karten, das Klumpen oder Clustern, gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- Die Moderatorin heftet die Karten in eine vorbereitete und mit Überschriften visualisierte, nicht zu enge Struktur ein. Sie liest das erste Unterthema auf der Wandzeitung vor und fragt, wer dazu eine Karte geschrieben hat. Jede Karte muß gezeigt und vorgelesen werden. Ist sie unklar formuliert, wird sie gemeinsam verbessert und neu geschrieben. Am Schluß werden unbesetzte Unterthemen erläutert und noch einmal Gelegenheit gegeben, Antworten zu schreiben.
- Eine Teilnehmerin beginnt mit ihrer 1. Karte, liest sie vor und fragt: wer hat etwas Ähnliches? Die Überschriften (Halbsätze!) über die so entstehenden Blöcke werden nachträglich im Plenum vereinbart und darübergeschrieben.
- Sollen die Antworten personenbezogen gesammelt werden, tritt eine Teilnehmerin nach der anderen nach vorne und heftet ihre Karten an.
- Bei Gruppen, die Erfahrung mit der Methode haben, kann man alle Karten sammeln und einer Kleingruppe die Strukturierung überlassen, während der Rest sich anders beschäftigt.

- Außer Ähnlichkeitsgruppen gibt es auch andere Strukturierungsmerkmale, z.B. eine Problemhierarchie, Pro- und Kontraargumente usw.

Bei diesem Schritt soll noch nicht diskutiert werden. Die Kursleiterin achtet darauf, daß die Teilnehmerinnen alle Karten verstehen, daß bei Einwänden Blitzzeichen auf den Karten angebracht werden oder eine Karte mit dem Einwand in anderer Farbe danebengesteckt wird.

Weitere Hinweise zum Clustern:

Doppelnennungen werden bei Erstellung eines Meinungsbildes nicht vernichtet. Jeder Beitrag wird respektiert. Ausnahme: beim Erstellen einer Liste.

Man kann Karten doppeln, also noch einmal schreiben, wenn sie verschiedenen Überschriften zugeordnet werden sollen.

Zwischen den Blöcken soll viel freie Fläche bleiben, damit man jederzeit ergänzen kann und die Blöcke gut lesbar sind. Damit ein übersichtliches Bild entsteht, sollen nicht viel mehr als zwei Dutzend Karten auf einem Packpapier angeordnet werden.

Striche zur Umrahmung eines Klumpens und Beziehungslinien werden unmittelbar auf dem Packpapier gezogen, wenn die Karten ihre endgültige Anordnung gefunden haben.

- 4.7 Wenn man aus der Fülle der Aspekte die für die Teilnehmerinnen wichtigsten feststellen will, kann man sie mit Klebepunkten gewichten lassen. Dazu stellt man eine Frage und visualisiert sie auf dem Poster, z.B.: „bei welchen Problemen müssen wir zuerst ansetzen?“

Die Teilnehmerinnen erhalten abgezählte Punkte und zwar: 3 bei bis zu 12 Clustern, 4 bei bis zu 20 Clustern und 5 bei mehr als 20 Clustern. Man gibt Zeit, damit sich die Teilnehmerinnen entscheiden können und läßt sie gleichzeitig an die Pinnwand treten, damit sie sich nicht gegenseitig beeinflussen können. Die Überschriften mit den meisten Punkten werden mit dickem Stift optisch hervorgehoben.

- 4.8 Je nach Lernziel kann nun mit dem Material weitergearbeitet werden.
- 4.9 Eine Kurzeinführung in die Schreibtechnik kann man mit vorbereiteten Karten und einer kurzen Erklärung geben. Folgende Regeln stehen in vorbildlicher Weise auf den Karten:
1. Eine Karte - ein Gedanke;
 2. Groß- und Kleinbuchstaben;
 3. 7 Wörter bzw. 3 Zeilen;
 4. Halbsätze statt Stichwörter.

Erfahrungsgemäß werden die Karten trotzdem ziemlich unleserlich und meistens zu dicht beschriftet und die Regeln werden wieder vergessen, wenn man sie nicht ständig wiederholt. Dieses ist wirklich nur eine Notlösung.

5. Was muß ich beachten?

Es sind viele Regeln auf einmal, auch wenn sie sofort in die Praxis umgesetzt werden. In dieser ersten Anwendung sollte man bei jedem Fehler sofort die Regel wiederholen und ihn korrigieren, weil sich sonst schlechte Gewohnheiten einschleichen, z.B. werden weiter unlesbare Karten geschrieben oder Stichworte statt Halbsätze verwendet.

Die eigenen Visualisierungsbeiträge sollten vorbildlich sein.

Gegenstand dieser Einheit ist nur ein Aspekt der Moderation und Präsentation mit Visualisierungstechniken. Man kommt damit schon ziemlich weit, es lohnt sich aber, sich auch die übrigen Techniken in einem Kurs oder über die Literatur anzueignen, weil sich damit vielfältige Möglichkeiten einer interaktionellen Gestaltung von Seminaren und Unterricht bieten.

6. Rahmenbedingungen

TN-Zahl: Kleingruppen und Gruppen bis 25 Teilnehmerinnen

- Zeit: einschließlich des ersten inhaltlichen Themas 3 Stunden
- Raum: die Teilnehmerinnen sollten sich im Raum bewegen können; freie Wandfläche für die Poster
- Material: Siehe unter 4.2: Visualisierungsmittel

7. Literatur

Fibel zur Metaplantechnik. Metaplan GmbH. Quickborn 1988.

SIEBENHÜHNER, PETER: Das Handwerk der Moderation. Heidelberg 1991

SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN: Miteinander reden. Bd. 1. Reinbeck bei Hamburg 1990

Lernstrategien

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Die Unterrichtseinheit ist Teil eines Didaktikseminars, in dem es um Motivation, selbständiges und selbstverantwortliches Lernen und praxisrelevante Ergebnisse aus der Lernpsychologie geht. Sie wurde ursprünglich für lernungewohnte erwachsene Teilnehmer, die einen neuen Einstieg ins Lernen finden wollen oder müssen, entwickelt. So kann sie direkt für diese Zielgruppen, auch für Jugendliche, übernommen werden.

2. Was ist vorangegangen?

Sinnvoll ist es, der Unterrichtseinheit ein Gespräch über die Lernerfahrungen der Teilnehmer und ihre „Definition“ von Lernen vorzuschicken, in dem auch negative Erfahrungen eingebracht werden müssen. Es könnte in der Frage münden: „Wie kann ich in dieser Situation (Fortbildung, Umschulung, Ausbildung) effektiv und mit Lust und Ausdauer lernen“ oder: „Kann man das Lernen lernen?“

Die Antwort dieser Einheit ist: finde als erstes deine eigenen erfolgreichen Lernstrategien heraus und baue sie in den nächsten Schritten mit Hilfe des Lernbegleiters kontinuierlich aus, damit du sie bewußt nutzen kannst.

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

- Die Teilnehmer sollen sich ihre Fähigkeit, selbstbestimmtes Lernen zu organisieren und ein selbstgesetztes Ziel auch unter schwierigen Bedingungen zu erreichen, bewußt machen.

Dazu gehören

- Ziele, Sach-, Fachkenntnis (Frage 1 im Fragebogen)

- die eigene Motivation (Frage 2 und 3)
- bevorzugte Lernwege und Lernformen, die autodidaktischen Fähigkeiten im Umgang mit Lernmedien aller Art (Frage 4)
- Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer und Frustrationstoleranz (Frage 5 und 7)
- Durchsetzungsvermögen bei der Verfolgung der eigenen Ziele (Frage 6)
- die Bedeutung von Anerkennung der eigenen Leistung (Frage 8 und 9)
- Die Teilnehmer sollen sich in ihren Stärken selbst darstellen und untereinander näher kennen- und akzeptieren lernen.
- Die Teilnehmer sollen einen positiven und erfahrungsbezogenen Zugang zum Thema „das Lernen lernen“ finden.

4. Wie kann ich vorgehen?

- 4.1 Ich behaupte: „Jeder von uns kann irgend etwas besonders gut; etwas, das er sich außerhalb von Schule und Beruf angeeignet hat und was für ihn bedeutsam ist.“ Dann gebe ich einige für die Gruppe passende, ermutigende Beispiele: das Auto reparieren, Theater spielen, Spezialitäten kochen, andere bei Problemen beraten, sehr gut fotografieren usw.
- 4.2 Ich bitte die Teilnehmer nun, den vorgelegten Fragebogen (s. 7. Leitfaden) hinsichtlich ihrer besonderen Fähigkeit oder Fertigkeit sorgfältig auszufüllen. Dieser dient als Leitfaden für die anschließende Erzählrunde, bei der nur Rückfragen erlaubt sind, die sich auf die Fragen des Leitfadens beziehen. Weiterführende Gespräche sollen in den Pausen stattfinden.
- 4.3 In Fortbildungsseminaren kann man vor der Erzählrunde die hinter den Fragen stehenden lernpsychologischen Aspekte (s. 3.) durchsprechen, um die Aufmerksamkeit gezielt auf die Lernstrategie des Erzählenden zu lenken und die Unterschiede zu den anderen genauer wahrnehmbar zu machen.

- 4.4 Bei lernungewohnten Teilnehmern empfiehlt es sich, nach der Erzählrunde zunächst einen Aspekt auszuwählen und vergleichend herauszuarbeiten um deutlich zu machen, wie viele unterschiedliche Herangehensweisen es zu den einzelnen Punkten gibt und wie wichtig es ist, die richtige für sich selbst zu wählen, um erfolgreich zu sein. Oder auch von anderen zu lernen, um das eigene Spektrum zu erweitern.
- 4.5 Die Auswertung richtet sich nach der Teilnehmergruppe und den inhaltlichen Zielen des Seminarleiters. Thema ist fast automatisch die Frage nach dem Entstehen und der Aufrechterhaltung von Lernmotivation und die der Übertragbarkeit auf die aktuelle Lernsituation.

Variante:

Die Teilnehmer gehen für die Auswertung in Paare oder Dreiergruppen und erarbeiten die individuellen Lernstrategien unter dem Aspekt: „Herr/Frau X. lernt erfolgreich wenn ...“ Das kann im Plenum ausgewertet werden.

5. Was muß ich beachten?

Viele Teilnehmer (auch Fortbildungsteilnehmer) schämen sich zu behaupten, daß sie etwas besonders gut können, weil sie gelernt haben, daß Eigenlob stinkt. Sie versuchen auszuweichen auf das, was sie gerne tun. Man sollte dann darüber reden und die Bogen erst ausfüllen, wenn jeder laut ausgesprochen hat: „Ich kann besonders gut ...“

Der Beginn der Erzählrunde ist oft zögerlich, aber die Neugier wächst mit jedem Beitrag. Das Gruppengefühl verbessert sich, die Teilnehmer akzeptieren und bewundern sich zunehmend. Wichtig ist die Rückmeldung durch Klatschen oder Klopfen. Meistens schließen sich ausführliche Pausengespräche mit dem Erzähler an.

Alle Gruppenmitglieder müssen drankommen, weshalb es sich bei längeren Kursen empfiehlt, die Erzählrunde auf zwei oder mehr Tage zu verteilen.

6. Rahmenbedingungen

- TN-Zahl: bis 15 Teilnehmer
- Zeit: 2 - 3 Stunden, etwa 6 Minuten Erzählzeit je Teilnehmer, Pausen
- Raum: die Teilnehmer sollen sich sehen können
- Material: ein Satz Fragebögen, ein Satz Fragebögen zum Mitschreiben für den Kursleiter, wenn er mit dem Material weiterarbeiten will.

7. Leitfaden

Die eigene Lernstrategie erkennen und nutzen:

Was können Sie - außerhalb von Schule und Beruf - besonders gut?

Ich kann besonders gut

1. Beschreiben Sie, was man dabei tut und worauf es besonders ankommt!
2. Was interessiert Sie daran so? Was macht Ihnen besonders Spaß daran?
3. Wie sind Sie gerade darauf gekommen?
4. Wie haben Sie es gelernt, von wem, mit wem...?
5. Seit wann machen Sie es und wieviel Zeit haben Sie schon investiert?

6. Gegen welche Widerstände haben Sie es gelernt und ausgeübt?
7. Haben Sie dafür auf etwas anderes verzichtet?
8. Welche „Belohnungen“ haben Sie dafür erhalten und von wem?
9. Hätten Sie Lust, es auch anderen beizubringen? Wenn ja, wem und unter welchen Bedingungen?
10. Und was gibt es dazu noch zu sagen?



Das Selbstverständnis der Lehrenden

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

In Seminaren für Weiterbildungslehrer oder Ausbilder geht es nicht nur darum, konkrete Fragen aus der Praxis zu behandeln, sondern auch darum zu erforschen, aus welchem persönlichen Hintergrund heraus die eigenen Sichtweisen und Entscheidungskriterien des pädagogischen Handelns bestimmt sind und welche Konsequenzen sich aus diesen meist unbewußten Prägungen für die eigene Arbeit ergeben.

2. Was ist vorangegangen?

In der Seminargruppe sollte bereits ein vertrauensvolles Klima herrschen. Sinnvoll wäre es, vorher darüber zu sprechen, welche unterschiedliche Rollen Lehrer und Ausbilder in jedem Lehr-Lern-Prozeß erfüllen müssen, z.B. die eines Wissensvermittlers, eines praktischen Unterweisers, eines Moderators, eines Lern-, Sozial- oder sogar Lebensberaters, die Rolle des Gruppenleiters, des Organisators usw. Jeder bewertet die Bedeutung dieser Rollen unterschiedlich und füllt sie auf andere Weise aus. Damit findet man den Übergang zu der Frage: Worauf gründen diese unterschiedlichen Umgehensweisen der einzelnen, und wie kann man die eigenen Wahlmöglichkeiten erweitern und verändern?

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

Das Ziel ist es, eine persönliche Antwort auf die folgenden drei Fragen zu finden:

1. Inwieweit prägt meine eigene Lerngeschichte bewußt oder unbewußt meinen Lehrstil und mein Verhältnis zu den Lernenden?

2. Einmal abgesehen von den Idealen, die ich im Kopf habe: welche Haltung und welches Verhalten sind für mich richtig und worauf verzichte ich bewußt - gemessen nun wieder an den Idealen?
3. Wie ist meine Praxis? Wo will ich mir weitere Wahlmöglichkeiten schaffen oder etwas verändern?

4. Wie kann ich vorgehen

- 4.1 Nach einer Einführung bitte ich die Teilnehmer, sich eine Stunde mit den Fragen auf dem Arbeitsblatt zu beschäftigen und sich Notizen zu machen, die - das ist wichtig zu sagen - nicht offengelegt werden.

Wieder zurück im Plenum eröffne ich eine Runde mit der Frage: Wie ist es Ihnen bei dieser Selbsterkundung ergangen, und welches ist das wichtigste Ergebnis für Sie gewesen? Je nach den Rückmeldungen sollte sich ein Gespräch über die Aspekte, die mehrere Teilnehmer berühren oder interessieren, anschließen.

- 4.2 Eine einfachere und eher unpersönliche Variante ist es, das Thema in Kleingruppen mit folgenden Fragestellungen erarbeiten zu lassen:

Wenn ich an meine eigene Schul- und Ausbildungs- oder Studienzeit zurückdenke:

- Bei welchen Lehrerinnen und Lehrern (Ausbilderinnen und Ausbildern) hat mir das Lernen besonders viel Spaß gemacht und warum?
- Und wodurch wurde mir das Lernen besonders verleidet?

Wenn ich an meine eigene Lehrtätigkeit denke:

- Wer wirkt für mich als Vorbild und warum?

Das Kleingruppengespräch soll in die Formulierung von fünf Grundsätzen münden, die, visualisiert auf einem Flipchart, in das Plenum eingebracht werden. Überschriften könnten sein:

- Welche Regeln für den Unterricht sind mir besonders wichtig?
- Welche Regeln für den Umgang mit Teilnehmern sind mir besonders wichtig?

Nun folgt ein auswertendes Gruppengespräch, für das allerdings nach der Vorstellung der Arbeitsergebnisse Schwerpunkte vereinbart werden müssen.

5. Was muß ich beachten?

Zu 4.1

Die Rückerinnerung an die eigene Lerngeschichte löst neben befriedigenden auch viele schmerzliche Gefühle aus. Die Fragen führen aber so, daß sich am Schluß eine positive Perspektive eröffnet. Dennoch kommen die Teilnehmer sehr nachdenklich, oft auch bewegt aus der Einzelarbeitsphase zurück. Sie sind sich meistens noch nicht sicher, wieviel sie in der Gruppe von sich preisgeben möchten. Darum ist es wichtig, nur sehr behutsam nachzufragen und oberflächliche Rückmeldungen zu respektieren.

Im anschließenden Gespräch ist die Atmosphäre lockerer. Jeder weiß nun etwas von jedem, die gemeinsamen Erfahrungen sind sichtbar geworden und das Bedürfnis nach Austausch und Diskussion - die nicht mehr ganz so persönlich ist - sind groß. Damit sie nicht zerfließt, müssen die Themen vorher gemeinsam vereinbart und das Gespräch gut moderiert werden.

Es empfiehlt sich, diese Übung zunächst einmal selbst zu machen.

6. Rahmenbedingungen

TN-Zahl: bis 20 Teilnehmer

Zeit: 2 Stunden

Raum: 4.1: die Teilnehmer sollen sich ansehen können
4.2: Möglichkeiten für Kleingruppenarbeit

- Material: 4.1: Fragebogen für jeden Teilnehmer
4.2: Flipchartbögen

7. Meine eigene Lerngeschichte hat Einfluß auf meine Art zu lehren

Das Ziel dieser Selbsterkundung ist es, eine persönliche Antwort auf die folgenden drei Fragen zu finden:

1. Inwieweit prägt meine eigene Lerngeschichte bewußt oder unbewußt meinen Lehrstil und mein Verhältnis zu den Lernenden?
2. Einmal abgesehen von den Idealen, die ich im Kopf habe: Welche Haltung und welches Verhalten sind für mich richtig? Und worauf verzichte ich bewußt - nun wieder gemessen an den Idealen?
3. Wie ist meine Praxis? Wo will ich mir weitere Wahlmöglichkeiten schaffen oder etwas verändern?

Sie haben eine Stunde Zeit, um sich mit den folgenden Fragen durch das Thema führen zu lassen. Schreiben Sie bitte alles auf, was Ihnen durch den Kopf geht - die Notizen sind nur für Sie selbst.

Verschiedene Menschen haben Ihre eigene Lerngeschichte geprägt, z.B. Ihre Eltern und Großeltern, Ihre Geschwister, Freunde und Freundinnen, Ihre Lehrer und Lehrerinnen in der Schule und der Hochschule, Ausbilder und Meister, Vorgesetzte und Kollegen und andere wichtige Personen.

1. Suchen Sie fünf möglichst unterschiedliche, für Sie wichtige Menschen aus. Entweder zwei eher „positive“ und drei eher „negative“ oder umgekehrt.

1.....

4.....

2.....

5.....

3.....

2. Überlegen Sie: Welche „Sätze“ haben diese Menschen zu Ihnen gesagt - und was haben Sie dabei gefühlt? Z.B.:

- „Aus dir wird nie etwas, wenn du nicht..“
- „Ich weiß, daß du es schaffst, weil du..“
- „Hätte es nicht auch eine 2 sein können?“
- „Du mußt nicht alles wissen, aber du mußt wissen, wie und wo man nachschlagen kann“ usw.

Bilden Sie die Sätze (wenn es keine konkreten gibt) aus dem, was Sie innerlich wahrnehmen, wenn Sie an diese Person denken. Wichtig sind die Gefühle, die Sie dabei haben. Schreiben Sie die Sätze bitte für sich auf:



1

2

3

4

5

3. In welcher Weise haben diese Sätze Sie geprägt und bewußt oder unbewußt Auswirkung auf Ihr heutiges Lernen und Lehren gehabt? Welche Entscheidungen haben Sie in Folge dieser Erfahrungen für sich getroffen? Z.B.:

- „Eine klare Führung der Lernenden tut not“.
- „Man lernt nur aus Fehlern, die müssen im Mittelpunkt stehen“.
- „Je mehr ich den Teilnehmern zutraue, um so mehr leisten sie.“
- „Das Wichtigste ist eine partnerschaftliche Beziehung zu den Teilnehmern und eine gute Gruppenatmosphäre.“
- „Ich werde als Lehrer niemals aggressiv sein“ usw.

Schreiben Sie sich Ihre Sätze bitte auf.

4. Setzen Sie nun diese Entscheidungen in Beziehung zu Ihrem jetzigen Denken und Lehrverhalten. Fragen Sie sich bitte:
- Haben sie noch (auch teilweise) Gültigkeit?
 - Sind sie realitätsgerecht?
 - Fehlt vielleicht der andere Pol?
 - Macht es Sie zufrieden?
 - Wissen Sie, wie Ihre Teilnehmer das finden?
5. Wenn es nötig ist, entscheiden Sie sich neu. Schreiben Sie auch die neuen Sätze auf.

Z.B. aus: „Ich will niemals autoritär sein“ könnte werden: „Ich habe Autorität und das erlaubt mir, auch alleine zu bestimmen, was sein soll, wenn die Situation es erfordert.“

Aus: „Druck muß sein“ könnte werden: „Eine gute Motivierung und angemessene Rückmeldung über Lernfortschritte und Leistungen regt die Teilnehmer an, sich mit Freude und selbstverantwortlich an die Arbeit zu machen“ usw.

Wenn Sie die letzte Neuentscheidung aufgeschrieben haben, machen Sie eine kleine Pause und sehen Sie sich dann noch einmal Ihren ganzen Prozeß an. Was war das Wichtigste für Sie an dieser Selbsterkundung? Schreiben Sie auch das noch auf, bevor Sie wieder zu den anderen zurückkehren und über Ihre Erfahrungen das berichten, was Sie auch in der Gruppe mitteilen möchten.

Führen und geführt werden

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Seminare für Führungskräfte genau wie pädagogische Fortbildungen zum Leiten von Gruppen befassen sich mit dem Thema dieser Unterrichtseinheit. „Führen und geführt werden“ ist aber auch ein Erfahrungsfeld aller Menschen, die in Gruppen arbeiten und leben. Die Unterrichtseinheit kann damit in vielen Bereichen als Selbsterfahrungsmöglichkeit in einem Seminar genutzt werden.

2. Was ist vorangegangen?

Diese Unterrichtseinheit ist Bestandteil eines Seminars mit dem Titel „Leiten von Gruppen“. Zuvor wurde an ca. zwei Tagen erarbeitet, daß Gruppen stets mit offenen und verdeckten Themen beschäftigt sind und die Leitung diese Tatsache berücksichtigen muß. Die offiziellen und inoffiziellen Normen und Regeln, die in einer Gruppe gelten können, wurden besprochen, nach Möglichkeit auch bezogen auf die Seminargruppe selbst. Damit ist ein gewisses Vertrauensverhältnis zwischen den Seminarteilnehmern geschaffen, und sie können sich auf dieser Basis der Aufarbeitung eigener Führungserfahrung stellen sowie neue Erfahrungen sammeln.

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

Die Teilnehmer gewinnen Einsicht in die Merkmale und Wirkungen verschiedener Führungsstile:

Die Teilnehmer

- erproben verschiedene Führungsstile beim „Blind-führen-und-geführt-werden“,

- erarbeiten die Grundlagen zu Einsatzmöglichkeiten und Wirkung dreier Führungsstile,
- wenden verschiedene Führungsstile in Spielszenen an,
- beurteilen die unterschiedlichen Wirkungen aus der Sicht der Führenden und der Geführten.

4. Wie kann ich vorgehen?

4.1 Den Teilnehmern, die das Thema der Unterrichtseinheit „Führen und geführt werden“ kennen, wird vorgeschlagen, den Einstieg in die Arbeit über eine erfahrungsorientierte Übung zu wählen. Sie bilden dazu Paare, und zwar mit einer Person ihres Vertrauens. Ein Partner schließt die Augen, die Aufgabe des anderen ist es, seinem Partner für ca. fünf Minuten eine möglichst interessante Führung durch den Raum (und angrenzende Räume) zu bieten, ohne daß dieser gefährdet wird oder sich verunsichert fühlt. Die Führung kann durch Worte und/oder körperliche Berührung, mit Tempo oder Muße erfolgen, sie kann viel Freiheit lassen oder direktiv sein. Der Leitende soll möglichst Verschiedenes ausprobieren. Der Geleitete soll sich nach Möglichkeit dem Partner anvertrauen und genau darauf achten, wie er sich in den verschiedenen Situationen fühlt. Nach fünf Minuten werden die Rollen getauscht, nach weiteren fünf Minuten werden zunächst paarweise die Erfahrungen ausgetauscht (ca. 10 Minuten).

4.2 In der folgenden Plenumsphase sammelt der Leiter auf Zuruf ungeordnet die Erfahrungen schriftlich an einer großen Tafel. Bei Bedarf werden einzelne Beispiele vertieft, zunächst ohne die Erfahrungen zu verallgemeinern. Dies erfolgt erst nach Abschluß der Sammlung, eventuell. dadurch, daß dem Tafelanschrieb eine entsprechende Überschrift gegeben wird, etwa „Erfahrungen beim Leiten und geleitet werden“.

Es ist z.T. verblüffend, wie erhellend die Erkenntnisse aus dieser einfachen, an der körperlichen Wahrnehmung orientierten Übung für die theoretische Diskussion über die Rollen des Führers und des Geführten in (Lern-)Gruppen und die verschiedenen Führungsstile wirken.

- 4.3 Als theoretischer Input werden jetzt an drei Arbeitsgruppen kurze Texte über die Ausprägung und Eigenart verschiedener Führungsstile verteilt, z.B. autoritärer, laissez-faire und demokratischer Stil; pro Gruppe ein Stil. Geeignete Texte finden sich bei Antons.

Jede Gruppe hat den Auftrag, sich zunächst intern über ihren Text zu verständigen. Dann soll sie sich eine praxisnahe Spielsituation ausdenken, bei der einer oder mehrere aus der Gruppe als Leiter in dem vorgegebenen Stil agieren, während die anderen (und möglichst auch der Rest des Seminars) in die Teilnehmerrolle schlüpfen.

- 4.4 Die Szene wird vorgespielt (10 bis 15 Minuten) und anschließend besprochen. Dabei ist wichtig, daß zunächst die beteiligten Spieler ihre Erfahrungen äußern können und daß getrennt wird zwischen der Rolle, die sie im Spiel einnahmen und ihrer Person selbst.

Die anderen Gruppen spielen ebenfalls, so daß nach Abschluß der Einheit viele Teilnehmer die Wirkung verschiedener Führungsstile auf sich selbst und auf die Gruppe erleben und vergleichen konnten.

- 4.5 Das ist auch das Thema des abschließenden Gesprächs in drei Kleingruppen, die sich in der Zusammensetzung mischen, und einer Schlußrunde im Plenum.

5. Was muß ich beachten?

Die Durchführung der Unterrichtseinheit setzt schon etwas gewachsenes Vertrauen zwischen den Teilnehmern voraus - etwa bei der Anfangsphase „Blind geführt werden“, aber auch in den Spielszenen. Gerade Teilnehmer, für die selbsterfahrungsorientiertes Lernen noch ungewohnt ist, reagieren auf die Aufforderung, sich blind führen zu lassen, z.T. etwas zögernd. Es ist um so wichtiger, darauf hinzuweisen, daß sicher geführt werden soll. Außerdem hat es sich als günstig erwiesen, den Beginn der Übung, also den ersten körperlichen Kontakt z.B. am Ellenbogen und das erste Augenschließen für alle gemeinsam behutsam und sehr konkret anzuleiten.

Im zweiten Teil der Unterrichtseinheit können die Teilnehmer u.U. durch die Spielerfahrung (besonders in der Rolle des Leiters) sehr intensiv emotional berührt werden, etwa wenn Erinnerungen wieder lebendig oder persönliche Grenzen spürbar werden. Solche Erlebnismöglichkeiten sind erwünscht, weil sie den Betroffenen den Raum zur Bearbeitung unerledigter Themen bieten. Sie sollten aber nicht forciert werden, wenn die Teilnehmer es nicht anbieten.

Wie auch beim Rollenspiel ist es bei dieser Form der Seminararbeit Aufgabe des Leiters, genaue Beobachtung auf der Sach- und der Gefühlsebene zu fördern und zu unterstützen. Beim Herausarbeiten einzelner wichtiger Erfahrungen muß er die betroffenen Teilnehmer schützen, wenn sie sich durch die Vermischung von Spiel und Realität verwirrt oder bedroht fühlen.

6. Rahmenbedingungen

- TN-Zahl: 12 - 20 Teilnehmer (günstig: gerade Zahl)
Zeit: ca. 3 Stunden
Raum: Raum für Gruppenarbeit und Stegreifspiel
Material: kurze Texte zu verschiedenen Führungsstilen

7. Literatur

- KÄLIN/MÜRI: Sich und andere führen. Thun 1991
ANTONS, KLAUS: Praxis der Gruppendynamik. Göttingen 1976

Vier Grundmodelle von Beratung

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Beratung kann, je nachdem in welcher Situation sie stattfindet, welche Funktion die Beraterin und welches Interesse die Ratsuchende hat, sehr unterschiedlich sein. Für Menschen, die sich mit ihrer Funktion als Beraterin im Berufsleben auseinandersetzen wollen, ist es wichtig, sich über diese Unterschiede und ihre Bedeutung für die Praxis klarzuwerden, damit gegebenenfalls das eigene Handeln entsprechend gesteuert oder verändert werden kann.

Zum Beispiel ist es ein großer Unterschied, ob sich ein Mensch mit einem Husten bei einem Arzt Rat holt, der als Spezialist ein „Rezept“ für Heilung weiß, oder ob eine Arbeitslose sich an eine Bildungsberaterin mit der Hoffnung auf einen Arbeitsplatz wendet - und entsprechend der völlig andersartigen Beratungssituation enttäuscht werden wird, wenn sie Hilfe wie von einem Arzt erwartet.

Gerade für Beraterinnen aus den neuen Bundesländern, die oft überstürzt und ohne große Vorbereitung in ihre neue Rolle einsteigen mußten, sind diese Überlegungen zu den Implikationen der verschiedenen Beratungsmodelle klärend und hilfreich.

Die Unterrichtseinheit gehört deshalb an den Anfang eines Seminars zum Thema „Beratung und Kommunikation“.

Aber auch wenn man sich einem speziellen Beratungsbereich, etwa der Lernberatung, zuwenden will, kann diese Unterscheidung einer ersten Orientierung dienen.

2. Was ist vorangegangen?

Selbstverständlich mußten die Teilnehmerinnen dieser Unterrichtseinheit Gelegenheit haben, Kontakt miteinander aufzunehmen und sich etwas kennenzulernen. Dann kann aber schon mit dem

Thema selbst begonnen werden, denn es bietet zum einen einen orientierenden Einstieg durch Vorgaben der Seminarleitung wie auch zum anderen Gelegenheit, die eigene Beratungspraxis unter verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten und zwanglos im Seminar bekanntzumachen. Das fördert den Kontakt unter den Teilnehmerinnen zusätzlich.

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

Die Teilnehmerinnen gewinnen Einsicht in die Komplexität von Beratungssituationen im allgemeinen und in ihrer Praxis:

- Sie unterscheiden verschiedene Beratungssituationen nach ihren Implikationen für Ratsuchende und Beraterin,
- sie beurteilen die Beratungsmodelle auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen,
- sie ordnen die eigene Beratungspraxis qualitativ und quantitativ den Beratungsmodellen zu,
- sie nehmen eine problemorientierte Haltung zu „Fällen“ in der eigenen Beratungstätigkeit ein
- und verstehen ihre Beratungstätigkeit als tendenziell auf Begleitung in einem Entwicklungsprozeß abzielend.

4. Wie kann ich vorgehen?

4.1 Die Unterrichtseinheit wird begonnen durch einen Vortrag der Seminarleiterin, die, unterstützt durch eine vorbereitete Visualisierung an der Pinnwand, die vier Grundmodelle von Beratung vorstellt:

- Beratung als Informationsvermittlung: Die Ratsuchende kann ihr Problem formulieren; braucht Information; weiß, woher die Lösung des Problems kommen kann. Die Beraterin versteht das Problem; beschafft die nötigen Informationen; erarbeitet die Lösung des Problems.

- Beratung in Verkaufssituationen: Die Ratsuchende formuliert Kaufinteresse; braucht Informationen, um bestmögliches Angebot aussuchen zu können; will hohe Qualität zum günstigsten Preis einkaufen. Die Beraterin hat Verkaufsinteresse; verfügt über wichtige Informationen und setzt sie gezielt ein; will möglichst viel mit hohem Gewinn verkaufen.
- Beratung im Arzt-Patient-Verhältnis: Die Ratsuchende - Patientin leidet unter „Problemen“, Schmerzen; weiß weder die Ursachen noch die Lösung des Problems; ist abhängig von den Lösungsangeboten der Beraterin-Ärztin. Die Beraterin-Ärztin weiß etwas über die Probleme oder Schmerzen der Patientin; übernimmt die Verantwortung für die Diagnose; gibt Ratschläge und überprüft deren Einhaltung.
- Beratung als Begleitung in einem Entwicklungsprozeß: Die Ratsuchende hat ein Problem, kennt aber den Weg der Problemlösung nicht; behält während des gesamten Beratungsprozesses die Verantwortung für ihr Problem; ist letztlich die einzige, die wirklich weiß, welche Lösung für sie angemessen ist. Die Beraterin unterstützt die Ratsuchende in der Wahrnehmung und Interpretation des Problems; begleitet die Ratsuchende auf ihrem Weg, eine für sie angemessene Problemlösung zu finden (Hilfe zur Selbsthilfe); vermeidet es, in die Rolle der Problemlöserin zu geraten.

Die Zuhörerinnen haben Gelegenheit, Zwischenfragen zu stellen oder Ergänzungen vorzunehmen. Schon jetzt sollten mögliche Beispiele aus der Beratungserfahrung der Seminarleiterin oder der Teilnehmerinnen einfließen, um die Modelle so anschaulich wie möglich werden zu lassen. Alle Modelle kommen in der pädagogischen Praxis vor, häufig fließend ineinander übergehend.

- 4.2 Die Teilnehmerinnen werden gebeten, vier Gruppen zu bilden und zu jedem Beratungsmodell ein Beispiel aus der pädagogischen Praxis zu finden. Es wird anschließend im Plenum vorgestellt, um so zu sichern, daß alle die Modelle in den pädagogischen Bereich übertragen können.

- 4.3 Nun bilden die Teilnehmerinnen neue Kleingruppen von vier bis fünf Personen, die möglichst aus verschiedenen Berufsbereichen kommen. Die Gruppen haben 30 Minuten Zeit, sich über ihre persönliche Beratungserfahrung auszutauschen und dabei zu prüfen: Welches Beratungsmodell kommt in meiner Praxis häufig vor? Wo gibt es Übergänge? Wo gibt es Schwierigkeiten, etwa weil Erwartungen der Ratsuchenden nicht mit dem Angebot der Beraterin übereinstimmen?
- 4.4 Die Gruppen kommen zurück ins Plenum. Jede Teilnehmerin wird nun aufgefordert, für sich selbst eine quantitative Wertung über den Anteil jedes Beratungsmodells in der eigenen Praxis vorzunehmen. Es sollen dafür Punkte vorgegeben werden, insgesamt sechs, maximal drei für ein Modell.

Die entstehende Häufung gibt einen Hinweis auf die subjektive Sicht auf die Beratungspraxis und auf die möglicherweise daraus resultierenden Fragen an das Seminar. In der Diskussion werden diese gesammelt. Ein wichtiger Gesichtspunkt ist dabei, daß häufig die Beraterin aus einer anfänglich als reine Informationsvermittlung angelegten Beratung in eine Unterstützung im Entwicklungsprozeß der Ratsuchenden übergehen und dabei auch die Erwartungshaltung der Ratsuchenden entsprechend langsam mitverändern muß.

- 4.5 Zum Schluß dieser Unterrichtseinheit hält jede Teilnehmerin für sich persönlich schriftlich fest, welche Beratungsprobleme sie in dieser Woche möglicherweise bearbeiten möchte. Damit kann anschließend weitergearbeitet werden.

5. Was muß ich beachten?

Da die Unterrichtseinheit am Anfang des Seminars steht, sollte die Gelegenheit genutzt werden, auch im Plenum möglichst viele Beispiele aus der Beratungspraxis der Teilnehmerinnen zu hören.

Alle Beispiele müssen dabei gleichberechtigt gewürdigt werden, um nicht einzelnen Teilnehmerinnen das Gefühl zu geben, ihre „Beratung als Informationsvermittlung“ sei vielleicht weniger wert als andere komplexere Beratungssituationen.

Wie „Beratung als Begleitung bei einem Entwicklungsprozeß“ zu verstehen ist, ist für die Teilnehmerinnen häufig die schwierigste Hürde. Oft wird irrtümlich vorausgesetzt, dazu sei unabdingbar, daß der Kontakt zwischen Ratsuchender und Beraterin sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Das ist nicht der Fall. Es ist vielmehr eine Frage der Haltung der Beraterin, ob sie sich der Ratsuchenden gegenüber wie ein allwissender Arzt gibt oder stattdessen versucht, der Ratsuchenden zu einer tieferen, selbstentwickelten Einsicht in die eigene Problematik zu verhelfen.

Das ist die Voraussetzung für einen persönlichen angemessenen Entwicklungsschritt bei der Ratsuchenden, der auch langfristig trägt.

6. Rahmenbedingungen

TN-Zahl: 10 - 25 Teilnehmerinnen

Zeit: ca. 3 Stunden

Raum: Möglichkeit zur Kleingruppenarbeit

Material: vorbereitete Karten und Bilder für den Lehrervortrag, Informationsblatt über die vier Modelle, Punkte

7. Literatur

FATZER, GERHARD UND ECK, KLAUS (Hrsg.): Supervision und Beratung
- Ein Handbuch. Köln 1990

BACHMAIR/FABER u.a.: Beraten will gelernt sein. Weinheim und Basel
1985

Normen und Werte in Gruppen

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Gruppenleiterinnen sind immer damit konfrontiert, daß es neben dem „eigentlichen“ Sachthema eines Kurses zahlreiche Interessen, Wünsche, Befürchtungen und Gefühle in einer Gruppe gibt, die Aufmerksamkeit binden und den Verlauf der gemeinsamen Arbeit stark beeinflussen.

Insofern gehört eine Unterrichtseinheit, die sich mit diesen unterschweligen Themen beschäftigt, in den Rahmen eines Seminars zum Thema „Leiten von Gruppen“ - was sowohl die Arbeit von Pädagoginnen als auch die Leitung von Arbeitsteams betreffen kann.

2. Was ist vorangegangen?

Die beschriebene Unterrichtseinheit findet im Rahmen eines Seminars zum Thema „Leiten von Gruppen“ statt. Die Gruppe hat sich am Tag zuvor kennengelernt und dabei die „üblichen“ Freuden und Belastungen von Anfangssituationen erfahren. Inhaltlich gearbeitet wurde an Themen zur Selbstreflexion („Meine Stärken und Schwächen als Leiterin“) und an einem Modell für die Anforderungen, die an eine Gruppenleiterin gestellt werden. Dabei steht im Vordergrund die Fähigkeit zur adäquaten Selbst- und Fremdwahrnehmung, d.h. zum Kontakt mit mir und den anderen.

Dieser persönliche Blickwinkel, im Unterschied zu der meist zuerst genannten Fach- und Methodenkompetenz, ist für die Teilnehmerinnen oft ungewohnt, obwohl sie als Leiterinnen in diesem Bereich schon häufig Schwierigkeiten erfahren, wenn auch nicht eingestanden haben.

Mit dieser Erkenntnis wird die Unterrichtseinheit „Normen und Werte in Gruppen“ begonnen und zwar unter der Fragestellung: „Welche Aspekte von Gruppenleben waren und sind für mich als Teilnehmerin und als Leiterin in der Vergangenheit und heute wichtig?“

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

Die Teilnehmerinnen erkennen die Durchmischung von Sachthemen mit psychosozialen Themen in der Arbeit von und mit Gruppen:

- Sie bewerten ihre Erfahrungen aus Gruppensituationen in der Vergangenheit.
- Sie verstehen die Theorie vom „Eisbergmodell“.
- Sie erleben sich in einer offenen Gruppensituation und
- sie überprüfen ihre Erfahrungen auf dem Hintergrund der Theorie und ziehen Schlußfolgerungen daraus.

4. Wie kann ich vorgehen?

- 4.1 Die Teilnehmerinnen haben als ehemalige Bürgerinnen der DDR von Kindheit an das Leben in Gruppen kennengelernt und tragen diese Erfahrungen bewußt und unbewußt in ihr heutiges Gruppenerleben hinein. Deshalb beginnt die thematische Arbeit mit einer Rückbesinnung auf diese Erfahrungen in drei Kleingruppen zu den Bereichen Schule, Betrieb und politische Gruppen. Die Fragestellung ist jeweils dieselbe und bezieht sich darauf, was im früheren Gruppenerleben als positiv und was als negativ empfunden worden ist. Die Diskussionen sind meistens sehr lebhaft, denn die Erfahrungen aller sind umfangreich und oft emotional sehr tiefgehend. Am Schluß der Gruppenarbeit schreibt jede einzelne Teilnehmerin auf jeweils eine Metaplankarte eine für sie bedeutsame negative und eine positive Erfahrung.
- 4.2 Die Karten werden angeheftet und das so sichtbar gemachte Stimmungsbild wird im Plenum diskutiert. Häufig stellt sich her-

aus, daß die gleichen Sachverhalte sowohl positiv als auch negativ empfunden wurden - sogar von ein und derselben Person. So sind z.B. klare, verbindliche Verhaltensmaßregeln in einer Schulklasse sowohl erleichternd und einer eindeutigen Orientierung zuträglich als auch u.U. einengend und gän-gelnd. Als besonders kritisch wird oft empfunden, daß eigene Veränderungswünsche in Gruppen schwer zu verwirklichen waren. Sehr positiv werden dagegen die freundschaftliche Unterstützung und die Verlässlichkeit in Gruppen bewertet.

- 4.3 Damit ist der Boden bereitet für die Vermittlung der „Eisbergtheorie“. Sieben Achtel der Themen, die in einer Gruppe eine Rolle spielen, gehören demnach - wie beim unsichtbaren Teil eines Eisbergs - dem psychosozialen Bereich der Gefühle, Bedürfnisse, Ängste und verinnerlichten Normensysteme an und sind somit „unter der Oberfläche“ angesiedelt. Im einzelnen sind es z.B. Sicherheit, Sympathie, Antipathie, Zuneigung, Liebe, Vertrauen, Status, Konkurrenz, Tabus, Angst, Mut, Wünsche, Werte, Normen, ungeschriebene Gesetze usw.

Nur ein Achtel der Energie wird für die „eigentliche“ Arbeit auf der Sachebene und am Thema verwendet.

Die Gruppe diskutiert diese Theorie in bezug auf ihre eigenen Erfahrungen, z.B. unter der Fragestellung: „Was ging Ihnen während der ersten ein bis zwei Seminarstunden hier im Raum durch den Kopf?“ So kann gleich überprüft werden, ob und wie die Theorie sich in der Praxis verifizieren läßt.

- 4.4 Eine weitere Möglichkeit zur Selbsterfahrung unter diesem Gesichtspunkt ist der nächste Schritt, das Spiel „Regel du mir, so regel ich dir“. Der Name verweist auf den Inhalt des Spiels: in Kleingruppen bekommen die Teilnehmerinnen die Aufgabe, auf einem vorgegebenen Spielfeld, mit Hilfe zweier Würfel und mehrerer Spielfiguren ein Spiel zu entwickeln. Die Regeln müssen ge-/erfunden werden und können beliebig verändert werden - es müssen sich nur immer wieder alle darauf einigen. Das Spiel macht meist viel Spaß, und gleichzeitig passieren all die kleinen Rangeleien, Machtspiele und Kumpaneien, die auch sonst die Gruppenarbeit beeinflussen. Alle Vorlieben

und Abneigungen der Mitspielerinnen für Chaos oder Regelhaftigkeit kommen „ins Spiel“, und es gibt Gelegenheit, einmal wahrzunehmen, wie sie sich durchsetzen oder auch nicht. Jede Gruppe bekommt eine Beobachterin zugewiesen, die am Schluß bei der Auswertung hilft.

- 4.5 Alternativ zu diesem Spiel kann man auch eine beobachtete Diskussion zu einem passenden Thema (z.B. Merkmale einer guten Gruppenleiterin) durchführen. Jede Teilnehmerin bekommt zunächst eine Liste von Merkmalen, die sie in eine Rangfolge nach Wichtigkeit bringen muß. Die Aufgabe der Gruppe ist nun, sich auf eine gemeinsame Rangfolge zu einigen, ohne Mehrheitsabstimmungen zuzulassen oder einfach klein beizugeben. Auch hier spiegeln sich im Einigungsprozeß wichtige und typische Verhaltensweisen einzelner Teilnehmerinnen, die mit den „untergründigen“ Gefühlen zusammenhängen. Eine Beobachterin hält fest, wie der Einigungsprozeß abläuft und hilft der Gruppe anschließend bei der Auswertung.
- 4.6 Die abschließende Diskussion im Plenum dient der Verallgemeinerung. Was bedeuten die Erkenntnisse aus Theorie und Praxis für unser Verhalten in Gruppen - und für unsere Aufgaben als Gruppenleiterinnen? Wenn eine vertrauensvolle und offene Atmosphäre in der Gruppe herrscht, kann auch die Anwendung des Beobachteten auf die Gruppe selbst noch einmal interessant sein:

Welche (ausgesprochenen und unausgesprochenen) Normen und Werte gelten in unserer Gruppe?

Z.B.: „Hier darf eine allein nicht zu lange reden.“ „Hier muß alles leicht genommen werden.“ usw.

Welche davon sind für uns positiv, welche dagegen wollen wir eventuell verändern?

Die Ergebnisse sollten schriftlich und für alle sichtbar festgehalten werden.

5. Was muß ich beachten?

Die Unterrichtseinheit berührt ein Tabu - nämlich unsere „geheimen“ Gedanken, das was uns unter der offiziellen Fassade wirklich bewegt. Es kann durchaus befreiend für die Einzelnen sein, darüber einmal sprechen zu können - und sei es auch nur in der distanzierteren Form über andere. Für manche Kursteilnehmerinnen oder auch ganze Gruppen ist aber dieses Berühren von Tabus so bedrohlich, daß sie ein Gespräch darüber ablehnen, ohne daß sie bewußt den Grund dafür nennen können. Für die Gruppenleiterin macht sich das deutlich bemerkbar: entweder in Schweigen oder - noch häufiger - in lebhaften Reden über am Rande liegende Themen, z.B. bei dem Spiel die Frage, welche Regel lustiger ist statt der Frage, wie sich die Entscheidung über diese Regel durchsetzte. Es ist möglich, durch eine vorsichtige Frage die Metaebene im Gespräch zu erreichen: „Wie kommt es eigentlich, daß sich jetzt noch einmal so viele über diese harmlose Frage so aufregen?“. Sollten die Teilnehmerinnen darauf jedoch nicht reagieren, so ist es sicher besser, ihre Haltung zu respektieren und darauf zu vertrauen, daß alle dennoch ihren höchstgelegenen Erkenntnisschritt gehen werden.

6. Rahmenbedingungen

- TN-Zahl: 8 - 20 Teilnehmerinnen
- Zeit: ca. 3 Stunden
- Raum: Gruppenraum mit Stühlen im Kreis, Räume für zwei Kleingruppen
- Material: Fragebogen für die Kleingruppen, Beobachtungsbogen für die Kleingruppen, Informationsblatt zum „Eisbergmodell“
Spielfeld „Regel du mir, so regel ich dir“, alternativ: Liste „Merkmale einer guten Gruppenleiterin“
Flipchart, Pinwände, Metaplankarten

7. Literatur:

LANGMAACK, BARBARA: Wie die Gruppe laufen lernt. München 1989
(Eisbergmodell)

ANTONS, KLAUS: Praxis der Gruppendynamik. Göttingen 1976
(Spielvorlage)

RABENSTEIN, REINHOLD: Das Methodenset. Bd. 3: Gruppe erleben.
Münster 1989



Die Gewaltbereitschaft Jugendlicher gegenüber Ausländern

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Die Unterrichtseinheit ist Teil eines Seminars zum Thema: Jugendspezifische Fragen in der Ausbildung, Problemfelder der Jugendlichen heute.

An den jüngsten Ereignissen von Haß- und Gewaltaktionen gegen Ausländer waren viele junge Menschen, darunter auch Auszubildende, beteiligt. Zum Bildungsauftrag von Betrieb und Berufsschule gehört es - als integralem Bestandteil der Ausbildung - das Verständnis der Jugendlichen für Minderheiten, Andersdenkende oder Ausländer zu fördern.

Anliegen der Unterrichtseinheit ist es, Ausbildern, Stützlehrern und Sozialpädagogen die Möglichkeit zu geben, ihre Erfahrungen zu diesem Problemfeld auszutauschen und sie hinsichtlich der Möglichkeiten einer erzieherischen Einflußnahme auf gewaltbereite Jugendliche zu beraten. Insbesondere verfolgt diese Unterrichtseinheit das Ziel, Konfliktpotentiale im Zusammenleben von Einheimischen, Ausländern, Asylbewerbern und Aussiedlern aufzuzeigen und Wege zur Bewältigung von Konflikten durch die Auseinandersetzung mit eigenen und „fremden“ Werten, Normen, Problemen und Sichtweisen zu finden.

2. Was ist vorangegangen?

Die Teilnehmer haben sich im bisherigen Verlauf des Seminars mit möglichen Ursachen der Gewaltbereitschaft eines Teils der Jugendlichen befaßt. Mit Hilfe der Metaplan-Methode wurden z.B. folgende Ursachen gesammelt und erarbeitet:

- Zunehmende Jugendarbeitslosigkeit

- Wegfall von Ausbildungsstellen
- Wegfall von organisierter Freizeit
- Auflösung von Freizeiteinrichtungen und Wegfall von Freizeitangeboten
- Bedrohung eigener ökonomischer Sicherheitsinteressen
- Auflösung bisheriger sozialer Bindungen
- Das bisherige Wertesystem ist weggebrochen.
- Ein System der Jugend- und Sozialarbeit speziell für sozial schwache, benachteiligte und gefährdete Jugendliche ist noch nicht genügend ausgebaut.
- Legitimation der Gewalt gegen Ausländer durch einen Teil der erwachsenen Bürger, Sündenbockmechanismus
- politisch motivierte, rechtsradikale Propaganda, Übernahme eines primitiven Wertesystems
- Gruppendynamische Aspekte der Gewaltausübung: z.B. Gruppendruck. Etwa 80% der Taten sind durch gemeinsamen Verzehr von Alkohol stimuliert.
- fehlende Erfahrungen mit dem Leben in einer multikulturellen Gesellschaft
- Bisherige autoritäre Erziehung führt zu Überangepaßtheit und Intoleranz gegenüber Andersdenkenden.
- Konfliktlösung durch Gewalt als Erziehungsmuster beim Sozialisierungsprozeß
- mangelnde Erfahrung bei der Bewältigung von Konflikten mit anderen Mitteln
- undifferenzierte Betrachtungsweise der globalen Probleme der Menschheit durch mangelndes Wissen darüber
- fehlende Kontakte mit Ausländern und Aussiedlern, unzureichendes Wissen über sie usw.

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

Die Teilnehmer erweitern ihre Fähigkeit, sich unter Bewahrung der eigenen „kulturellen Identität“ offen und flexibel mit neuen Werten, Sicht- und Verhaltensweisen auseinanderzusetzen und diese reflektiert in die eigene Persönlichkeit zu integrieren:

- Sie erarbeiten sich durch die Übernahme fremder Rollen im Perspektivwechsel neue Sichtweisen für Situationen, Menschen und Menschengruppen.
- Sie gewinnen Erkenntnisse darüber, wie Einheimische, Ausländer und Aussiedler sich selber und sich im Verhältnis zu anderen sehen.
- Die Teilnehmer erarbeiten sich Ansätze zur Lösung bestehender und zur Vermeidung neuer Konflikte zwischen Jugendlichen und Menschen unterschiedlicher Herkunft aus anderen Ländern und Kulturkreisen.

4. Wie kann ich vorgehen?

- 4.1 Nach dem Vorstellen der Lernziele und dem Ablauf der Unterrichtseinheit wird mit den Teilnehmern vereinbart, den Begriff „Ausländer“ differenziert zu betrachten.
- 4.2 „Es ist davon auszugehen, daß nach Deutschland Ausländer, Aussiedler und Asylbewerber zuwandern.“ Nach dem Zufallsprinzip werden nun vier Gruppen gebildet:

1. Gruppe: Einheimische
2. Gruppe: Ausländer
3. Gruppe: Aussiedler
4. Gruppe: Asylbewerber

Jede Gruppe übernimmt eine der vier Rollen. Die Gruppe der Einheimischen sammelt Argumente und spontane Assoziationen auf der Grundlage der Fragestellung: „Was

stört uns Einheimische an der Zuwanderung von Ausländern, Aussiedlern und Asylbewerbern und dem Zusammenleben mit ihnen?“

Die drei anderen Gruppen sammeln Argumente für die Frage: „Warum haben auch wir ein Recht in Deutschland zu leben?“

- 4.3 Im anschließenden Rollenspiel, inszeniert als Gruppendiskussion, setzen sich die Gruppen mit ihren Argumenten auseinander. Zur Vorbereitung des Rollenspiels im Plenum sollte den Gruppen genügend Zeit gegeben werden, damit sie sich in die Rolle der jeweiligen Personengruppe hineinversetzen und sich aus dieser Perspektive betrachten lernen können (ca. 30 Min.). Unterstützend können Kopien von Berichten über Ausländer, Asylbewerber und Aussiedler aus Zeitungen und Zeitschriften sowie aus anderen Quellen, z.B. den Schriften der Bundeszentrale für politische Bildung, bereitgestellt werden, um fehlendes Wissen über die jeweilige Personengruppe auszugleichen.

Die Erfahrung lehrt, daß insbesondere fehlende Kontakte und unzureichendes Wissen über die anderen zur Entstehung der negativen Einstellungen beigetragen haben.

- 4.4 In der auswertenden Plenumsdiskussion werden anschließend, ausgehend vom Thema der Unterrichtseinheit, prophylaktische Ansätze zur Arbeit mit Jugendlichen gemeinsam formuliert, visualisiert und nach Möglichkeit von allen mitgeschrieben oder später kopiert und verteilt.

5. Was muß ich beachten?

Bei der Bearbeitung des Themas ist von der Tatsache auszugehen, daß bei der Begegnung mit Ausländern unterschiedlicher ethnischer Kulturen und gesellschaftlicher und politischer Interessen selbstverständlich und unvermeidbar Konflikte auftreten werden. Eine Voraussetzung für die Lösung solcher Konflikte ist die Anerkennung der interkulturellen Gesellschaft als Tatsache, aber auch als Ziel, z.B. im vereinten Europa.

Aus dieser Unterrichtseinheit ist die Erkenntnis zu gewinnen, daß das Bild, das Menschen über sich selber (Selbstbild) und über andere (Fremdbilder) haben und die Vermutungen darüber, was die anderen von ihnen denken, ihr Verhalten im Umgang mit anderen Menschen ganz entscheidend prägen. Dieses Bild kann die Bereitschaft auf andere zuzugehen, fördern oder behindern und es entscheidet mit über die Qualität der Kontakte.

Ziel der Unterrichtseinheit kann es nicht sein, tatsächlich bestehende Konflikte zwischen Ausländern, Aussiedlern und Einheimischen wegzureden, sondern die Prinzipien der Vorbeugung und der Vermeidung von Gewalt bei der Konfliktlösung zu verdeutlichen. Dabei muß man davon ausgehen, daß die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung ein mühevoller und langwieriger Lernprozeß ist.

6. Rahmenbedingungen

TN-Zahl: 12 bis 20 Teilnehmer

Zeit: ca. 3,5 Stunden

Raum: Großer Gruppenraum mit der Möglichkeit, vier Arbeitsecken für die Gruppenarbeit einzurichten.

Material: Metaplankarten und Stifte, Wandzeitungspapier, Informationsmaterial zur Ausländerproblematik

7. Literatur

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Ausländer, Aussiedler und Einheimische als Nachbarn. 1992



Schlüsselqualifikationen

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Die Unterrichtseinheit bildet den Auftakt eines Seminars mit Ausbildern zur Einführung moderner Ausbildungsmethoden mit dem Schwerpunkt: Förderung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Aus- und Weiterbildung.

Zielstellung dieser Unterrichtseinheit ist es, sich Klarheit über den Begriff Schlüsselqualifikationen zu verschaffen und sich Ansätze zur Begründung und Legitimation von Schlüsselqualifikationen und zur Ausbildungsprozeßgestaltung deutlich machen.

Diese Einführung ist die gedankliche Vorbereitung der nachfolgenden Unterrichtseinheiten, die neue Wege zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Ausbildung zum Inhalt haben.

2. Was ist vorangegangen?

Voraussetzung für die Unterrichtseinheit ist, daß die Teilnehmer praktische Erfahrungen in der Ausbildungsgestaltung besitzen.

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

Die Teilnehmer erkennen die aktuelle Bedeutung des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen und erweitern ihre Fähigkeit, sich unvoreingenommen und kritisch mit diesem auseinanderzusetzen:

- Sie nehmen eigene Vorkenntnisse, Erfahrungen und Fragen zum Konzept der Schlüsselqualifikationen wahr und artikulieren sie.

- Sie nehmen Informationen auf und verknüpfen sie mit den eigenen Vorkenntnissen.
- Sie überprüfen die Informationen und integrieren sie in die eigene inhaltliche Arbeit.
- Sie entwickeln ihre Fähigkeiten zur Kommunikation und Kooperation weiter.

4. Wie kann ich vorgehen?

- 4.1 Zu Beginn der Unterrichtseinheit erläutert der Seminarleiter das Thema, die Ziele und das methodische Vorgehen.
- 4.2 Anschließend werden vier Arbeitsgruppen gebildet. Sie beschäftigen sich arbeitsteilig mit folgenden Fragen:
- 1. Gruppe: „Was sind Schlüsselqualifikationen?“
 - 2. Gruppe: „Welche Bedeutung haben Schlüsselqualifikationen?“
 - 3. Gruppe: „Was ist beim Konzept der Schlüsselqualifikationen kritisch anzumerken?“
 - 4. Gruppe: „Welche Folgerungen sind aus dem Konzept der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für die betriebliche Bildungsarbeit abzuleiten?“

Zur Unterstützung der Gruppenarbeit erhält jede Gruppe einen Text. In diesem Beispiel:

- 1. Gruppe: HELMUT STÖSSEL: Schlüsselqualifikationen
- 2. Gruppe: LOTHAR REETZ: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung
- 3. Gruppe: KARLHEINZ GEISSLER: Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels
- 4. Gruppe: WINFRIED MADERS und DETLEF WIENER: Methoden der Ausbildung an die Qualifikationsentwicklung anpassen.

Die Gruppen arbeiten zu ihrer jeweiligen Frage und halten die Ergebnisse fest.

- 4.3 Nun folgt ein Kurzreferat des Seminarleiters, in der das Gesamtthema unter systematischen Gesichtspunkten behandelt wird.

Anstelle eines Kurzreferats kann auch ein Expertengespräch zum Thema als Aufzeichnung über Video- oder Kassettenrecorder abgespielt werden.

- 4.4 Die Arbeitsgruppen treten dann erneut zusammen, sie vergleichen ihre eigenen Überlegungen mit den Aussagen des Kurzreferats oder der Expertenrunde und entwickeln ihr Arbeitsergebnis weiter: sie überprüfen es, ändern es gegebenenfalls, runden es ab und vertiefen es.
- 4.5 Im Plenum werden diese weiterentwickelten Arbeitsergebnisse ausgetauscht und im Hinblick auf das Gesamtthema vertieft.

5. Was muß ich beachten?

Besondere Sorgfalt ist bei der Auswahl der Texte geboten. Sie sollten kurz sein und Informationen vermitteln, die helfen, die Fragestellung zu bearbeiten.

Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden durch Mitschreiben am Flipchart gesichert.

Das Kurzreferat des Seminarleiters bzw. die Aufzeichnung des Expertengesprächs soll Anregungen zur Vervollständigung der Ergebnisse und ihrer kritischen Überprüfung geben. Alle gestellten Fragen sollten im Vortrag auch aufgegriffen werden.

In der Plenumsdiskussion ist darauf zu achten, daß die Gesprächsphasen zur jeweiligen Fragestellung nach 10-15 Min. abgebrochen werden, um die weiteren Unterrichtseinheiten nicht bereits inhaltlich vorwegzunehmen.

6. Rahmenbedingungen

- TN-Zahl: 8 - 20 Personen
- Zeit: ca. 3 Stunden
- Raum: Kleingruppenarbeit muß möglich sein
- Material: Metaplankarten, Stifte, Flipchart, Textkopien, evtl. Kassettenrecorder oder Videorecorder

7. Literatur

- STÖSSEL, HELMUT: Schlüsselqualifikationen. Lernfeld Betrieb
- REETZ, LOTHAR: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Reetz, Lothar und Reitmann, Thomas (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Hamburg 1990
- GEISSLER, KARLHEINZ: Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels. Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzepts.
- MUDERS, WINFRIED UND WIENER, DETLEV: Methoden der Ausbildung an die Qualifikationsentwicklung anpassen. „Methoden-Mix“ als Handwerkszeug zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Teil 2 und 3.



Leitfragen

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Sie ist Teil eines Seminars mit Ausbildern zur Einführung neuer Ausbildungsmethoden mit der Zielstellung, Schlüsselqualifikation durch die Anwendung von Formen und Methoden des selbstgesteuerten Lernens selbst zu erwerben und vermitteln zu können.

2. Was ist vorangegangen?

Die Seminarteilnehmer haben sich mit dem Wesen der Leittextmethode auseinandergesetzt. Sie wissen, daß die Leittextmethode ein materialgestütztes individualisiertes Lernen ermöglicht. Sie kennen die Elemente der Leittextmethode für Fertigungsaufgaben:

- Leitfragen
- Arbeitsplanunterlagen
- Kontrollbogen für Selbst- und Fremdeinschätzung
- Leitsätze zu arbeitsbezogenen Kenntnissen

Erfahrungsgemäß bereitet die Erstellung von Leitfragen sehr große Schwierigkeiten, weil die Tätigkeit der Auszubildenden immer unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden muß: einmal auf der Ebene der auszuführenden Arbeitstätigkeiten, zum anderen auf der Ebene der Informationsbeschaffung.

Die Übung innerhalb dieser Unterrichtseinheit soll den Teilnehmern helfen, mit dieser Schwierigkeit leichter fertig zu werden.

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

Die Teilnehmer sind in der Lage anhand einer selbstgewählten praktischen Aufgabenstellung Leitfragen für Auszubildende zu formulieren:

- Sie erkennen, daß die Auszubildenden eine Anleitung brauchen, um die ihnen gestellte Aufgabe zu lösen. Die Leitfragen mit ihrer lenkenden, aktivierenden, organisierenden, informierenden und kontrollierenden Funktion sollen sie sicher zum Ziel führen.
- Sie erkennen, daß Leitfragen so formuliert werden müssen, daß sie sowohl systematisch zum Denken anleiten als auch Strategien des planmäßigen Vorgehens vermitteln.
- Sie wissen, daß Leitfragen mit dem Ziel der strukturierten Informationserarbeitung und -verarbeitung, als Unterstützung der Arbeitsplanung, der systematischen Selbstkontrolle und der Sicherung des Lernerfolgs gestellt werden.

4. Wie kann ich vorgehen?

- 4.1 Zuerst sollte eine Wiederholung zum didaktischen Gebrauch der Fragestellung erfolgen. Insbesondere geht es dabei um didaktisch verwendbare Fragen, didaktisch problematische Fragen und Antwortspielräume von Fragen (s. z.B. S. 28: Die Kunst des Fragens)
- 4.2 Anschließend werden die Form und die Qualität der von den Seminarteilnehmern vorgeschlagenen Leitfragen besprochen und gegebenenfalls im Gesprächsprozeß verändert.

Einige Beispiele sollen deutlich machen worum es in der Diskussion geht. Vielfach werden Fragen gestellt wie:

- Was ist vor dem ... zu beachten?

Diese Frage ist zu allgemein, weil alles mögliche vor einer Arbeitstätigkeit beachtet werden muß.

- Muß die Bohrung vor dem Gewichteschneiden angesenkt werden?

Die Frage fordert keine Begründung. Die Antwort wird lediglich ja oder nein sein.

Manchmal werden zu viele Wiederholungsfragen gestellt oder Leitfragen wie Fragen in einem Wissenstest formuliert. Es kommt auch vor, daß Lehrstoff der Berufsschule abgefragt wird, z.B.: wie wird Kupfer hergestellt?

Alle diese Beispiele entsprechen nicht den obengenannten Funktionen von Leitfragen. Um die Unterschiede in der Fragetechnik deutlich zu machen, eignen sich die Beispiele aus dem Seminarkonzept zur Ausbildungsförderung, „Leittexte ein Weg zu selbständigem Lernen“; Hrsg. vom BIBB, sehr gut. Sie wurden im Seminar verwendet.

4.3 Nun bilden die Teilnehmer 3 oder 4 Gruppen, weil sich Leitfragen und Leittexte sehr gut im Team erarbeiten lassen. Jede Gruppe formuliert eine Arbeitsaufgabe oder einen Arbeitsauftrag für Auszubildende und formuliert Leitfragen, die die Lösung der Aufgabenstellung ermöglichen oder unterstützen. Auf Metaplankarten wird jeder einzelne Punkt aufgeschrieben. Entsprechend der Systematik der handlungsorientierten Didaktik werden vier Spalten eines großformatigen Papiers mit folgenden Bezeichnungen beschriftet:

- auszuführende Tätigkeit (Arbeitsschritte)
- notwendige Kenntnisse zur Realisierung der Aufgabenstellung
- Informationsquelle für die Auszubildenden und
- Leitfragen

Begonnen wird in Spalte 1 mit der Darstellung aller Tätigkeiten, auch den gedanklichen Operationen, die von den Auszubildenden ausgeführt werden sollen. Dabei konzentriert man sich auf das, was neu zu erlernen ist und/oder wo besondere Schwierigkeiten zu erwarten sind. In Spalte 2 werden die Kenntnisse eingetragen, über die die Auszubildenden verfügen müssen, um ihren Arbeitsauftrag fachgerecht ausführen

zu können. In der 3. Spalte werden die Quellen angegeben, denen die Auszubildenden die notwendigen Informationen entnehmen können. Erst danach werden die Leitfragen in Spalte 4 formuliert.

- 4.4 Anschließend stellen die Gruppen ihre visualisierten Arbeitsergebnisse im Plenum zur Diskussion und verbessern den Entwurf sorgfältig, indem sie jeweils neue Karten schreiben und die alten durch sie ersetzen.

5. Was muß ich beachten?

Bei der Einteilung der Gruppen sollte der Seminarleiter darauf achten, daß die Teilnehmer jeweils einer Gruppe gleicher oder artverwandter Berufe angehören. Falls das auf Grund der Vielfalt der beruflichen Tätigkeit der Teilnehmer nicht möglich ist, können auch allgemeine Aufgabenstellungen wie Leitfragen zu Erkundungsaufträgen, zur Anfertigung eines Gegenstandes, zur Bedienung eines Gerätes, zur Herstellung einer Speise usw. Gegenstand der Übung sein. Schwerpunkt dieser Einheit ist die Plenumsdiskussion. Erfahrungsgemäß enthalten die Gruppen durch die anderen Teilnehmer wertvolle Hinweise zur Vervollständigung und Verbesserung ihrer Arbeitsergebnisse.

6. Rahmenbedingungen

- TN-Zahl: 8 bis 20 Teilnehmer
- Zeit: 2 - 3 Stunden, abhängig von der Anzahl der Kleingruppen, die ihr Arbeitsergebnis im Plenum vorstellen
- Raum: Möglichkeit zur Kleingruppenarbeit
- Material: Metaplankarten, Stifte, Wandzeitungspapier

7. Literatur

Leittexte - ein Weg zu selbständigem Lernen. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Die neue Ausbildungskonzeption - Fragen und Antworten

1. In welchem Zusammenhang steht die Unterrichtseinheit?

Die Unterrichtseinheit bildet den Abschluß eines Seminars über moderne Ausbildungsmethoden und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung.

Das Anliegen ist es, die bei den Ausbildern oft noch vorhandene Skepsis darüber, daß die neuen Ausbildungsmethoden für die Berufsausbildung ihrer Auszubildenden nicht oder nur bedingt geeignet und notwendig seien, zu beseitigen.

Darüber hinaus soll die intensive Auseinandersetzung mit der Anwendung der Methoden Wege aufzeigen, wie die zu erwartenden Anfangsschwierigkeiten bei ihrer Einführung gelöst werden können.

2. Was ist vorangegangen?

Die Seminarteilnehmer wissen aus den vorausgegangenen Seminarstunden, daß der Erwerb von Schlüsselqualifikationen durch selbstgesteuertes Lernen in der Berufsausbildung vermittelt und gefördert werden kann.

Sie haben sich mit der Unterrichts- und Ausbildungsform „Projektarbeit“, der Leittextmethode und dem Ausbildungskonzept „PETRA“ vertraut gemacht. Alle im Verlauf des Seminars geäußerten Vorbehalte und Einwände in bezug auf die Einführung der Methoden in die Ausbildungspraxis wurden durch den Seminarleiter gesammelt und notiert. Sie sind Gegenstand dieser Unterrichtseinheit.

3. Welche Ziele kann ich mit dieser Unterrichtseinheit erreichen?

Die Teilnehmer sind in der Lage, die mit der Einführung und Anwendung der neuen Ausbildungsmethoden auftretenden Schwierigkeiten richtig einzuschätzen und entwickeln brauchbare Ideen und Vorschläge für die schöpferische Umsetzung in ihrer Ausbildungspraxis:

- Sie erkennen, daß die starke Fremd- und Außensteuerung der Auszubildenden zugunsten selbstgesteuerter Lernprozesse abgebaut werden muß.
- Sie gewinnen die Überzeugung, daß die neuen Ausbildungsmethoden geeignet sind, sich wesentliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren gründlicher und dauerhafter einzuprägen als herkömmliche Methoden.
- Sie erkennen, daß die organisatorischen und personellen Bedingungen der Ausbildung in ihrer Wechselwirkung umgeformt werden müssen.
- Sie entwickeln Lösungswege für die bei der Anwendung der Methoden auftretenden Probleme.
- Sie akzeptieren verschiedene Sichtweisen und entwickeln ihre Argumentationsfertigkeiten weiter.

4. Wie kann ich vorgehen?

- 4.1 Nach der Darlegung der Ziele und des geplanten Ablaufs erläutere ich die Pro- und Kontramethode (s. S. 110), deren Einsatz für die Erreichung meiner Ziele besonders geeignet ist.
- 4.2 Nun verteile ich Kopien der von mir im ersten Teil des Seminars gesammelten und durchnummerierten Einwände und Vorbehalte, deren Grundaussage etwa die ist: „Die Auszubildenden sind bei der Anwendung der Formen und Methoden des selbstgesteuerten Lernen überfordert“.

Im einzelnen wurden dafür z.B. folgende Begründungen genannt:

- Das selbständige Lernen nach den neuen Ausbildungsmethoden wird nur den Leistungsstarken gerecht.
- Die Auszubildenden haben das selbständige Lernen nicht gelernt und sind es daher nicht gewohnt.
- Die Zeitfreigabe wird zu unsinnigen Aktivitäten ausgenutzt.
- Das einmalige Erarbeiten der Kenntnisse reicht nicht aus, die Auszubildenden vergessen zu schnell.
- Auf das Vormachen kann der Ausbilder nicht verzichten, die Vier-Stufen-Methode muß trotzdem angewendet werden.
- Leistungsschwache und unmotivierte Auszubildende können sich bei der Beantwortung der Leitfragen und der Arbeitsplanung durchmogeln.
- Ein Auszubildender, der durch längere Krankheit ausfällt, kann das Versäumte nicht mehr aufholen.
- Die Ausbildungskonzeption wird nicht allen Lerntypen gerecht.
- Die Auszubildenden können sich gar nicht selbst kontrollieren, da sie die Maßstäbe nicht kennen.

Weitere Einwände beziehen sich z.B. auf die Einführung neuer Ausbildungsmethoden:

- Die Erstellung der Materialien für die leittextgestützte Projektarbeit ist eine zusätzliche Belastung für den Ausbilder und aus zeitlichen Gründen kaum möglich.
- Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen läßt sich nicht messen usw.

4.3 Die Pro-Gruppe sammelt nun anhand der vorliegenden Vorbehalte Argumente, die für die neue Ausbildungskonzeption sprechen, die Kontra-Gruppe Argumente dagegen.

Sie werden in Kurzsätzen auf Metaplankarten - für pro und kontra je eine Farbe - notiert.

Nach der Hälfte der aus diesem Grund durchnummerierten Einwände wechseln die Parteien ihre Pro- und Kontra-Rollen (und damit die Farbe der Karten) für die restlichen Argumente.

4.4 Zurück im Plenum werden die Argumente von den Gruppenmitgliedern auf einer Wandzeitung für alle sichtbar gegenübergestellt und kurz erläutert.

Beispiel:

Kontra

Das selbständige Lernen wird nur den Leistungsstarken gerecht.

Die Leistungsschwachen sind total überfordert.

Sie können nicht mit Leittexten umgehen.

Sie fangen an zu mogeln.

Sie brauchen zuviel Zeit, Unterweisen geht schneller.

Pro

Das selbständige Lernen motiviert, behutsam und praxisnah eingeführt, auch Schwächere.

Der Schwächere kann sich mehr Zeit zum Lernen nehmen.

Der Ausbilder hat mehr Zeit, sich um sie zu kümmern. Durch gute Lernberatung und ständige Übung lernen sie den Umgang mit Texten.

Der Ausbilder kann beim Mogeln eingreifen, bzw. im Gespräch kontrollieren, ob die Kenntnisse vorhanden sind.

Das Arbeitstempo wird sich mit zunehmender Selbständigkeit steigern usw.

- 4.5 In der anschließenden Diskussion sollte der Seminarleiter darauf achten, daß alle Einwände ernsthaft geprüft werden und einsichtige und brauchbare Lösungsvorschläge erarbeitet, schriftlich fixiert und an alle weitergegeben werden.

5. Was muß ich beachten?

Für die Vorbereitung der Pro- und Kontra-Diskussion sollte den beiden Gruppen genügend Zeit, etwa zweimal 30 Minuten je nach Menge der Punkte, gegeben werden, damit sie sich gründlich in die jeweilige Sichtweise hineindenken können.

Besonders wichtig ist das Wechseln der Pro- und Kontraposition nach der ersten Runde. Dadurch wird erreicht, daß sich die Teilnehmer intensiver mit der Ausbildungsmethodik befassen und lernen, ernsthaft mit der anderen Perspektive umzugehen.

6. Rahmenbedingungen

TN-Zahl: 10 - 20 Teilnehmer

Zeit: ca. 3 Stunden

Raum: 2 Gruppenräume

Material: Metaplankarten (2 Farben), 2 Pinwände bzw. großflächiges Papier, Stifte, evtl. Wandzeitungskopierer; Kopien der vom Leiter gesammelten Vorbehalte und Einwände.



Teil 2 - Methoden

Brainstorming oder „Gedankensturm“

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

- Eine Gruppe kann sich kreativ und assoziativ sowie aus vielen verschiedenen Perspektiven einem bestimmten Thema nähern und es einkreisen. Brainstorming ist die gegensätzliche Erfassungsform zum analytisch-systematischen Nachdenken.

Erreicht wird damit

- eine zunächst noch ungeordnete aber außerordentlich vielfältige und quantitativ große Sammlung von Aspekten des Themas,
- für die Gruppenleiterin ein schneller Überblick über das in der Gruppe vorhandene Wissen zum Thema und die Einstellungen der Teilnehmerinnen dazu,
- und für die Teilnehmerinnen, daß sie spontan, ohne den Druck, logisch und strukturiert etwas darlegen zu müssen, ohne sich zensieren zu müssen, ihren Gedanken, Bildern und Gefühlen freien Lauf lassen können.

Sie können die Erfahrung machen, daß ihnen auf diese Weise viel und Unerwartetes einfällt und daß die Ideen der anderen sie zu immer neuen Gedanken und Bildern im Umkreis des Themas führen.

- Soll ein überschaubares Problem, für das mehrere Lösungen in Frage kommen, geklärt werden, dann ermöglicht diese Methode kreative, weit über die gewohnten Mechanismen hinausgehende Lösungsvarianten. Das gilt auch für Fragestellungen, die unterschiedliche Antworten erlauben.
- Mit dieser Methode können auch einzelne Personen an eine neue Aufgabe, z.B. die Planung eines Kurses oder eines Berichts herangehen. Sich selbst über die Schulter schauend stellt man fest, was einem bewußt oder erst halb bewußt und noch ganz ungeordnet dazu durch den Kopf geht.

2. Wie kann ich vorgehen?

2.1 Wenn die Gruppe die Methode noch nicht kennt:

- Die Gruppenleiterin erklärt: „Brainstorming, dieses englische Wort kann man mit Gedankensturm, Ideenschleuder oder Gehirnstürmen übersetzen.

Es ist eine kreative Methode, mit der in einer Gruppe in kurzer Zeit eine Fülle von Ideen zu einem Thema oder einem Problem produziert werden.

Ursprünglich wurde Brainstorming in der Wirtschaft und Industrie eingesetzt, um möglichst viele Einfälle zur Lösung ökonomischer oder technologischer Probleme zu entwickeln. Inzwischen ist es eine der Standardmethoden in der Weiterbildung geworden.

Man kann damit erreichen, daß“ - je nach Gruppe und Aufgabenstellung kann man nun die jeweiligen Ziele aus 1. nennen.

- „Und wie wird es gemacht?“

Ich gebe eine Frage oder ein Problem vor und stehe schreibbereit am Flipchart. Sie rufen mir in der Reihenfolge, in der es Ihnen einfällt, Gedanken, Ideen und Bilder zu und ich schreibe sie auf. Was Sie sagen darf so subjektiv, so zufällig, so einseitig, so ausgefallen sein, wie Sie wollen. Es kommt im Augenblick nur darauf an, daß möglichst viel gesammelt wird, nicht darauf, daß es logisch, zusammenhängend oder vollständig ist. Lassen Sie sich von den Zurufen der anderen anstecken, wenn diese neue Assoziationen bei Ihnen auslösen.

Allerdings gibt es Regeln, die unbedingt beachtet werden müssen:

1. Jede Aussage ist wichtig, alle Gedanken sind erlaubt.
2. Keine Idee wird kritisiert, gewertet oder diskutiert.
3. Bei den Einfällen gibt es kein Urheberrecht.
4. Jede Teilnehmerin soll möglichst viele Aussagen machen.

5. Quantität geht vor Qualität.

6. Einfälle der anderen können und sollen als Impuls für die eigene Kreativität genutzt werden.“

Die Regeln sollten bei der Einführung visualisiert werden.

- Nun wird mit einer Frage geübt, die wirklich Spaß macht, z.B. „Was darf ein guter Kellner nicht tun?“ oder: „Wie kann man Zuspätkommen entschuldigen?“ Man achtet darauf, daß die Regeln eingehalten werden und bricht ab, wenn es alle verstanden haben.

2.2 Wenn die Gruppe die Methode kennt:

- Die Seminarleiterin schreibt die Fragestellung des Brainstormings in einer Wolke auf die erste Flipchartseite. Sie muß präzise formuliert sein, z.B. „Was fällt Ihnen zu Schlüsselqualifikationen ein?, „Was können wir tun, um Materialkosten zu sparen?“, „Wie kann man aus Laien gute Pädagogen machen?“ usw.

Probleme können auch gemeinsam festgelegt, klar formuliert und in Paaren oder Kleingruppen vordiskutiert werden.

- Das Brainstorming wird nun durchführt.
- Wenn es nur langsam anläuft oder Flauten eintreten, wirft die Kursleiterin (eventuell vorüberlegte) zündende Ideen oder eine neue Denkrichtung in Gestalt von Einfällen ein.

Sie sollte in diesem Fall nicht zu früh abbrechen, weil zunächst eher konventionelle Ideen geäußert werden und die Kreativität meist erst dann einsetzt, wenn diese erschöpft sind. Abgebrochen wird erst, wenn trotz aller Anregung durch die Kursleiterin nichts mehr kommt.

2.3 Eine andere Form des Brainstormings ist es, nicht mit Zurufen, sondern mit Pappkarten (Metaplankarten) zu arbeiten. Dabei erhalten die Teilnehmer genügend Karten und einen Stift. Während des Sammlungsprozesses schreiben sie ihre laut geäußerten Ideen selbst auf Karten, die nach dem Brainstorming eingesammelt und angeheftet werden.

Voraussetzung ist allerdings, daß die Teilnehmerinnen sowohl in der Schreib- als auch der Formulierungstechnik dieser Methode geübt sind. (s. S. 45 Visualisieren)

Der Gesamtprozeß verlangsamt sich natürlich. Die Vorteile sind, daß die Karten beim Sortieren leicht umgehängt und jederzeit ergänzt werden können, das Clustern also schneller geht und an Kleingruppen delegiert werden kann und daß die Moderatorin vom anstrengenden Mitschreiben entlastet ist. Nachteil ist, daß die Spontaneität gebremst ist, wenn die Teilnehmer selbst schreiben müssen. In dieser Zeit sind sie von Assoziationsprozeß ausgeschlossen und müssen immer wieder neu einsteigen.

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

TN-Zahl: 8 bis 20 Teilnehmerinnen

Zeit: für das Brainstorming selbst 10 - 15 Minuten. Die Dauer hängt von der Gruppengröße und der kreativen Atmosphäre ab.

Material: Flipchart oder Wandzeitungspapier, Stifte. Eine Tafel ist ungeeignet, weil man die Sammlung zur Weiterbearbeitung nicht aufheben kann.
Gegebenenfalls Metaplankarten und Stifte.

4. Was muß ich beachten?

Wenn es wirklich zu einem Gedankensturm kommt, kann das Tempo der Zurufe die Fähigkeit, alles wörtlich mitzuschreiben, übersteigen. Man muß dann bitten, sich dem Schreibtempo anzupassen, was allerdings auf Kosten der Spontaneität geht. Man kann auch mit zwei Schreiberinnen arbeiten, die sich aber schnell darüber verständigen müssen, wer was schreibt.

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Brainstorming ist eine lebendige und effektive Einstiegsmethode, die sehr viel unterschiedliches Material produziert. Der nächste Schritt wird ein Sichten und Sortieren nach Unterthemen oder Fragestellungen sein, darauf folgt das Gewichten und Bewerten, z.B. mit Klebepunkten.

Jede Art der Weiterarbeit mit dem Material ist möglich.

6. Literatur

KNOLL, JÖRG: Kurs und Seminarmethoden. Weinheim und Basel
1991



Blitzlicht

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

Die Teilnehmerinnen nehmen vorhandene Gefühle, Wünsche, Erwartungen, Ideen, Vorschläge, Störungen usw. bei sich selber wahr und drücken sie in der Gruppe aus.

In einer unklaren Situation werden erste Schritte zur Klarheit gemacht.

2. Wie kann ich vorgehen?

Die Gruppenleiterin bittet die Gruppe, reihum mit einem oder zwei Sätzen, aber auch wirklich nicht länger, zu einer einzelnen Frage Stellung zu nehmen.

Wenn die Methode eingeführt wird, erklärt die Leiterin die Regeln:

- die Einzeläußerungen sollen wirklich kurz sein,
- sie sollen die subjektive, persönliche Sicht der Teilnehmerin wiedergeben,
- es wird nicht nachgefragt, kritisiert oder kommentiert und vor allem nicht diskutiert,
- ein Blitzlicht kann von der Leiterin, aber auch von jeder Teilnehmerin vorgeschlagen werden,
- insbesondere vor oder nach einem Arbeitsabschnitt oder wenn Unlust, Desinteresse oder Aggression zu spüren sind.

Ziel ist es, daß die ganze Gruppe Einblick in die augenblickliche Befindlichkeit aller Teilnehmerinnen erhält, also auch in die der Schweigerinnen.

Fragenbeispiele für Blitzlichtrunden:

„Was nehme ich im Augenblick innerlich und äußerlich an mir wahr?“

- „Was erwarte ich von der heutigen Sitzung?“
- „Was ärgert mich und was freut mich im Augenblick?“
- „Was habe ich heute von wem in der Gruppe gelernt?“
- „Wie möchte ich mit diesem Thema weiterarbeiten?“ usw.

Verwendet man das Blitzlicht als Einstieg in den Tag, so kann man auch phantasievollere Formen verwenden, z.B. Bilder für die Befindlichkeit finden lassen: „Ich fühle mich heute morgen wie...“. Antworten könnten sein: ...ein Bergsteiger kurz vor dem Gipfel; ... ein Hund vor dem Schaufenster des Fleischers; ...das Salz in der Suppe usw. Bilder sagen oft mehr als Worte.

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

TN-Zahl: 8 bis 25 Teilnehmerinnen

Zeit: je Teilnehmerin 30 Sekunden, höchstens eine Minute

4. Was muß ich beachten?

Die Regeln müssen unbedingt eingehalten werden.

Wenn jemand sich nicht äußern will, gilt die Regel: Niemand muß etwas sagen, aber man muß sagen, daß man nichts sagen will.

Ein Blitzlicht schafft Gemeinsamkeit und Offenheit. Wenn es unerwartete Ergebnisse bringt, sollte die Leiterin ihren Eindruck kurz zusammenfassen und mit den Teilnehmerinnen das weitere Vorgehen besprechen.

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Ein Blitzlicht als Barometer für einen bestimmten Augenblick kann einfach für sich stehen, z.B. bei einer Morgen- oder Feedbackrunde.

Manchmal muß sich die Art der Weiterarbeit entsprechend der Rückmeldungen ändern, müssen z.B. Störungen beseitigt, effektivere Arbeitsformen versucht oder das Ganze abgebrochen werden.

6. Literatur

KNOLL, JÖRG: Kurs- und Seminarmethoden. Weinheim und Basel
1991

Ampelfeedback

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

Leiterin und Teilnehmerinnen geben nonverbal ihre Einstellungen zu einer Aussage oder ihre Bewertung kund.

2. Wie kann ich vorgehen?

Diese Methode ist nützlich, wenn die Trends in der Gruppe für die Leiterin und die Teilnehmerinnen unklar sind und ein Blitzlicht zu lange dauert.

Jede Teilnehmerin erhält eine unbeschriftete rote, eine gelbe und eine grüne Karte.

Der Gegenstand der Beurteilung wird genannt, meist ist es eine Aussage.

Nun reagieren alle Teilnehmerinnen gleichzeitig durch deutliches Herzeigen einer Karte:

- Grün heißt: das könnte ich auch sagen, damit stimme ich überein.
- Rot heißt: damit stimme ich überhaupt nicht überein, ich denke eher das Gegenteil.
- Gelb heißt: ich weiß nicht; mir ist es egal; teils teils.

Z.B. wiederholt die Leiterin den Satz einer Person, die gerne „im Namen aller“ spricht und behauptet: „Das interessiert hier doch niemanden!“.

Die Aussage ist: das interessiert mich nicht. Über Ampelfeedback wird ganz schnell deutlich, welche Einstellung die Gruppe dazu hat.

Sollen Bewertungen abgegeben werden, z.B. zu „Ist das eine gut formulierte Leitfrage?“, dann heißt grün „gut“, gelb „mittel“ und rot „schlecht“. Hierbei sollten vorher Kriterien vereinbart worden sein.

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

Zeit: 5 Minuten

Material: je Teilnehmerin eine rote, eine gelbe und eine grüne Karte.

4. Was muß ich beachten?

Wenn die Methode eingeführt ist, reagieren alle schnell und selbstverständlich; oft sind sie dankbar, daß nicht lange herumgeredet wird.

Die Karten können bei den Teilnehmerinnen bleiben und werden immer wieder verwendet.

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Je nach dem Zusammenhang und dem Ergebnis des Feedback unterschiedlich. Man kann eventuell die Farbe kurz begründen lassen und entscheidet dann, wie es weitergeht.

6. Literatur

RABENSTEIN, REINHOLD: Das Methoden-Set. Bd. 5: Konflikte. Münster 1989



Frontalunterricht

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

Frontalunterricht ist gut geeignet

- um sachliche Zusammenhänge, Probleme und Fragestellungen aus der Sicht des Lehrenden systematisch und sachlogisch darzustellen,
- um eine Orientierungsgrundlage für ein neues Wissensgebiet im Überblick zu geben,
- um eine Teilnehmer-Gruppe nach aktiven Phasen wieder auf ein einziges Thema und die Person des Lehrenden zu zentrieren,
- um die Neugier der während des Frontalunterrichts passiven Teilnehmer anzustacheln und sie zum aktiven Bearbeiten des Vorgetragenen zu motivieren,
- um erarbeitete Gruppenergebnisse zusammenzufassen und in einen größeren Zusammenhang einzufügen und zu ergänzen.

2. Wie kann ich vorgehen?

2.1 Bei der Vorbereitung:

- Ich prüfe, ob sich mein formuliertes Lernziel durch Frontalunterricht überhaupt erreichen läßt.
- Die Konzentrationsfähigkeit einer lerngewohnten Gruppe sinkt nach 10 Minuten rapide ab. Ich reduziere also meinen Inhalt so, daß 10-15 Minuten für das Wesentliche ausreichen und plane dann aktivierende Methoden ein.
- Ich strukturiere den Inhalt nach Schlüsselbegriffen.
- Wo es möglich ist, knüpfe ich an die Vorerfahrung der Lernenden an (bei Beispielen, ähnlichen Strukturen usw.).

- Ich wähle unterstützende Anschauungsmittel aus: (sprachliche) Bilder, Skizzen, Grafiken, Modelle usw.
- Ich stelle mir vor, ich müßte mir selber zuhören und überprüfe noch einmal die Lebendigkeit und die Verständlichkeit (Einfachheit; Gliederung/Ordnung; Kürze/Prägnanz und zusätzliches Stimulans).
- Ich stelle ein gut strukturiertes, wiederverwendbares Stichwortmanuskript her.

2.2 Bei der Durchführung:

- Ich kündige den Frontalunterricht mit Lernziel, Thema und Zeitdauer an und kläre, ob mitgeschrieben werden soll. Das erübrigt sich, wenn ich eine schriftliche Darstellung nachliefern oder die Teilnehmer im Lehrbuch nachlesen können.
- Ich spreche an Hand der Stichwörter frei, halte Blickkontakt mit den Teilnehmern und achte auf die nonverbalen Mitteilungen der Zuhörer.
- Ich schließe eine teilnehmeraktive Unterrichtseinheit an, in der Fragen gestellt und das Gehörte verarbeitet und/oder umgesetzt werden kann.

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

Zeit: 10 - 15 Minuten

Raum: Blickkontakt zwischen dem Lehrenden und den Lernenden soll möglich sein.

Material: Anschauungsmittel (s. o.), wünschenswert sind schriftliche Zusammenfassungen.

4. Was muß ich beachten?

Reiner Frontalunterricht, wie wir ihn alle kennen, ist aus unterschiedlichen Gründen bei Lehrenden und Lernenden sehr beliebt,

aber leider wenig effektiv, wenn er zu lange und zu häufig eingesetzt wird. Und zwar aus folgenden Gründen:

1. Wer nur zuhört, behält nur etwa 30% des Gehörten, wer dagegen selbst etwas tut, bis zu 90%.
2. Informationsverluste entstehen außerdem durch die Zeitverzögerung beim Zuhören: der Sprecher ist schon bei Punkt 2, der Zuhörer hängt noch Punkt 1 nach, registriert also weniger, als gesagt wird.
3. Der Hörer färbt die gegebenen Informationen subjektiv ein. Er hört aufgrund seiner Einstellungen, Erwartungen, Bedürfnisse und Erfahrungen etwas anderes, als gesagt wird. Für Lehrende und Lernende fehlen Kontrollmöglichkeiten, um Mißverständnisse festzustellen und zu korrigieren.
4. Die Selbständigkeit des Denkens, die eigene Kreativität und die Problemlösefähigkeit werden nicht gefördert.
5. Die Übertragung erworbener Kenntnisse und Verständnisse in die Praxis kann nicht erreicht werden, Fertigkeiten können nicht entwickelt werden.

Trotz dieser Einschränkungen ist Frontalunterricht für die oben genannten Ziele eine effektive Methode.

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Mit allen aktivierenden Methoden, die die Verarbeitung, die Erweiterung, Vertiefung und die Anwendung sichern.

6. Literatur

MAECK, HORST: Arbeitshandbuch Mitarbeitertraining. München 1990

Pro und Kontra

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

Die Methode ist geeignet, um in einem Thema enthaltene Aspekte zu erschließen, die Argumentations-, Formulierungs- und Konzentrationsfähigkeit zu entwickeln, sich in andere Argumente hineinzuversetzen und starke Meinungsverschiedenheiten zu einem Thema zu bearbeiten.

2. Wie kann ich vorgehen?

- Wählen Sie ein Thema aus, das sich durch Spannungsreichtum, Konfliktgeladenheit, Widersprüchlichkeit oder mögliche konträre Meinungen zum Inhalt auszeichnet.
- Stellen Sie den Grundwiderspruch des Themas deutlich dar und formulieren und visualisieren Sie eine entsprechende einseitige These oder Fragestellung, z.B. „Kleingruppenarbeit ist effektiver als Frontalunterricht“.
- Teilen Sie die Gesamtgruppe nach einem Zufallsprinzip in zwei Parteien, eine Pro- und eine Kontrargruppe.
- Geben Sie den Gruppen genügend Zeit, sich ihre Argumente für oder gegen die vorgestellte These zu erarbeiten. Fordern Sie eine bestimmte Anzahl von Argumenten, z.B. pro Gruppenmitglied eins oder zwei, da erfahrungsgemäß die besten Argumente zuletzt kommen. Sie werden in Halbsätzen auf Pappkarten in zwei unterschiedlichen Farben geschrieben.
- Die Vorstellung der Pro- und Kontraargumente erfolgt abwechselnd an der Pinnwand. Direkte Gegenargumente zu einem Aspekt werden nebeneinander befestigt, die anderen untereinander angebracht. Solche direkten Gegenargumente entstehen oft erst bei der Vorstellung und können so nachgetragen werden.

- Nun folgt eine Diskussion. Am besten wählt die Gruppe die beiden gegensätzlichsten Punkte aus, es wird zunächst nur der erste diskutiert.
- Für die zweite Runde sollten die Rollen der Parteien getauscht werden, wobei jeder Gruppe wiederum eine Vorbereitungszeit zur Verfügung steht, um sich in ihre neue Sicht einzudenken.
- Eine Auswertungsfrage könnte sein: was hat sich durch diese Diskussion an meiner ursprünglichen Meinung geändert?

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

TN-Zahl:	15 - 20 Teilnehmer
Zeit:	1,5 Stunden
Raum:	großer Gruppenraum
Material:	Metaplankarten, Pinnwand, Stifte

4. Was muß ich beachten?

Vermeiden Sie negativ formulierte Thesen, weil sie die Gruppen durch die entstehende doppelte Verneinung verwirren.

Es ist sehr wichtig, daß die Gruppen nach einem Zufallsprinzip eingeteilt werden. Dadurch wird verhindert, daß sich Teilnehmer der Partei zuschlagen, die der eigenen Meinung entspricht. Ziel ist es ja gerade, daß man lernt, aus anderen als den eigenen Positionen heraus zu argumentieren. Unterstützt wird dieser Vorgang durch den Rollentausch der Gruppen nach der ersten Gesprächsrunde.

Die Sprecher der Parteien sollten nach vorne an das Pult bzw. die Pinnwand kommen, weil das der Argumentation mehr Prägnanz, Schärfe und Bedeutung gibt.

Bewährt hat sich auch die Wahl eines Diskussionsleiters aus dem Teilnehmerkreis.

Sollten sich einzelne Teilnehmer weigern, entgegen ihrer Überzeugung zu argumentieren, so kann man ihnen eine Zuhörerrolle anbieten. Das bedeutet aber, daß sie sich zu keinem Zeitpunkt einmischen dürfen.

Variation der Methode:

Statt einer Frage oder These kann der Lehrende auch ein umfangreiches Thema so vorstrukturieren, daß eine Vielzahl von vorgegebenen Thesen bzw. Fragen schriftlich vorliegt. In der Diskussion ist es dann möglich das Thema tiefgründiger zu behandeln. Auch bei dieser Vorgehensweise sollte man den Positionswechsel der Gruppen nach der Hälfte der Fragen/Thesen berücksichtigen.

Erfahrungsgemäß benötigt man für diese Variante der Pro- und Kontramethode mehr Zeit.

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Die Auswertung der Pro- und Kontradiskussion kann in ein Lehrgespräch übergehen, welches Ansätze für die Lösung der Konfliktsituation, des Widerspruchs oder die Erzielung eines Kompromisses herausarbeitet.

Themenbeispiele für die Pro- und Kontradiskussion:

- Der Staat muß die Angebote der Erwachsenenbildung inhaltlich regeln.
- Die Auszubildenden sind bei Anwendung der Leittextmethode völlig überfordert.
- Sollten weiterhin Kernkraftwerke gebaut werden?
- Nehmen uns die Ausländer die Arbeitsplätze weg?

7. Literatur

KNOLL, JÖRG: Kurs- und Seminarmethoden. Weinheim und Basel 1991

Fallarbeit

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

Bei der Fallarbeit gibt es zahlreiche Möglichkeiten, die Probleme der pädagogischen Praxis an einem Beispiel zu besprechen und dabei theoretisches Wissen auf reale Fälle zu übertragen.

Der vorgegebene oder aus der Seminargruppe stammende dargestellte Fall, der zunächst nur ein kleiner Ausschnitt ist, wird durch die gemeinsame Bearbeitung aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Man schaut nicht nur aus dem üblichen eigenen Blickwinkel, sondern die Situation als ganze und die Interessen aller Beteiligten werden mitbedacht. Dadurch wird ein sehr viel realitätsnäherer Blick auf die Komplexität einer Situation eröffnet.

Sollte der Fall von einem Seminarteilnehmer eingebracht worden sein, hat er die Möglichkeit, mehr Distanz zum eigenen Erleben und Anregungen zur Weiterarbeit zu bekommen. Alle anderen Seminarteilnehmer sind durch die sich wie von selbst ergebende Identifikation mit dem gegebenen Fall herausgefordert, eigene Erfahrungen einzubringen und sie neu zu überdenken.

So schult und unterstützt die Fallarbeit nicht nur die kollegiale Hilfe, sondern regt die Seminarteilnehmer auch an, eine zur Selbstsupervision geeignete Sichtweise einzunehmen.

2. Wie kann ich vorgehen?

Es gibt verschiedene Formen der Fallarbeit.

2.1 Die Seminarleitung gibt einen Fall vor.

Dies kann mündlich oder, mit höherem Aufforderungscharakter, schriftlich geschehen.

Der Fall sollte möglichst konkret und realitätsnah sowie klar abgegrenzt sein. Zu viele Details können verwirren. Andererseits

soll, um die Spannung zu erhalten, die Struktur auch nicht so einfach sein, daß sofort eindeutige Lösungen suggeriert werden.

Es ist auch möglich, einen „geschlossenen Fall“ mit Lösung zu präsentieren, die dann im Laufe der Bearbeitung überprüft und gegebenenfalls abgewandelt wird.

2.2 Ein Seminarteilnehmer gibt einen Fall vor.

Wenn das Vertrauen in einer Seminargruppe gewachsen ist und Teilnehmer bereits drängende Probleme aus der Praxis benannt haben, ist die Arbeit an einem solchen Thema besonders interessant und hilfreich. Auch hier ist es wichtig, den Fall einzugrenzen und zunächst möglichst konkret darzustellen.

Natürlich kann man immer so vorgehen, daß nach der Darstellung des Falles einfach im offenen Gespräch Probleme und Lösungsmöglichkeiten erörtert werden.

Grundsätzlich gilt, daß

- zuerst der genaue Sachverhalt erforscht wird,
- dann Deutungen des Problems aus verschiedener Sicht erörtert werden
- und erst jetzt an möglichen Lösungen und an den Handlungsschritten zur Erreichung des Ziels gearbeitet werden sollte.

2.3 Strukturmodelle für die Fallarbeit

Im folgenden werden zwei Vorschläge zur Arbeit an Fällen nach Strukturmodellen dargestellt.

2.3.1 Fallbesprechung mit Identifikation

- Die Teilnehmer, die dazu bereit sind, stellen kurz ein Problem und die wichtigsten beteiligten Personen vor. Die Gruppe einigt sich auf einen Fall.

- Zehn Minuten lang schildert der Fallgeber, eventuell mit gelegentlicher Unterstützung durch die Leitung, das Problem, ohne daß Zwischenfragen erlaubt sind.
- Die Gruppe wird vorher aufgefordert, sich ganz auf die Person des Fallgebers oder eine der anderen beteiligten Personen zu konzentrieren.
- Vor dem nächsten Schritt können einige Verständnisfragen durch die Leitung und einzelne Teilnehmer gestellt werden.
- Die Gruppenmitglieder entscheiden sich, mit welcher der beteiligten Person sie sich identifizieren wollen. Die Leitung wiederholt zur Unterstützung der Identifikation die Charakterisierung der Personen und Details der Problemsicht.
- Jedes Gruppenmitglied, mit Ausnahme des Fallgebers, schreibt nun auf eine Karte mit dickem Stift einen Satz, den die Identifikationsfigur in Hinblick auf die Situation sagen oder denken könnte. Jedes Gruppenmitglied spricht seinen Satz laut aus und gibt die Karte dem Fallgeber. Der Fallgeber liest alle Sätze durch und meldet reihum zurück, ob er den Satz für zutreffend hält oder nicht.
- Nun findet ein Austausch über das Erlebte statt. Der Fallgeber beginnt.
- Später sollen die Gruppenmitglieder auch zu der Frage Stellung beziehen, was der bearbeitete Fall mit ihnen selbst und mit ihrer Praxis zu tun hat.
- Am Schluß werden praktische Überlegungen zu den nächsten Schritten angestellt.

2.3.2 Fallbesprechung mit System

1. Schritt: Was genau ist das Problem?

Der Fallgeber beschreibt das Problem aus seiner Sicht möglichst genau und konkret. Welche Gefühle und Gedanken hat er dabei? Wie verhalten sich andere am Konflikt beteiligte Personen?

2. Schritt: Welche Ursachen und Hintergründe führten zu dem Problem?

- Die Bedingungen, die zu dem Problem führen oder es aufrechterhalten, werden geklärt. Wann tritt das Problem auf? Was geht voraus? Was folgt danach?
- Die Gruppe identifiziert sich nun zunächst mit dem Fallgeber, sammelt Hypothesen aus dieser Sicht und visualisiert sie.
- Dann identifiziert sich die Gruppe mit dem Konfliktgegner und sammelt Hypothesen aus jener Sicht. Sie werden wieder für alle sichtbar aufgeschrieben.
- Gemeinsam wird jetzt geprüft, welche Bedingungen als veränderbar angesehen werden können.

3. Schritt: Zielformulierung und Lösungsmöglichkeiten

- Der Problemgeber formuliert für sich ein Ziel.
- Die Gruppe sammelt nun Vorschläge zu den Fragen: Welche möglichen Lösungen gibt es für das Problem? Welche möglichen Wege führen zum Ziel? Alle Ideen werden auf dem Flipchart notiert.
- Zusammen mit dem Fallgeber wird entschieden, welcher der Vorschläge oder welche Kombination von Ideen verwirklicht werden sollen. Das Ergebnis wird formuliert und aufgeschrieben.

4. Schritt: Wer macht was wann und wie?

Es werden einzelne Handlungsschritte zur Erreichung des Ziels festgelegt. Danach wird versucht, die Lösung umzusetzen.

Bei jedem Schritt kann der Prozeß abgebrochen werden, wenn die Einsicht vorliegt, daß das Problem kein Problem mehr ist.

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

TN-Zahl: 10 - 20 Teilnehmer

- Zeit: 2 bis 4 Stunden
- Raum: großer Gruppenraum, Raum für Kleingruppenarbeit
- Material: Metaplankarten, Pinnwände oder Flipchart, Stifte

4. Was muß ich beachten?

Die Fallarbeit ist eine sehr intensive Arbeitsform, bei der einzelne Teilnehmer emotional stark beteiligt sind. Besonders anstrengend, oft auch aufwühlend ist die Arbeit für den Fallgeber, weil er über einen längeren Zeitraum im Mittelpunkt steht. Deshalb gilt die besondere Aufmerksamkeit der Seminarleitung immer dem Fallgeber.

Zu seinem eigenen Schutz sollte der Fallgeber sich nach der Darstellung des Falles ganz zurückhalten und sich bewußt zunutze machen, daß die anderen Seminarteilnehmer für ihn denken und sprechen (Methode 2.3.1 und 2.3.2). Der Fallgeber behält immer die Freiheit, ihn ansprechende Vorschläge anzunehmen und andere abzulehnen.

Besonders wichtig ist es für den Schutz des Fallgebers, daß nicht zu früh über Lösungen gesprochen wird, etwa nach dem Motto: „Das ist doch ganz einfach ...“ und daß er auch in der letzten Phase die Wahlfreiheit behält. Nur der Fallgeber selbst kann letztlich die Lösungsschritte bestimmen, er allein wird sie umsetzen.

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Fallbesprechungen sind eine gute Grundlage für ein anschließendes Rollenspiel, bei dem die erwogenen Lösungsschritte erprobt werden können.

6. Literatur

KNOLL, JÖRG: Kurs- und Seminarmethoden. Weinheim und Basel
1991



Rollenspiel

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

Mit Rollenspielen können Teilnehmerinnen

- theoretisches Wissen in die Praxis übertragen,
- konflikthafte Situationen aus der eigenen Erfahrung lebendig darstellen,
- neue Verhaltensweisen erproben und
- durch das Übernehmen fremder Rollen im Perspektivwechsel neue Sichtweisen für Situationen und Menschen bekommen.

Das ist eine Fülle von Möglichkeiten.

Die Vielfalt wird noch größer durch zahlreiche methodische Variationen, die hier nicht alle erwähnt werden sollen. Wir wollen uns auf die Darstellung zweier Möglichkeiten beschränken und verweisen ansonsten auf die Literatur (s. 6. Literatur).

2. Wie kann ich vorgehen?

Zunächst ist die Frage zu klären: soll an einem fiktiven, vorgegebenen Rollenspiel gearbeitet werden oder hat eine Teilnehmerin den Wunsch, einen Fall aus ihrer Praxis vorzustellen? Letzteres ist oft interessanter, hat aber auch für die Teilnehmerinnen mehr verunsichernde, exponierende Anteile.

2.1 Ein Fall wird vorgegeben.

- Als Kursleiterin habe ich während der ersten Stunden und Tage Gelegenheit gehabt, Probleme der Teilnehmerinnen kennenzulernen. Aus diesem Wissen entwickle ich einen fiktiven Fall, der zwar Aspekte der Teilnehmerinnen-Praxis enthält, aber nicht genau an einer bestimmten Teilnehmerin orientiert ist.

- Ich benenne das Problem, um das es gehen soll und unterstütze es eventuell mit einem kurzen Text (Beispiel s. unter 7.). Im Rollenspiel geht es dann um die Lösung dieses Problems - in der Regel im Rahmen eines Gesprächs zwischen zwei beteiligten Personen.
- Zur Vorbereitung können Gruppen gebildet werden, in denen sich jeweils drei bis vier Personen gemeinsam in dieselbe Rolle eindenken. In einer weiteren Gruppe planen Teilnehmerinnen, das Spiel möglichst genau und unter verschiedenen, untereinander verabredeten Aspekten zu beobachten.
- Wieder im Plenum werden zwei Freiwillige für das erste Spiel gesucht.
- Mit einfachen Mitteln wurde inzwischen eine passende Szene aufgebaut, z.B. ein Tisch und zwei Stühle. Die übrigen Teilnehmerinnen sitzen im Kreis und schweigen, während das Spiel läuft.
- Nach einer vorher vereinbarten Zeit oder zu einem passend erscheinenden Zeitpunkt (nicht zu früh, weil Anlaufzeit nötig ist, aber auch nicht zu spät, damit noch Freiraum zum Weiterdenken bleibt) wird das Spiel von der Leiterin unterbrochen. Zunächst nehmen die Spielerinnen Stellung zu ihren Erfahrungen, dann die Beobachterinnen und schließlich die anderen Teilnehmerinnen.
- In einer weiteren Spielsequenz können andere Freiwillige noch einmal versuchen, die neuen Erfahrungen oder die gemeinsam erarbeiteten Handlungsalternativen umzusetzen.

2.2 Eine Teilnehmerin gibt einen Fall vor.

Wenn eine Teilnehmerin aus der Gruppe einen Fall aus ihrer Praxis im Rollenspiel bearbeiten will, kann man folgendermaßen vorgehen:

- Die Teilnehmerin schildert zunächst kurz das Problem und benennt und beschreibt die beteiligten Personen genau.

- Sie sucht dann für die Besetzung der Rollen Seminarteilnehmerinnen aus, die die Bitte allerdings auch ablehnen können. Die Fallgeberin selbst spielt entweder ihre eigene Rolle oder die ihres Gegenspielers - letzteres kann durch den Perspektivwechsel besonders fruchtbar sein und wirkt außerdem oft entkrampfend.
- Nun instruiert die Fallgeberin die Mitspielerinnen ausführlich und beschreibt genau die Ausgangssituation einschließlich der Einrichtung der „Bühne“. Es ist oft günstig, noch einmal explizit das Ziel der Fallgeberin festzuhalten, dennoch sollte man dabei vorsichtig sein. Manchmal zeigt sich bei genauerer Betrachtung, daß bereits hier viele Unklarheiten existieren, deren Behandlung zwar auch sehr lohnend sein kann, die aber das Rollenspiel verdrängen würde.
- Die Gruppe wird aufgefordert, die vereinbarten Beobachtungsaufträge während des Spiels wahrzunehmen (Beispiele s. unter 8.). Zur besonderen Unterstützung kann sich jeweils eine Teilnehmerin mit einer der Spielerinnen identifizieren.
- Nun findet das Spiel statt und wird von der Leitung entweder nach einer verabredeten Zeitspanne oder zu einem passenden Zeitpunkt beendet. Das erste Wort haben die Spielerinnen, dann erst die Beobachterinnen und die Unterstützerinnen, die durch ihre passive Rolle mehr Möglichkeiten der Selbstwahrnehmung haben als die Spieler.
- Im Auswertungsgespräch können sich neue Verhaltensvorschläge entwickeln, die man in einem kurzen neuen Spiel, eventuell mit anderen Spielerinnen, erproben sollte.

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

TN-Zahl: 10 bis 20 Teilnehmerinnen

Zeit: ca. 2 Stunden

Raum: Stuhlkreis, genügend Platz für die Improvisation

Material: evtl. Rollenkarten für 2.1

4. Was muß ich beachten?

Da Rollenspiele Bekanntheit und Vertrauen unter den Teilnehmerinnen und zur Seminarleitung voraussetzen, setzt man sie sinnvollerweise frühestens nach einem gemeinsamen Tag ein.

Sollte der Widerstand zu spielen zu groß sein, ist es sinnvoller, ihn zu respektieren, nach Ursachen zu forschen und nach einer anderen Methode der Fallbesprechung vorzugehen, als die Gruppe zum Spiel zu überreden. Ein erzwungenes Spiel hilft keinem weiter und fördert nur die Abwehr gegen die Methode an sich.

Beim Rollenspiel ist der ganze Mensch beteiligt. Das macht diese Methode so fruchtbar, aber auch sehr aufregend. Durch die Spielsituation werden die Teilnehmerinnen u.U. emotional stark berührt, es können bislang unbewußte eigene Anteile, Verhaltensweisen und Motive ans Tageslicht kommen.

Als Gruppenleiterin habe ich vor allem die Aufgabe, die Spielerinnen in solchen Situationen zu schützen und zu stützen, d.h. ihnen zu helfen, sich selbst zu verstehen und zu akzeptieren. Dies tue ich, indem auch ich mich um Verstehen bemühe und meine Grundhaltung Akzeptanz ist.

Erst in dieser gewährenden Atmosphäre kann die Spielerin selbst nach eigenen Möglichkeiten suchen, ihre Bedürfnisse besser auszudrücken und ihre Ziele anders zu verwirklichen, d.h. ihr Verhalten zu verändern. Häufig wird dieser Wunsch daraus resultieren, daß das Spiel Beweggründe beim Gegenspieler deutlich gemacht hat, die die Situation plötzlich in einem ganz anderen Licht erscheinen lassen.

Manchmal kommt es nach einem Spiel zu sehr kritischen Rückmeldungen („Also da fand ich deine Reaktion gar nicht gut, da hätte ich...“) Solche Rückmelderinnen sollte man bitten, ihre bewertende Haltung aufzugeben und mitzuwirken an der Erprobung anderer Verhaltensweisen, indem sie z.B. selber ihre Vorschläge vorspielen.

Beim Austausch der Beobachtungen nach dem Rollenspiel besteht die Gefahr der Verzettelung. Es gibt bei einem solchen Spiel unendlich viel zu sehen und zu fühlen. Aufgabe der Leitung ist es deshalb, gut zu moderieren, auf die Zeit zu achten und eventuell abzukürzen.

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Im Anschluß an ein Rollenspiel, das sehr persönlich, konkret und u.U. aufwühlend ist, tut eine Seminarphase gut, in der wieder mehr sachbezogen und strukturiert in die Breite gearbeitet wird, z.B. mit einem zum Fall passenden TheorietHEMA.

6. Literatur

KNOLL, JÖRG: Kurs- und Seminarmethoden. Weinheim und Basel 1991

7. Fallbeispiel für ein Rollenspiel

In einem Qualifizierungsprojekt soll ein Jugendlicher gefördert werden, der ein problematisches Verhalten zeigt.

Dirk ist 18 Jahre alt. Er hat die Schule nach der 8. Klasse verlassen und noch vor der Wende begonnen, im Baugewerbe zu lernen und zu arbeiten. Seine Ausbildung hat er jedoch nicht abgeschlossen, und in den letzten Jahren hat er „rumgehangen“.

Nun ist er in einem Qualifizierungsprojekt, wo er seine Ausbildung zum Maurer abschließen kann. Er kommt jedoch nur unregelmäßig, oft ist er verspätet. Er ist sehr wortkarg, wirkt uninteressiert und antriebslos. Er kleidet sich betont nachlässig.

Seine Leistungen waren nie besonders gut, lassen aber jetzt - besonders im theoretischen Bereich - immer weiter nach.

Sein Kontakt zu den anderen Auszubildenden ist anscheinend gering, außerhalb der Ausbildungseinrichtung soll er sich aber einer Gruppe Gleichaltriger angeschlossen haben.

Rollen:

Dirk, 18 jähriger Jugendlicher

Herr Lang, Sozialpädagoge, der von den Lehrern und Ausbildern gebeten wurde, sich um Dirk zu kümmern.

8. Beispiele für Beobachtungsaufgaben beim Rollenspiel:

1. Wie ist die Körperhaltung der Rollenspieler? Wenden sie sich einander zu ?
Wenden sie sich ab? Wann?
2. Wie ist die Stimme/Stimmelage der Rollenspieler? Gibt es Veränderungen?
3. Wie ist die Mimik und das Blickverhalten der Rollenspieler? Gibt es Veränderungen?
4. Wer hat den Gesprächsfaden in der Hand? Woran merkt man das? Gibt es Veränderungen während des Gesprächs?
5. Wann formulierte der Rollenspieler eine Ich-Botschaft? Wie hieß die Formulierung?
6. Haben die Rollenspieler einander aktiv zugehört? Wann war das?



Struktur-lege-Technik

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

- Diese Methode kann als Einstieg in ein Thema genutzt werden, bei dem es um ein komplexes Bedingungssystem geht, z.B. die verschiedenen Ursachen für Lernprobleme.
- Sie ist auch geeignet, um am Ende der Bearbeitung eines Themas noch einmal eine gedankliche Ordnung herzustellen.
- Durch die Struktur-lege-Technik werden die Teilnehmer ange-regt, eigene Gedanken dazu zu entwickeln, wie verschiedene Themen oder Aspekte von Themen zusammenhängen oder miteinander verknüpft werden können.
- Sie können erkennen, daß es viele mögliche und sinnvolle Ordnungssysteme gibt und daß die Bearbeitung eines Themas in einer Gruppe eine Bereicherung des Denkens mit sich bringt.

2. Wie kann ich vorgehen?

Die Vorgehensweise möchte ich an dem Thema „Einflußfaktoren auf Lernprobleme“ darstellen.

- Die verschiedenen Faktoren, die die Lerndisposition beeinflussen, werden von den Teilnehmern gesammelt und durch die Seminarleitung ergänzt: Motivation, kognitive Voraussetzungen, soziale Situation, Lernerfahrung usw. Die Gruppe einigt sich auf nicht zu viele zentrale Begriffe, unter Umständen mit lenkenden Vorgaben durch die Seminar-leitung.
- Nun werden Gruppen mit 4 - 5 Teilnehmern gebildet, die je-weils einen Bogen Flipchartpapier, dicke Schreiber und einen Satz der auf Karten geschriebenen Begriffe bekommen.
- Die Aufgabe der Gruppen ist es, die Begriffe so zu einer Struktur zu legen, daß die Beziehungen und Einflüsse zwischen den Faktoren deutlich werden (Pfeile).

- Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen werden anschließend verglichen und eventuell um eine weitere Variante (der Seminarleitung, der Gesamtgruppe) ergänzt.

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

TN-Zahl:	10 - 20 Teilnehmer
Zeit:	ca. 45 Minuten
Raum:	Größe ausreichend für Gruppenarbeit
Material:	Flipchartblöcke, dicke Stifte, Karten

4. Was muß ich beachten?

Die Methode ist immer dann anregend, wenn Teilnehmer zu einem Thema bereits Erfahrungen und unterschiedliche Vorkenntnisse besitzen, die dann in die Gruppenarbeit einfließen können. Außerdem muß es sich um so komplexe Zusammenhänge handeln, daß verschiedene Sichtweisen möglich und sinnvoll sind.

Eine Gefahr besteht darin, daß Gruppen sich nicht einigen können oder eine unfruchtbare Konkurrenz bei der Präsentation im Plenum eintritt. Dann ist es die Aufgabe der Seminarleitung, die Gleichberechtigung unterschiedlicher Sichtweisen zu betonen.

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Die Methode ist als Einstieg oder Abschluß eines Themas geeignet. Wird sie als Einstieg benutzt, bietet sich eine Weiterarbeit an einzelnen Faktoren und dann an ihren Zusammenhängen im Rahmen der Gesamtstruktur an.

6. Literatur

WAHL, DIETHELM u.a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung konkret. Weinheim und Basel 1991

Ein Thema bildlich gestalten

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

Malen und zeichnen sind Wege, zu einem Thema Gefühle und Haltungen auszudrücken, die mit Worten schwer zu erfassen oder vielleicht auch (noch) unbewußt sind. Deshalb ist diese Methode besonders geeignet, ein Sachthema einmal von einer anderen, erlebnisorientierten und subjektiven Seite her anzugehen. Die notwendige innere Beteiligung der Teilnehmerinnen an der Arbeit im Kurs kann damit erheblich erhöht werden.

2. Wie kann ich vorgehen?

Die Vorgehensweise soll hier am Beispiel des Themas „Umgang mit Konflikten“ dargestellt werden.

- Die Teilnehmerinnen werden aufgefordert, sich jeweils einer vorgegebenen Aussage zum Thema Konflikte, die sie anspricht, zuzuordnen.

Die Aussagen können sein:

„Konflikte sind für mich sehr unangenehm.“

„Konflikte finde ich interessant, sie sind wie das Salz in der Suppe.“

„Konflikte sind doch was ganz Normales.“

„Mit dem Thema Konflikte kann ich nichts anfangen.“

- Zusammen mit den anderen Teilnehmerinnen der so entstehenden Kleingruppen sollen sie nun ihre durch den Satz formulierte Haltung zum Thema Konflikte bildlich darstellen.
- Die Bilder werden anschließend im Plenum vorgestellt und zunächst von den Betrachterinnen, dann von den Malerinnen selbst auf ihre Aussage hin besprochen.
- Eine andere Möglichkeit, Malen einzusetzen, ist es, die Teilnehmerinnen zunächst mit einer Phantasiereise an ein Thema heranzuführen (z.B. „Meine Zukunftswünsche“) und sie dann

zu bitten, ihre Phantasie aufzumalen - gegenständlich oder auch symbolisch in Farben und Formen ausgedrückt.

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

TN-Zahl:	10 - 20 Teilnehmerinnen
Zeit:	ca. 45 Minuten
Raum:	Tische (am Rand) zum Malen
Material:	Flipchartblöcke, Wachsmalstifte in ausreichender Menge

4. Was muß ich beachten?

Teilnehmerinnen reagieren auf die Aufforderung zu malen zum Teil ablehnend oder befremdet: „Ich kann nicht malen...“. Bei solch einer Art von Abwehr ist es sinnvoll, verständnisvoll und freundlich zu reagieren und trotzdem um einen Versuch zu bitten. Es kommt hier nicht darauf an, „gut“ gegenständlich zu malen; Formen, Symbole, Zeichen - alles kann verwendet werden. Die Arbeit in Kleingruppen kann hier für die einzelnen sehr entlastend sein. Beim gemeinsamen Betrachten ist es wichtig, daß die Malerinnen selbst zunächst keine Interpretation geben. Der fremde Blick auf das Werk bringt oft viel interessantere Assoziationen und Deutungen.

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Die Methode ist gut als persönlicher Einstieg in ein Sachthema geeignet, das anschließend mit anderen Methoden weiterbearbeitet wird, z.B. mit einem informierenden Vortrag oder in einer Diskussion. Auch eine vertiefende Fallarbeit, die an das Thema des Bildes anknüpft, ist möglich.

6. Literatur

KNOLL, JÖRG: Kurs- und Seminarmethoden. Weinheim und Basel 1991



Collage

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

Die Collage bietet in unterschiedlichen Situationen die Möglichkeit, ein Sachthema auf eine lebendige und erlebnisreiche Weise zu erschließen und kreative Gestaltungskräfte bei den Teilnehmerinnen freizusetzen.

Diese Methode unterstützt Gruppen, Ideen und Gedanken nicht nur mit sprachlichen Mitteln zum Ausdruck zu bringen, und veranlaßt die Teilnehmerinnen, ihr Denken, Fühlen und Handeln miteinander zu verbinden.

2. Wie kann ich vorgehen?

- Am Tag vorher werden die Teilnehmerinnen gebeten, verschiedenartige Materialien (s. 3: Material) von zu Hause mitzubringen. Die Leiterin selbst bringt auch mit, was sie zur Verfügung hat.
- Das Thema wird kurz und anregend eingeführt und als Frage formuliert.
- Aufgabe für die Kleingruppen ist es, aus den inzwischen auf einem großen Tisch ausgebreiteten Materialien ein phantasievolles Bild zu gestalten, das eine subjektive Antwort auf die gestellte Frage gibt. Die Gruppen bekommen genügend Zeit.
- Im Plenum zeigt die erste Gruppe ihr Werk. Die anderen Teilnehmerinnen sagen, was ihnen dazu einfällt oder was ihnen auffällt und geben Interpretationen. Erst dann kommen die Künstlerinnen zu Wort und sprechen über ihre Absichten und darüber, wie sie sich von der Gruppe verstanden fühlen. Auf diese Weise werden alle Collagen vorgestellt.
- Ergiebig ist zum Abschluß die Frage nach den Entstehungsprozessen, der Kooperation und der Stimmung in den Gruppen.

- Die Collagen werden nun an gut sichtbarer Stelle im Gruppenraum aufgehängt, so daß man sich bei der weiteren Bearbeitung des Themas auf sie zurückbeziehen kann.

Beispiele für Themen:

- Wie sehen wir uns in unserer Umwelt?
- Durch was ist unsere Arbeitssituation gekennzeichnet?
- Welches Bild habe ich von meinen Teilnehmerinnen?
- Was bedeutet „Weiterbildung“ für uns? usw.

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

TN-Zahl: 15 - 20 Teilnehmerinnen

Zeit: 3 Stunden

Raum: ein großer Raum und kleinere Gruppenarbeitsräume mit großen Tischen

Material: Metaplankarten, Pinnwände, Stifte aller Art und in vielen Farben, Wandzeitungspapier, Tapetenrollen, Klebestifte, Kleister, Scheren, Messer, Zeitungen, Zeitschriften, Prospekte u.ä., Abfälle aus dem Haushalt (Wolle, Plastik Kartons, Styropor, Geschenkpapier ...), Abfälle aus Werkstätten (Schrauben, Bleche, Drähte ...), Dinge aus der Natur (Zweige, Blätter, Moos, Blüten ...)

Medien: Pinn- oder andere Ausstellungswände, ein Materialtisch

4. Was muß ich beachten?

Die meisten Teilnehmerinnen haben wenig Vertrauen in ihre gestalterischen Kräfte und nähern sich den ausgebreiteten Materialien nur zögernd. Sobald die Gruppe jedoch erste Ideen entwickelt und zu experimentieren beginnt, macht sich der Aufforderungscharakter

der Gestaltungsmittel sehr positiv bemerkbar. Mit dem Entstehen des Bildes kommen die Ideen.

Deshalb sollten die Materialien so vielfältig und ungewöhnlich wie möglich sein. Zeitschriften und ähnliche Printprodukte allein führen häufig zu sehr klischeehaften Darstellungen.

Bei der Vorstellung der ersten Collage kann die Leiterin durch ihre differenzierte Rückmeldung das Gespräch der Betrachterinnen anregen, die sich oft nur deshalb zurückhalten, weil sie unsicher in bezug auf das sind, was man sagen kann.

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Wenn anschließend das Thema mit eher sachbezogenen Inhalten erarbeitet und vertieft wird, können die Bilder immer wieder neue Gesprächsanlässe zur Behandlung von Teilaspekten bieten.

6. Literatur

KNOLL, JÖRG: Kurs- und Seminarmethoden. Weinheim und Basel
1991



Lerntagebuch

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

- Die Fortbildungsteilnehmer geben sich täglich Rechenschaft über
 - die Lerninhalte,
 - die eingesetzten Methoden,
 - offene Fragen und Unerledigtes,
 - Transfermöglichkeiten für die eigene Praxis,
 - Beobachtungen an sich selbst und den anderen,
 - Veränderungswünsche.
- Durch die bewußte schriftliche Reflexion wird die Bereitschaft gestärkt, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen und aktiv an der Gestaltung des Seminars teilzunehmen.
- Die Fortbildungsteilnehmer, die ja selbst Lernprozesse gestalten, erfahren an sich, wie und wie komplex die Erfahrungen eines Lernenden sind und können dies in ihrer eigenen Praxis berücksichtigen.
- Die Teilnehmer erarbeiten sich eine systematische Grundlage für eine Gruppenprozeßanalyse oder eine andere Form von Gesamtauswertung.

2. Wie kann ich vorgehen?

- 2.1 Ich überlege mir geeignete Fragen, die die Selbstreflexion meiner Teilnehmer steuern können. Solche Fragen könnten sein:
- Titel des Seminars?
 - Datum?
 - Welche inhaltlichen Schwerpunkte waren heute für mich wichtig?

- Was war mir in bezug auf die Art der Erarbeitung (Methodik) wichtig?
- Was möchte ich vertiefen? Wie kann ich das machen?
- Was blieb für mich unerledigt? Will ich es noch einmal ansprechen? Wann und wie?
- Was läßt sich vom heute Erarbeiteten in meine Praxis übertragen und wie?
- Was ist mir heute in bezug auf mich selbst aufgefallen?
- Was bedeutet das für mich?
- Was ist mir in bezug auf die anderen aufgefallen?
- Was möchte ich damit anfangen?
- Kurze Bilanz:

- 2.2 Aus diesen Fragen gestalte ich ein Tagebuchblatt, das genügend Raum für die Niederschrift der Antworten läßt und kopiere so viele Exemplare, wie ich pro Teilnehmer und Tag brauche.
- 2.3 Am Ende jedes Tages plane ich 15 Minuten ein, in denen die Teilnehmerinnen ihr Tagebuchblatt ausfüllen können, z.B. vor einer Feedbackrunde.
- 2.4 Am 1. Abend führe ich das Thema in der Gruppe ein, indem ich meine Ziele (s. o.) im Kontext dieses besonderen Seminars darlege und betone, daß das Tagebuchführen, das ja sonst etwas sehr Persönliches ist, Teil des Programms ist, auch wenn die Blätter nicht veröffentlicht werden.
- 2.5 Am 2. Abend spreche ich kurz mit den Teilnehmern über ihre Erfahrungen mit dieser Form der Selbstreflexion und kläre eventuell aufgetretene Probleme.
- 2.6 Vor der Gesamtauswertung des Seminars oder vor der Gruppenprozeßanalyse gebe ich Zeit, die Tagebuchblätter noch einmal zu lesen und eine persönliche Bilanz, vielleicht unter bestimmten Auswertungsfragen, zu ziehen.

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

TN-Zahl: 8 - 20 Teilnehmer

Zeit: täglich 15 Minuten, 30 Minuten am letzten Tag

Material: Tagebuchblätter TN mal Tage

4. Was muß ich beachten?

Viele Teilnehmer nehmen ihre subjektiven Erfahrungen nicht ernst, passen sich eher dem an, was sie für die Gruppenmeinung halten. In der Praxis wirken sich jedoch die subjektiven Sichtweisen stark aus, und es ist sinnvoll, sie im Laufe einer Fortbildung in der Rolle des Teilnehmers kennenzulernen und eventuell zu erweitern oder zu verändern. Als Leiterin gehe ich deshalb bei der Einführung auf diese Problematik ein.

Das Schreiben der Tagebuchblätter wirkt sich in der Dynamik der Gruppe so aus, daß die Teilnehmer zunehmend Dinge ansprechen, die sie sonst als nicht so wichtig oder als zu individuell eingeschätzt haben. Damit muß ich rechnen und bereit sein, darauf einzugehen.

Manche Teilnehmer haben am Anfang große Schwierigkeiten, wahrzunehmen und auszudrücken, was ihnen wichtig ist. Deshalb ist das Gespräch am 2. Tag unerlässlich.

Es ist sinnvoll, das Tagebuch auch als Leiterin zu führen, für sich selbst und für die eigene Beurteilung des Seminarverlaufs.

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Mit den Ergebnissen bei einer Gruppenprozeßanalyse oder der Gesamtauswertung des Seminars.

6. Literatur

FATZER, GERHARD: Ganzheitliches Lernen. Paderborn 1987



Wie geht es Dir?

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

Diese Methode kann für Anfangssituationen bei neuen Gruppen aber auch für die Gestaltung einer Morgenrunde genutzt werden.

Sie ermöglicht, sich neu oder noch besser kennenzulernen, gleichzeitig die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu erweitern, Meinungen, Empfindungen und Gefühle verbal auszudrücken und Sprechhemmungen abzubauen.

Gleichzeitig können Erfahrungen bei der bewußten Überwindung von Widerständen erworben werden.

2. Wie kann ich vorgehen?

- Die Gruppe steht im Raum. So ist ein freies und ungezwungenes Herumgehen möglich, das Voraussetzung für die wechselnden Paargespräche ist.
- Die Teilnehmer gehen aufeinander zu, und suchen sich einen Partner, bei dem sie stehenbleiben. Dann fragt nur eine Person: „Wie geht es Dir?“
- Diese Frage ist nun ehrlich, konzentriert und erschöpfend vom anderen zu beantworten. Danach trennen sich die Paare, es wird erneut herumgegangen und der Kontakt zu einer neuen Person gesucht.
- Die Erfahrungen werden in Kleingruppen mit ca. 5 - 7 Personen ausgewertet. Dazu können folgende Leitfragen gestellt werden:
 1. Habe ich genug gesagt?
 2. Habe ich zuviel oder zuwenig gesagt?
 3. Habe ich lieber gefragt?
 4. Habe ich lieber geantwortet?

5. Welche Widerstände mußte ich überwinden?
6. Wie habe ich mich dabei gefühlt?
7. Wie geht es mir bei Kontaktaufnahme?

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

TN-Zahl: 15 - 20 Teilnehmer

Zeit: Die Zeit für die erste Runde, d.h. die wechselnden Paargespräche, sollte ca. 10 Minuten betragen. Die Übung kann einschließlich der Kleingruppenarbeit 20 - 30 Minuten, aber auch länger dauern.

Raum: Es soll genügend Platz vorhanden sein, damit die Paarbildungen und -gespräche ungestört ablaufen können. Für die Auswertung in den Kleingruppen sowie anschließend im Plenum wird empfohlen, daß Stuhlkreise gebildet werden.

4. Was muß ich beachten?

Die Paare sollen möglichst häufig wechseln.

Bei jedem Paar ist nur einer der Frager, d.h. daß die Frage nach erfolgter Antwort nicht an den Partner zurückgegeben wird.

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Diese Methode kann als Einstieg in verschiedene pädagogische Themen (z.B. Kommunikation) aber auch nur für das Kennenlernen der Gruppe genutzt werden.

6. Literatur

RABENSTEIN REINHOLD: Das Methoden-Set. Band 1: Anfängen. Münster 1989



Vier (sechs) Ecken

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

Vor allem in Anfangssituationen von Seminaren eignet sich diese Methode, Teilnehmerinnen miteinander bekannt zu machen. Im einzelnen können die Teilnehmerinnen dabei herausfinden, welche anderen Guppenmitglieder ähnliche Einstellungen, Werthaltungen, Vorlieben, Lebensumstände etc. haben wie sie selbst.

2. Wie kann ich vorgehen?

- Die Gruppe ist in der Mitte des Raumes versammelt.
- In den vier (sechs) Ecken sind zu einem bestimmten Thema vier oder sechs Wahlmöglichkeiten visualisiert: groß und deutlich aufgeschrieben oder gemalt.
- Nun wählt jede Teilnehmerin die „Ecke“, in der die zu ihr passende Möglichkeit geschildert oder gezeichnet ist. In dieser Ecke begegnen sich also alle Teilnehmerinnen, die die gleiche Auswahl getroffen haben. Über diese Gemeinsamkeit können sie miteinander reden: inwiefern es zu ihnen paßt, was es für sie bedeutet und wie sie sich in dieser Ecke mit den anderen fühlen.
- Nach 5 - 10 Minuten kehren alle in die Mitte zurück. Nun wird ein neues Thema angekündigt, jede Teilnehmerin entscheidet sich für die Ecke, die zu ihr paßt und der Ablauf wiederholt sich.

Beispiele für Themen:

- Meine liebste Freizeitbeschäftigung?
Ecken: Musik, Sport, Lesen, Gartenarbeit, Geselligkeit, Reisen.
- Wo möchte ich am liebsten wohnen?
Ecken: Großstadt, auf dem platten Land, Kleinstadt, Dorf

- Wie lerne ich am besten?

Ecken: alleine aus Büchern, aktiv in einer Kleingruppe, durch Frontalunterricht, mit einem Partner

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

TN-Zahl: 12 oder mehr Teilnehmer

Zeit: Der Austausch in den Ecken sollte bis zu 10 Minuten dauern. Je nach Zeit kann die Übung drei oder viermal wiederholt werden.

Raum: Der Seminarraum sollte groß genug sein, um die „Ecken“ bauen zu können und damit der steigende Lärmpegel beim Austausch geschluckt werden kann.

Material: Für das jeweilige Thema müssen in der Anzahl der Ecken einzelne Blätter vorbereitet werden, auf denen mit Hilfe von Begriffen oder - anregender - mit zeichnerischen Darstellungen die Wahlmöglichkeiten dargestellt sind.

4. Was muß ich beachten?

Diese Übung bietet eine klassische Anwärmsituation, die auch für gruppendynamisch wenig geübte Leiterinnen unproblematisch ist. Sie funktioniert bei entsprechender Auswahl der Themen sowohl mit Kindern und Jugendlichen als auch mit Erwachsenen. Man kann sie auch in Großgruppen, bei Konferenzen, Workshops usw. einsetzen.

Sowohl die Themen als auch die Wahlmöglichkeiten und deren Darstellung sollen für die Zielgruppe passen und einen hohen Aufforderungscharakter haben, damit sie zum Gespräch anregen.

Nach dem letzten Gesprächsdurchgang bietet es sich an, in der Gesamtgruppe eine kurze Auswertung vorzunehmen, z.B. zur Frage: „In welcher Gruppe fühlte ich mich am wohlsten?“

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Neben der Kennenlernsituation eignet sich diese Übung für jede andere Situation, um Meinungen und Haltungen innerhalb der Gruppe festzustellen und auszutauschen, z.B. bei kontroversen Themen, bei Entscheidungsfragen, bei der Tagesauswertung.

7. Literatur

VOPEL, KLAUS W.: Interaktionsspiele. Teil 4. Salzhausen 1992



Der Wörtertopf

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

Die Teilnehmerinnen eines Seminars können mit dieser Methode angeregt werden, ihren persönlichen Zugang zu einem Seminarthema zu erkunden. Geeignet sind vor allem Themen, bei denen es um eigene Erfahrungen, Haltungen und Wertorientierungen geht, wie z.B. Beratung, Beruf oder auch die deutsche Vereinigung.

2. Wie kann ich vorgehen?

- Es werden Kleingruppen mit 5 bis 8 Teilnehmerinnen gebildet, die sich im Kreis hinsetzen. Für jede Gruppe steht ein Kartensatz mit mindestens so vielen Karten wie Teilnehmerinnen (besser mehr) zur Verfügung, auf denen je ein Stichwort zum Thema steht.
- Nacheinander zieht im ersten Durchgang jede Teilnehmerin eine Karte vom verdeckten Stapel und nimmt spontan eine Minute Stellung dazu (nicht länger, aber auch nicht viel kürzer). Die Karten werden danach offen ausgelegt.
- Im zweiten Durchgang darf jede Teilnehmerin eine Minute lang zu einer Karte ihrer Wahl Stellung nehmen.
- Im möglichen dritten Durchgang - die Karten sind jetzt aufgedeckt - darf zunächst jede Teilnehmerin einer anderen eine Karte „schenken“. Wenn alle ein Geschenk erhalten haben, äußern sich zunächst die Beschenkten zu ihrer Karte, dann begründet die Schenkerin ihre Wahl.

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

TN-Zahl: Es sollte möglich sein, Kleingruppen mit 5 bis 8 Teilnehmerinnen zu bilden, die sich, im Stuhlkreis sitzend, gegenseitig nicht stören (auf möglichst gleiche Gruppengröße achten!).

- Zeit:** Je nach Wunsch kann die Übung 20 Minuten bis eine Stunde dauern.
- Raum:** Platz für Kleingruppenarbeit
- Material:** Es werden vorbereitete gleichartige Kartensätze mit Stichwörtern zum Thema benötigt, jeweils mindestens in Gruppengröße.

4. Was muß ich beachten?

Die Stichwörter zum Thema sollen möglichst verschiedene Aspekte beleuchten, z.B. wenn es um die „Lebenssituation in den neuen Bundesländern“ geht: Existenzangst, neue Möglichkeiten, Arbeitslosigkeit, Nachbarschaft, Familie usw.

Auf die Einhaltung der Zeitvorgabe sollte geachtet werden. Das zwingt zu Prägnanz und hilft sonst eher zurückhaltenden Menschen, Sprechhemmnisse zu überwinden.

Die Übung eignet sich besonders für größere Gruppen mit vielen Schweigerinnen und einigen Vielrednerinnen. Sie wirkt hier jeweils wohltuend in die Gegenrichtung und macht die Vielfalt der Möglichkeiten in einer Gruppe deutlich.

Der dritte Durchgang führt meistens zu sehr viel Nähe und intensivem Kontakt zwischen den Teilnehmerinnen. Wenn das nicht angebracht ist, kann man ihn weglassen.

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Die Methode eignet sich gut als Einstieg in ein Thema. Die Weiterarbeit kann dann so aussehen, daß im Plenum die Themen, die die Teilnehmerinnen am meisten bewegt haben, durch Punkte ermittelt und dann in geeigneter Form vertieft werden.

Es hat sich auch bewährt, die Übung nach einer längeren intensiven Fallarbeit o.ä. im Plenum einzuschieben. Durch die kleinere Runde

und die Sprechaufforderung an jede Teilnehmerin wirkt sie dann entspannend und aktivierend.

6. Literatur

REINHOLD RABENSTEIN: Das Methoden-Set. Band 2: Themen bearbeiten. Münster 1989



Nachtgedanken

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

In Seminaren, in denen es auch um Selbsterfahrung und die Erweiterung der Denk- und Handlungsmöglichkeiten im persönlichen Bereich geht, kann man mit dieser Methode behutsam zur Entdeckung von eigenen inneren Bildern, von Einstellungen, von noch nicht bewußten Wünschen, von unklaren Konflikten oder einfach zur Freude an der eigenen Kreativität beitragen.

Diese Methode eignet sich, die Teilnehmerinnen auf Themen des nächsten Tages einzustimmen. Sie bietet eine Variante für die manchmal etwas stereotypen Befindlichkeitsrunden am Morgen eines Seminartages. Und sie macht allen Spaß.

2. Wie kann ich vorgehen?

- Sie haben ein Ziel für den nächsten Seminartag, z.B.: die Teilnehmerinnen sollen erleben, daß das Durchbrechen von unreflektierten Gewohnheiten reizvoll ist und unerwartete Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten birgt.
- Sie überlegen sich eine „Hausaufgabe“, die Sie den Teilnehmerinnen abends mitgeben wollen und schreiben sie, anders und ansprechender gestaltet als ihre sonstigen Arbeitsblätter, auf. Z.B.:

„Ein Spritzer Sekt im Alltag: Tun Sie zwischen heute abend und morgen früh etwas, das Sie noch nie oder schon lange nicht mehr getan haben, es muß nichts Großes sein. Achten Sie darauf, wie es sich für Sie anfühlt. Spüren Sie das Prickeln der Erwartung und nehmen Sie die Wirkung auf sich selbst und die vielleicht beteiligten Personen genau wahr. Machen Sie etwas daraus, das Ihnen und der anderen Person guttut.“

- Geben Sie einige Beispiele, um den alltäglichen Rahmen Ihrer Frage zu verdeutlichen: Man könnte sich zwei schöne Anblicke

auf dem Weg vom Bus bis zur Haustür suchen; man könnte einer Person sagen, was einem an ihr gefällt; man könnte sich in der Wohnung an einen Platz setzen, den man sonst nie einnimmt; man könnte abends etwas anderes tun als sonst; man könnte sich selbst etwas schenken usw.

- Sagen Sie heute schon, daß die Teilnehmerinnen morgen (z.B. in der Morgenrunde) darüber berichten sollen.
- Nachdem alle ihre Erfahrungen mitgeteilt haben, fahren Sie mit anderen Methoden bei der Bearbeitung des Themas fort.

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

TN-Zahl: höchstens 15

Zeit: Jede Teilnehmerin sollte etwa 4 bis 5 Minuten für ihren Bericht und kurze Rückmeldungen, die meist sehr spontan kommen, haben.

Raum: Die Teilnehmerinnen sollen sich ansehen können.

Material: Eine ansprechend gestaltete schriftliche Beschreibung der Aufgabe.

4. Was muß ich beachten?

Probieren Sie die Übung mit sich selbst vorher aus, damit Sie überzeugend motivieren können.

Eine gute Vorübung bei der Erklärung dieses Beispiels ist es, die Teilnehmerinnen zu bitten, zunächst die Hände so zu falten, wie man es spontan tut, gleich darauf so, daß der andere Daumen oben liegt; die Reaktion und die Empfindungen zu besprechen und sich zu fragen, warum man sich von zwei an sich gleichen Möglichkeiten nur eine zugesteht und nicht beide. Das unter dem Motto: wir haben viel mehr Wahlmöglichkeiten, als wir denken und es ist gut, sie zu kennen.

Aufgabenstellungen findet man, wenn man sich das Thema des nächsten Tages durch den Kopf gehen läßt und eine Alltagserfahrung zum Anknüpfen sucht, die man dann in verfremdete oder ungewöhnliche Aufforderungen packt.

Wenn z.B. das Thema „Konflikt“ geplant ist, kann man Goethes Faust zitieren: „Zwei Seelen hab' ich, ach, in meiner Brust“ und die Teilnehmerinnen bitten, über ihre eigenen beiden Seelen nachzudenken.

Oder wenn das Thema „Problemlösen“ ist, kann man eine Denksportaufgabe mitgeben mit der Bitte, zusammen mit anderen oder alleine die Lösung zu suchen und zu beobachten, was für Lösungswege erfolgreich oder vergeblich begangen worden sind.

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Das hängt von Ihrem Ziel und vom Inhalt der Aufgaben ab. Bei dem ersten Beispiel kann sich ein Gespräch über die einschränkende und lähmende Macht der Gewohnheiten und über belebende Veränderungsmöglichkeiten anschließen - allgemein oder bezogen auf die Kultur der Gruppe.

Es empfiehlt sich, das Thema auf einer eher theoretischen Ebene weiterzubearbeiten.



Sensis

1. Welche Ziele kann ich mit der Methode erreichen?

- Mit dieser spielerischen Übung können die Teilnehmer ihre Selbstwahrnehmung erweitern und erfahren, wie sie von den anderen gesehen und eingeschätzt werden. Projektionen und Übertragungen werden erkannt, in Frage gestellt oder gar korrigiert, ohne daß jemand kritisiert oder verletzt wird.
- Auf entspannende Weise bringt diese Übung die Gruppe in Kontakt miteinander und intensiviert das Gruppengefühl.
- Man kann die Fragen jeweils dem Seminargegenstand entsprechend gestalten und erhält so eine gute Hinführung zum Thema und zur Problematik des Kurses, außerdem bringen sie vielfältige Anregungen für spätere Gruppengespräche.

2. Wie kann ich vorgehen?

- Die Gruppe sitzt im Stuhlkreis. Jeder hat eine „Nein“- und eine „Ja“-Karte, die wie Spielkarten auf der Rückseite nicht zu unterscheiden sind. In der Mitte liegt ein Kartenhäufchen mit Fragen, die mit Ja oder Nein zu beantworten sind - gut gemischt und verdeckt.
- Die erste Person wählt eine Frage und liest sie laut vor. Z. B. „Würdest Du eine geschenkte Katze behalten?“ Diese Frage ist an sie selbst gerichtet. Sie beantwortet die Frage, indem sie entweder die „Ja“- oder die „Nein“-Karte verdeckt auf den Boden vor die eigenen Füße legt.
- Alle anderen Gruppenmitglieder überlegen nun, wie die befragte Person die Frage für sich selbst beantworten wird. Entsprechend ihrer Vermutung legen sie ihre „Ja“- oder „Nein“-Karte verdeckt auf den Boden.
- Wenn alle Karten liegen, decken alle Spieler gleichzeitig ihre Antwort auf.

- Die befragte Person erkennt nun, wer sie richtig und wer sie falsch eingeschätzt hat und bekommt die Möglichkeit, zwei Gruppenmitglieder ihrer Wahl nach den Gründen zu befragen, die sie zu dieser Annahme über sie geführt haben. Nach Belieben und entsprechend der verfügbaren Zeit kann sich ein kurzes Gruppengespräch anschließen.
- Nun zieht der nächste eine Karte und der Ablauf wiederholt sich bis alle dran waren.

Variationen:

Die Teilnehmer formulieren die Ja-Nein-Fragen in Kleingruppen selbst und legen sie gut gemischt in die Mitte.

Die Teilnehmer denken sich Ja-Nein-Fragen aus, die sie an bestimmte Personen richten. Die Namen werden mit der Frage auf die Kärtchen geschrieben.

Damit ist jedoch nicht garantiert, daß alle eine Frage erhalten, die Aufmerksamkeit richtet sich eher auf einzelne interessante Gruppenmitglieder.

3. Welche Rahmenbedingungen sind wichtig?

TN-Zahl: 3 - 20 Teilnehmer

Zeit: Je Gruppenmitglied etwa 5 Minuten. Es können mehrere Durchgänge gespielt werden.

Raum: Stuhlkreis

Material: Karten mit Ja-Nein-Fragen, Antwortkarten mit „Ja“ und „Nein“, beides mindestens in Gruppenstärke

4. Was muß ich beachten?

Die Teilnehmer haben anfangs Schwierigkeiten zu verstehen, daß die Frage nicht an sie sondern an die Person gestellt ist, die die

Karte gezogen hat und daß sie so antworten sollen, wie sie glauben, daß die befragte Person antworten wird.

Deshalb ist es sinnvoll, daß der Seminarleiter bei der Spielerklärung die erste Karte selbst zieht und den Ablauf einmal durchspielt. Wenn er sich versichert hat, daß alle die Regel verstanden haben, kann die Übung beginnen. Im Spiel sollte jeder einmal an die Reihe kommen. Wenn die Zeit nicht für alle reicht, sollte man dieses Spiel nicht einsetzen.

Bei dieser Methode hängt fast alles von den für die Gruppe und zum Thema passenden Fragen ab. Es empfiehlt sich, sich eine umfangreiche Sammlung von Fragen zu verschiedenen Themen zu schaffen, aus der man dann auswählen kann.

Beispiele für Fragen:

Kannst Du nein sagen, wenn Dich jemand um Hilfe bittet?

Macht es Dir Spaß, vor einer Gruppe zu stehen und zu unterrichten?

Würdest Du Dich bereit finden, als Schiedsrichter einzuspringen, wenn es Streit zwischen Kollegen gibt?

Fährst Du gerne Achterbahn?

Machst Du gerne Tests, Wettspiele usw., bei denen Du Dich mit anderen messen kannst?

Warst Du meistens ein braves Kind?

Würdest Du Dir von einem sehr guten Friseur kostenlos eine Frisur geben lassen, auch wenn Du kein Mitspracherecht hättest?

5. Wie kann ich weiterarbeiten?

Die Methode bietet einen Anlaß, psychische Mechanismen zu thematisieren, z.B. Projektion und Übertragung, und später weiterzuarbeiten oder auch sich anderen Fragen, die gestellt waren, näher zuzuwenden.

Literaturverzeichnis

- ANTONS, KLAUS: Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen 1976
- Ausländer, Aussiedler und Einheimische als Nachbarn. Hrsg. v. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. 1992
- BACHMAIR, SABINE u.a.: Beraten will gelernt sein. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Weinheim und Basel 1985
- BRIEGER, ECKHARD u.a.: Spielregeln für Kursleiter. Wie plane und leite ich Kommunikationskurse. Gelnhausen 1981
- DECKER, FRANZ: Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung. München und Wien 1984 (Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung 7)
- DÖRING, KLAUS: Lehren in der Erwachsenenbildung. Weinheim und Basel 1983
- FATZER, GERHARD: Ganzheitliches Lernen. Paderborn 1987 (Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung)
- FATZER, GERHARD, u.a. (Hrsg.): Supervision und Beratung. Ein Handbuch. Köln 1990
- Fibel zur Metaplantechnik. Metaplan GmbH. Quickborn 1988
- FITTKAU, BERND u.a.: Kommunizieren lernen (und umlernen). Trainingskonzeptionen und Erfahrungen. Aachen-Hahn 1989
- GEISSLER, KARLHEINZ : Anfangssituationen. Was man besser tun und besser lassen sollte. Weinheim und Basel 1989
- GEISSLER, KARLHEINZ: Schlußsituationen. Weinheim und Basel 1992
- GEISSLER, KARLHEINZ: Mit dem Qualifikations-“Schlüssel“ nach oben. Frankfurter Rundschau vom 10.05.1990
- GORDON, THOMAS: Lehrer-Schüler-Konferenz. Heyne-Sachbuch 24
- GORDON THOMAS: Managerkonferenz. Hamburg 1984

- HOBERG, GERRIT: Training und Unterricht. Anregungen für die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht und Seminaren. Stuttgart 1988
- KÄLIN, KARL u.a.: Sich und andere führen. Thun 1991
- KIRSTEN, RAINER E. u.a.: Gruppentraining. Ein Übungsbuch mit 59 Psychospielen, Trainingsaufgaben und Tests. Reinbek 1976
- KNOLL, JÖRG: Kurs- und Seminarmethoden. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim und Basel 1991
- KUGEMANN, WALTER F.: Lerntechniken für Erwachsene. Reinbek 1978 (rororo 7123)
- LANGMAACK, BARBARA u.a.: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. München 1989
- MAECK, HORST: Arbeitshandbuch Mitarbeitertraining. Für Vorgesetzte, Mitarbeiter, Trainer und Ausbilder. München 1990
- MUDERS, WINFRIED u.a.: Methoden der Ausbildung an die Qualifikation sentwicklung anpassen. „Methoden-Mix“ als Handwerkszeug zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Teil 2 und 3. In: Technische Innovation und berufliche Bildung (TIBB) 1989 H. 1 u. H. 2
- MÜLLER, KURT R. (Hrsg.): Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Dozentinnen und Kursleiter. München 1983
- RABENSTEIN, REINHOLD u.a.: Das Methodenset. 5 Bücher für Referenten und Seminarleiterinnen. Münster 1989 (Bd. 1: Anfängen; Bd. 2: Themen bearbeiten; Bd. 3: Gruppe erleben; Bd. 4: Reflektieren; Bd. 5: Konflikte)
- REETZ, LOTHAR: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Reetz, Lothar und Reitmann, Thomas (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Hamburg 1990

- SCHERPNER, M. u.a.: Anleiten, Beraten und Lehren: Prinzipien sozialarbeiterischen Handelns; Anregungen für die Praxisanleitung und Beratung von Mitarbeiterinnen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. Frankfurt am Main 1992
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN: Miteinander reden. Reinbek 1990. Bd. 1: Störungen und Klärungen (rororo 7489), Bd. 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung (rororo 8496)
- SIEBENHÜHNER, PETER: Das Handwerk der Moderation. Hrsg. v. Heidelberger Institut Beruf und Arbeit / hiba. Projekt: Fortbildung in der Benachteiligtenförderung (FIB). Heidelberg 1991
- STÖSSEL, HELMUT: Schlüsselqualifikationen. Lernfeld Betrieb 1986 H. 2
- VESTER, FREDERIC: Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart 1975
- VOLLMER, GÜNTER u.a.: Top-Training. Lern und Arbeitsstrategien. Behalten - Verarbeiten - Anwenden. Beilage: Lösungsheft. Stuttgart 1988
- VOPEL, KLAUS W.: Handbuch für Gruppenleiter. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele. Hamburg 1978
- VOPEL, KLAUS W.: Interaktionsspiele. Teil 1 - 9. Salzhausen 1992 (Lebendiges Lernen und Lehren)
- WAHL, DIETHELM u.a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung konkret. Weinheim und Basel 1991
- WEIDEMANN, BERND (Hrsg.): A bis Z für Kursleiterinnen und Kursleiter. Von Ankündigung bis Zertifikat. München 1986