

Rainer Krüger

„Wenn Lehrer lernen ...“

Lernsituationen mit pädagogischen Fachkräften gestalten

Weiterbildungsmodell

Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit

Die Entwicklung des Modellprojektes wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, dem Europäischen Sozialfonds sowie den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.

Verantwortlich für den Inhalt der Lehrbriefe sind die Autoren sowie das Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. als Herausgeber.

Rainer Krüger (Jahrgang 1957)

- Assessor des Lehramtes für Sport und Sozialkunde
- langjährige Tätigkeit in der beruflichen Erwachsenenbildung in den Bereichen Personalentwicklung, Konzepterstellung und Organisation
- Fortbildungen u.a. in Sozialmanagement, systemische Transaktionsanalyse, Coaching und Supervision
- seit 5 Jahren freiberuflicher Berater und Trainer für Organisations- und Personalentwicklung mit den Schwerpunkten Coaching, Train the Trainer, Qualitätsentwicklung, Projektmanagement sowie Mitarbeiterführung in Wirtschaftsunternehmen, Verwaltungen und Schulen

© Copyright 2004

Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V., Göttingen
Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Instituts für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. reproduziert, übersetzt oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Satz und Gestaltung: Delta GmbH, Göttingen

Wissenschaftliche und redaktionelle Leitung: Yvonne Mascioni, Tilmann Zschiesche

Titelfoto: Christian von Rekowski

226-0406 – 1. Auflage 2004

Inhaltsverzeichnis	Seite
Einleitung	7
1. Selbstverständnis und Haltungen von Lehrkräften	9
1.1 In welchen Rollen agieren Pädagogen in der Schule?	9
1.2 Der Lehrer ist immer auch ein „Wissensexperte“	13
1.3 Vom Lehrer zum Lerner – ein Paradigmenwechsel?	14
1.4 Diagnose: Welche Rolle ist angemessen?	18
1.5 Zusammenfassung	20
2. Grundlagen der Transaktionsanalyse	21
2.1 Die TA als Modell der menschlichen Persönlichkeit	21
2.1.1 Die drei Ich-Zustände des TA-Konzeptes	22
2.1.2 Die Zweiteilung von Eltern-Ich und Kind-Ich	26
2.1.3 Verbreitete Missverständnisse zum Ich-Zustands-Modell der TA	28
2.2 Die TA als Modell der Kommunikation	32
2.2.1 Parallele Transaktionen sind relativ dauerhaft	32
2.2.2 Überkreuzte Transaktionen sorgen für Überraschungen	33
2.2.3 Verdeckte Transaktionen sind doppelsinnig und verwirrend	35
2.2.4 Gibt es gute und schlechte Transaktionen?	37
2.3 Menschen verhalten sich nach eigenen „Drehbüchern“	38
2.3.1 Die vier „o.k.-Haltungen“	39
2.3.2 Das persönliche Drehbuch bestimmt auch das Kommunikationsverhalten	42
2.3.3 Ist das eigene Drehbuch wirklich veränderbar?	43
2.4 Zusammenfassung	46
3. Pädagogische Standardsituationen	49
3.1 Standardsituationen – aber kein Standardverhalten	49
3.2 Allgemeines und Wichtiges vorab – ein kleines Glossar	51
3.3 Anfangssituationen eines Lernprozesses gestalten	57
3.3.1 Fallbeispiel: Es geht los – oder hat es schon längst begonnen?	57
3.3.2 TA-Betrachtung	59

3.3.2.1	Mit den Augen eines Seminarteilnehmers	59
3.3.2.2	Mit den Augen eines Seminarleiters	61
3.3.3	Methodische Optionen	63
3.3.3.1	Lebendiges Aktionsfeld	63
3.3.3.2	Eine kleine Stärkung	64
3.3.3.3	Mein erster Gedanke	65
3.3.3.4	Headlines	66
3.4	Input geben – informieren, präsentieren, vortragen	67
3.4.1	Fallbeispiel: Wie die Aufmerksamkeit der Zuhörer gewinnen?	67
3.4.2	TA-Betrachtung	69
3.4.2.1	Die pädagogische Zielsetzung des Vortrages	69
3.4.2.2	Der Einstieg in den Vortrag	69
3.4.2.3	Der mediale Einsatz des Inputs	71
3.4.3	Methodische Optionen	72
3.4.3.1	Vernissage	73
3.4.3.2	Mindmapping	74
3.4.3.3	Impulsmethode	76
3.5	Praxisverhalten entwickeln und erproben	78
3.5.1	Fallbeispiel: Rollenspiele werden ernst genommen.	78
3.5.2	TA-Betrachtung	80
3.5.3	Methodische Optionen	82
3.5.3.1	Verschiedene Anwendungsformen des Rollenspiels	82
3.5.3.2	Standbilder	83
3.5.3.3	„Kollegiales“ und „professionelles“ Feedback zum Rollenspiel	84
3.6	Expertenwissen und Erfahrungen der Teilnehmer nutzen	86
3.6.1	Fallbeispiel: „Was soll ich tun? Ich brauche eure Hilfe!“	86
3.6.2	TA-Betrachtung	88
3.6.3	Methodische Optionen	89
3.6.3.1	Kollegiale Beratung	89
3.6.3.2	Rezeptverschreibung	90
3.7	Kommunikation und Kooperation in der Seminargruppe verbessern	92

3.7.1	Fallbeispiel: Untergruppen im Konflikt	92
3.7.2	TA-Betrachtung	93
3.7.3	Methodische Optionen	95
3.7.3.1	Das innere Team	95
3.7.3.2	Checkliste: Professionell intervenieren	98
3.8	Abschlussituationen eines Lernprozesses gestalten	99
3.8.1	Fallbeispiel: Das Ende naht.	99
3.8.2	TA-Betrachtung	101
3.8.2.1	Den Transfer der Lerninhalte vorbereiten	101
3.8.2.2	Seminare beenden, heißt Abschied nehmen	101
3.8.3	Methodische Optionen	103
3.8.3.1	P M I – Plus/Minus/Interessant	103
3.8.3.2	Timeline oder: Feedback mit den Füßen	103
3.8.3.3	Talkshow	104
3.8.3.4	Streichholz anzünden oder: Ein letztes Wort	105
3.9	Teilnehmer bei der Projektpräsentation beraten	106
3.9.1	Fallbeispiel: Vom Seminarleiter zum Projektberater	106
3.9.2	TA-Betrachtung	107
3.9.3	Methodische Optionen	109
3.9.3.1	Phasen einer Beratung	109
3.10	Lerntransfer evaluieren	112
3.10.1	Fallbeispiel: Der Blick zurück – und wieder nach vorn	112
3.10.2	TA-Betrachtung	113
3.10.3	Methodische Optionen	116
3.10.3.1	Evaluation und Qualitätsentwicklung	116
3.10.3.2	Veränderungsbeobachter	118
3.10.3.3	Teilnehmer-Interview	119
3.10.3.4	Praxisbegleitung	120
3.11	Zusammenfassung	122
4.	Ein Resümee	125
	Literaturverzeichnis	129
	Lösungshinweise zu den Übungsaufgaben	133
	Einsendeaufgabe	137

Einleitung

Bevor Sie weiter lesen, möchte ich Sie bitten, sich für einen kurzen Moment zurückzulehnen und den Titel des Lehrbriefes „Wenn Lehrer lernen...“ auf sich wirken zu lassen.

Wahrscheinlich muss man davon ausgehen, dass die meisten Leserinnen und Leser dieses Lehrbriefes selbst als Pädagogin bzw. Pädagoge (Lehrerin/Lehrer, Sozialpädagogin/Sozialpädagoge)¹ in der Schule tätig. Möglicherweise fühlen Sie sich mit dieser Überschrift „auf den Schlipps getreten“. *Was ist denn das Besondere dabei? Wir Pädagogen müssen doch ständig lernen?*

Wenn Lehrer oder Sozialpädagogen in einem organisierten Rahmen (z.B. in einem Seminar oder in einer Lehrerfortbildung) lernen wollen, gibt es zunächst eine ganz offensichtliche Besonderheit: Sie sitzen nun als Teilnehmer „auf der anderen Seite“ und dabei erleben, beobachten und bewerten sie einen Berufskollegen – ein Setting, das viele Lehrer üblicherweise nur während der Ausbildung (und dann meist in sehr negativer Weise) selbst erleben konnten.

Darüber hinaus ist es für den Dozenten, Moderator, Teamer oder Kursleiter einer Lehrerfortbildung auch eine besondere Situation, wenn in seiner Veranstaltung Teilnehmer mit eigenen pädagogischen Kompetenzen sitzen. Sicherlich macht er sehr schnell die Erfahrung, dass er mit den üblichen Steuerungs- und Disziplinierungsmethoden aus dem schulischen Umfeld kaum etwas erreichen wird. Daraus entsteht eine häufig anzutreffende Stress-Situation für den Seminarleiter, wenn er auf kein andragogisch-orientiertes (erwachsenengerechtes²) Methodenrepertoire zurückgreifen kann.

¹ Bei diesem kurzen Satz ist wahrscheinlich schnell deutlich geworden, dass es zur besseren Lesbarkeit des Textes nicht sinnvoll ist, sowohl die männliche als auch die weibliche Form anzuwenden. Ich möchte daher durchgängig nur die männliche Schreibweise benutzen. Selbstverständlich sind immer Frauen und Männer gleichermaßen gemeint und angesprochen.

² Im Folgenden werde ich zwischen pädagogischen und andragogischen Zielsetzungen und Methoden nicht unterscheiden und den auch in der Erwachsenenbildung verbreiteten Oberbegriff „Pädagogik“ verwenden.

Da der schulische Kontext sowohl für den Seminarleiter als auch für die Seminarteilnehmer einen gemeinsamen Erfahrungshorizont darstellt, möchte ich in diesem Lehrbrief zu Beginn einen fokussierten Blick auf die unterschiedlichen Rollenerwartungen an pädagogische Fachkräfte in der Schule werfen.

Welches Verhalten bzw. welche Rolle von Pädagogen ist wann angemessen und konstruktiv? Um diese Frage, die sich für Lehrer, Sozialpädagogen und Seminarleiter gleichermaßen stellt, professionell und theoriegeleitet beantworten zu können, werde ich im folgenden Kapitel das Persönlichkeits- und Kommunikationsmodell der Transaktionsanalyse nach Eric Berne vorstellen. Nach meinen Erfahrungen ist dieses Konzept ein sinnvolles Diagnose-Instrument für pädagogisches Planen und Handeln, und zwar sowohl für den schulischen Unterricht als auch für Seminarleiter in Fortbildungsveranstaltungen mit pädagogischen Fachkräften.

Im Mittelpunkt des Lehrbriefes steht die Analyse ausgewählter Standardsituationen in Fortbildungsveranstaltungen für pädagogische Fachkräfte. Vor dem Hintergrund des Konzeptes der Transaktionsanalyse möchte ich diese häufig wiederkehrenden Seminarsituationen genauer betrachten und auswerten mit dem Ziel, geeignete methodische Optionen zu entwickeln und zu skizzieren. Die meisten Methoden habe ich zusammen mit Yvonne Mascioni in Seminaren des ibbw für Lehrer und Schulsozialarbeiter bzw. Jugendsozialarbeiter an Schulen erprobt und weiterentwickelt.

Ziel des Lehrbriefes ist es, Sie zu ermutigen und zu unterstützen, möglichst gemeinsam mit Kollegen andere und für Sie neue Verhaltensoptionen zu entwickeln und in der Praxis zu erproben.

1. Selbstverständnis und Haltungen von Lehrkräften

Was bestimmt eigentlich das Verhalten von pädagogischen Fachkräften im System Schule? Welche eigenen und fremden Erwartungen beeinflussen das Rollenverhalten? Und: Gibt es ein individuell bevorzugtes Rollenmodell?

1.1 In welchen Rollen agieren Pädagogen in der Schule?

Im System Schule ist die Verteilung von Rollen scheinbar klar und eindeutig geregelt: Lehrer, Schüler, Schulleiter, ja selbst der Hausmeister erfüllen Anforderungen und Erwartungen von anderen und an sich selbst, die über einen langen Zeitraum gewachsen sind. Da die Schulk Wirklichkeit im Wesentlichen durch die Aktivitäten der Lehrkräfte bestimmt wird, sollen an dieser Stelle die „sozialen Rollen“ von Lehrern einmal genauer betrachtet werden. Grundsätzlich können diese Gedanken auch auf das Rollenverhalten von Sozialpädagogen übertragen werden.

Soziologen verstehen unter einer sozialen Rolle eine so genannte *Verhaltensfigur* (eine zusammengehörige Einheit von Verhaltensweisen), die durch äußere und eigene Erwartungen erlernt wurde und die in relevanten Situationen aktualisiert wird. Ein Teil dieser äußeren Rollenerwartungen besitzt einen normativen Charakter, d.h. in diesem Fall, dass ein Lehrer mit *Sanktionen* (persönlichen Konsequenzen) zu rechnen hat, wenn er die fremden Erwartungen nicht erfüllen kann oder will.¹

¹ Vgl. Bahrndt 1987, S. 68 ff.

Die folgende Übersicht verdeutlicht, welche vielfältigen Rollen der Lehrerberuf bieten kann (in alphabetischer Reihenfolge, daher keine Wertung).

Lehrerrollen	einige positive Kennzeichen
Aufpasser	achtet auf die Einhaltung von Regeln, sorgt für Sicherheit und Schutz Hilfsbedürftiger, hat Respekt durch Sanktionsmöglichkeiten
Experte	hohe fachliche Kompetenz, detailgenau, kann jede Frage beantworten („Quelle des Wissens“), kennt Zusammenhänge
Helfer	ist immer ansprechbar, sucht (und findet) Personen, die Hilfe benötigen, wird selbst aktiv
Lernberater	respektiert die Möglichkeiten des Lernenden, ressourcen- und lösungsorientiert, gibt aber selbst keine Lösungen vor
Lernbetreuer	empathisch, einfühlsam, kann gut zuhören, mitfühlend, ist immer da, bietet eigene Lösungen an
Lernpartner	neugierig, will gemeinsames mit Schülern lernen, bleibt auf „Augenhöhe“, sensibel für Beziehungen
Moderator	methodischer Helfer für Gruppenprozesse, bleibt neutral, gibt Struktur und Transparenz, lässt die Gruppe entscheiden
Organisator	hat guten Überblick, erkennt Bedürfnisse, dienstleistungsorientiert, perfekt und technisch versiert
Sparringspartner	liefert als „Advocatus Diaboli“ die unbequemen Argumente, ist nicht empfindlich, ist realitätsbezogen
Spielpartner	Methodenexperte für Lernspiele, denkt an Spaß, Bewegung und Handlungsorientierung
Vorbild	bietet positive Orientierung, unterstützt das Lernen am Modell, wohlwollende und akzeptierende Haltung
Wissenvermittler	Methodenexperte für Wissenstransfer, kann komplexe Zusammenhänge didaktisch reduzieren, strukturgebend

Abbildung 1: Die Vielfalt möglicher Rollen von Lehrern

1.2 Der Lehrer ist immer auch ein „Wissensexperte“

Die berufliche Rolle von Lehrern hat vergleichbare Traditionen und Merkmale wie zum Beispiel die Rolle eines Arztes in unserer Gesellschaft: Ein Arzt ist ebenfalls sehr intensiv mit Menschen beschäftigt, die auf sein fachliches Wissen und auf seine beruflichen Erfahrungen in einem hohen Maße angewiesen sind. Patienten werden in der Regel einfach darauf vertrauen müssen, dass ihr Arzt die richtige Diagnose stellt und ein wirksames Medikament verordnet.

Eine ähnliche Erwartungshaltung an ihre Lehrer haben auch die Schüler schon in der Grundschule. Alle Eltern von Erstklässlern kennen die Argumentation ihres Kindes: „*Der Lehrer hat aber gesagt...*“. Kaum anders wird sich auch ein Berufsschüler oder Abiturient darauf verlassen müssen, dass sein Lehrer das jeweilige Fachgebiet sicher beherrscht. So betrachtet kann weder der Arzt noch der Lehrer auf fundierte Fachkompetenz verzichten. Er würde die an ihn gestellten Erwartungen nicht erfüllen und müsste (in der Sprache der Soziologen) mit Sanktionen rechnen.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht nur zu erwarten, sondern auch zu respektieren, dass Ärzte und Lehrer die an sie gestellten Erwartungen ernst nehmen und in ihrem professionellen Selbstverständnis einordnen. Aber angesichts der aktuellen Situation an deutschen Schulen und der daraus resultierenden Erwartungen von Schülern, Eltern, Arbeitgebern etc. ist die Rolle der Lehrer als Experte für Wissen und Wissensvermittlung zumindest ergänzungsbedürftig. Die Veränderung bzw. Erweiterung des eigenen Rollenverhaltens ist jedoch ein Lernprozess, der sich über einen längeren Zeitraum hinziehen kann.

1.3 Vom Lehrer zum Lerner – ein Paradigmenwechsel?

Das geflügelte Wort vom „lebenslangen Lernen“ geht um in allen Berufssparten. Kaum jemand wird sich in seiner jetzigen beruflichen Tätigkeit darauf verlassen können, dass er die in der Berufsausbildung gelernten Fachinhalte nicht permanent aktualisieren muss, dass er neue (Schlüssel-)Qualifikationen und Fertigkeiten dazu lernen und lieb gewonnene Verhaltensweisen verändern muss. Warum kann man aber bei der Berufsgruppe der Lehrer von einem „Paradigmenwechsel“¹ sprechen?

Selbstverständlich sind Lehrer auch immer schon Lernende gewesen. In seinem Selbstverständnis als Wissensexperte hat jeder Lehrer ein großes Interesse daran, sein Wissen zu vermehren. Lernen ist hierbei ein additiver Prozess, also mehr vom Gleichen.

Kennzeichen eines anderen Verständnisses von Lernen ist jedoch, sich einzulassen auf Unbekanntes, neugierig zu sein auf den offenen Prozess, das zu tun, was man noch nicht kann, und dabei eigene Fehler zu akzeptieren und sogar wertzuschätzen.

Diese *andere* Lernhaltung ist nicht nur für viele Menschen, sondern insbesondere auch für viele Lehrer ein Paradigmenwechsel, da in der Schule genau das Gegenteil erwartet wird und häufig andere Voraussetzungen bestehen. Die schulischen Curricula beschreiben bekannte Lerninhalte und definieren allgemein gültige Lernziele. Fehler werden durch Noten sanktioniert, und für Neugierde und (Lern-)Umwege bleibt nur wenig Zeit übrig.

Kaum anders sind Ausbildung (Studium/Referendariat) und viele Lehrerfortbildungsprogramme „gestrickt“. Angehende und erfahrene Lehrer bewegen sich auf einem scheinbar bekannten Feld, wo gut gemeinte Ratschläge und ausgefeilte Methoden für bewährtes Vorgehen (oder neudeutsch *best practice*) diskutiert werden und man offensichtlich sehr bemüht ist, eigene Fehler zu vermeiden und lieber aus den Fehlern

¹ Vgl. Herrmann/Hertrampf 2000, S. 38 ff.

anderer Kollegen zu lernen.¹ Selbstverständlich sind Erfahrungsaustausch und professionelle Ratschläge eine sehr gute Möglichkeit für Lernen und Ausweiten der eigenen beruflichen Handlungskompetenz, jedoch sollte dabei die Neugierde auf die eigenen Erfahrungen im Lernprozess nicht auf der Strecke bleiben.

Wann darf ich in der Schule neugierig sein?

1. Aufgabe für die Lehrer:

Wann hatten Sie zum letzten Mal im Unterricht die Gelegenheit, ein Thema zu bearbeiten, dass für Sie selbst noch weitgehend unbekannt war? Versuchen Sie bitte, die Unterschiede Ihrer eigenen Einstellung und Verhaltensweisen zum „normalen“ Unterricht zu beschreiben?



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¹ Wie viele andere Seminarleiter so habe auch ich sehr häufig die Erfahrung gemacht, dass einige Teilnehmer fast inständig darum bitten, man solle ihnen doch mal sagen, wie sie sich in bestimmten Situationen *am besten* und *richtig* verhalten können.

Ein Lernen von Pädagogen findet an vielen Orten statt: im Lehrerzimmer, im Klassenraum, im Arbeitszimmer, auf dem Pausenhof etc. Sobald jedoch das Lernen organisiert und vorstrukturiert wird, z. B. in einer Lehrerfortbildung, wird die Situation von den teilnehmenden Pädagogen als sehr ambivalent erlebt. Auf der einen Seite erscheinen Lerninhalt und Lernziele in der Regel ganz attraktiv, es wird etwas Neues angeboten und vielleicht bedeutet die Teilnahme am Seminar sogar einen persönlichen Gewinn. Auf der anderen Seite heißt es in der Konsequenz auch, dass vertraute Einstellungen und Verhaltensweisen auf dem Prüfstand stehen und möglicherweise riskante Veränderungen eingefordert werden.

Darüber hinaus hört man sehr häufig die Meinung, dass es den langjährig berufstätigen Menschen besonders schwer fiele zu lernen. Sicherlich hat diese Beobachtung nur zu einem Teil mit der Leistungsfähigkeit des Gehirns zu tun. Vielmehr haben viele ältere Menschen ihre zahlreichen Erfahrungen und ihr umfangreiches Wissen relativ stabil geordnet und damit „festgelegt“.¹ Jede neue hinzukommende Erkenntnis könnte die „aufgeräumten Kategorien“ durcheinander und damit die Person aus dem Gleichgewicht bringen. Es steht ausgesprochen oder unausgesprochen die Frage im Seminarraum: *Will ich mich eigentlich verändern oder soll alles so bleiben wie bisher? Oder möchte ich mir selbst bestätigen, dass sich sowieso nichts ändern kann?*

Insbesondere die Lehrer stehen in und außerhalb der Schule unter der tatsächlichen oder vermuteten Rollenerwartung, in erster Linie ein guter *Wissensvermittler* zu sein. Wenn aber in Lehrerfortbildungen die Veränderung der eigenen Rolle thematisiert wird, haben es besonders diejenigen Seminarteilnehmer schwer, deren Rolle im Berufsalltag für sie eine hohe Identität stiftende Funktion hat. Deswegen geht es bei der Bereitschaft zur Veränderung der eigenen beruflichen Rolle nicht nur um die innere Motivation zur Veränderung, sondern auch um das Risiko einer (öffentlichen) Neubewertung der persönlichen Identität.

¹ Vgl. Weidemann 2000, S. 33 ff.

1.4 Diagnose: Welche Rolle ist angemessen?

Wenn Sie einen Lehrer im Verlauf eines ganz normalen Schulalltages als Außenstehender beobachten könnten, würde Sie sicherlich feststellen, dass er sehr unterschiedliche Funktionen und Rollen wahrnimmt. (Selbstverständlich werden Sie ähnliche Beobachtungen auch bei Sozialpädagogen machen.) Als Lehrer werden Sie selbst wahrscheinlich sehr genau spüren, in welcher Rolle Sie sich besonders wohl fühlen. Möglicherweise ist das Ihre bevorzugte Rolle und man wird Sie häufiger so erleben können. Sie nutzen also schon ein eigenes *Diagnose-Instrument* um festzustellen, ob Ihr situatives Verhalten *für Sie selbst* angemessen ist oder nicht. Wie können Sie jedoch ermitteln, ob Ihr Verhalten *für andere* (z.B. für einen bestimmten Schüler) angemessen ist?

Nehmen wir einmal an, Sie kennen die Erwartungen Ihres Kommunikationspartners genau, weil Sie z.B. danach gefragt haben. Ist es dann für die Situation immer angemessen und für die Person sinnvoll und förderlich, diese Erwartungen zu erfüllen? Die folgende Übungsaufgabe zeigt dazu ein Beispiel:

In den meisten Situationen entscheiden Sie als Pädagoge aufgrund Ihrer eigenen Erfahrungen und Ihrer Menschenkenntnis, in welcher Rolle Sie am besten agieren sollten. Dabei werden Sie sich wahrscheinlich relativ spontan und ohne weitere Vorbereitung intuitiv verhalten. Falls Sie jedoch feststellen, dass Ihr bisheriges Verhalten nicht zu dem gewünschten Ergebnis führt und Sie sich grundsätzlich die Frage stellen, in welche Richtung Sie Ihr Rollen-Repertoire erweitern können, ist eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person und mit Ihrem Kommunikationsverhalten nicht vermeidbar. Das Modell der Transaktionsanalyse, das ich Ihnen in Kapitel 2 vorstellen möchte, bietet dafür nach meinen Erfahrungen eine sehr gute Unterstützung als Diagnose-Instrument an.

1.5 Zusammenfassung

- Menschen agieren in bestimmten sozialen Rollen, die Kristallisationspunkte für eigene und fremde Erwartungen und Ansprüche darstellen.
- Das Sozialsystem Schule wird insbesondere durch das Rollenverhalten der Lehrer geprägt. Es bieten sich für Lehrer sehr verschiedene Möglichkeiten der Übernahme einer Rolle an.
- Lehrer sind in erster Linie auf die Rolle als Wissensvermittler fixiert. Dies korrespondiert auch mit den Erwartungen des sozialen Umfeldes.
- Die Veränderung des eigenen Rollenverhaltens von Pädagogen ist ein intensiver Lernprozess, der auch die eigene Identität in Frage stellen kann. Für pädagogische Fachkräfte in Seminaren hat die Kernfrage „*Will ich mich verändern?*“ daher eine besondere Brisanz.
- Menschen benötigen ein Modell zur Diagnose und Reflexion um festzustellen, ob ihr Rollenverhalten angemessen ist.

2. Grundlagen der Transaktionsanalyse

Wenn man komplexe Kommunikationssituationen verstehen, erfahren, „begreifen“ oder sogar verändern möchte, ist es vielfach sehr nützlich, auf ein Modell und eine Theorie zurückgreifen zu können. Das Konzept der Transaktionsanalyse (TA) nach Eric Berne¹ bietet gerade auch im System Schule hervorragende Ansatzpunkte und Anwendungsmöglichkeiten zur Reflexion und zur Veränderung des eigenen Verhaltens:

- Als eine Theorie der menschlichen **Persönlichkeit** erhalten wir Hinweise darüber, wie Menschen psychologisch beschaffen sind.
- Die TA ist darüber hinaus eine **Theorie für Kommunikation** und kann uns auf diese Weise bei der Analyse von Systemen und Organisationen helfen.
- Und als eine **Entwicklungstheorie** erhalten wir Erklärungen darüber, wie bestimmte Muster des Erlebens und Verhaltens in unserer Kindheit erworben und im Verlauf unserer Entwicklung gefestigt oder verändert werden können.

2.1 Die TA als Modell der menschlichen Persönlichkeit

Bevor Sie weiter lesen, möchte ich Ihnen anbieten, sich durch den folgenden Text zu einem persönlichen Einstieg in das Thema inspirieren zu lassen.

Beispiel: Sie sind Lehrer (bzw. Sozialpädagoge) und sitzen gerade in Ihrem Arbeitszimmer, um die Präsentation eines Konzeptes für die nächste Projektwoche vorzubereiten, das noch heute den Kollegen im Rahmen einer Gesamtkonferenz vorgestellt werden soll. Sie machen gerade eine Übersicht zu den wichtigsten Aspekten und Zielsetzungen des Konzeptes, Sie analysieren und begründen, welche Veränderungen aus pädagogischen, finanziellen und organisatorischen Gründen notwendig sind, und Sie stellen die Vor- und Nachteile des



¹ Dr. Eric Berne (1910–1970), Mediziner, Psychiater und Psychoanalytiker, verbreitete seine Konzepte zur Transaktionsanalyse insbesondere durch den Bestseller „Games People Play“ (Spiele der Erwachsenen) von 1964.

Konzeptes vergleichend gegenüber. Es sind noch zwei Stunden bis zur Gesamtkonferenz.

Sie sind so in Ihre Arbeit vertieft, dass Sie nicht auf die Zeit achten. In aller Eile packen Sie nun Ihre Sachen zusammen, sprinten zum Auto und fahren so zügig wie möglich durch den Feierabendverkehr zur Schule. Natürlich sind die Straßen verstopft und der Verkehr kommt nur schleppend voran. Als der Fahrer im Auto vor Ihnen (ein älterer Herr mit Hut) an der Ampel nicht gleich bei Grün losfährt, beginnen Sie laut zu schimpfen, dass man doch allen Rentnern den Führerschein wegnehmen sollte.

Endlich erreichen Sie die Schule und hasten durch die Gänge des Schulgebäudes zum Konferenzraum. Sie sehen auf der Schuluhr, dass sie 20 Minuten zu spät sind, und Sie wissen, dass der Direktor – wie immer – die Konferenz pünktlich begonnen hat. Als Sie den Griff der Tür zum Konferenzraum in der Hand halten, bekommen sie auf einmal das Gefühl, einfach nur weglaufen zu wollen.

2.1.1 Die drei Ich-Zustände des TA-Konzeptes

Die kleine Geschichte hat nicht den Anspruch, den Arbeitsalltag eines Lehrers möglichst realitätsnah darstellen zu wollen. Vielmehr möchte ich Ihnen das Persönlichkeitsmodell der TA anhand dieser drei aufeinander folgenden Situationen erläutern.

In der ersten Situation am häuslichen Schreibtisch befindet sich eine konzentriert arbeitende Person in dem so genannten **Erwachsenen-Ich-Zustand**, d.h. sie agiert im „Hier und Jetzt“. Sie ist beschäftigt mit selbst beschafften Informationen, wägt ab, trifft eigenständige Entscheidungen, überprüft die eigenen Annahmen usw. Ein Mensch, der sich in dem Erwachsenen-Ich (kurz als „ER“ bezeichnet) befindet, kontrolliert ständig, ob die Informationen, die er von der Außenwelt erhält, mit seinen eigenen Informationen/Daten¹ übereinstimmen.

Als sich die Person im Stress befindet, weil sie durch äußere Umstände aufgehalten wird, tut sie etwas, was sie als kleines Kind bei den Eltern

¹ Man könnte hier auch das Bild des Computers verwenden, was jedoch verbreitet auf Vorbehalte stößt. (Wer möchte schon gerne mit einer Maschine verglichen werden?)

– möglicherweise in diesem Fall eher beim Vater – beobachten konnte. Dieses Verhalten wird in der aktuellen Situation fast genauso wiederholt. Dieser Ich-Zustand wird in der TA als das **Eltern-Ich** (kurz „EL“) bezeichnet. In diesem Zusammenhang wird häufig das Bild vom Aufzeichnungsgerät verwendet, um darzustellen, wie der Mensch äußere Ereignisse – und das sind beim Kind überwiegend Verhaltensweisen der Eltern oder elternähnlicher Personen – abspeichern und zu einem späteren Zeitpunkt relativ exakt wiedergeben kann.

In der letzten Situation vor der Tür zum Konferenzraum wechselt diese Person in den so genannten **Kind-Ich-Zustand** (kurz „K“). Sie verspürt plötzlich physiologische Reaktionen (Schweißausbruch, Herzklopfen) und innere Gefühle (Hilflosigkeit, Fluchtverhalten), die sie viele Jahre lang als kleines Kind selbst am eigenen Leib erfahren und „aufgezeichnet“ hat. Diese Gefühle werden meist zuerst nicht bewusst als Kindheits-erlebnisse wahrgenommen, sondern nur als körperliche Reaktion registriert. Erst in einem späteren Reflexionsprozess können die aktuellen Empfindungen mit den frühen Kindheitserlebnissen in Zusammenhang gebracht werden.

Das Persönlichkeitskonzept beinhaltet im Kern diese drei Ich-Zustände, die in dem folgenden Schaubild¹ zusammengefasst sind:

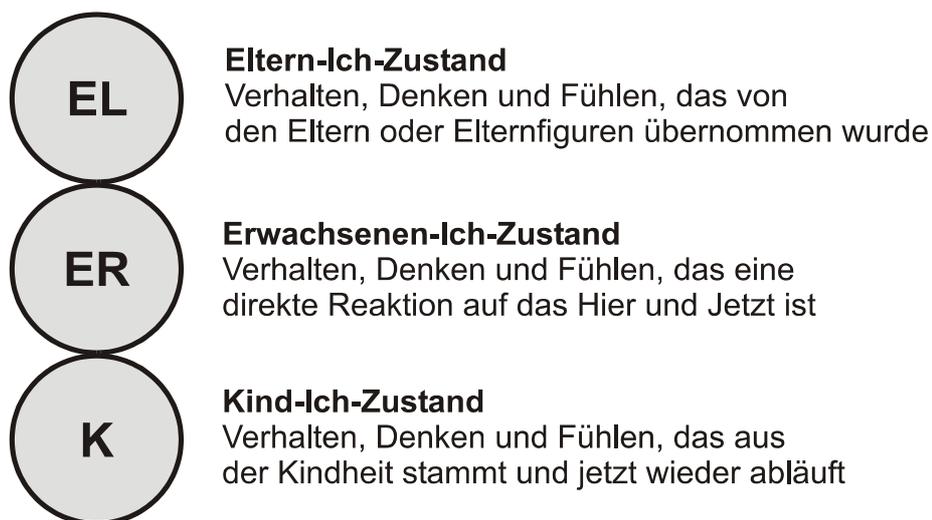


Abbildung 2: Das Ich-Zustands-Modell der TA

¹ Aus: Stewart/Joines 1990, S. 34.



Übungsaufgabe 2: Aus welchem Ich-Zustand heraus wird kommuniziert?

Bitte versuchen Sie bei den folgenden Aussagen von Personen im Umfeld Schule zu analysieren, aus welchem Ich-Zustand heraus diese Formulierungen gemacht wurden.

Bearbeiten Sie diese Aufgabe zunächst allein und besprechen Sie anschließend Ihr Ergebnis mit einem Partner. Bedenken Sie dabei, dass es verschiedene Sichtweisen und Interpretationen geben kann.

- a) *Lehrer an Klasse: „Das Kapitel haben wir in der letzten Stunde abgeschlossen. Bitte besprecht euch jetzt mit einem Nachbarn, welche Themen ihr noch vertiefen wollt und warum ihr euch dafür interessiert.“*
- b) *Eltern an Lehrer: „Wenn mein Sohn bei Ihnen im Unterricht nicht spurt, dann können Sie ruhig hart durchgreifen - das kann der gut gebrauchen!“*
- c) *Schüler an Lehrer: „Ich schaffe die Übungsaufgabe nicht allein, die Zeit ist zu kurz für mich. Können Sie mir helfen?“*
- d) *Sozialpädagoge an Schüler: „Was wollen wir heute Nachmittag unternehmen? Ich hätte Lust, draußen ein bisschen Fußball zu spielen.“*
- e) *Lehrer an Lehrer: „Ich habe die Nase voll von der 10a! Immer diese Unruhe in der Klasse! Da spiel' ich nicht mehr mit – in der nächsten Stunde lass' ich einen Test schreiben!“*
- f) *Lehrer an Eltern: „Ich beobachte seit einigen Wochen bei Ihrer Tochter, dass sie sich nicht mehr so konzentriert am Unterricht beteiligt. Haben Sie zu Hause auch irgendwelche Veränderungen bei ihr bemerkt?“*
- g) *Seminarleiter in einer Lehrerfortbildung: „Heute will ich mit Ihnen mal besprechen, wie man am besten mit aufmerksamkeitsgestörten Schülern umgeht. Also, ich mache das immer so ...“*
- h) *Teilnehmer an einer Lehrerfortbildung: „Ich habe in meinem Unterricht häufig festgestellt, dass ich z.B. im Bereich Computer*

2.1.2 Die Zweiteilung von Eltern-Ich und Kind-Ich

Das Modell der Ich-Zustände beschreibt in der bisherigen Form eine Struktur der Persönlichkeit. Um im Weiteren die TA als Modell der Kommunikation besser nutzen zu können, ist eine funktionelle Unterteilung der Ich-Zustände erforderlich.¹

Beginnen möchte ich mit der Unterteilung des Eltern-Ich (EL), da es für Erwachsene sicherlich leichter nachzuvollziehen ist:

- a) Wenn wir mit unseren eigenen (oder uns anvertrauten) Kindern zusammen sind, dann werden wir ihnen häufiger sagen müssen, was sie tun und lassen sollen, was richtig und was falsch ist. Die TA nennt diese Seite des EL-Verhaltens das **kritische (oder kontrollierende) Eltern-Ich** (in Kurzform „kEL“).
- b) Demgegenüber werden wir als Eltern die Kinder versorgen mit allem, was sie brauchen, wir werden sie trösten, wenn sie sich wehgetan haben, oder wir werden ihnen helfen, wenn sie ihre Schularbeiten nicht allein machen können. Die TA bezeichnet dies als das **fürsorgliche (oder nährende) Eltern-Ich** (in Kurzform „fEL“).

Wie beim Eltern-Ich gibt es auch eine Zweiteilung beim Kind-Ich:

- a) Kinder lernen häufig sehr schnell, wann und warum es für sie gut und nützlich sein könnte, wenn sie das tun, was Eltern oder andere (Autoritäts-)Personen von ihnen verlangen. Sie sind höflich, wenn die Tante zu Besuch ist, sie sind ruhig in der Schule, wenn der Lehrer es will, oder sie lachen, wenn auch Erwachsene es tun. Dieses Verhalten wird als das **angepasste Kind-Ich** (in Kurzform „aK“) bezeichnet.
- b) Ist das innere Erleben eines Kindes völlig unabhängig von elterlichen oder sonstigen Erwartungen, spricht man in der TA von dem **freien Kind-Ich** (in Kurzform „fK“). Es fühlt sich traurig und weint, weil das lieb gewonnene Haustier gestorben ist oder es hat Spaß am Rechnen, auch ohne dass Eltern oder Lehrer sagen, Mathematik sei wichtig für das spätere Leben.

¹ Vgl. Stewart/Joines 1990, S. 47 ff.

Beim Erwachsenen-Ich (ER) wird in der TA keine weitere Unterteilung vorgenommen, denn das Denken, Fühlen und Verhalten ist eine Reaktion auf das Hier und Jetzt.

Zusammenfassend soll die funktionelle Analyse der Ich-Zustände nochmals als Grafik¹ dargestellt werden:

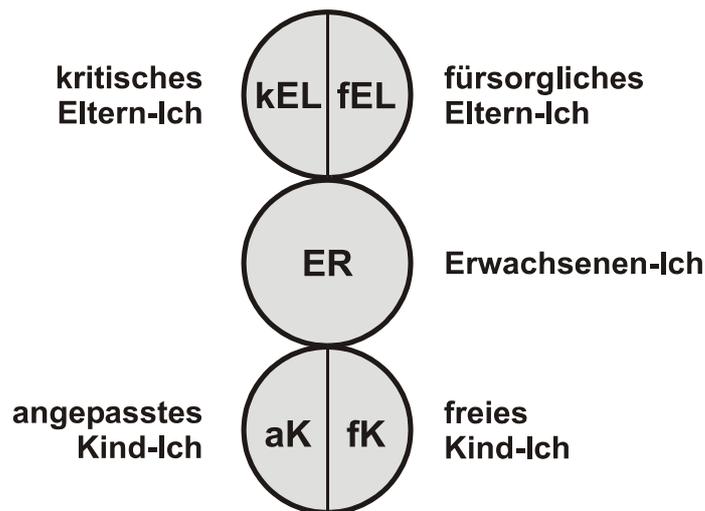


Abbildung 3: Die funktionelle Analyse der Ich-Zustände

¹ Vgl. Stewart/Joines 1990, S.47.



Reflexion zu den unterteilten Ich-Zuständen von Eltern-Ich und Kind-Ich

Stellen Sie sich vor Ihrem geistigen Auge eine Kino-Leinwand vor:

Es werden Filme aus Ihrer Kindheit gezeigt. Sie sehen Episoden mit Ihnen als kleines Kind und Ihren Eltern. Versuchen Sie sich an Situationen mit Ihrem Vater bzw. Ihrer Mutter zu erinnern!¹ Was haben die Eltern gesagt oder getan? Wie haben Sie als Kind reagiert, was haben Sie gesagt oder getan, und was haben Sie nicht gesagt oder nicht getan?

*Versuchen Sie bitte, die verschiedenen Verhaltensweisen von Ihnen als Kind und von Ihren Eltern den unterteilten Ich-Zuständen *kEL* und *fEL* bzw. *fK* und *aK* (siehe Grafik) zuzuordnen.*

.....

.....

.....

.....

.....

2.1.3 Verbreitete Missverständnisse zum Ich-Zustands-Modell der TA

Viele Anhänger der TA versuchen, das Ich-Zustands-Modell noch weiter mit folgender Annahme zu vereinfachen: „Wenn ich beurteile, bin ich im EL. Wenn ich denke, bin ich im ER. Wenn ich fühle, bin ich im K.“²

Diese Simplifizierung ist schon allein deswegen nicht zulässig, weil natürlich auch ein Mensch im Erwachsenen-Ich fühlen und bewerten kann. Nur macht es dies in einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Hier und Jetzt. Das Ich-Zustandsmodell liefert uns nur Hinweise dafür,

¹ Sie können anstelle Ihrer Eltern auch andere Autoritätspersonen auswählen.

² Vgl. Stewart/Joines 1990, S. 44 ff.

dass man im ER-Ich häufiger nachdenkt, dass man im EL-Ich häufiger Werturteile fällt und dass man im Kind-Ich häufiger Gefühle erlebt.

Ein weiteres Missverständnis des TA-Persönlichkeitsmodells ist meiner Meinung nach die Schlussfolgerung, es wäre für Erwachsene immer besser und richtiger, aus dem ER-Ich-Zustand heraus zu agieren. Das EL- und K-Ich seien nun eher was für alte Leute bzw. für Kinder. Diese Annahme zu Ende gedacht, würde aus meiner Sicht das Leben langweilig machen und schwarz/weiß malen. Auch ein erwachsener Mensch sollte die Gedanken, Gefühle und das Verhalten insbesondere aus dem Kind-Ich-Zustand kennen und aktuell erleben dürfen. Es kommt aber natürlich immer darauf an, ob es für die jeweilige Situation und für die beteiligten Personen angemessen ist oder nicht. Die (kindliche) Vorfreude eines erwachsenen Menschen zum Beispiel vor einer Reise oder vor dem Weihnachtsfest ist zwar eine Einblendung¹ von Gefühlen aus dem ER oder K, aber durchaus akzeptabel (und wünschenswert) auch für Erwachsene.

Abschließend möchte ich an diese Stelle einen weiteren wichtigen Punkt in Erinnerung rufen, der leider zu häufig bei der Auseinandersetzung mit der TA in Vergessenheit gerät: Die einzelnen Ich-Zustände sind keine unveränderlichen Gegebenheiten, sondern sie sind in diesem Modell verwendete Bezeichnungen für ein kohärentes System von aufeinander bezogenem Fühlen, Denken und Verhalten. Wie in der kleinen Geschichte unter Kapitel 2.1 gezeigt, können Menschen sehr schnell von einem Ich-Zustand in einen anderen wechseln. Das Modell kann uns helfen zu verstehen, warum wir uns in einer bestimmten Situation auf eine bestimmte, aber sehr individuelle Art und Weise verhalten bzw. was unser Denken und Fühlen beeinflusst. Das zu erkennen ist die wichtigste Voraussetzung für unsere eigene Weiterentwicklung und zur Unterstützung der uns anvertrauten Menschen.

¹ Einige TA-Autoren sprechen auch von „Trübung“ des ER. Ich halte diese Bezeichnung an dieser Stelle für eher unpassend.



Übungsaufgabe 3: Ein Brief von der Schulleitung...

Bitte lesen Sie sich zunächst den folgenden (fiktiven) Text eines Rundschreibens der Schulleitung an das Kollegium durch:¹

An alle Kollegen

Betr.: Missbrauch von Fotokopiergeräten

Es ist uns kürzlich zu Ohren gekommen, dass sich eine Reihe von Beschäftigten dieser Schule in sehr großzügiger Weise der vorhandenen Kopiergeräte bedienen. Um es deutlicher auszudrücken: Diese Geräte werden für nicht-schulische Zwecke benutzt.

Nachdem unser Vertrauen offensichtlich nur von einem Teil der Kollegen honoriert wird, möchten wir alle, die in der Vergangenheit die Geräte für private Zwecke missbraucht haben oder das noch vorhaben, ausdrücklich darauf hinweisen, dass ihr Verhalten nicht toleriert werden kann und wird. Übertretungen dieser Richtlinie werden wir von der Schulleitung nachgehen, wobei wir uns Konsequenzen für die Betroffenen vorbehalten.

Sollten Sie dazu noch Fragen haben, wenden Sie sich bitte an das Sekretariat der Schulleitung.

- a) *Aus welchem Ich-Zustand heraus wurde diese Mitteilung geschrieben?*
- b) *Welcher Ich-Zustand der Lehrerkollegen soll wahrscheinlich angesprochen werden?*
- c) *Entwerfen Sie bitte gemeinsam mit einem Partner einen alternativen Entwurf einer Mitteilung. Welchen Ich-Zustand der Schulleitung halten Sie in diesem Fall für angemessen und warum ist das sinnvoll?*

¹ In Anlehnung an Rüttinger/Kruppa 2001, S. 36 f.

2.2 Die TA als Modell der Kommunikation

Der Begründer der TA, Eric Berne, geht in seinen Standardwerken der profanen Frage nach, warum die Menschen eigentlich miteinander reden und was sie sich sagen, „nachdem sie ‚Guten Tag‘ gesagt haben“.¹ In diesem Kapitel möchte ich die Diskussion auf die grundsätzliche Feststellung reduzieren, dass die Menschen miteinander reden und daher der weiterführenden Frage nachgehen, was sich eigentlich zwischen den Menschen abspielt, wenn sie miteinander kommunizieren.

Die kleinste Kommunikationseinheit sind zwei Menschen, die jeweils mit ihren fünf Ich-Zuständen aufeinander treffen, wodurch sich die Zahl der beteiligten Ich-Zustände schon auf zehn erhöht. Eine einfache Kommunikation besteht aus einem Stimulus (S) und einer Reaktion (R), die zwischen den beiden Kommunikationspartnern ausgetauscht wird. Dies nennt man in der TA eine „Transaktion“.

2.2.1 Parallele Transaktionen sind relativ dauerhaft

Der folgende kleine Gesprächsausschnitt zwischen Vater und Sohn soll eine einfache Transaktion beispielhaft erläutern.

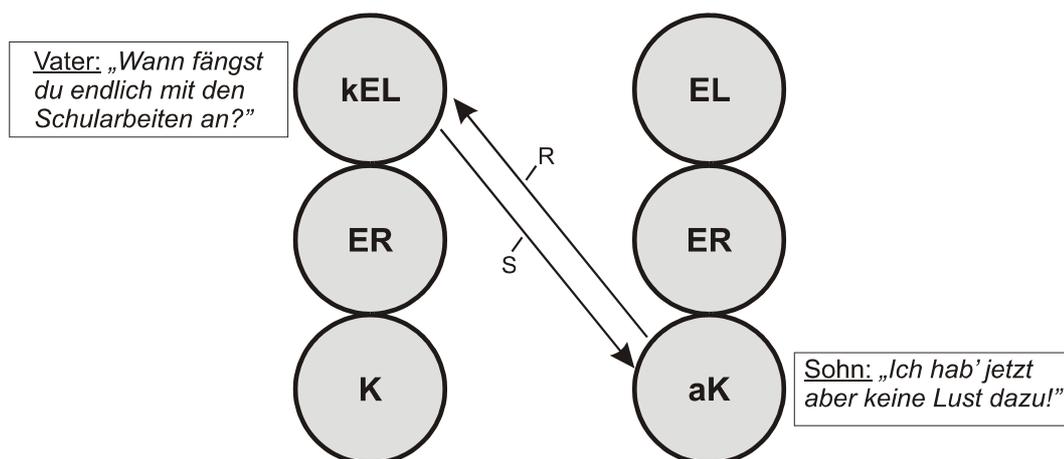


Abbildung 4: Parallele Transaktion zwischen Vater und Sohn

¹ Zitat aus dem Buchtitel von Berne 2002.

Obwohl dieser kleine „Schlagabtausch“ zwischen Vater und Sohn häufig als typischer innerfamiliärer Konflikt erlebt wird, bezeichnet die TA diese sog. **parallele (oder komplementäre) Transaktion** als „reibungslos“, da sie unendlich so weitergehen könnte, es sei denn, Vater und/oder Sohn würden ihren jeweiligen Ich-Zustand verlassen. In diesem Fall richtet sich der Stimulus des Vaters aus dem „kritischen Eltern-Ich“ an das „angepasste Kind-Ich“ des Sohnes (in der Erwartung eines gehorsamen Verhaltens). Auch wenn der Sohn hier nicht sehr „angepasst“ erscheint, wird dieser Ich-Zustand so bezeichnet bzw. präziser als das negativ-angepasste Kind-Ich.

2.2.2 Überkreuzte Transaktionen sorgen für Überraschungen

Demgegenüber ist die **gekreuzte Transaktion** nicht auf Dauer angelegt, sondern wird den Kommunikationsprozess in einer manchmal drastischen und unerwarteten Art und Weise verändern. Dazu auch wieder ein Beispiel aus dem Familienalltag. Diesmal gibt es wieder den Stimulus vom Vater aus dem kontrollierenden EL-Ich heraus zum angepassten K-Ich des Sohnes. Die Reaktion erfolgt jedoch vom ER-Ich des Sohnes zum ER-Ich des Vaters.

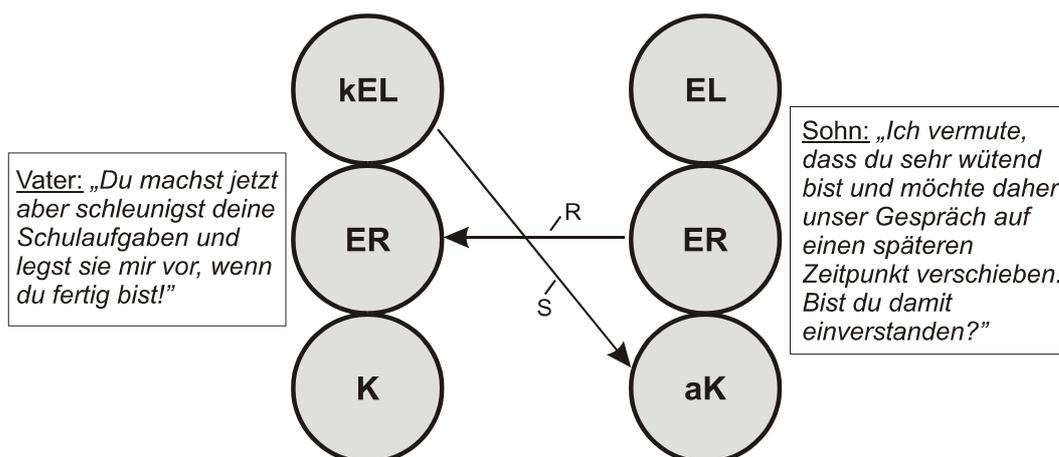


Abbildung 5: Überkreuzte Transaktion zwischen Vater und Sohn

2.2.3 Verdeckte Transaktionen sind doppelsinnig und verwirrend

Viele verwirrende Kommunikationssituationen entstehen dadurch, dass zwei Botschaften gleichzeitig übermittelt werden. Häufig verläuft eine soziale Kommunikationsebene vom ER zum ER. Das ist die Transaktion, die man zwischen den Kommunikationspartnern im sozialen Kontakt hören könnte. Die zweite so genannte psychologische Ebene bilden die verdeckten Transaktionen zwischen zwei anderen Ich-Zuständen. Die Wirkung dieser Transaktion ist für die Kommunikationspartner wesentlich stärker als die auf der sozialen Ebene.

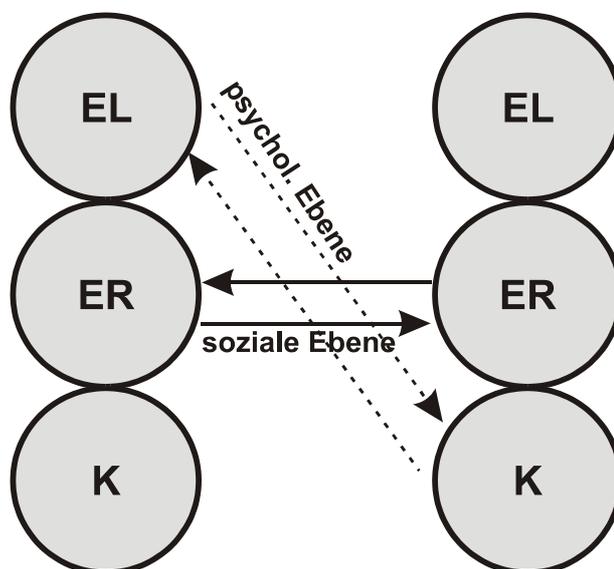


Abbildung 6: Verdeckte Transaktion

Sehr anschauliche Beispiele für verdeckte Transaktionen finden wir bei Lorient, wie bei dem Sketch über ein hart gekochtes Ei:

DAS EI IST HART

Ein Ehepaar sitzt am Frühstückstisch. Der Ehemann hat sein Ei geöffnet und beginnt nach einer längeren Denkpause das Gespräch.

Er: „Berta!“

Sie: „Ja ...“

Er: „Das Ei ist hart!“

Sie: (schweigt)

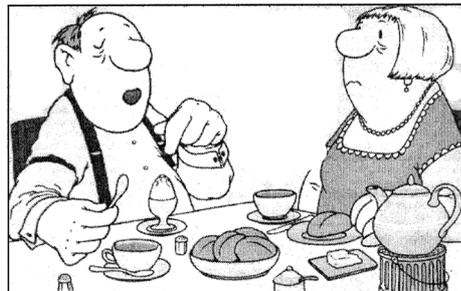
Er: „Das Ei ist hart!“

Sie: „Ich habe es gehört ...“

Er: „Wie lange hat das Ei den gekocht?“

Sie: „Zu viel Eier sind gar nicht gesund ...“

Er: „Ich meine, wie lange dieses Ei gekocht hat ...“



Sie: „Du willst es doch immer viereinhalb Minuten haben ...“

Er: „Das weiß ich ...“

Sie: „Was fragst du denn?“

Er: „Weil dieses Ei nicht viereinhalb Minuten gekocht haben kann!“

Sie: „Ich koche es aber jeden Morgen viereinhalb Minuten!“

Er: „Wieso ist es dann mal zu hart und mal zu weich?“

Sie: „Ich weiß es nicht, ich bin kein Huhn!“

Er: „Ach ...! Und woher weißt du, wann das Ei gut ist?“

Sie: „Ich nehme es nach viereinhalb Minuten heraus, mein Gott!“

Er: „Nach der Uhr oder wie?“

Sie: „Nach Gefühl. Eine Hausfrau hat das im Gefühl.“

Er: „Im Gefühl? Was hast du im Gefühl?“

Sie: „Ich habe es im Gefühl, wann das Ei weich ist.“

Er: „Aber es ist hart. Vielleicht stimmt da mit deinem Gefühl was nicht.“

Sie: „Mit meinem Gefühl stimmt was nicht? Ich stehe den ganzen Tag in der Küche, mache die Wäsche, bring deine Sachen in Ordnung, mache die Wohnung gemütlich, ärgere mich mit den Kindern rum, und du sagst, mit meinem Gefühl stimmt was nicht?“

Er: „Ja, ja, wenn ein Ei nach Gefühl kocht, dann kocht es eben nur zufällig viereinhalb Minuten!“

Sie: „Es kann dir doch ganz egal sein, ob das Ei zufällig viereinhalb Minuten kocht. Hauptsache, es kocht viereinhalb Minuten!“

Er: „Ich hätte nur gern ein weiches Ei und nicht ein zufällig weiches Ei! Es ist mir egal, wie lange es kocht!“

Sie: „Aha! Das ist dir egal. Es ist dir auch egal, ob ich viereinhalb Minuten in der Küche schufte!“

Er: „Nein, nein!“

Sie: „Aber es ist dir nicht egal. Das Ei muss nämlich viereinhalb Minuten kochen.“

Er: „Das habe ich doch gesagt!“

Sie: „Aber eben hast du doch gesagt, es ist dir egal!“

Er: „Ich hätte nur gern ein weiches Ei.“

Sie: „Gott, was sind Männer primitiv!“

Er: (düster vor sich hin) „Ich bringe die um. Morgen bringe ich die um.“

Abbildung 7: „Das Ei ist hart“ (Lioriot)¹

¹ Lioriot 2003, S. 97 ff.

2.2.4 Gibt es gute und schlechte Transaktionen?

Für Transaktionen gilt das Gleiche wie für Beton: *Es kommt darauf an, was man daraus macht*. Es kommt also darauf an, welche Ziele die beteiligten Kommunikationspartner verfolgen, welche Erwartungen bestehen und ob es darüber Einigkeit gibt.

Wenn Sie als Pädagoge eine bestimmte Kommunikation im Umfeld Schule als unbefriedigend oder nicht zielführend erleben und wenn Sie sich darüber hinaus entscheiden, hier etwas verändern zu wollen, dann gibt uns die TA einige strategische Hilfestellungen¹:

- Der Ich-Zustand von mindestens einer der beteiligten Person sollte wechseln.
- Die Transaktion sollte durchkreuzt werden.
- Verdeckte Transaktionen sollten vermieden werden.

Gerade beim letztgenannten Punkt kommt es in Lehr-/Lernsituationen mit Schülern und Erwachsenen immer wieder zu Unstimmigkeiten, Missverständnissen und Störungen im Kommunikationsprozess. Bei Lorient sind es besonders die verdeckten Transaktionen, die uns zum Lachen bringen, im Unterricht oder in Lehrerfortbildungen finden es jedoch die Lernenden gar nicht mehr lustig, wenn vom Lehrer bzw. Dozenten auf der psychologischen Ebene anders kommuniziert wird als auf der sozialen.

Wie Seminarleiter in Fortbildungsveranstaltungen die Lern- und Arbeitsbeziehung anders gestalten können, möchte ich in Kapitel 4 ausführlich darstellen.

¹ Zu Punkt 1 und 2 vgl. Stewart/Joines 1990, S. 112 ff.

2.3 Menschen verhalten sich nach eigenen „Drehbüchern“

Die TA geht davon aus, dass jeder Mensch schon im Kindesalter bestimmte Überzeugungen über sich selbst und über andere entwickelt. Unter den TA-Autoren besteht zwar keine Einigkeit darüber, wann und wie die Grundhaltungen eingenommen, also erworben werden. Die Erfahrungen aus dem Wechselbad von „Zuneigung bekommen“ und „allein gelassen werden“ in der Kindheit werden in der TA in vier Aussagen über sich und andere verdichtet:¹

- „Mit mir ist alles in Ordnung.“ oder „Mit mir stimmt etwas nicht.“
- „Mit dir hat alles seine Richtigkeit.“ oder „Mit dir ist etwas nicht in Ordnung.“

Die aus den angenehmen und unangenehmen Gefühle resultierenden Einstellungen zu sich selbst und Menschen der sozialen Umgebung entwickeln sich zu einer grundsätzlichen Lebensanschauung. Das Gefühl des Kleinkindes „Mit mir stimmt etwas nicht“ ist zunächst nur ein Resultat des elterlichen Verhaltens. Sollte dieses Gefühl beim heranwachsenden Kind häufiger entstehen, wird es diese Haltung über sich selbst als grundsätzliche Lebensanschauung verinnerlichen. Der erwachsende Mensch wird sich dann häufiger für diese Einstellung entscheiden, weil er früher viele Jahre lang die Erfahrung gemacht hat, dass diese Aussage über sich selbst in seiner Umwelt angemessen und stimmig erschien.

Die Grundhaltung eines Menschen wird jedoch in der TA nicht als unverrückbar und schicksalhaft betrachtet, sondern als eine Entscheidung, die durch eine neue Entscheidung auch wieder verändert werden kann. Diese sehr optimistische Einstellung zur Persönlichkeitsentwicklung zählt zu den Grundüberzeugungen der TA:²

- Die Menschen sind in Ordnung.
- Jeder hat die Fähigkeit zum Denken.

¹ Vgl. Stewart/Joines 1990, S. 177.

² Vgl. Stewart/Joines 1990, S. 28.

- Der Mensch entscheidet über sein Schicksal und kann seine Entscheidungen auch ändern.

Eine Lebensanschauung ist vergleichbar mit einem „Drehbuch“, das die Gesamtheit der grundlegenden Überzeugungen über sich selbst und über andere umfasst und genutzt werden kann, um eigene Verhaltensweisen zu rechtfertigen.¹

2.3.1 Die vier „o.k.-Haltungen“

In dem TA-Konzept findet sich das folgende Schema von den vier grundsätzlichen Lebensanschauungen bzw. „Drehbüchern“, wie der Mensch sich selbst und andere sieht.²

Die so genannten o.k.-Haltungen³ möchte ich anhand typischer Aussagen von Lehrern über sich selbst und ihre Schüler erläutern:

¹ Vgl. Stewart/Joines 1990, S. 180.

² Vgl. Harris 1975, S. 54 ff.

³ Die Formulierung „o.k. sein“ sollte so verstanden werden, wie sie von den Amerikanern benutzt wird. Jemanden „o.k. finden“ bedeutet hier, diese Person so anzunehmen, wie sie ist. Demgegenüber wird im deutschen Sprachgebrauch der o.k.-Begriff eher im Sinne von „prima Kerl“ oder „finde ich irgendwie ganz gut, bin einverstanden ...“ relativ oberflächlich verwendet.

o.k.-Haltung	Kurzform	Typische Aussagen von Lehrern
Ich bin nicht o.k. Du bist o.k.	(-) (+)	„Die Jugend von heute kann einen ganz schön verunsichern, was die so alles wissen über Computer, Internet usw. Das würde ich auch gern können. Aber die Schüler können es mir ganz toll erklären, was man damit alles machen kann. Aber irgendwie verstehe ich das alles nicht, und das ist deprimierend.“
Ich bin nicht o.k. Du bist nicht o.k.	(-) (-)	„Ich kenne meine Schwächen nur zu gut. Manche Schüler stellen mir schwierige Fragen und wollen mich bloßstellen, nur um zu vertuschen, dass sie selbst auch keine Ahnung haben. Ich sage meinen Schülern gleich zu Anfang, dass wir alle nicht perfekt sind und Fehler machen dürfen. Aber irgendwie klappt das auch nicht so richtig.“
Ich bin o.k. Du bist nicht o.k.	(+) (-)	„Ein guter Lehrer wird von seinen Schülern respektiert! Das Unterrichten ist eigentlich ganz einfach: Ich lasse die Schüler ordentlich strampeln, dann tanzen die mir nicht mehr auf der Nase herum und ich habe meine Ruhe. Damit habe ich bisher die besten Erfahrungen gemacht.“
Ich bin o.k. Du bist o.k.	(+) (+)	„Meine Aufgabe ist es, dafür zu sorgen, dass die Schüler so effektiv wie möglich für sich selbst lernen. Natürlich gibt es bestimmte Vorgaben und Lernziele für den Unterricht – die kennen wir alle sehr genau und wir können gemeinsam entscheiden, was sie noch lernen wollen, und vereinbaren, wie wir vorgehen können.“

Abbildung 8: o.k.-Haltungen und typische Aussagen von Lehrern

Jede Lebensanschauung ist gekennzeichnet durch typische Verhaltensweisen und durch eine psychologische Position, die in folgender Grafik¹ noch mal zusammenfassend dargestellt sind:

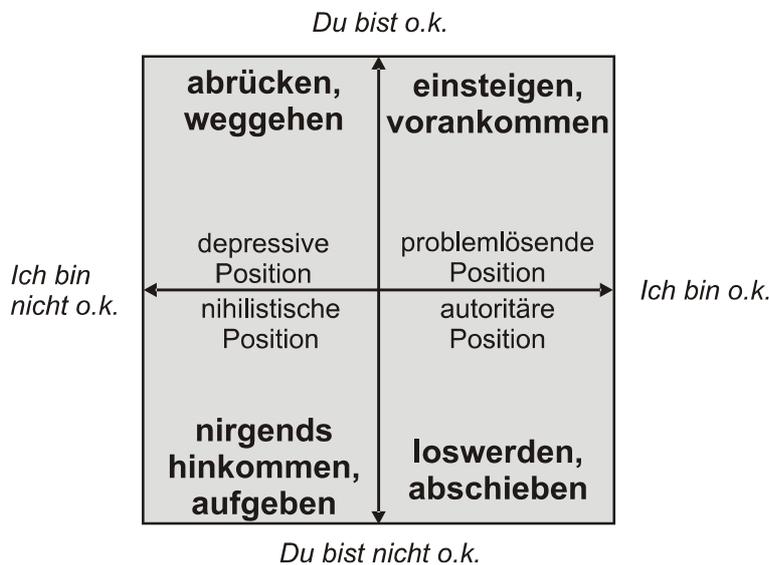


Abbildung 9: o.k.-Haltungen mit typischen Verhaltensweisen und psychologischen Positionen

Reflexion der eigenen o.k.-Haltungen

Überlegen Sie bitte, in welchem Quadranten Sie die meiste Zeit des Tages verbringen. Was machen Sie in dieser Zeit besonders häufig (beruflich/privat)?



Welche Umstände führen dazu, dass Sie von einem Quadranten in einen anderen wechseln? Gibt es bestimmte Rituale, typische Verhaltensweisen anderer Menschen oder andere äußere Einflüsse, die bei diesem Wechsel maßgeblich sind?

.....

.....

.....

.....

¹ Vgl. Stewart/Joines 1990, S. 187.

Tauschen Sie sich bitte mit einem Kollegen über Ihre beruflich bedingten Grundhaltungen aus. Was wird von Ihnen erwartet (Kollegen, Schüler, Eltern, Schulleitung...)? Was soll so bleiben und was wollen Sie anders haben?

2.3.2 Das persönliche Drehbuch bestimmt auch das Kommunikationsverhalten

Die Lebensanschauung der Menschen hat natürlich einen sehr großen Einfluss auf das jeweilige Kommunikationsverhalten. Am deutlichsten ist es wahrscheinlich bei einer parallelen Transaktion auf der ER-Ebene beider Partner. Diese Form der Kommunikation ist nur denkbar, wenn beide Personen in der Lage sind, eine (+)(+) Haltung einzunehmen.

Weniger eindeutig sind jedoch beispielsweise die folgenden parallelen Transaktionen:

kEL – aK

Beispiel:

Ein Vater will die Hausaufgaben kontrollieren. Der Sohn unterwirft sich dieser Kontrolle.

Beide Personen können natürlich bei dieser Situation eine (+)(+) Haltung einnehmen, indem sie für sich selbst und für den anderen feststellen, dass das beiderseitige Verhalten „völlig o.k.“ ist. Wenn das auch tatsächlich so empfunden wird, handelt es sich jedoch eher um eine ER-ER-Transaktion, da Vater und Sohn gemeinsam vereinbaren, dass eine Kontrolle der Hausaufgaben zurzeit sinnvoll und notwendig ist.

Eine länger währende kEL-aK-Kommunikation würde dagegen eher eine (+)(-) Haltung des Vaters sowie eine (-)(+) Haltung des Sohnes unterstützen.



fK – fK

Beispiel:

Ein Sozialpädagoge spielt mit „seinen“ Jugendlichen Fußball.

Wenn wir davon ausgehen, dass der Sozialpädagoge genauso wie die Jugendlichen als Mitspieler beteiligt ist und alle Fußballer gleichermaßen Freude am Spiel haben, so werden wir eine verbreitete (+)(+) Haltung vorfinden. Sollte der Sozialpädagoge dagegen als Schiedsrichter eine be-



sondere Rolle einnehmen, besteht jedoch die Gefahr, dass durch seine (+)(-) Haltung den Jugendlichen die Lust am Spiel vergehen könnte.

kEL – kEL

Beispiel: Zwei Lehrer schimpfen gemeinsam über die „faulen Schüler“ einer Klasse.

In dieser Kommunikationssituation werden wahrscheinlich beide Lehrer sehr schnell feststellen, dass sie in diesem Punkt einer Meinung sind. Die gemeinsame Unzufriedenheit über die Schüler steht hier neben der gemeinsamen Zufriedenheit über die gleiche Meinung. Jeder Lehrer findet die Einstellung seines Kollegen angemessen und richtig, da er ja genauso denkt. Wir haben es hier also bei beiden Kommunikationspartnern mit einer (+)(+) Haltung zu tun.



Die (+)(+) Haltung unterstützt uns also dabei, parallele Transaktionen entweder auf der EL-, ER- oder K-Ebene zu praktizieren. Dagegen sind parallele Transaktionen über verschiedenen Ebenen hinweg (z.B. EL – K) in der Regel geprägt durch (+)(-) bzw. (-)(+) Haltungen der beteiligten Kommunikationspartner.

2.3.3 Ist das eigene Drehbuch wirklich veränderbar?

Nach dem Konzept der TA hat jeder Mensch aufgrund seiner Erfahrungen aus der Kindheit ein „Lieblingsmodell“ unter den möglichen „Drehbüchern“ erworben. Für pädagogisch handelnde Personen ist nun die Frage besonders relevant, ob die frühzeitig erworbene Lebensanschauung im späteren Alter tatsächlich noch veränderbar ist, oder wie es Thomas A. Harris auf den Punkt bringt: *Hat der Mensch einen freien Willen?*¹

Das positive Menschenbild der TA lehnt einen Determinismus ab und betont, dass der Mensch sich selbst „verursachen“ kann, da er in der Lage ist, über sein Verhalten, Denken und Fühlen zu reflektieren und auf diese Weise neue Entscheidungen zu treffen. Neuorientierungen sind jedoch nur aus dem Erwachsenen-Ich heraus möglich, d.h. wenn der

¹ Vgl. Harris 1975, S. 80 ff.

Mensch sich im Hier und Jetzt befindet und unbeeinflusst von dem EL- oder K-Ich eigenständig handeln, denken und fühlen kann.

Zur Förderung von Veränderungen werden in der TA die sog. Veränderungsverträge¹ eingesetzt. Ein Vertrag ist in diesem Sinne eine Verpflichtung für ein klar definiertes Vorgehen entweder mit einer externen Person (Berater, Coach, Supervisor, Therapeut) oder mit sich selbst. Verträge sind nur dann möglich und sinnvoll, wenn sie aus dem Erwachsenen-Ich heraus abgeschlossen werden.

Dabei wird in den Mittelpunkt der Veränderungsarbeit nicht das Problem, sondern vielmehr das Ziel der Veränderung gestellt. Folgende Aspekte sollten beachtet werden:

- Das Ziel muss positiv formuliert sein.
(Anstelle von „Ich will nicht mehr rauchen.“ besser „Zweimal pro Woche Sport machen.“)
- Das Ziel muss für die betreffende Person erreichbar sein.
(Abgehobene Visionen sind selten wirklich hilfreich. Das Ziel sollte unter den derzeitigen Bedingungen realistisch sein.)
- Das Ziel muss spezifisch und beobachtbar sein.
(Allgemeine Zielformulierungen verhindern, dass eine Zielerreichung überhaupt feststellbar und evaluierbar ist. Negativbeispiel: „Ich will ein kooperativer, sympathischer und angenehmer Kollege sein.“ Die Testfrage lautet: „Woran können Sie selbst und andere Menschen erkennen, dass Sie Ihr Ziel erreicht haben?“)
- Die angestrebte Veränderung muss berechenbar und akzeptabel sein.
(Wie hoch ist das Risiko, wenn das Ziel tatsächlich erreicht ist? Ist die Veränderung für die Person selbst als auch für die Umwelt akzeptabel?)
- Das Ziel muss ein *eigenes* Ziel sein.
(Der Veränderungswunsch muss tatsächlich von der Person selbst stammen und sollte nicht dazu dienen, anderen gefällig zu sein.)
- Die Zielerreichung kostet seinen *Preis*.
(Die Währung ist nicht immer Geld, sondern der Preis kann auch in

¹ Vgl. Stewart/Joines, 1990, S. 371 ff.

2.4 Zusammenfassung

- Das Modell der Transaktionsanalyse (TA) von Eric Berne bietet Pädagogen insbesondere für die Bereiche Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation Hilfestellungen an, die sowohl für das pädagogische Verhalten gegenüber den Lernenden als auch zur Selbstreflexion und persönliche Weiterentwicklung nutzbar sind.
- Das **Persönlichkeitsmodell** der TA geht davon aus, dass der Mensch bestimmte Verhaltensweisen von seinen elterlichen Bezugspersonen übernommen hat, und in seinem Eltern-Ich-Zustand „abgespeichert“ hat. Weiterhin werden eigene Erfahrungen aus der Kindheit im Kind-Ich ein Leben lang bewahrt.
- Das Eltern-Ich und das Kind-Ich bilden gemeinsam mit dem Erwachsenen-Ich die Persönlichkeit eines Menschen ab. Das Erwachsenen-Ich beinhaltet das Verhalten, Denken und Fühlen als Reaktion aus dem Hier und Jetzt.
- Das **Kommunikationsmodell** der TA beschreibt den Austausch von sog. Transaktionen (Stimulus und Reaktion) zwischen den verschiedenen Ich-Zuständen der beteiligten Personen.
- Dabei werden drei Arten von Transaktionen unterschieden:
 - die parallele Transaktion ist relativ dauerhaft angelegt,
 - die gekreuzte Transaktion bewirkt in der Regel eine Veränderung der Kommunikation und
 - die verdeckte Transaktion wird als doppelsinnig empfunden.
- Die TA geht davon aus, dass der Mensch im Verlauf seiner Kindheit und Jugendzeit eine grundsätzliche Lebensanschauung erworben hat, die sein Verhalten, Denken und Fühlen wie ein „Drehbuch“ auch als Erwachsener beeinflusst. Die „Drehbücher“ werden als o.k.-Haltungen bezeichnet.
- Es werden vier verschiedene o.k.-Haltungen unterschieden:
 - (-)(+) Ich bin nicht o.k. / Du bist o.k.
 - (-)(-) Ich bin nicht o.k. / Du bist nicht o.k.
 - (+)(-) Ich bin o.k. / Du bist nicht o.k.
 - (+)(+) Ich bin o.k. / Du bist o.k.

- Kommunikationsverhalten wird maßgeblich durch die o.k.-Haltungen der beteiligten Personen bestimmt.
- Auch wenn die „Drehbücher“ in der Kindheit als o.k.-Haltungen erworben werden, sind sie dennoch auch im Erwachsenenalter grundsätzlich veränderbar.

3. Pädagogische Standardsituationen

Im Folgenden wird die konkrete pädagogische Arbeit von Seminarleitern in Lehrerfortbildungen in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Selbstverständlich sind diese Überlegungen und praktischen Hinweise zum großen Teil auch anwendbar auf andere pädagogische Situationen, z. B. mit Kindern oder Jugendlichen in Schule und Berufsschule, denn die Grundhaltungen der TA gelten gleichermaßen für Erwachsene wie auch für jüngere Menschen.

3.1 Standardsituationen – aber kein Standardverhalten

Im Verlauf fast aller Seminare finden wir ähnliche Situationen, die ich im Folgenden als Standardsituationen bezeichnen möchte. Gemeint sind damit bestimmte Phasen einer Fortbildungsveranstaltung mit typischen Zielsetzungen, Verhaltensweisen und Erwartungen der beteiligten Personen:

- Die Anfangssituationen eines Lernprozesses gestalten.
- Die Teilnehmer erhalten einen fachlichen Input.
- Die Teilnehmer wollen etwas praktisch erproben.
- Einzelne Teilnehmer wünschen eine individuelle Beratung.
- Kommunikation und Kooperation in der Lerngruppe sind nicht optimal.
- Einen Lernprozess beenden.
- Teilnehmer bei der Präsentation von Lernergebnissen beraten.
- Einen Lernprozess nachträglich evaluieren.¹

¹ Im engeren Sinne sind die beiden letztgenannten Punkte keine Seminar-Standardsituationen, da das Seminar häufig zu diesem Zeitpunkt schon beendet ist.

Obwohl ich hier von „Standard-Situationen“ spreche, möchte ich ausdrücklich darauf hinweisen, dass jede pädagogische Situation einzigartig und nicht wiederholbar ist. Dennoch macht das Standardisieren von komplexen Situationen dann einen Sinn, wenn man Gemeinsamkeiten, Unterschiede und grundsätzliche Verhaltensoptionen herausarbeiten möchte, um Hinweise für methodische Optionen zu erhalten.

Für einen einheitlichen Praxisbezug möchte ich folgendes Szenario zugrunde legen:

Ein Seminarleiter¹ wird in einer zweitägigen Fortbildungsveranstaltung eingesetzt, an der ausschließlich pädagogische Fachkräfte aus dem Umfeld von Schule und Jugendhilfe teilnehmen. Dies sind im Wesentlichen Lehrer und Schulsozialpädagogen.

In den folgenden Kapiteln gehe ich jeweils nach einem einheitlichen Schema vor:

1. Darstellung eines Fallbeispiels

Dabei handelt es sich um eine kleine Fortsetzungsgeschichte des o.g. Szenarios. Die beschriebene Situation soll anregen, darüber zu reflektieren, was „hinter den Kulissen“ passiert und wie es vielleicht weitergehen könnte.

2. Betrachtungen nach dem Modell der Transaktionsanalyse

Hier stehen insbesondere die Ich-Zustände der beteiligten Personen, deren typische Transaktionen und o.k.-Haltungen („Drehbücher“) im Mittelpunkt der Betrachtung.

3. Methodische Optionen

Ich möchte Ihnen einige Anregungen geben zu der Frage, welches methodische Vorgehen möglicherweise sinnvoll ist, um eine Veränderung des Seminarablaufs zu bewirken.

¹ Der Begriff „Seminarleiter“ steht hier stellvertretend für Dozent, Trainer, Kursleiter oder Teamer – also für Menschen, die Seminare bzw. Fortbildungsveranstaltungen planen und durchführen. Dagegen verwende ich den Begriff „Lehrer“ ausschließlich für Personen, die Kinder oder Jugendliche in einer Schule unterrichten.

3.2 Allgemeines und Wichtiges vorab – ein kleines Glossar

Bevor wir die einzelnen Standardsituationen genauer betrachten, möchte ich zunächst einige grundsätzliche Anmerkungen und Prämissen zu Lernprozessen in Form eines kleinen (alphabetischen) Glossars vorstellen.

Aktivierung der Teilnehmer

Es ist weitgehend bekannt, dass der Lernerfolg umso größer ist, je stärker alle Sinne sowie die Motorik der Lernenden aktiviert werden. Den größten Effekt wird man dann erzielen, wenn ein Lernprozess das eigene konkrete Handeln in praxisrelevanten Bezügen beinhaltet, z.B. durch Simulationshandeln, Rollenspiele o. ä.

(mehr dazu in Kapitel 3.5)

Erwartungsklärung

Auch wenn Seminarveranstaltungen üblicherweise nach vorher festgelegten Absprachen und Zielen durchgeführt werden, kommen doch alle Beteiligten mit teilweise sehr unterschiedlichen persönlichen Erwartungen, Ansprüchen und Befürchtungen in das Seminar. Diese sollten zu Beginn einer Veranstaltung (und bei Bedarf sogar vor einer bestimmten Seminarphase) vom Seminarleiter besprochen werden, was aber nicht in der Weise missverstanden werden darf, dass die individuellen Wünsche der Teilnehmer immer zu berücksichtigen sind.

(mehr dazu siehe Kapitel 3.3.3)

Feedback

Selbstgesteuertes Lernen benötigt ein kompetentes Feedback, um die nächsten Lernschritte zu planen. Schüler erhalten ein „numerisches Feedback“ in Form von Schulnoten. Teilnehmer in erwachsenenpädagogischen Veranstaltungen wünschen sich häufig auch eine Rückmeldung vom Dozenten oder Trainer. Dieser darf nicht ausweichen aufgrund der Befürchtung, von ihm werde nun eine Teilnehmer-Beurteilung ähnlich wie von einem Lehrer in der Schule verlangt. Feedback ist eine Anfrage mit einer möglichst eindeutigen Fragestellung, z.B. wie ein bestimmtes Verhalten bei einem Beobachter oder einem Beteiligten „angekommen“ ist, also wahrgenommen wird und welche Gefühle es möglicherweise ausgelöst haben könnte.

Feedback muss nicht nur vom Seminarleiter erbracht werden: Die kollegiale Rückmeldung von anderen Seminarteilnehmern ist eine reichhaltige Ressource und trainiert darüber hinaus die Fähigkeit, in anderen Zusammenhängen Feedback geben und empfangen zu können. (dazu mehr im Kapitel 3.8.3 und Kapitel 3.10.3)

Gruppenentwicklungsphasen/Gruppendynamik

Lerngruppen entwickeln sich im Verlauf eines Seminars mit einer gewissen Regelmäßigkeit, wie man es z.B. auch bei Teams in Organisationen beobachten kann. Folgende Phasen sind unterscheidbar:¹

1. *Orientierungsphase*
Alle Gruppenmitglieder verhalten sich zunächst eher vorsichtig und unsicher, da man sich noch nicht kennt. Man versucht, sich gegenseitig „abzutasten“ und zu testen, ohne selbst „aus der Deckung“ gehen zu müssen. Die Teilnehmer suchen nach Orientierung insbesondere auch durch den Seminarleiter.
2. *Differenzierungsphase*
Die Beteiligten wissen jetzt genauer, welche Personen und Persönlichkeiten dazu gehören und „wie der Hase läuft“. Insgesamt fühlen sich die Gruppenmitglieder sicherer, sind eher bereit zum Widerspruch und bringen eigene Vorschläge ein. Normen und Regeln werden allmählich festgelegt.
3. *Phase der Arbeitsfähigkeit*
Durch Klärungen von Beziehungen ist ein entlastendes Arbeiten und Lernen möglich geworden. Da die einzelnen Kompetenzen der Gruppenmitglieder weitgehend bekannt sind, werden zielgerichtet Kooperationen eingegangen. Unterschiedliche Meinungen und Interessen sind nun eher akzeptiert.
4. *Phase der Trennung*
Entstandene Beziehungen müssen wieder gelöst werden, das Gefühl von Trennung und Verlassenwerden steht im Mittelpunkt, auch wenn einige Gruppenmitglieder dies bewusst ignorieren. Gleichzeitig führt der „Blick nach draußen“ (Transfer) zu einer Lähmung des Lernprozesses und des Engagements.

¹ Vgl. Geißler 1995, S. 151 ff.

Natürlich sind die hier beschriebenen Phasen idealtypisch dargestellt und in der Seminarpraxis nicht immer klar zu unterscheiden. Deutlich ist jedoch, dass die Seminarteilnehmer in den einzelnen Phasen unterschiedlich stark emotional involviert und belastet sind. Die gruppendynamische Entwicklung, also das Zusammenwirken der individuellen Gefühle, Gedanken und der unterschiedlichen Verhaltensweisen, ist weder linear noch vorhersehbar. Ein Seminarleiter hat in diesem Zusammenhang zwar besondere Gestaltungsmöglichkeiten, jedoch ist er systemisch betrachtet genauso ein Teil der Gruppe wie jeder andere Teilnehmer auch, kann also gruppendynamische Prozesse nur begrenzt wirklich beeinflussen.

Die folgende Grafik¹ zeigt, dass Lernen oftmals auf „krummen Wegen“ vollzogen wird, und nicht – wie z.B. bei einem Produktionsverlauf – linear steigerbar ist:

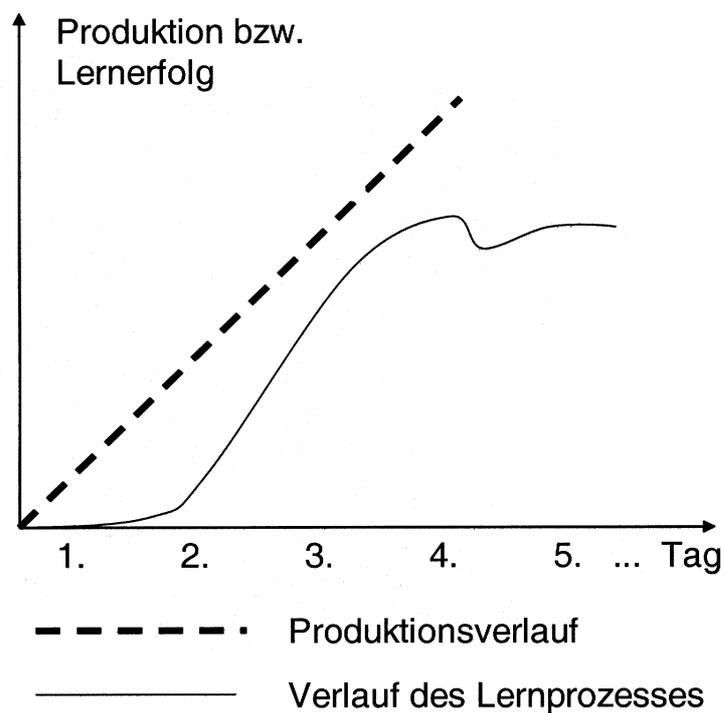


Abbildung 10: Lernprozess und Produktionsverlauf im Vergleich

¹ Vgl. Geißler 1995, S. 165 f.

Handlungsorientierung

Handlungsorientiertes Lernen zielt darauf ab, das konkrete Handeln der Teilnehmer zu aktivieren bzw. zu verändern. Dieser Transfer der Lerninhalte muss im Seminar sehr gut vorbereitet und trainiert werden. (siehe auch „Aktivierung der Teilnehmer“ und „Transfer“)

Methodische Dramaturgie

Ein festliches Essen hat mehrere Gänge, wobei es nur den wirklich guten Köchen gelingt, die Abfolge verschiedener Speisen so zu kombinieren, dass das Essvergnügen noch zusätzlich durch die Vorfreude auf den nächsten Gang gesteigert wird. Seminarleiter können sich für den methodischen Aufbau ihrer Seminare einiges bei den Küchenchefs abgucken, denn die Gestaltung von Lernprozessen hat eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Zubereiten und Servieren eines leckeren Menüs.

Wir haben zunächst einen Seminareinstieg (= Entree), um für den eigentlichen Seminarschwerpunkt großes Interesse (= Appetit) bei den Teilnehmern zu erzeugen. Das folgende Hauptgericht sollte alles beinhalten, um wirklich auch satt (= informiert/trainiert) zu werden, ohne überfüllt (= zu viele Informationen) zu sein. Die Nachspeise macht einen kleinen aber netten Abschluss, um noch lange das leckere Menü in guter Erinnerung behalten zu können.

Prozessorientiertes Lernen

Bei einem prozessorientierten Lernen steht die Kommunikation und Kooperation innerhalb der Lerngruppe im Vordergrund. Seminarleiter wie auch Seminarteilnehmer legen sehr viel Wert auf eine angenehme Lernatmosphäre und intensive Beziehungen untereinander und verstehen Lernen in der Gruppe als interaktives Arbeiten.

Im Gegensatz dazu wird bei einem ergebnisorientierten Lernen die Wissensvermittlung besonders stark beachtet: Ziel ist es, den tatsächlichen Wissenszuwachs der Teilnehmer zu maximieren, soziale Bezüge des Lernens sind zweitrangig.

Situiertes Lernen

Situierung eines Lernprozesses bedeutet, einen Lernstoff immer in einen Zusammenhang mit einer konkreten Situation zu bringen. Dies kann ein praktisches Beispiel aus dem normalen Alltag oder aus dem beruflichen Kontext des Lernenden sein. Zunächst erreicht man mit dem situierten Lernen, dass Lerninhalte später besser erinnert werden können. Darüber

hinaus unterstützt man mit einem Situationskontext das handlungsorientierte Lernen.

Beispielsweise versuche ich mit der Verwendung von Fallbeispielen in den folgenden Kapiteln das situierte Lernen bei der Lektüre zu diesem Lehrbrief unterstützen.

Störungen

Lernprozesse laufen niemals störungsfrei und reibungslos ab, d.h. Störungen in jeder Form sind für Pädagogen ständige Begleiter. Werden wir als Seminarleiter wie auch als Teilnehmer in einem von uns gewünschten Prozess unterbrochen, also von außen (andere Menschen, Umgebung etc.) oder durch uns selbst (Unwohlsein, unbefriedigte Bedürfnisse etc.) gestört, so löst dies bei uns eine bestimmte emotionale Stimmung aus.¹

Einige Formen von Störungen durch Teilnehmer geben dem Seminarleiter aber einen Hinweis, dass möglicherweise seine Prozesssteuerung des Seminargeschehens nicht angemessen ist. Die Seminarteilnehmer gehen also in einen Widerstand, der aus ihrer Sicht wahrscheinlich Sinn macht. Andere Störungen werden hervorgerufen, wenn es um Macht und Einfluss im Seminar geht.

Mit Störungen, Widerständen und Konkurrenzkämpfen wird man als Seminarleiter am besten umgehen können durch²

Ansprechen, insbesondere wenn Störungen für alle sichtbar und spürbar sind,

Konfrontieren, um die Störungen über den Seminarleiter sichtbar werden zu lassen,

Ignorieren, wenn die Selbstregulierungskräfte der Gruppe ein Eingreifen der Seminarleitung überflüssig machen.

(Weitere methodische Hinweise dazu finden Sie im Kapitel 3.7)

¹ Die bekannte Aussage „Störungen haben Vorrang“ von Ruth Cohn (Themenzentrierte Interaktion) wird häufig in der Weise missverstanden, dass man als Beteiligter immer positiv auf Störungen reagieren sollte.

² Vgl. Geißler 1995, S. 119 ff.

Transfer der Lerninhalte

Schüler machen leider zu häufig die Erfahrung, dass das vermittelte Wissen für sie selbst keine Handlungsrelevanz hat – der Transfer der Lerninhalte stößt generell auf Ablehnung oder gelingt nicht. In der Erwachsenenpädagogik werden die Forderungen nach Praxisbezug und Transfer zu Recht von den Seminarteilnehmern vehementer vorgetragen. Der Transfer der Lerninhalte ist keine Leistung, die der Teilnehmer nach Abschluss des Seminars (hoffentlich) erbringt, sondern sollte ein wesentlicher methodischer Bestandteil aller Seminarphasen sein und dementsprechend vorbereitet werden.

Transfer ist zunächst möglich als kognitiver Prozess (Szenario-Denken: Was würde ich zukünftig tun, wenn ...?), in dem der Lernende sein eigenes späteres Handeln gedanklich vorwegnimmt. Dagegen ist ein Lerntransfer besonders gut initiiierbar durch Simulation der Teilnehmer-Praxis im Seminargeschehen (Szenario-Handeln: Was tue ich jetzt, wenn ...?). Die bekannteste Methode ist das Rollenspiel als Trainingsmaßnahme für Probehandeln. (mehr dazu siehe im Kapitel 3.5)

3.3 Anfangssituationen eines Lernprozesses gestalten

3.3.1 Fallbeispiel: Es geht los – oder hat es schon längst begonnen?

Beispiel:

In einem Tagungshaus soll heute Morgen ein zweitägiges Seminar für pädagogische Fachkräfte aus verschiedenen Schulen beginnen. Das Thema lautet: „Schulabsenz: Was können wir Pädagogen wirklich tun, um die Schule attraktiver zu gestalten?“ Der Seminarleiter ist selbst hauptberuflich Lehrer an einer Schule und hat schon mehrere Lehrerfortbildungen durchgeführt.

Einige Minuten vor Veranstaltungsbeginn betritt der Seminarleiter den Seminarraum. Er hat eine Menge Materialien (Plakate, Bücher etc.) bei sich. Die meisten Teilnehmer sind schon anwesend und stehen in kleinen Gruppen zusammen. Der Seminarraum ist mit Tischen und Stühlen in Reihen hintereinander sowie vorne mit einem Lehrerpult und Overhead-Projektor vor der Tafel ausgestattet. Der Seminarleiter bemerkt sofort, dass der von ihm angeforderte Flipchart sowie die fünf Pinnwände nicht im Raum stehen.

...



3.3.2 TA-Betrachtung

„Aller Anfang ist schwer!“ Diese Binsenweisheit bringt das Problem zwar auf den Punkt, aber nicht weiter. Betrachten wir also die beschriebene Situation aus zwei Blickwinkeln.

3.3.2.1 Mit den Augen eines Seminarteilnehmers

Für die meisten Pädagogen ist der Besuch einer Fortbildungsveranstaltung eine ganz normale Maßnahme der beruflichen Qualifikation, die notwendig und sinnvoll ist, um sich den neuen Anforderungen in der Schule zu stellen. Doch neben dieser Selbstverständlichkeit beschäftigen sich viele Seminarteilnehmer häufig noch ganz andere Fragen, die weniger öffentlich diskutiert werden: „Ich soll/werde im Seminar etwas lernen – habe ich es denn wirklich nötig? Kann der Seminarleiter mir überhaupt was beibringen? Und will ich mich denn überhaupt ändern?“ Dahinter steht eine manchmal sehr tiefe Verunsicherung über die eigenen (nicht nur beruflichen) Fähigkeiten und Kompetenzen. Ich erlebe erwachsene Seminarteilnehmer am Anfang einer Veranstaltung häufig als sehr ambivalent zwischen diesen beiden Polen.

Dazu kommt eine weitere Verunsicherung: „Wie werde ich von den anderen Seminarteilnehmern und vom Kursleiter gesehen? Und welches Bild möchte ich hier von mir abgeben?“ Die eigene innere Ambivalenz wird als zusätzlich belastend erlebt in einer Anfangssituation, in der bestimmte Verhaltensregeln noch nicht eindeutig geklärt sind und die sozialen Orientierungen (Wer hat hier eigentlich was zu sagen?) noch offen und verhandelbar sind.

Weil alle Beobachtungen, Informationen und Kontakte vor dem Hintergrund der eigenen Verunsicherung eingeordnet und bewertet werden, beginnen Seminaranfänge aus Sicht des Teilnehmers schon weit vor der eigentlichen Veranstaltung: Seminarankündigungen und Hinweise des Schulleiters oder von Kollegen zur Fortbildungsveranstaltung werden vor diesem Hintergrund bewertet und eingeordnet.

Unter den Gesichtspunkten der TA stellt sich die Frage, was im Vorfeld eines Seminars dazu führt, dass es den Teilnehmer nicht gelingt, mit

einer (+)(+) Haltung¹ in das Seminar einzusteigen. Eine (-)(+) Haltung zeigt sich häufig durch ein sehr abwartendes Verhalten oder Schweigen. Bei manchen Menschen geschieht aber auch genau das Gegenteil: hektische Betriebsamkeit, viel reden, Vorschläge unterbreiten etc.

Alle erwachsenen Seminarteilnehmer haben eine gemeinsame Erfahrung, die sie mit in das Seminar nehmen: die Lernwelt der Schule aus der Sicht eines Schülers. Schüler machen im Verlauf ihrer Schulentwicklung leider sehr häufig die Erfahrung, dass sie sich selbst als defizitär erleben, dagegen geben die Lehrer in der Regel das Bild ab, sie seien unfehlbar. Dies führt sehr häufig zu einer grundsätzlichen (-)(+) Haltung von Menschen in Lernsituationen.

Sind die Seminarteilnehmer selbst auch Pädagogen, so bringen sie quasi eine „Doppelbelastung“ mit in die Fortbildungsveranstaltung: Nicht nur die eigenen Erfahrungen aus ihrer früheren Schülerzeit wirken ungünstig auf eine (+)(+) Haltung, sondern auch die Bezüge aus ihrer jetzigen Arbeit als Pädagogen. Sie reflektieren ihre eigene aktuelle Rolle, die ja bedeutet, nach dem Seminar auch wieder als Lehrer „vorne“ stehen oder als Sozialpädagoge gestalterische Tätigkeiten mit Lerngruppen übernehmen zu müssen.

Diese Reflexion erfolgt im direkten Vergleich mit dem Seminarleiter. Die bange Frage „Kann ich das auch so gut wie der Seminarleiter?“ erzeugt eine (-)(+) Haltung beim Seminarteilnehmer, die im ungünstigsten Fall auf eine schon vorhandene negative Schüler-Erfahrung (-)(+) trifft und verstärkend wirkt. Nicht selten führt der direkte Vergleich mit dem Seminarleiter auch zu einem anderen Ergebnis: „Der kann mir doch nichts erzählen, was weiß der schon?“ Diese (+)(-) Haltung des Teilnehmers ist für einen optimalen Seminareinstieg genauso ungünstig wie die (-)(+) Haltung.

Bei dem oben beschriebenen Szenario gibt es aus Sicht eines Teilnehmers einige Rahmenbedingungen, die eine (+)(+) Haltung der Teilnehmer verhindern. So werden z.B. durch Seminarräume, die wie normale Klassenzimmer bestuhlt sind, frühere Schüler-Erfahrungen ganz besonders stark reaktiviert. Auch ein Seminarleiter, bepackt mit vielen Materialien (sprich „Kompetenzen“), der es sich auch noch erlauben

¹ Zu den Kurzbezeichnungen der o.k.-Haltungen vgl. Kapitel 2.3.1.

kann, relativ spät zur Veranstaltung zu erscheinen, könnte einige Teilnehmer an frühere Schulzeiten erinnern. Manche Seminarteilnehmer haben aber auch einen anderen Blickwinkel: Sie bewerten eine offensichtliche Desorganisation des Seminarleiters (spätes Kommen, unvorbereiteter Seminarraum, Hektik) als fehlende Professionalität. Auch das verhindert eine (+)(+) Haltung der Teilnehmer.

3.3.2.2 Mit den Augen eines Seminarleiters

Die verbreitete Ambivalenz der Teilnehmer trifft auf eine Ambivalenz des Seminarleiters. Diese ist natürlich sehr davon abhängig, inwieweit er mit dem Seminarthema und der Tätigkeit einer Seminarleitung vertraut und erfahren ist. Dennoch bleibt immer auch eine gewisse Unsicherheit über die Zusammensetzung der Lerngruppe („Wer wird mit welchen Erfahrungen im Seminar sein? Was erwarten die von mir?“) und über die eigenen Kompetenzen („Kann ich alle Fragen beantworten? Ist meine Seminarplanung richtig?“).

Aus dem TA-Blickwinkel zu den o.k.-Haltungen sind zwei ungünstige Konstellationen denkbar: Die (+)(-) Haltung des Seminarleiters ist häufig daran zu erkennen, dass er die Anliegen, Fragen und Unsicherheiten der Teilnehmer abwertet, um sich selbst aufzuwerten. Solchen Seminarleitern ist es ziemlich gleichgültig, ob sich die Teilnehmer willkommen fühlen, im extremsten Fall sind sie sogar sehr daran interessiert, dieses positive Erleben bei der Lerngruppe zu vermeiden. Auf diese Haltung trifft man sehr häufig bei Fortbildungen, die für die Teilnehmer Pflichtveranstaltungen sind.

Dagegen ist eine (-)(+) Haltung eines Seminarleiters oft gekennzeichnet durch die Angst, die anstehenden Aufgaben nicht ausreichend gut bewältigen zu können, insbesondere wenn er relativ wenig Praxiserfahrung mitbringt. Nicht wenige versuchen dann, mit ihrer Unsicherheit offensiv vor die Gruppe zu treten, z.B. mit der Ansage: „Bitte verzeihen Sie mir, wenn ich Fehler mache – das ist mein erstes Seminar.“ So eine (-)(+) Haltung wirkt selten besonders vertrauensbildend für einen Seminareinstieg, sondern erhöht entweder das Mitleidsgefühl gegenüber dem Seminarleiter oder bewirkt eine desinteressierte Abwendung.

Bei dem vorliegenden Szenario gibt es einige Hinweise auf eine (+)(-) Haltung des Seminarleiters. Er fühlt sich offensichtlich so sicher in seiner Rolle, dass er es nicht für nötig erachtet, den Seminarraum rechtzeitig so weit herzurichten, dass die ankommenden Teilnehmer sich in den nächsten zwei Tagen wohl fühlen können (eine Klassenraum-Bestuhlung erzeugt in der Regel genau das Gegenteil). Darüber hinaus empfinden Seminarteilnehmer das relativ späte Eintreffen ihres Seminarleiters als Abwertung („Er hat es nicht nötig, aber wir sollen pünktlich sein?“).

Natürlich ist nicht immer der Seminarleiter verantwortlich für die hier beschriebenen organisatorischen Mängel. In Bildungseinrichtungen oder Tagungsstätten wird allzu häufig immer noch sehr lax mit den Wünschen der Seminarleitung umgegangen: Die Bestuhlung ist noch nicht vorbereitet, Pinnwände oder Flipchart-Papier fehlen trotz schriftlicher Vereinbarung usw. Aber gerade weil das so häufig der Fall ist, sollte der Seminarleiter auf solche unplanmäßigen Ereignisse zumindest vorbereitet sein. Es gilt wie immer die Regel: Was schief laufen kann, wird auch schief laufen!

Auch wenn die Veranstaltung noch nicht begonnen hat, wenn noch nicht über Ablauf, Inhalte oder Regeln gesprochen wurde, so gibt es jetzt schon eine allgemein akzeptierte Vereinbarung: Der Seminarleiter hat mehr Gestaltungsrechte als der einzelne Teilnehmer. Das zeigt sich u.a. darin, dass er es ist, der in der Regel die ersten Worte sprechen wird, dass er aufstehen und herumgehen kann, wann er will, wogegen die Teilnehmer üblicherweise dies alles nicht tun werden. Da die Seminarteilnehmer diese Orientierung vom Seminarleiter gerade in einer Anfangssituation erwarten und sogar erhoffen, sollte er dieser Verantwortung auch nachkommen.

3.3.3 Methodische Optionen

3.3.3.1 Lebendiges Aktionsfeld¹

a) *Ablauf*

Der Seminarleiter fordert die Lerngruppe auf, sich nach bestimmten Kriterien im Raum aufzustellen. Es ist sinnvoll, mit einfachen Kriterien zu beginnen, z.B. Aufstellung nach Wohnort: Der Fußboden des Seminarraumes ist die Landkarte. In der Raummitte liegt der Seminarort, wobei die Himmelsrichtungen vorgegeben sind. Die Teilnehmer sollten sich selbst organisieren und sich gegenseitig befragen, damit jeder seinen richtigen Platz findet. Anschließend interviewt der Seminarleiter die Teilnehmer, woher sie kommen.

Je nach Aufstellungsform werden unterschiedliche Informationen über die Seminargruppe generiert:

- Skala (quantitative Aussagen oder alphabetische Sortierung)
- Cluster (systemische Darstellung von Gruppierungen)
- Nähe und Distanz (Darstellung von Beziehungen)

Die folgenden Kriterien bieten sich an, um einerseits den persönlichen Kontakt der Teilnehmer untereinander zu initiieren. Andererseits geben sie auch einen Hinweis auf Vorerfahrungen, Praxisbezüge und Untergruppen der Teilnehmer:

- nach Wohnort, Geburtsort
- alphabetisch nach Namen
- nach Bekanntheitsgrad innerhalb der Seminargruppe
- nach Lebensalter
- nach Dienstalter
- nach Profession/Berufsspezialisierung/Funktion
- nach Größe der Schule/Einrichtung
- nach Motivation der Schüler/innen

¹ Vgl. Rachow 2000, S. 49 f.

- nach eigener Motivation für dieses Seminar

Je nach Seminargruppe und Seminarthema sollte der Leiter zunächst eine Auswahl treffen. Selbstverständlich können weitere Kriterien auch von der Gruppe eingebracht werden. Einige Aufstellungen kann man auch ohne Sprecherlaubnis durchführen. Insgesamt ist es sehr wichtig, dass der Seminarleiter nur dann die Seminargruppe bei der Aufstellungsarbeit unterstützt, wenn es erforderlich ist.

b) Ziele

- Anschauliches und abwechslungsreiches kennen lernen der Seminargruppe.
- Aushandeln der eigenen Zugehörigkeit zu einer Untergruppe.
- Generieren und visualisieren von Informationen über die Seminarteilnehmer.
- In Bewegung kommen.

3.3.3.2 Eine kleine Stärkung¹

a) Ablauf

Der Seminarraum ist so bestuhlt, dass möglichst viel freier Platz zur Verfügung steht. Wenn die Teilnehmer nach und nach eintreffen, werden sie aufgefordert, sich erst einmal mit Imbiss und Getränken zu versorgen. Sobald die Seminargruppe komplett ist, stellt sich der Seminarleiter kurz vor. Anschließend werden die Teilnehmer gebeten, sich in Dreiergruppen zusammenzufinden und über die folgende Frage zu diskutieren:

- Welche Gedanken, Stimmungen und Gefühle hatte ich auf dem Weg hierher?

Nach 10 Minuten gibt der Seminarleiter ein akustisches Zeichen (Glocke) und fordert die Teilnehmer nun auf, sich neue Partner zu suchen und wiederum in einer Dreierkonstellation die zweite Frage zu besprechen:

¹ Vgl. Geißler 1995, S. 86 ff.

- Was reizt mich am Seminarthema?

Auch diese Diskussionszeit beträgt 10 Minuten, um dann zur dritten und letzten Frage wieder in einer neuen Gruppe zusammenzukommen:

- Was müsste geschehen, damit ich dieses Seminar am Ende für gelungen halte?

Der Seminarleiter sollte weder in die Gespräche eingreifen noch kontrollieren, ob in den Gruppen tatsächlich seine Fragen diskutiert werden. Nach der letzten Gesprächsrunde bittet der Seminarleiter die Teilnehmer in den Stuhlkreis, wo sich eine verkürzte Vorstellungsrunde anschließen kann.

b) Ziele

- Jeder Teilnehmer hat gleich zum Seminarbeginn sechs andere Kollegen intensiv kennen gelernt (Ankerpunkte).
- Erwartungen und Befürchtungen einzelner Teilnehmer können in einem relativ geschützten Bereich angesprochen und Haltungen anderer vorgefühlt werden.
- Die Fragen fordern zur Mitwirkung und Übernahme von Verantwortung für das beginnende Seminar auf.

3.3.3.3 Mein erster Gedanke

a) Ablauf

Nach einer Vorstellungsrunde oder einem Kennenlern-Spiel werden die Seminarteilnehmer aufgefordert, folgende Frage durch Zuruf zu beantworten:

- Was war mein erster Gedanke, als ich von diesem Seminar erfahren habe?

Die Antworten werden vom Seminarleiter auf einem Flipchart notiert, wobei er die Beiträge nicht kommentieren sollte. Das Plakat bleibt das gesamte Seminar über im Raum hängen, um jederzeit Bezug darauf nehmen zu können.

b) Ziele

- Zu spontanen Äußerungen über das eigene Seminarinteresse und zur eigenen Motivation anregen.
- Zusammensetzung der Seminargruppe deutlich machen.
- Erste Eindrücke zum fachlichen Hintergrund erhalten.

3.3.3.4 Headlines¹

Diese Einstiegsmethode bietet sich insbesondere im Zusammenspiel mit der Abschlussmethode „Timeline“ an (siehe Kapitel 3.8.3.2)

a) Ablauf

Die Teilnehmer werden in der ersten Vorstellungsrunde gebeten, zu den letzten Monaten (oder Wochen, Jahren) eine passende Überschrift wie zu einem Artikel in einer Zeitung zu finden. Zusätzlich kann die Zeitungsrubrik vorgegeben werden (z.B. Kultur/Sport/Humor/Aus aller Welt etc.). Die „Headlines“ werden (ohne Namen) auf das Flipchart notiert. Im späteren Verlauf des Seminars sollte darauf Bezug genommen werden.

b) Ziele

- Kreativität, Spontaneität, Leichtigkeit und Humor fördern.
- Komplexität von Erfahrungen und Erlebnissen drastisch reduzieren.
- Fokus setzen lassen, um langatmige Erzählungen zu vermeiden.

¹ Vgl. Rachow 2002, S. 49 ff.

3.4 Input geben – informieren, präsentieren, vortragen

3.4.1 Fallbeispiel: Wie die Aufmerksamkeit der Zuhörer gewinnen?

Beispiel:

...

Der Seminarleiter möchte zunächst einen fachlichen Input zum Thema geben, bevor die Gruppe konkrete Handlungsmöglichkeiten für Pädagogen erarbeiten soll. Er hat dazu einen 30-minütigen Vortrag vorbereitet, den er nun mit Hilfe von PowerPoint-Folien über PC und Beamer¹ präsentiert. Den Vortrag hatte er schon einmal im Rahmen einer anderen Veranstaltung mit Schulleitern gehalten und dafür eine Menge Datenmaterial perfekt grafisch aufbereitet und seine Aussagen wissenschaftlich untermauert. Jetzt beginnt er seinen Vortrag mit den Worten: „Wir alle wissen, wie schwierig es ist, die Eltern zum Thema ‚Schulabsenz‘ anzusprechen und einzubeziehen ...“

Etwa 10 Minuten nach Beginn des Vortrages stellt er fest, dass das anfängliche Interesse der Teilnehmer schwindet und nur noch einige vorn sitzende Seminarteilnehmer wirklich aufmerksam sind. Er macht aber wie geplant weiter, da seine eigentlichen Kernaussagen erst auf den letzten Folien dargestellt werden und er wichtige Passagen nicht überspringen will.

Am Ende ist er selbst und auch die Teilnehmer so erschöpft, dass man sich erst mal eine größere Kaffee-Pause gönnt.

...



¹ PowerPoint ist ein verbreitetes Computer-Programm zur Erstellung von Präsentationen und Folien, die mit Hilfe eines Beamers auf eine Leinwand projiziert werden können. Ich benutze diesen Begriff hier, da das Programm bekannt ist und häufig zum Einsatz kommt.

3.4.2 TA-Betrachtung

Ich möchte bei diesem Ausschnitt des Szenarios drei Aspekte in den Vordergrund rücken: die pädagogische Zielsetzung, die Anfangssituation und den medialen Einsatz des Vortrages.

3.4.2.1 Die pädagogische Zielsetzung des Vortrages

Der Vortrag, den der Seminarleiter in dem Szenario hält, ist die leicht modifizierte Fassung einer früheren Präsentation für Schulleiter. Möglicherweise hat der Seminarleiter noch zusätzlich auf den Einsatz der Computer-Präsentation hingewiesen, um seine fachliche Reputation herauszustellen. Vermutlich wäre dieser Hinweis aber überflüssig, weil es die Teilnehmer selbst bemerkt hätten, dass diese aufwendige Power-Point-Präsentation nicht extra für dieses Seminar erstellt wurde.

Und genau an diesem Punkt stellt sich die Frage nach der Zielsetzung eines Vortrages: Eine Präsentation vor einer Gruppe von Schulleitern muss eine andere Zielsetzung verfolgen als ein fachlicher Input im Rahmen eines Seminars mit Pädagogen. Verwendet der Seminarleiter die gleichen medial aufbereiteten Fachinhalte, wird es ihm schwer fallen, damit auch andere Zielsetzungen zu realisieren. Dies wird den Teilnehmern ebenfalls nicht verborgen bleiben, und sie werden es als Abwertung, ja sogar als Missachtung ihrer Anliegen und Bedürfnisse verstehen. Weitere Frustration der Teilnehmer ist die Folge, wenn diese Abwertung schon auf eine (-)(+) Haltung bei ihnen trifft. Dagegen werden die Teilnehmer mit einer (+)(-) Haltung eher offen protestieren oder demonstratives Desinteresse zeigen.

3.4.2.2 Der Einstieg in den Vortrag

Aus den vielen Ratgebern und eigenen Erfahrungen zu Präsentations- und Vortragstechniken wissen wir, wie wichtig es ist, eine gemeinsame Ebene zwischen Vortragendem und Zuhörern herzustellen. Hier versucht es der Seminarleiter, indem er eine gemeinsame Erfahrung (schwieriger Umgang mit Eltern „schwänzender“ Schüler) herausstellt, die seiner Meinung nach wahrscheinlich alle Pädagogen machen, soweit sie mit dem Thema Schulabsenz zu tun haben.

Betrachten wir diese Transaktion einmal genauer:

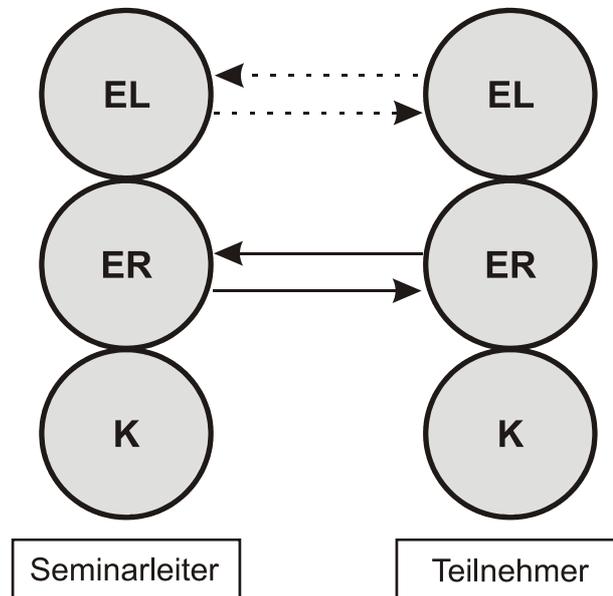


Abbildung 11: Verdeckte Transaktion eines Vortragenden

Der Seminarleiter bietet einen Stimulus aus seinem Erwachsenen-Ich-Zustand heraus zum Erwachsenen-Ich der Seminarteilnehmer (ER – ER) an, indem er an gemeinsame Erfahrungswelten anknüpft (soziale Ebene). Auf der psychologischen Ebene wird aber eine verdeckte Transaktion zwischen dem EL des Seminarleiters und dem EL der Teilnehmer wirksam. Zwischen den beiden ist folgender Dialog denkbar: „Es ist wirklich für uns Pädagogen immer ein Ärgernis mit den Eltern dieser schwänzenden Schüler!“ – „Ja, das stimmt genau! Die Eltern sind es, die uns das Leben schwer machen!“

Mit dieser verdeckten Transaktion gewinnt der Seminarleiter zwar eine solidarische Anteilnahme von den Zuhörern, er verliert jedoch die Chance, auf der Ebene des Erwachsenen-Ich-Zustands sachlich in die Thematik einzusteigen. Sicherlich ist das dann zu verkraften, wenn die gebotene Sachlichkeit schnell wieder zurückgewonnen wird. Wahrscheinlich wird der Seminarleiter aber bei den Teilnehmern, die in der Vergangenheit sehr schlechte Erfahrungen mit Schulabsenz gemacht haben, eher eine nicht reflektierte Schuldzuschreibung in einer komplexen Problemsituation bewirken.

3.4.2.3 Der mediale Einsatz des Inputs

Immer mehr Trainer, Dozenten und Seminarleiter setzen zunehmend auf den Einsatz von Computertechnik in ihren Seminaren; PC und Beamer vertreiben Overhead-Projektor und Flipchart. Einerseits bieten die technischen Neuerungen einige Erleichterungen bei der Seminarvorbereitung, da man vorhandene PowerPoint-Folien sehr einfach und kostengünstig produzieren und modifizieren kann. Andererseits meinen viele Seminarleiter aber auch, dass der Einsatz solcher Geräte und Programme überaus professionell wirke.

Mit technisch und zielgruppenmäßig falsch eingesetzten Medien erzielt man aber genau das Gegenteil – was in dem beschriebenen Szenario auch so eingetreten ist. Der Seminarleiter präsentiert sich selbst als „schwer bewaffnet“ mit technischem Equipment und hochkarätigem Expertenwissen. „Doch was hat das mit uns zu tun?“ ist möglicherweise die wichtigste Frage, die unbeantwortet bleibt. Wenn es dem Seminarleiter nicht gelingt, den inhaltlichen Bezug zu den Zuhörern herzustellen und die Relevanz seines Vortrages für das Seminarthema und für die Alltagspraxis dieser Zuhörer deutlich zu machen, so erzeugt er eine äußerst unproduktive Lernhaltung seiner Teilnehmer:

- die Abwertung der eigenen Person
(„Das ist mir alles viel zu theoretisch, das kapier' ich niemals!“)
- die Abwertung des Vortragenden
(„Sein Laptop ist ja ganz prima, aber Ahnung hat der nicht!“)

Da es während einer PowerPoint-Präsentation sehr schwierig ist, bestimmte Vortragspassagen vorzuziehen oder ganz wegzulassen, wird die negative Lernhaltung der Teilnehmer noch verstärkt, weil es sehr schwer ist, auf die Zwischenfragen und Bedürfnisse der Teilnehmer adäquat eingehen zu können.

3.4.3 Methodische Optionen

In diesem Szenario nutzt der Seminarleiter einen computergestützten Folienvortrag, um komprimiertes Wissen zu vermitteln. Aber es bieten sich auch andere Methoden an, die weiter unten vorgestellt werden und die insbesondere das Ziel haben, die Distanz zwischen dem Vortragenden Seminarleiter und den Teilnehmern zu verringern.

Was sollte man nun bei allen Input-Methoden beachten, um die Verständlichkeit der Erläuterungen bzw. des Vortages zu verbessern?

Zuhörer benötigen gerade am Anfang einen kognitiven Rahmen, um neue Informationen aufzunehmen und einordnen zu können. Aus meiner Sicht ist es eine absolut notwendige, „Dienstleistung“ des Vortragenden, diesen Rahmen herzustellen oder zumindest anzubieten.

So erklärt man gehirnfreundlich in einem Lehr-/Lernprozess:¹

Phasen	Typische Fragen der Teilnehmer	Aktivität des Seminarleiters
1. Situieren	Worum geht es?	Beispiel (Szenario) geben
2. Landkarte	Worauf kommt es an?	Zusammenhänge aufzeigen
3. Details	Was heißt das genau?	Einzelheiten erklären und visualisieren
4. Überprüfen	Kann ich jetzt alles?	Aufgaben üben

Abbildung 12: Gehirnfreundlich Erklären im Lehr-/Lernprozess

Neben den Vortragstechniken ist jedoch die Haltung des Vortragenden von entscheidender Bedeutung dafür, inwiefern seine Informationen ankommen oder nicht. Wir alle kennen Vorträge, bei denen wir als Zuhörer das Gefühl nicht loswerden, der Experte vorne am Rednerpult spricht „über die Köpfe der Zuhörer hinweg“. Nach dem Modell der TA können wir in diesem Fall von einer sehr ausgeprägten (+)(-) Haltung des Vortragenden ausgehen. Dies wird natürlich als Abwertung der

¹ Vgl. Weidemann 2000, S. 63 f.

Zuhörer empfunden und führt zu Desinteresse oder Widerstand im Plenum. Zuhörer, die sich geräuschvoll die Nase putzen oder demonstrativ die Zeitung herausholen, sind nicht übersehbare Zeichen einer persönlichen und inhaltlichen Abwendung. Andere Verhaltensweisen von gelangweilten oder genervten Zuhörer sind eher stiller Natur, dennoch genauso fatal für den Zweck und das Ziel des Vortrages.

3.4.3.1 Vernissage¹

a) *Ablauf*

Im Seminarraum sind verschiedene Pinnwände verteilt, auf denen zu einem Oberthema spezielle Aspekte bzw. Unterthemen visualisiert sind, z.B. durch Bilder, Collagen, kurze Texte, Thesen etc. Ähnlich wie bei einer Vernissage flanieren die Teilnehmer durch den Raum und verschaffen sich einen Überblick. Anschließend fordert der Seminarleiter die Teilnehmer auf, bei den Pinnwänden stehen zu bleiben, wo sie mehr zum Thema erfahren möchten.

Die Teilnehmer in den Kleingruppen an den Pinnwänden erhalten nun die Aufgabe, sich das Thema selbstständig zu erarbeiten und weiterführende Fragestellungen zu entwickeln. Der Seminarleiter steht für Erläuterungen zur Verfügung. Die Ergebnisse der Pinnwand-Gruppen werden auf ein Flipchart notiert und später im Plenum vorgestellt und weiter bearbeitet.

b) *Ziele*

- Die Teilnehmer wählen die Bearbeitung in Unterthemen nach eigenem Interesse aus.
- Die „Werkstatt-Atmosphäre“ verhindert das Reaktivieren von negativen Schulerfahrungen.
- Die Bearbeitung von Themen in Kleingruppen fördert die Kommunikation und Kooperation.

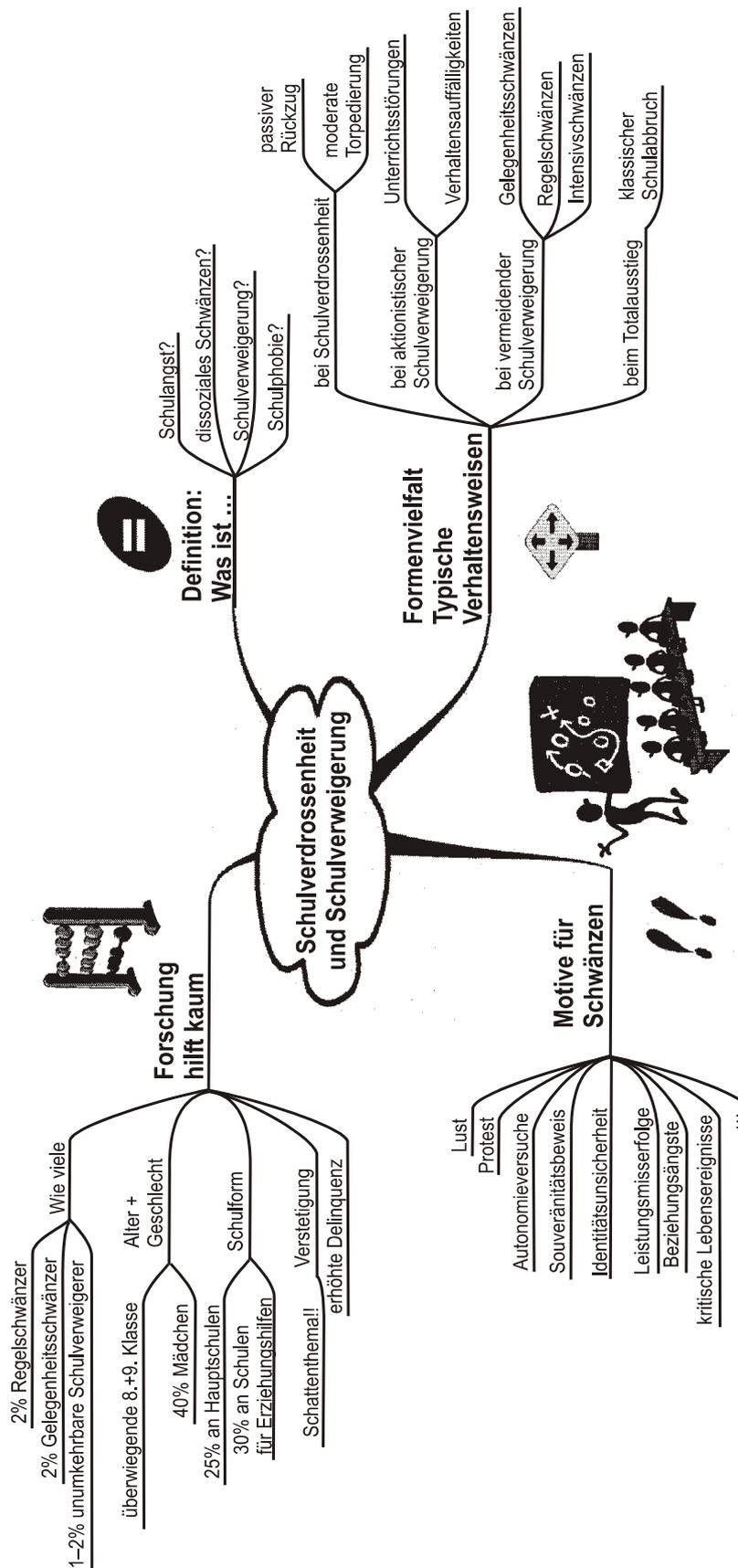
¹ In Anlehnung an „Seminar-Vernissage“ von Rachow 2002, S. 151 f.

3.4.3.2 Mindmapping¹

Der Begriff „Mindmap“ bedeutet „geistige Landkarte“. Komplexe Zusammenhänge werden so dargestellt, dass die einzelnen Unterthemen und Teilaspekte als Verzweigungen von dem Hauptthema abgehen (ähnlich der Darstellung von Städten und Verkehrswegen auf einer Landkarte). Mindmapping ist deswegen gehirnfreundlich, weil die Darstellungsform (Verzweigungen und ergänzende Symbole) die „Verankerung“ von Inhalten verbessert.

Zur Erläuterung hier ein Beispiel für ein Mindmap zum Thema „Schulverdrossenheit und Schulverweigerung“:

¹ Vgl. Weidemann 2000, S. 60 ff.



Zusammenfassung des 3. Kapitels „Schulverdrrossenheit – Schwänzen – Störungen – Schulverweigerung“ aus dem Lehrbrief „Schulverdrrossenheit und Schulverweigerung“ (Thimm 2000, S. 45 ff.)

Abbildung 13: Mindmap Beispiel

a) *Ablauf*

Der Seminarleiter visualisiert seinen Input mit Hilfe von Mindmapping.

Variante 1: Während des Vortrages wird ein Mindmap erstellt. Dazu kann der Seminarleiter einen Overhead-Projektor, Weißwandtafel oder Pinnwand nutzen. Über PC und Beamer ist eine Mindmap-Darstellung auch mittels spezieller Software (z.B. Mind-Manager) möglich.

Variante 2: Die Zuhörer erhalten ein Mindmap in Papierform oder nach einem Input als strukturierenden Überblick zu den Vortragseinhalten.

b) *Ziele*

Mindmaps

- unterstützen den Zuhörer bei der Strukturierung,
- sind Merkhilfe durch gehirngerechte Darstellung,
- können insbesondere Beziehungen, Zusammenhänge oder Netzwerkstrukturen darstellen,
- sind leicht ausbaubar.

3.4.3.3 Impulsmethode¹

a) *Ablauf*

Der Seminarleiter gibt zu einem eingegrenzten Thema einen sehr kurzen Fachinput (5 – 10 Minuten). Wichtige Aussagen oder Thesen sollten visualisiert sein. Anschließend beginnt eine Arbeitsphase für die Teilnehmer.

Variante 1: Jeder Teilnehmer arbeitet an dem Thema alleine, mit dem Sitznachbar oder in Kleingruppen weiter. Die Arbeitsergebnisse werden anschließend im Plenum besprochen.

Variante 2: Ohne Auswertung der Teilnehmerergebnisse gibt der Seminarleiter nach der Arbeitsphase einen zweiten Fachinput und bittet anschließend, dass sich die Teilnehmer wieder in Klein-

¹ Vgl. Weidemann 2000, S. 82 ff.

gruppen mit dem Thema auseinander setzen. In dieser zweiten Arbeitsphase können auch die Kleingruppen neu zusammengesetzt werden, z.B. aus zwei Tandem-Gruppen wird eine Vierergruppe. Diese Ergebnisse werden dann im Plenum vorgestellt.

b) *Ziele*

- Der Wechsel von Zuhören und Eigenaktivität der Teilnehmer ist weniger ermüdend.
- Der Seminarleiter bekommt eine Rückmeldung, ob sein Input „angekommen“ ist.
- Partner- und Gruppenarbeit reduzieren die Quantität der Teilnehmerbeiträge und erhöhen gleichzeitig die Qualität.
- Gibt Klarheit und Struktur zum Arbeitsverlauf.

3.5 Praxisverhalten entwickeln und erproben

3.5.1 Fallbeispiel: Rollenspiele werden ernst genommen.



Beispiel:

...

Der Nachmittag des ersten Seminartages soll ganz im Zeichen der praktischen Umsetzung stehen. Wie in der Veranstaltungsinformation angekündigt, will der Seminarleiter einige Rollenspiele zum Thema durchführen und auswerten. Er hat im Verlauf des ersten Seminartages schon herausbekommen, dass die meisten Teilnehmer einige Erfahrungen mit Rollenspielen mitbringen. Nach einer kurzen Einführung in die Methodik des Rollenspiels erläutert er das weitere Vorgehen. Dazu hat er drei Szenarien für Rollenspiele vorbereitet:

- a) ein Lehrergespräch mit den Eltern
- b) eine Diskussion mit Schülern zum „Schwänzen“
- c) ein Beratungsgespräch eines Sozialpädagoge mit einem Schüler

Die einzelnen fiktiven Situationen sind wie auch die Handlungsanweisungen für die Rollenspieler sehr detailliert auf Karteikarten beschrieben. Der Seminarleiter beschließt, dass sich niemand vor dem Rollenspiel „drücken“ darf und bestimmt die Gruppeneinteilung nach dem Zufallsprinzip.

Zunächst soll jeweils ein Rollenspiel in den drei Kleingruppen durchgeführt werden, um dann anschließend pro Gruppe ein Rollenspiel im Plenum darzustellen und auszuwerten. Eine Videokamera ist aufgebaut, um die Rollenspiele im Plenum aufnehmen zu können.

...

Erfahrungen mit der Methode „Rollenspiel“

Rollenspiele lösen bei den Teilnehmern häufig sehr unterschiedliche Reaktionen aus.



a) *Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit Rollenspielen gemacht?*

- als Rollenspiel-Teilnehmer*
- als Anleiter für Rollenspiele*

.....

.....

.....

.....

.....

b) *Wie ist Ihre eigene Haltung als Anleiter für Rollenspiele? Bitte prüfen Sie die folgenden Aussagen:*

- Ich rechne damit, dass die Seminarteilnehmer bzw. die Schüler Widerstände gegen das Rollenspiel haben.*
- Ich ärgere mich, wenn ich die Methode Rollenspiel gegenüber der Gruppe als nützlich „verkaufen“ muss.*
- Mir fällt es schwer, ein Rollenspiel gemeinsam mit der Gruppe auszuwerten.*
- Ich befürchte, dass die Rückmeldungen an die Rollenspieler schnell eskalieren können.*
- Es ist schwer, passende Szenarien für Rollenspiele zu finden.*
- Ich finde es besser, wenn die einzelnen Rollen sehr genau vorgegeben sind.*
- Zwischen Rollenspiel und Realität gibt es kaum Übereinstimmungen.*
- Ich mache keine Rollenspiele (mehr), weil...*

Beginn des Rollenspiels), dass es grundsätzlich jederzeit abgebrochen werden kann.

Im Rollenspiel gibt es zwei Realitäten:¹

- a) die **fiktive** Realität, die durch ein „Drehbuch“, durch Rollenkarten oder durch die Formulierung eines Szenarios vorgegeben ist,
- b) die **authentische** Realität, das psychische und physische Erleben und Empfinden der Akteure im Spiel.

Je stärker sich der Rollenspieler in die fiktive Realität einfühlen kann – z.B. weil er die vorgegebene Situation aus eigener Erfahrung sehr gut kennt – umso intensiver wird das Empfinden seiner authentischen Realität sein. Er wird demnach weniger schauspielern, sondern sich eher nach seinem eigenen „Drehbuch“ verhalten.

Viele Teilnehmer spüren intuitiv, dass ein im Seminar angekündigtes Rollenspiel möglicherweise für sie ein Risiko darstellen könnte. Das eigene „Drehbuch“ (die persönlich bevorzugte o.k.-Haltung) droht auf eine Art und Weise verstärkt zu werden, die sie selbst nicht mehr kontrollieren können, so dass eventuell ein Gesichtsverlust in der Gruppe zu befürchten ist.

In Selbsterfahrungsgruppen wird ein Teamer bzw. Therapeut mit dieser Situation professionell umgehen können. In Seminargruppen kann es nicht das Ziel sein, einzelne Teilnehmer in einen psychischen Extremzustand zu bringen. Vielmehr ist zu prüfen und abzuwägen, ob die authentische Realität ausreichend intensiv für den gewünschten Lernprozess angeregt werden kann. Ich selbst habe als Trainer gelernt, dass es für alle Beteiligten außerordentlich sinnvoll ist, die Schutzhaltung der einzelnen Teilnehmer zu respektieren (was nicht heißen soll, die Teilnehmer nicht zum Rollenspiel aufzufordern). Eine sinnvolle Möglichkeit ist es zum Beispiel, die Schutzzone der Kleingruppe zu nutzen, und nicht alle Rollenspiele im Plenum durchzuführen und auszuwerten.

Als Seminarleiter werden Sie anhand der Widerstände gegen Rollenspiele bzw. deren Auswertungen erkennen, ob einzelne Teilnehmer an eigene Grenzen zu stoßen drohen. Die typische Aussage „In Wirklichkeit bin ich ja ganz anders!“ gibt einen ersten Hinweis darauf, dass sich

¹ Vgl. Weidemann 2000, S. 106 f.

dieser Teilnehmer gerade mit seiner authentischen Realität des Rollenspiels auseinander setzt.

Die Reflexion der eigenen authentischen Realität als Folge einer spielerischen Transaktion muss immer auf der Ebene des Erwachsenen-Ichs erfolgen, um die eigenen persönlichen „Drehbücher“ zu erkennen. Ein Seminarleiter wird die Teilnehmer nur dann zu dieser Reflexionstiefe führen können, wenn er sicherstellt, dass die Akteure die spielerischen Ich-Zuständen auch wieder verlassen können.

Leider bewirken die seminaröffentlichen Auswertungen anhand von Videoaufnahmen sehr häufig genau das Gegenteil: Teilnehmer fühlen sich ertappt in ihrem eigenen Drehbuch-Verhalten und sind anschließend nicht mehr wirklich bereit, die authentische Realität zu reflektieren. Vielmehr wird diese nachträglich ausgeblendet oder teilweise verwischt, z.B. durch eine Ablehnung der fiktiven Rollenspiel-Realität („So ist es doch in Wirklichkeit gar nicht!“).

3.5.3 Methodische Optionen

3.5.3.1 Verschiedene Anwendungsformen des Rollenspiels¹

Rollenspiele im Seminar sind nur dadurch möglich, dass die Teilnehmer zur Rollenübernahme bereit sind. Die Liste denkbarer Rollen ist vielfältig:

- sich selbst spielen,
- eine imaginäre Person spielen,
- einen Kollegen spielen,
- ein ideales oder ein katastrophales Verhalten simulieren,
- ein Gefühl darstellen,
- einen bestimmten Anteil einer Persönlichkeit darstellen (das Kind-Ich, das Eltern-Ich ...),
- ein Problem darstellen.

¹ Die Methode Rollenspiel wird sehr ausführlich in dem Buch von Roger Schaller (2001) vorgestellt.

In der zeitlichen Dimension ist zu unterscheiden, ob in dem Rollenspiel

- vergangene Situationen nachgespielt werden (**Rückwärts-Rollenspiel**) oder ob
- zukünftige Situationen vorweggenommen werden (**Vorwärts-Rollenspiel**).

Weitere Unterscheidungsmerkmale von Rollenspielen sind

- a) das Ausmaß der Gestaltungsmöglichkeiten der übernommenen Rolle:
 - In einem **angeleiteten** Rollenspiel sind Situation und Handlungen mehr oder weniger stark vorgegeben.
Beispiele: Planspiel, (Unternehmens-)Theater
 - In einem **improvisierten** Rollenspiel haben die Spieler eine hohe Wahlmöglichkeit bei der Definition der Rollen und der Situation.
Beispiele: Rollentraining, Improvisationstheater
- b) die Zielsetzung:
 - **Pädagogische** Rollenspiele dienen dem Training von Verhalten, zur Vermittlung fachbezogener Kenntnisse oder zur Persönlichkeitsentwicklung.
 - **Psychologische** Rollenspiele werden eher zur Prävention oder Behandlung von psychosomatischen Störungen (ausschließlich von psychologisch qualifizierten Fachkräften) eingesetzt.
Beispiele: Psychodrama, Dramatherapie

3.5.3.2 Standbilder¹

a) *Ablauf*

Das Rollenspiel wird vom Seminarleiter (oder einem Teilnehmer) durch einen Stopp-Ruf unterbrochen. Alle beteiligten Rollenspieler „frieren“ ihre Mimik, Gestik und Körperhaltung in diesem Moment ein. Zur Auswertung können nun die Rollenspieler ihre Gedanken

¹ Schaller 2001, S. 24 ff.

und Gefühle genau zu dieser Situation äußern oder von den Beobachtern werden Hypothesen dazu genannt. Alternativ kann das Rollenspiel an dieser Stelle szenisch verändert werden, z.B. indem der Seminarleiter eine neue Rollenanweisung gibt.

b) *Ziele*

- Bewusst machen von Ich-Zuständen in einer bestimmten Situation.
- Verdeutlichen von Körpersprache, z.B. auch durch Überbetonung (Karikatur).
- Steuerungsmöglichkeit des Seminarleiters während eines Rollenspiels.

3.5.3.3 „Kollegiales“ und „professionelles“ Feedback zum Rollenspiel¹

a) *Ablauf*

Vor dem Rollenspiel erhalten die Teilnehmer unterschiedliche Beobachtungsaufgaben zum Verhalten einer Zentralperson im Rollenspiel. Ihre Wahrnehmungen schreiben die Teilnehmer auf einzelne Karten (gegebenenfalls unterschiedliche Farben verwenden), die am Ende eines Rollenspiels an eine Pinnwand geheftet werden. Anstelle einer mündlichen Rückmeldung kann die Zentralperson nun die Anmerkungen an der Pinnwand lesen und sich einzelne Karten heraussuchen und nachfragen, was genau damit gemeint ist (Frage des Seminarleiters: „Ist etwas Neues für Sie dabei? Worüber möchten Sie mehr erfahren?“). Nur der entsprechende Beobachter gibt zu seiner Karte ein so genanntes „kollegiales“ Feedback. Die anderen Seminarteilnehmer beteiligen sich am Feedback nur auf ausdrücklichen Wunsch der Zentralperson.

Anschließend erfolgt das so genannte „professionelle“ Feedback durch den Seminarleiter. Damit ist gemeint, dass der Seminarleiter mit seiner professionellen Ausbildung als Trainer, Supervisor, Coach oder Berater ein weitergehendes Feedback anbieten kann. Die Einstiegsfrage dazu lautet z.B.: „Können Sie mit den Rüc-

¹ Vgl. Weidemann 2000, S. 122 ff.

kmeldungen etwas anfangen?“ oder „Woran möchten Sie weiter arbeiten?“ Damit eröffnet der Seminarleiter die Möglichkeit, an konkreten Verhaltensoptionen und Umsetzungsperspektiven zu arbeiten. Das Gespräch sollte nur zwischen dem Seminarleiter und der Zentralperson stattfinden (ähnlich einem Coaching), die Seminarteilnehmer können jedoch einbezogen werden, wenn es der Trainer für sinnvoll erachtet und es von der Zentralperson gewünscht wird (z.B. Frage des Trainers: „Möchten Sie die Ideen und Vorschläge von den anderen Teilnehmern hören?“).

Das „professionelle“ Feedback sollte damit beendet werden, dass die Zentralperson möglichst konkret ein Ziel für sich formuliert. Die Karten des kollegialen Feedbacks werden der Zentralperson zum Schluss als „Geschenk“ überreicht.

b) *Ziele*

- Vermeidung eskalierender Rückmeldungen und unerwünschter Ratschläge durch die Teilnehmergruppe.
- Freie Entscheidung der Zentralperson, welche Themen besprochen werden.
- Schriftliche Rückmeldungen können mitgenommen werden.
- Konkrete Perspektive und Absichtserklärungen für Veränderungen durch das „professionelle“ Feedback (vertiefende Einzelberatung).

3.6 Expertenwissen und Erfahrungen der Teilnehmer nutzen

3.6.1 Fallbeispiel: „Was soll ich tun? Ich brauche eure Hilfe!“



Beispiel:

...

Bei der Ankommensrunde am Morgen des zweiten Seminartages erfährt der Seminarleiter, dass viele Seminarteilnehmer noch bis tief in die Nacht hinein zusammen-saßen und über das Seminarthema und ihre Alltagsprobleme diskutiert haben. Jetzt werden – zunächst noch vereinzelt – Zweifel geäußert, dass die Rollenspiele am Vortag und die erarbeiteten Handlungsoptionen mit der eigenen beruflichen Situation etwas zu tun haben. Man könne viele der sicherlich guten Ideen gar nicht umsetzen, weil bestimmte Probleme sich eben ganz anders im konkreten schulischen Alltag darstellten usw.

Die Diskussion wird heftiger und immer mehr Einzelbeispiele werden als Beleg für diese Annahme angeführt. Die Gruppe nimmt den Seminarleiter als Experten für Schulabsenz stärker in die Pflicht, andere und vor allem bessere Vorschläge zu unterbreiten. Er bekommt allmählich das Gefühl, dass der allgemeine Frust über die unbefriedigende Situation an den Schulen im Verlauf des Seminars nun noch größer geworden ist. Alle seine Ideen, Vorschläge und Hinweise scheinen nichts zu nützen, viele Seminarteilnehmer lehnen sich weiter zurück und winken ab. ...

3.6.2 TA-Betrachtung

Seminarleiter kennen ähnliche Situationen aus eigener schmerzlicher Erfahrung nur zu gut. Nach einer anfänglichen Euphorie und nach einer Phase der Gruppenfindung macht sich Ernüchterung breit. Die Teilnehmer erleben, dass der Seminarleiter doch nicht – wie erhofft – viele gute und brauchbare Vorschläge und Rezepte „aus dem Hut zaubern“ kann. Die Teilnehmer erkennen ihre eigenen Grenzen und stellen fest, dass ihr Lernprozess möglicherweise die Anstrengung einer Verhaltensänderung zur Folge haben könnte.

Aus dem nüchternen Blickwinkel eines Transaktionsanalytikers haben die Seminarteilnehmer die Erwachsenen-Ich-Ebene der Seminarkommunikation verlassen und argumentieren nun entweder

- auf der Kind-Ich-Ebene („Ich weiß nicht weiter! Nun muss der Seminarleiter mir aber sagen, was ich machen soll.“) oder
- auf der Eltern-Ich-Ebene („Warum soll ich mich eigentlich ändern? Die anderen sind doch schuld!“).

Dies ist meistens der Zeitpunkt, wo der Seminarleiter zwar als Experte besonders gefragt scheint, aber seine Vorschläge nicht akzeptiert werden. Für die Teilnehmer auf der Eltern-Ich-Ebene wird der Experte benötigt, um eine persönliche Schuldzuschreibung zu rechtfertigen (Wunsch nach Solidarisierung) und für die Teilnehmer auf der Kind-Ich-Ebene besteht das starke Bedürfnis, einfach nur an die Hand genommen zu werden (Wunsch nach Führung).

Eine sinnvolle Intervention des Seminarleiters besteht nun darin, dass er auf der ER-Ebene das Angebot einer individuellen Beratung macht: „Was benötigen Sie konkret, um Ihr Problem lösen zu können?“ Hier besteht eine wichtige methodische Zielsetzung darin, die Kompetenzen und Erfahrungen der anderen Teilnehmer als Fachkollegen zu nutzen.

3.6.3 Methodische Optionen

3.6.3.1 Kollegiale Beratung¹

a) Ablauf

Der Seminarleiter kündigt an, dass die Möglichkeit für eine kollegiale Beratung im Verlauf des Seminars besteht. Anliegen von Teilnehmern werden auf Flipchart gesammelt. Reicht die Zeit nicht aus, entscheidet die Gruppe, welche Anliegen vorrangig bearbeitet werden sollen.

Vor Beginn der kollegialen Beratung stellt der Seminarleiter den Ablauf vor (Visualisieren auf Flipchart). Insbesondere sollte darauf hingewiesen werden, dass der Seminarleiter sehr genau auf das Zeitmanagement und die Trennung von Analyse und Bewertung achten wird. Das Setting ist so zu gestalten, dass der Ratsuchende² mit dem Seminarleiter vorne vor dem Stuhlkreis der übrigen Seminar Teilnehmer sitzt.

1. Fallbeschreibung (10 Min.)
 - Ratsuchender beschreibt die Situation,
 - Ratgeber hören zu und
 - stellen nur Verständnisfragen.
2. Analysen und Hypothesen (10 Min.)
 - Ratgeber diskutieren untereinander und
 - spiegeln ihre Wahrnehmungen und Gefühle zurück,
 - Ratsuchender hört nur zu.
3. Fokussierung (5 Min.)
 - Ratsuchender bewertet die Hypothese der Beratergruppe und
 - entscheidet, was jetzt bearbeitet werden soll,
 - er formuliert sein Anliegen und sein Ziel.

¹ Vgl. Lerche u.a. 1999, S. 95 ff. Und Besser 2001, S. 123 ff.

² Zur besseren Darstellung spreche ich bei dieser Methode nur von den Ratgebern und dem Ratsuchenden.

4. Lösungsvorschläge (10 Min.)
 - Ratgeber sammeln Lösungsideen zu dem ausgewählten Thema,
 - Ratsuchender hört nur zu.
5. Ideenbewertung (10 Min.)
 - Ratsuchender nimmt Stellung zu den Ideen und
 - konkretisiert sein weiteres Vorgehen/Verhalten,
 - Ratgeber hören nur zu.
6. Prozessreflexion (5 Min.)
 - Wie zufrieden sind wir mit dem Ergebnis?
 - Was lief gut bei dieser kollegialen Beratung?
 - Was sollten wir bei der nächsten Beratung ändern?
7. gegebenenfalls Follow-Up in einer nächsten Sitzung
 - Was hat sich verändert?
 - Wie geht es weiter?

b) *Ziele*

- Nutzung der Erfahrungen und Kompetenzen von Kollegen.

Die Beschränkung der Zeit zwingt zur Fokusbildung beim Ratsuchenden und den ratgebenden Kollegen.

Die Methode ist ein Muster für eine interne kollegiale (Fall-)Beratung oder kollegiale Supervision.

3.6.3.2 Rezeptverschreibung¹

a) *Ablauf*

Die Seminargruppe wird aufgeteilt in Dreiergruppen. Die Gruppenmitglieder spielen reihum den „Patienten“, der ein Gespräch mit zwei „Ärzten“ führt. Die beiden „Ärzte“ gehen u.a. nach folgendem Fragemuster vor:

¹ Vgl. Besser 2001, S. 129 ff.

1. Welche Symptome hat der Patient?
2. Welche Ursachen hat das Symptom?
3. Steckt ein persönlicher Nutzen hinter dem Symptom?
4. Welches Medikament ist nützlich?
5. Wie hoch ist die Dosis und wie häufig sollte das Medikament eingenommen werden?
6. Welche Heilungschancen gibt es?
7. Welche Nebenwirkungen sind zu befürchten?
8. Wie viel kostet das Medikament?
9. Wann soll der Patient wiederkommen?
10. Gibt es alternative Heilungsmethoden?
11. Welche Auswirkungen hat der Heilungsprozess auf andere?

Das „Rezept“ wird mit dem Patienten ausgehandelt, schriftlich festgehalten und von allen Beteiligten unterschrieben. Anschließend wechseln die Rollen. Bei Bedarf können einzelne „Rezepte“ im Plenum kurz den „ÄrztKollegen“ vorgestellt werden.

b) Ziele

- Angebot einer konkreten Hilfestellung für eine individuelle Fragestellung.

Die Metapher „Arzt/Patient“ ist vertraut und als Rollenspiel leicht anwendbar.

Die Verantwortung für die Lösung bleibt beim „Patienten“.

3.7 Kommunikation und Kooperation in der Seminargruppe verbessern

3.7.1 Fallbeispiel: Untergruppen im Konflikt



Beispiel:

...

Der Seminarleiter hat gemeinsam mit der Seminargruppe eine große Sammlung von Vorschlägen, wie Pädagogen die Schule für die sog. „Schulschwänzer“ attraktiver gestalten können, entwickelt und auf zahlreichen Pinnwänden und Plakaten im ganzen Raum visualisiert. Im Verlauf der Diskussion klagen einige Schulsozialarbeiter über die enorme Arbeitsbelastung, die es ihrer Meinung nach völlig unmöglich macht, neue Projekte zu initiieren. Dies wird von einigen Lehrern zunächst sehr mitfühlend wahrgenommen, und es werden den Sozialpädagogen einige gut gemeinte Ratschläge zur Bewältigung des bekannten Burn-out-Syndroms vorgetragen.

Im nächsten Schritt möchte der Seminarleiter konkrete Vorschläge für Schulentwicklungs-Projekte erarbeiten. Dazu trennt er die Seminargruppe in die beiden Berufsgruppen „Lehrer“ und „Sozialpädagogen“.

Die beiden Kleingruppen erhalten nun den Auftrag, für die jeweils andere Berufsgruppe Vorschläge zu entwickeln, welche der vorhandenen Projektideen besonders gut umsetzbar seien und wie man solche Projekte angehen könnte. Die Kleingruppen ziehen sich mit Moderationsmaterial ausgestattet in die Nebenräume zurück. Als der Seminarleiter einen kurzen Blick in die Gruppen wirft, muss er feststellen, dass die Sozialpädagogen ziemlich erregt über das Verhalten einiger Lehrer diskutieren, die sich ihrer Meinung nach zu stark in die Belange der schulischen Sozialarbeit einmischen.

Bei der Präsentation der Kleingruppenergebnisse tritt der Konflikt zwischen den beiden Berufsgruppen offen zutage: Die sozialpädagogische Gruppe verbittet sich eine Einmischung von Seiten der Lehrer in ihre Arbeit und fordert ihrerseits vehement eine andere Arbeitshaltung und insgesamt mehr Lehrer-Engagement. Der Konflikt weitet sich so stark aus, dass es dem Seminarleiter nicht mehr gelingt,

den Blick auf gemeinsame Projekte zur attraktiven Gestaltung der Schulen zurückzulenken.¹ ...

3.7.2 TA-Betrachtung

Dieses Szenario lässt sich sehr vereinfacht auf folgenden Zusammenhang reduzieren: Eine Person fühlt sich als Opfer einer von ihr selbst nicht zu verantwortenden Arbeitssituation. Daraufhin bietet eine zweite Person ihre Hilfe und gut gemeinten Ratschläge an. Doch dies führt nicht zu dem Erfolg, den sich der selbst ernannte „Retter“ vorgestellt hat. Der zunächst Hilfe suchende Mensch (= Opfer) wünscht vom „Retter“ keine weitere Einmischung in seine Angelegenheiten mehr und macht nun seinerseits dem Ratgeber Vorhaltungen und Verbesserungsvorschläge, wodurch er die Rolle eines „Verfolgers“ einnimmt: Der ehemalige „Retter“ wird sein „Opfer“.

In der TA wird dieses Phänomen als Drama-Dreieck² bezeichnet:

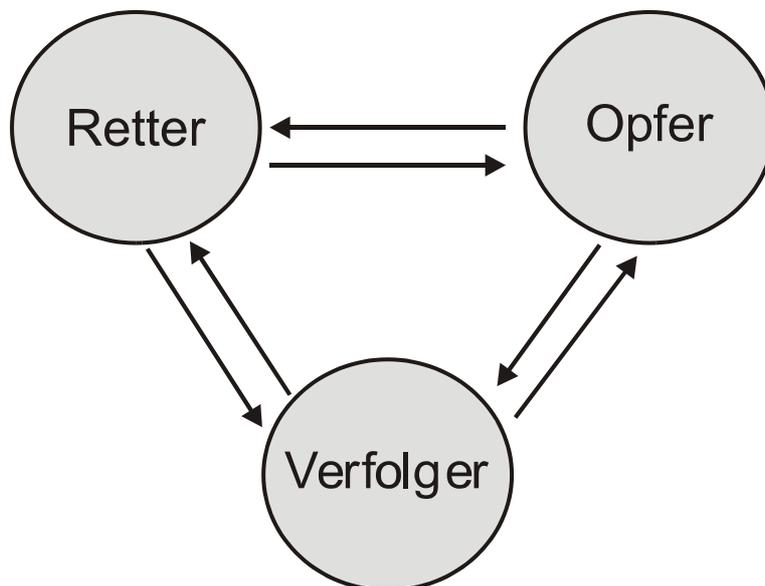


Abbildung 14: Das Drama-Dreieck in der TA

¹ Der dargestellte Konflikt in diesem Szenario soll keineswegs unterstellen, dass sich Lehrer bzw. Sozialpädagogen typischerweise so verhielten. Diese Konfliktsituation ist genauso denkbar mit vertauschten Rollen.

² Vgl. Stewart/Joines 1990, S. 338 ff.

Alle drei Rollen sind in der Modellvorstellung der TA eine Reaktion auf die Vergangenheit, also auf die eigenen „Drehbücher“ (o.k.-Haltungen). Das „Spiel“¹ beginnt in der Regel damit, dass zwei Personen (die dritte Person kann noch abwesend sein) die Rollen „Opfer“ und „Retter“ im Drama-Dreieck besetzen und in ihren jeweiligen „Drehbüchern“ entsprechend agieren. Das „Opfer“ trifft mit seiner (-)(+) Haltung („Ich komme nie allein zurecht!“) auf den Retter mit dessen (+)(-) Drehbuch. Der „Retter“ verbindet seine Aufwertung mit einer Abwertung des „Opfers“, und das „Opfer“ akzeptiert dies zunächst, weil dies ja der eigenen (-)(+) Haltung entspricht.

Diese Rollen werden jedoch nicht beibehalten, sondern es kommt zu dem beschriebenen Rollenwechsel. Je nach Ausdauer und Nutzen der Akteure kann das Spiel beliebig weitergeführt oder zwischenzeitlich unterbrochen werden, um es zu einem späteren Zeitpunkt mit neuer Intensität wieder aufzunehmen.

Die Besetzung von Positionen im Drama-Dreieck führt zu einem konfliktbehaftetem Verhalten, wie es auch im Fallbeispiel dargestellt ist. Der Konflikt wird in diesem Fall zusätzlich angeheizt, weil die Rollenschauspieler sich in einer Solidargemeinschaft fühlen, wodurch es den Beteiligten schwerer fällt, aus dem Drama-Dreieck ausbrechen zu können.

Eine Lösung des Konfliktes ist nur in der Auseinandersetzung aus dem Erwachsenen-Ich-Zustand heraus möglich.

¹ Der Begriff „Spiel“ hat in der TA eine eigene Bedeutung als eine Folge von verdeckten Komplementär-Transaktionen, die zu einem voraussagbaren Ereignis führen (vgl. dazu Berne 1967, S. 61 ff.).

Anforderung ein optimales Team zusammenstellen zu müssen: Wer von meinen Teammitgliedern sollte dabei sein, wer kann alles durcheinander bringen und wen darf ich nicht vernachlässigen? Der Seminarleiter mit diesem inneren Team wird möglicherweise feststellen, dass er einen inneren Widerspruch zu bewältigen hat, wenn sich z.B. der Autoritäre und der Wissensvermittler gleichzeitig in dieser Situation zu Wort melden.

a) *Ablauf*

Zur Lösung einer Konfliktsituation innerhalb der Seminargruppe bietet der Seminarleiter eine Reflexionsübung an. Er fordert die einzelnen Teilnehmer auf, ihre inneren Stimmen in diesem Konflikt als kurze Ich-Aussagen zu formulieren und schriftlich festzuhalten, z.B. „Ich lass mir nicht in meine Arbeit reinreden“ oder „Keiner sieht hier, welche tolle Arbeit ich mache!“ Zum besseren Verständnis kann der Seminarleiter für jede Partei einen Vorschlag machen. Anschließend bittet er die Teilnehmer, jede Aussage einer fiktiven Person zuzuordnen, die einen Namen erhält. Die Namen werden auf Moderationskarten notiert.

In getrennten Räumen versuchen die Konfliktparteien, ihr inneres Team durch räumliche Verteilung der Namenskarten auf dem Fußboden zu sortieren. Besonders wichtige Personenkarten kommen in den Vordergrund, andere bleiben weiter hinten. Das Gruppenergebnis wird im Plenum vorgestellt. Alternativ können die Karten auch zur Beschriftung von Stühlen verwendet werden, die im Raum aufgestellt und verschoben werden.

Anhand der Aufstellung der Botschaften kann die Gruppe die relevanten Konfliktpunkte erkennen und in der Gruppe gemeinsame Lösungen erarbeiten.

b) *Ziele*

- Reflexion des eigenen „inneren Teams“.
- Deutlich machen, welche „inneren Teammitglieder“ eine Konfliktlösung verhindern oder unterstützen können.
- Konflikt-Bearbeitung auf der Meta-Ebene.
- Dauerhafte Lösungen finden.

3.7.3.2 Checkliste: Professionell intervenieren¹

Es stellen sich für die Beteiligten unterschiedlich schwierige Situationen dar – es gibt viele verschiedene Empfindungen und Blickwinkel. Folgende Checkliste ist nicht nur eine Entscheidungshilfe in der jeweiligen Situation, sondern bietet sich auch zur Reflexion des eigenen Leiterverhaltens „danach“ an.

Was also tun in schwierigen Situationen?

Realität erfassen Arbeitsfähigkeit herstellen	
1	Wessen Arbeitsfähigkeit ist gestört?
2	Wie sehen und erleben die Beteiligten das Problem?
3	Was sollten die Beteiligten voneinander wissen?
4	Wenn nichts getan wird: Wie wird es weitergehen?
5	Soll ich oder sollen andere handeln?
6	Wann soll gehandelt werden?
7	Was soll das Handeln bewirken?
8	Was möchten die Beteiligten anders haben?
9	Was wollen und was können die Beteiligten dafür tun?
10	Was wäre eine gute Maßnahme oder Vereinbarung?
11	Was ist zu tun, wenn die Maßnahme nicht klappt?
12	Wie steht es jetzt mit der Arbeitsfähigkeit?

Abbildung 15: Checkliste – Was tun in schwierigen Situationen?

a) *Ablauf*

Der Seminarleiter stellt diese Checkliste als Interventionsinstrument vor und regt an, dass die Teilnehmer in Kleingruppen die Fragen zu „Realität erfassen“ beantworten. Im Plenum werden die Ergebnisse zusammengetragen und abgeglichen, um eine gemeinsame Basis für den Schritt B zu erhalten. Die Phase „Arbeitsfähig-

¹ Vgl. Weidemann 2000, S. 208 ff.

keit herstellen“ sollte im Plenum diskutiert und entsprechende Vereinbarungen getroffen werden. Dabei müssen „Kampfabstimmungen“ vermieden werden, um nicht unter dem Deckmantel von demokratischen Entscheidungsprozessen wieder eine Gewinner/Verlierer-Situation zu produzieren.

b) *Ziele*

- Den Konfliktlösungsprozess als Modell für andere Situation begreifen.
- Herstellen von Transparenz und Beteiligung aller.
- Finden von dauerhaften „Win/Win“-Lösungen.

3.8 **Abschlusssituationen eines Lernprozesses gestalten**

3.8.1 **Fallbeispiel: Das Ende naht.**

Beispiel:

...

Die zwei Seminartage neigen sich langsam dem Ende zu. Nach dem gemeinsamen Mittagessen möchte der Seminarleiter am Nachmittag zunächst noch ein paar offene Fragen abarbeiten, um anschließend die Umsetzungsmöglichkeiten der Projektideen zu besprechen, da dieser Punkt von zahlreichen Seminarteilnehmern am ersten Tag eindringlich gewünscht wurde. Für die letzte Stunde des Seminars hat er eine Auswertungsphase und eine längere Schlussrunde geplant.

Beim Essen wird der Seminarleiter von einigen Teilnehmern angesprochen, ob man das Seminar nicht eher beenden könne. Er beschließt, diese Anfragen in der gesamten Gruppe zu besprechen. Die Teilnehmer sind mehrheitlich dafür, am Nachmittag auf die Pausen zu verzichten und das Seminar eine Stunde früher zu beenden. Einige Teilnehmer kündigen an, noch eine weitere halbe Stunde eher gehen zu wollen, da sie sonst viel länger auf den nächsten Zug warten müssten.

Nach dieser Besprechung steigt die Seminargruppe wieder in das Seminarthema ein. Durch die Diskussionen über das Seminarende und aufgrund der verkürzten Seminarzeit ist



3.8.2 TA-Betrachtung

Am Ende eines Lehr-/Lernprozesses müssen die Teilnehmer häufig zwei Dinge gleichzeitig leisten: den Transfer der Lerninhalte in die Praxis vorbereiten und den Abschied von der Gruppe verkraften.

3.8.2.1 Den Transfer der Lerninhalte vorbereiten

Wahrscheinlich werden kaum Seminare im Bereich der Lehrerfortbildung angeboten, die nicht das Ziel haben, die berufliche Tätigkeit der Pädagogen in irgendeiner Art und Weise optimieren zu helfen. Im Mittelpunkt steht also immer der Transfer der Lerninhalte in die Praxis. Solange der Lehr-/Lernprozess auf der rein theoretischen Ebene abläuft, ist der Veränderungsdruck für die Teilnehmer meist noch nicht akut.

Das ändert sich jedoch schlagartig, wenn die Frage nach der Umsetzung gestellt wird. Viele Teilnehmer sehen sich nun mit konkreten Anforderungen konfrontiert, die sie möglicherweise zu diesem frühen Zeitpunkt als extrem schwierig oder vielleicht sogar als unerfüllbar betrachten. Darüber hinaus bleibt für viele auch unklar, welche Reaktionen sie in ihrer beruflichen (und manchmal auch privaten) Umgebung hervorrufen könnten, wenn sie ihr Verhalten verändern würden. Zum Beispiel kennen (und erwarten) viele Seminarteilnehmer die ironischen Bemerkungen ihrer Kollegen: „So kennen wir dich ja gar nicht! Was haben sie denn mit dir gemacht? Warst du wieder auf einer Fortbildung?“

Solche Unsicherheiten reaktivieren bei den Menschen häufig Gefühle und Empfindungen, die sie aus ihrer Kindheit kennen. In dem Modell der TA befinden sie sich also in einem Kind-Ich-Zustand zu einem Zeitpunkt des Seminars, der eigentlich unter pädagogischen Zielsetzungen betrachtet die Teilnehmer in ihrem Erwachsenen-Ich stärken sollte.

3.8.2.2 Seminare beenden, heißt Abschied nehmen

Im Verlauf eines Seminars entstehen emotionale Bindungen innerhalb der Lerngruppe und mit dem Seminarleiter allein durch das gemeinsame Arbeiten, durch das Lösen von Problemen und Konflikten während der vergangenen Seminartage. Das Seminarende bedeutet oft eine als

schmerzlich empfundene Trennung von den Menschen, mit denen eine besonders emotionale Bindung entstanden ist.

Auf der einen Seite wird vom Teilnehmer ein freudiger Aufbruch mit neuen Energien erwartet, auf der anderen Seite stehen dem die eher negativen Gefühle von Trennung und Abschied gegenüber. Natürlich sind diese Empfindungen sehr unterschiedlich bei den beteiligten Personen wie auch in den verschiedenen Fortbildungsveranstaltungen, dennoch kann man typische Verhaltensweisen von Teilnehmern gegen Seminarende beobachten.

Die Palette ungewöhnlicher Handlungen reicht von gespielter Fröhlichkeit bis hin zur Abschiedsvermeidung, wie in diesem Fallbeispiel zu vermuten ist. Sehr häufig geben sich die Teilnehmer das Versprechen, dass sie sich innerhalb eines überschaubaren Zeithorizonts wiedersehen wollen. Die Erfahrung zeigt jedoch auch, dass solche Verabredungen selten wirklich realisiert werden.¹

Haben sich die Teilnehmer während des Seminars sehr wohl gefühlt und konnten sie die Erfahrung machen, dass auf ihre Bedürfnisse und Probleme Rücksicht genommen wurde, so bedeutet das Seminarende auch das Verlassen eines Schutzraumes und der Verlust von hilfreichen Autoritäten durch die Seminarleitung.² Der Seminarteilnehmer muss sich jetzt der rauen Realität außerhalb des Seminarraums stellen.

Seminarteilnehmer haben am Seminarende eine Art Doppelbelastung zu tragen: Sie müssen sich den Transferanforderungen stellen und gleichzeitig Abschied nehmen von Bezugspersonen und Schutzräumen. Aus Sicht der TA erlebt der Teilnehmer zu diesem Zeitpunkt eine besonders starke Reaktivierung von Erfahrungen und Gefühlen aus seiner Kindheit und Jugendzeit, wodurch eine starke Trübung des Erwachsenen-Ich-Zustands durch das Kind-Ich erfolgen kann.

¹ Die Abschiedssituationen im Seminar erinnern mich regelmäßig an die Verabschiedung von Urlaubsbekanntschaften: Selten gibt es ein Wiedersehen.

² Vgl. Geißler 1995, S. 174.

3.8.3 Methodische Optionen

3.8.3.1 P M I – Plus/Minus/Interessant

a) *Ablauf*

Drei Flipchart-Bögen werden jeweils mit den Überschriften

(+) Plus (–) Minus (I) Interessant

versehen.

Der Seminarleiter bittet nun die Teilnehmer, ihre persönlichen Einschätzungen, Anmerkungen, Hinweise, Gefühle etc. zum Seminar durch Zuruf und ohne festgelegte Reihenfolge mitzuteilen. Die Aussagen der einzelnen Teilnehmer werden auf den jeweiligen Flipchart-Bögen ohne Namensnennung notiert. Die Rückmeldungen sollten weder vom Seminarleiter kommentiert noch im Plenum diskutiert werden. Ähnliche Aussagen werden nochmals notiert. Die Rückmeldung ist beendet, wenn kein Teilnehmer mehr etwas sagen möchte. Alle Seminarbeteiligten erhalten davon ein Foto-protokoll.

b) *Ziel*

- Auswertung eines Gruppenprozesses anhand mündlicher Aussagen der Teilnehmer.
- Schriftliche Dokumentation der Rückmeldungen.
- Ergänzung der bekannten Bewertungskategorien „gut“ und „schlecht“ durch die Kategorie „interessant“.

3.8.3.2 Timeline oder: Feedback mit den Füßen

a) *Ablauf*

Die einzelnen Phasen eines zu Ende gehenden Seminars werden auf Moderationskarten prägnant notiert. Bei mehreren Tagen sollten unterschiedliche Kartenfarben gewählt werden. Der Seminarleiter kann einige Karten vorbereiten und die restlichen gemeinsam mit den Teilnehmern beschriften.

Alle Karten werden chronologisch auf dem Boden (nur bei Stuhlkreis möglich) abgelegt. Bei mehren Tagen ist eine geeignete

geometrische Form (z.B. Sternform, Dreieck etc.) sinnvoll. Die Teilnehmer kontrollieren zunächst, ob alle wichtigen Phasen auf Karten eingetragen sind, gegebenenfalls müssen Karten ergänzt werden.

Nun hat jeder Teilnehmer die Möglichkeit, sich auf eine Karte zu stellen und zu dieser Phase eine Aussage zu machen (z.B. „Die Mittagspause fand ich zu kurz.“). Wer von den anderen Teilnehmern dieser Aussage zustimmen möchte, stellt sich kommentarlos daneben (= Abstimmung mit den Füßen). Die Reihenfolge der Rückmeldungen erfolgt entweder beliebig oder nach Sitzordnung.

Die Aussagen sollten nicht weiter diskutiert werden.

b) Ziele

- Visualisierung des gesamten Seminarablaufs.
- Deutlich machen, wie viele Teilnehmer einer bestimmten Rückmeldung ebenfalls zustimmen wollen.
- „Abstimmung mit den Füßen“ – auch die stillen Teilnehmer können sich nonverbal an der Rückmeldung beteiligen.

3.8.3.3 Talkshow

a) Ablauf

Am Ende eines Seminars werden die Teilnehmer befragt, welche Personen im persönlichen Umfeld der Seminarteilnehmer möglicherweise einen Bezug zur Fortbildung haben könnten. Zu jeder Person wird eine Tischkarte angefertigt. In dem vorliegenden Fallbeispiel könnten u.a. folgenden Personen benannt werden: der Schulleiter, ein Lehrer-Kollege, ein Sozialpädagogen-Kollege, ein Schüler, ein Vater eines Schülers, eine Mutter eines Schülers, der Leiter vom örtlichen Jugendamt, ein Vertreter der Polizei, ein Vertreter des Kultusministeriums, der Schulpsychologe, der Lebenspartner...

Die Riege der Namensschilder wird ergänzt durch zwei zusätzliche Schilder für zwei Moderatoren und in der Raummitte aufgestellt.

Das Rollenspiel beginnt nun ohne weitere Vorbereitung mit der Ankündigung, dass diese Personen zu einer Talkrunde im Regionalfernsehen oder -radio eingeladen wurden, wo über das Thema „Schulschwänzer in unserer Stadt – sind die Pädagogen wirklich machtlos?“ diskutiert werden soll. Wer wird zu dieser Talkrunde erscheinen? Die Teilnehmer, die eine Rolle übernehmen möchten, setzen sich hinter ein Namensschild. Die unbesetzten Namensschilder werden entfernt („Dieser Talk-Gast ist leider nicht gekommen“). Wenn sich kein Moderator findet, sollte der Seminarleiter diese Rolle übernehmen.

b) Ziele

- Darstellung der komplexen Außenwelt.
- Die Seminarteilnehmer reflektieren die Erwartungen außen stehender Personen bzw. Institutionen.
- Mögliche Probleme bei der Umsetzung/Anwendung von neuem Wissen oder Verhalten werden gedanklich vorweggenommen.
- Das Seminarende wird bewusst wahrgenommen.

3.8.3.4 Streichholz anzünden oder: Ein letztes Wort

a) Ablauf

Die Teilnehmer sollen eine sehr kurze Rückmeldung zum Seminartag geben. Jeder Teilnehmer hat aber nur so lange eine „Rede-Erlaubnis“, wie ein Streichholz brennt, das er sich selbst angezündet hat. Wenn ein Teilnehmer seine Rückmeldung gegeben hat, werden anschließend die Streichhölzer ohne weiteren Kommentar oder Diskussion zum Nachbarn weitergegeben. Das letzte Streichholz entzündet der Seminarleiter.

(Vorher sollte man sich erkundigen, wie empfindlich die Rauchmelder im Seminarraum sind.)

b) Ziele

- Jeder Teilnehmer gibt eine Rückmeldung.

- Vermeidung von Wiederholungen oder langen Redebeiträgen, da jeder die kurze Redezeit nicht verschwenden will.
- Humorvoll und kreativ, da man gleichzeitig die Flamme beobachten und eine Rückmeldung geben muss.
- Teilnehmer-Runde ist zeitlich eindeutig berechenbar (max. 30 Sekunden pro Teilnehmer plus Übergabe der Streichhölzer).
- Olfaktorische Wirkung einer Rückmeldung, da die brennenden Streichhölzer im Seminarraum einen spezifischen Geruch ausbreiten.

3.9 Teilnehmer bei der Projektpräsentation beraten

3.9.1 Fallbeispiel: Vom Seminarleiter zum Projektberater

Beispiel:



...

Das Seminar zum Thema „Schulabsenz: Was können wir Pädagogen wirklich tun, um die Schule attraktiver zu gestalten?“ diente auch zur Vorbereitung eines regionalen Workshops mit Lehrern, Schulpädagogen, Eltern, Schulleitern, Vertretern des Jugendamts und anderer lokaler Einrichtungen und Behörden. Eine Gruppe von Seminarteilnehmern hat sich bereit erklärt, die Ergebnisse des Seminars aufzuarbeiten und diese neuen Projektideen gemeinsam mit schon laufenden Projekten der breiten Fachöffentlichkeit vorzustellen.

Die Aufgabe des ehemaligen Seminarleiters ist es nun, die Präsentationsgruppe bei der Vorbereitung des Workshops zu beraten. Dazu hat er insgesamt drei halbtägige Termine vereinbart. Er selbst wird bei dem Präsentationsprojekt nicht mitwirken.

Da nach dem Seminar keine Zeit mehr war, sich mit der Vorbereitungsgruppe abzustimmen, möchte er nun die Beteiligten per Mail zu dem ersten Treffen einladen und vorbereitende Fragestellungen formulieren.

...

Eine Mail an die Projektgruppe

Formulieren Sie bitte die Mail an die Projektgruppe.



- Welche Informationen sollte diese erste Mail enthalten?
- Was sollte der einzelne Projektmitarbeiter tun oder denken, wenn er Ihre Mail gelesen hat?
- Was könnte der nächste Schritt im Beratungsprozess sein?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3.9.2 TA-Betrachtung

In diesem Fallbeispiel haben wir es mit einem Wechsel des Settings zu tun, in dem der Seminarleiter agiert. Im Seminar hatte er ein ziemlich multifunktionales Tätigkeitsprofil: Lernberater, Prozessgestalter, Wissensvermittler, Moderator, Konfliktberater usw.

Bei der nun kommenden Aufgabe nach dem Seminar steht die Beratung einer Projektgruppe im Mittelpunkt. Er ist jetzt also nicht mehr der Seminarleiter, sondern ein Projektberater oder ein Projektcoach. Auch wenn der Auftraggeber und ein Teil der Zielgruppe identisch sind, so sollte der ehemalige Seminarleiter sich über seinen Rollenwechsel im Klaren sein.

Zum Beispiel war es im Seminar durchaus von allen Beteiligten erwünscht und akzeptiert, dass der Seminarleiter viele Dinge noch so nebenbei erledigt, die nur am Rande mit dem Seminar zu tun haben, so z. B. die Organisation der gemeinsamen Essenszeiten, die abendliche Freizeitgestaltung, das Beschaffen von Kopien, die Abstimmung mit dem Tagungshaus usw. Leider hat die Fürsorge des Seminarleiters zur Folge, dass sich fast unbemerkt eine mehr oder weniger starke (+)(-) Haltung („Ich muss das alles für die Teilnehmer machen, die können das nicht.“) einschleicht. Jedoch ist eine (+)(-) Haltung für die Aufgabe eines Projektberaters nicht zielförderlich.

Auch die ehemaligen Seminarteilnehmer müssen erkennen, welche neue Rolle sie selbst in dem Beratungssetting einnehmen wollen. Sie sind jetzt nicht mehr Teilnehmer einer Lehrerfortbildung, sondern „Mitarbeiter“ in einem klar umrissenen Projekt, das zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen sein wird. Für spezielle Fragen steht der Projektberater zur Verfügung, der jedoch keine Verantwortung für die Umsetzung übernehmen wird. Der Beratungsprozess kann dann erfolgreich sein, wenn es gelingt, die Projektmitarbeiter in ihrer (+)(+) Haltung zu stärken.

Welche verschiedenen Systeme finden wir bei einer Projektberatung vor?

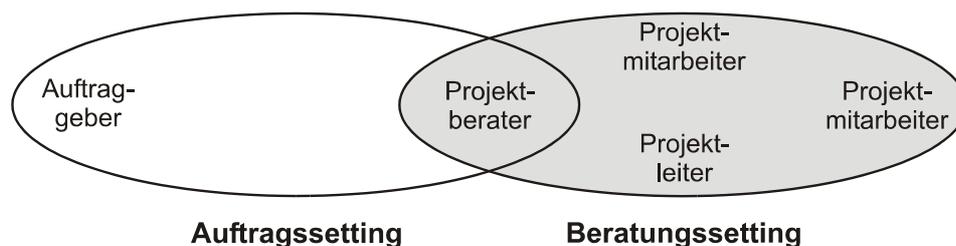


Abbildung 16: Systeme in der Projektberatung

Der Auftraggeber (Schulleiter, Bildungseinrichtung etc.) bleibt in diesem Fall unverändert, es gibt jetzt aber einen neuen Auftrag (vorher Seminarleitung, jetzt Projektberatung). Die ehemaligen Seminarteilnehmer sind in diesem Setting die neuen Projektmitarbeiter, eventuell ist einer von Ihnen auch der Projektleiter. Die beiden Systeme finden in der Regel nur eine Überschneidung in der Person des Projektberaters.

Damit die verschiedenen Rollenwechsel für alle beteiligten Personen deutlich werden können, sollte insbesondere der Projektberater sehr transparent und eindeutig agieren.

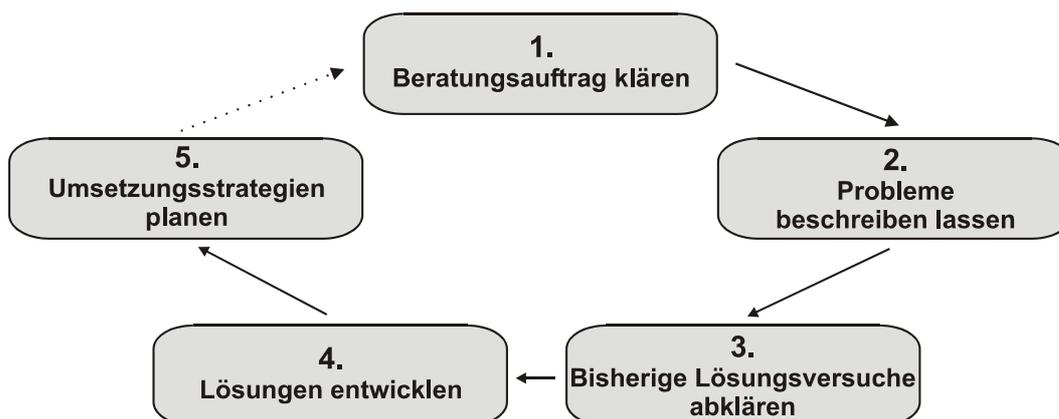
3.9.3 Methodische Optionen

3.9.3.1 Phasen einer Beratung

a) Ablauf

Der folgende Leitfaden für den Ablauf einer Beratung dient vor allem dazu, die beteiligten Personen (Auftraggeber, Berater und Projektgruppe) dabei zu unterstützen, ihren eigenen Teil der Verantwortung und Aufgabenstellung zu erkennen und wahrzunehmen.

Abbildung 17: Leitfaden für einen Beratungsablauf¹



Bezogen auf das Szenario sind vom Berater schwerpunktmäßig folgende Aspekte und Fragen in den jeweiligen Phasen zu klären:

1. Beratungsauftrag klären
 - Wer ist der Auftraggeber?
 - Was ist das Ziel der Beratung?
 - Wer gehört zur Projektgruppe?
 - Welche Ressourcen (Zeit, Geld etc.) stehen für die Beratung zur Verfügung?

¹ Vgl. Gührs/Nowak 2002, S. 229 ff.

2. Problem beschreiben lassen
 - Worum geht es genau?
 - Für welche Probleme wünscht die Projektgruppe eine Beratung?
 - Woran kann man erkennen, dass die Beratung erfolgreich war?
 - Wer muss noch bei der Lösung mit einbezogen werden?
 - Ist das Problem überhaupt durch die Projektgruppe lösbar?
3. Bisherige Lösungsversuche abklären
 - Welche Lösungen wurden schon entwickelt oder erprobt?
 - Welche Erfahrungen wurden bisher dabei gemacht?
 - Was wünschen wir uns anders?
 - Welche Aspekte sollte eine gute Lösung berücksichtigen?
4. Lösungen entwickeln
 - Welches innere Bild (Vision) haben wir von der Lösung?
 - Sammeln von konkreten Ideen/Lösungsvorschlägen.
 - Vorschnelle Ablehnung von Ideen/Lösungsvorschlägen zunächst vermeiden.
 - Positive Lösungen finden (z. B. „etwas tun“ anstelle von „etwas vermeiden“)
 - Nur Lösungen entwickeln, deren Realisierung auch in der Macht und Befugnis der Projektgruppe liegt.
 - Welche Lösungen sollen jetzt umgesetzt werden?
5. Umsetzungsstrategien planen
 - Welche konkreten Schritte sind dazu erforderlich?
 - Welche Unterstützung benötigt die Projektgruppe noch und von wem?
 - Woran kann die Projektgruppe selbst und woran können andere den Erfolg feststellen?

- Mit wem kann die Projektgruppe die neuen Erfahrungen auswerten?

Die Phasen einer Beratung werden sich in diesem Fall über mehrere Beratungssitzungen hinziehen. Selbstverständlich ist das Modell auch anwendbar für kürzere Beratungseinheiten, z.B. für eine einzelne Sitzung. In jedem Fall sollte der Berater schon im Vorfeld darauf achten, dass der gesamte Beratungszyklus von ihm durchgeführt werden kann.

b) Ziele

- Maximale Transparenz im Beratungsprozess herstellen.
- Verantwortung und Aufgaben der Beteiligten deutlich machen.
- Vermeidung von vorschnellen oder fürsorglichen Hilfsangeboten des Beraters.
- Nutzung von eigenen Ressourcen der zu beratenden Personen.

3.10 Lerntransfer evaluieren

3.10.1 Fallbeispiel: Der Blick zurück – und wieder nach vorn



Beispiel:

...

Seit der Durchführung des zweitägigen Seminars sind nunmehr sechs Monate vergangen. Der lokal angesiedelte Workshop ist im letzten Monat durchgeführt worden. Wie erwartet war die Resonanz in der regionalen und überregionalen Fachöffentlichkeit sehr positiv. Fast alle Teilnehmer der Seminargruppe besuchten die Veranstaltung. In Abstimmung mit seinem Auftraggeber plant der Seminarleiter jetzt, das Seminar rückblickend auszuwerten, um für zukünftige Fortbildungsveranstaltungen Hinweise zu erhalten.

...

Wie beurteilen Teilnehmer den Nutzen eines Seminars?



Selten erfahren Seminarleiter, wie die einzelnen Seminarteilnehmer den Nutzen dieser Fortbildung einige Monate später beurteilen würden.

Welche Fragen möchten Sie gerne von Ihren Teilnehmern nach Ablauf eines halben Jahres beantwortet haben?

Treffen Sie eine Auswahl der drei wichtigsten Fragen.

Tauschen Sie sich mit einem Kollegen darüber aus. Begründen Sie Ihre Entscheidung.

Tauschen Sie sich mit einem Kollegen aus, was Sie tun können, um Antworten auf diese Fragen zu erhalten.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3.10.2 TA-Betrachtung

In vielen Fortbildungsveranstaltungen werden Fragebögen zur Evaluation eingesetzt. Manchmal führen externe Institutionen die Auswertung durch, häufiger sind es die Verantwortlichen (Bildungsträger, Auftraggeber, Seminarleiter) selbst, die Hinweise für Nutzen, Zufriedenheit und Veränderungsbedarf erhalten wollen.

Unabhängig davon, ob der einzelne Seminarteilnehmer die Fragen nun ehrlich beantwortet oder nicht, so wird er dennoch zu einer Reflexion über die vergangene Fortbildung „gezwungen“. Möglicherweise hat er viele Details aus dem Seminar schon längst vergessen, wenn er den Fragebogen Wochen oder Monate später beantworten soll, aber er wird sich an seinen (damaligen) Gesamteindruck zu dieser Veranstaltung erinnern. Er werden bestimmte positive oder negative Gefühle und Gedanken wieder „hochkommen“.

Der letzte Tag oder die letzten Stunden einer Veranstaltung bleiben natürlich besonders in Erinnerung, weil es die letzten Eindrücke waren. Seminare mit einer positiven Aufbruchstimmung am Ende werden sicherlich auch positiv „abgespeichert“, was in der Regel eher eine (+)(+) Haltung unterstützen wird.

Sollte dagegen die Seminargruppe – wie in diesem Fallbeispiel dargestellt – keinen gemeinsamen Abschluss gefunden haben, wird der eine oder andere Teilnehmer diese Tatsache wahrscheinlich auch Monate später nochmals schmerzlich vermissen. Dadurch wird eher sein Kind-Ich-Zustand aktiviert und eine (+)(+) Haltung verhindert.

Die persönlichen o.k.-Haltungen beeinflussen also das Antwortverhalten des einzelnen Teilnehmers sehr stark. Man kann sicherlich davon ausgehen, dass einige der Teilnehmer, die sich im Verlauf des Seminars

schlecht behandelt und abgewertet fühlten, nun den Seminarleiter stellvertretend für alle anderen durch eine negative Bewertung „abstrafen“ wollen.

Auf der anderen Seite können die Antworten durch eine positive Übertreibung verfälscht werden, wenn der Seminarteilnehmer vor sich selbst rechtfertigen muss, dass seine Teilnahme am Seminar sinnvoll war. Positive Bewertungen werden aber auch diejenigen geben, die den Fragebogen als Kontrolle oder „Zensierung“ (z.B. zum Transfererfolg der Lerninhalte) missverstehen.

Nur eine (+)(+) Haltung der befragten Teilnehmer führt zu einer realitätsgerechten Bewertung hinsichtlich des Transfers der Lerninhalte, indem der Teilnehmer unbeeinflusst vom EL- und K-Ich einschätzt, welche Ziele er sich gesetzt hatte, was er unternommen hat oder unternehmen wird, um diese Ziele zu erreichen, was er aktuell noch für Unterstützung benötigt usw.

Viele Fragebögen nötigen den Befragten dazu, ihre Antworten in Form von Schulnoten abzugeben. Dies erhöht natürlich das Risiko, dass eine (+)(+) Haltung aufgegeben wird, da Gefühle reaktiviert werden, die jeder aus dem System Schule kennt.

Darüber hinaus erhalten die Befragten sehr selten eine Rückmeldung über die zusammengefassten Ergebnisse der Auswertung. Eine Evaluation stößt in der Regel jedoch auf eine höhere Akzeptanz, wenn die Ziele und die Ergebnisse für die Befragten transparent sind und möglichst auch nützlich erscheinen.

3.10.3 Methodische Optionen

3.10.3.1 Evaluation und Qualitätsentwicklung

Ich habe in meinen Seminaren festgestellt, dass die Aspekte „Qualität – was ist das eigentlich“ und „Evaluation – wie mache ich das?“ zunehmend bei den Akteuren in Schule und Jugendhilfe an Bedeutung gewinnen. Dennoch ist die Umsetzung in die berufliche Alltagssituation meiner Erfahrung nach noch lange nicht „in Fleisch und Blut übergegangen“. Daher möchte ich an dieser Stelle einige grundsätzliche methodische Anmerkungen machen.

„Evaluation ist die systematische Auswertung von Erfahrungen und daran anschließend die Qualitätsbewertung von Verfahrensweisen unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden. Mit Hilfe der Evaluation wird im Verlauf von (beispielsweise pädagogischen) Projekten oder (Schul-) Programmen das Verhältnis von angestrebten Zielen und den tatsächlich erzielten Erfolgen vorgenommen, um daran anschließend zu entscheiden, wie weiter verfahren werden soll.“¹

Die Auswertung von Erfahrungen im pädagogischen Bereich findet in der Regel sowieso statt, häufig jedoch mehr oder weniger nebenbei und wenig strukturiert durch die Akteure in Eigenregie. Evaluationsmaßnahmen zielen darauf ab, solche Erfahrungsdaten systematisch zu erheben und auszuwerten, damit sie insbesondere auch anderen Personen und Institutionen zur Verfügung gestellt werden können. Das ist umso wichtiger, wenn bestimmte Projekte sich in einem öffentlichen Rechtfertigungsdruck befinden, also z.B. zusätzliche Finanzmittel benötigt wurden.

Die wichtigsten Instrumente der Evaluation im schulischen Kontext sind:²

- Analysen
Beschreibung und Auswertung eigener Erfahrungen
- Interviews
Standardisierte oder offene Befragung beteiligter Personen

¹ Kohlmeyer 2002, S. 38.

² Vgl. Kohlmeyer 2002, S. 58 ff.

- Fragebögen
Schriftliche Befragung der Beteiligten und statistische Auswertung
- Beobachtungen
Strukturiertes Verfahren zur Prozessbeobachtung
- Visualisierte Befragung
Kartenabfrage, Punkten, Stimmungsbarometer, Zielscheibe etc.

Im Mittelpunkt der Evaluation steht die Qualitätsbewertung. Welcher Begriff von Qualität ist nun sinnvoll für Lehr-/Lernprozesse? Hier gibt es eine z.T. ausufernde und wenig präzise Diskussion. Sicherlich liegt das darin begründet, dass die beteiligten Personen und Organisationen die Qualität von Lehr-/Lernprozessen sehr unterschiedlich beurteilen.

Zum Beispiel bewerten viele Seminarteilnehmer „gute und erfolgreiche“ Veranstaltungen auch danach, wie das Essen im Seminarhotel geschmeckt hat und ob ausreichend Raucherpausen eingelegt wurden. Solche Qualitätskriterien sind maßgeblich für Menschen, die sehr stark im Seminar durch ihr Kind-Ich beeinflusst werden, also wie gut andere für sie gesorgt haben. Dagegen beurteilen einige Arbeitsämter die Qualität von Umschulungsmaßnahmen auch danach, ob die Teilnehmer pünktlich und regelmäßig erschienen sind, was eher einer Betrachtung aus dem kontrollierenden Eltern-Ich-Zustand heraus entspricht.

Selbstverständlich ist das Wohlbefinden der Teilnehmer überaus relevant, wenn es um den persönlich/emotionalen Zugang zu Lerninhalt und Lerngruppe geht, und Anwesenheitskontrollen sind erforderlich, wenn es um die finanzielle Förderung von Bildungsmaßnahmen geht. Die Dimensionen von Qualität sind jedoch vielfältiger.

Die folgenden Qualitätsaspekte werden in Kapitel 3.10.3.4 anhand der Methode Praxisbegleitung als „Qualitäts-Feedback“ näher erläutert:

- Strukturqualität
- Prozessqualität
- Ergebnisqualität

Diese Dreigliedrigkeit ist prinzipiell auf alle Anwendungsbereiche von Qualitätsbewertungen übertragbar und bietet nach meiner Erfahrung den Vorteil, dass sie die Komplexität von Qualitätsdimensionen überschaubar reduziert, ohne dabei zu vereinfachen oder an Differenziertheit zu verlieren.

Die folgenden methodischen Optionen zur Evaluation von Lehr-/Lernprozessen können immer nur einen Teilbereich der Qualitätsbewertung betrachten. Sinnvoll ist es daher, einen Mix aus verschiedenen Instrumenten und Methoden zu verwenden.

3.10.3.2 Veränderungsbeobachter¹

a) *Ablauf*

Im Verlauf des Seminars werden Transfer-Teams (als Tandem- oder Dreiergruppen) gebildet, die für einen festgelegten Zeitraum in einem direkten Kontakt miteinander stehen, um sich gegenseitig Rückmeldung zu den angestrebten Veränderungen zu geben. Die Gründung der Transfer-Teams sollte so rechtzeitig erfolgen, dass die Gruppe ausreichend Zeit hat, um noch während des Seminars Vereinbarungen über die Kommunikation und gemeinsame Sitzungen zu treffen. Der Seminarleiter sollte eine Rückmelde-Checkliste zur Verfügung stellen, die im Wesentlichen die folgenden Oberpunkte beinhalten sollte:

- Was habe ich mir vorgenommen?
- Was habe ich bisher gemacht, um mein Ziel zu erreichen?
- Was brauche ich noch?
- Welche Inhalte und Erfahrungen aus dem Seminar konnte ich umsetzen?

Die Transfer-Teams treffen sich regelmäßig und geben eine Zusammenfassung (Protokoll) ihrer gegenseitigen Rückmeldungen an den Seminarleiter weiter.

¹ Vgl. Besser 2001, S. 185 ff.

b) Ziele

- Hohe Verbindlichkeit der persönlichen Veränderungsziele über das eigentliche Seminar hinaus.
- Bildung von Netzwerken der Seminarteilnehmer untereinander.
- Unterstützung der Seminarteilnehmer im Arbeitsalltag.
- Evaluation der Transferleistung mit relativ hoher Aussagekraft.

3.10.3.3 Teilnehmer-Interview*a) Ablauf*

Das Interview-Verfahren bietet sich als ergänzendes Evaluations-Instrument zum Fragebogen an, den alle Seminarteilnehmer am letzten Seminartag und/oder einige Wochen später ausfüllen.

Im Gegensatz zur eher statistischen Erfassungen durch Fragebögen zielt das Teilnehmer-Interview mehr auf eine qualitative Auswertung ab. Nach dem Zufallsprinzip oder nach festgelegten Kriterien werden einige Teilnehmer ausgewählt und anhand eines Interview-Leitfadens befragt. Die Befragung kann telefonisch oder besser im direkten Kontakt erfolgen.

b) Ziele

- Fragen und Antworten können im Gesprächskontakt erläutert werden.
- Informationen „zwischen den Zeilen“ werden gewonnen.
- Persönliche Stimmungen und Gefühle können intensiver erfragt werden.
- Sinnvolle Ergänzung zur quantitativen Evaluation.

3.10.3.4 Praxisbegleitung¹

a) *Ablauf*

Dieses Evaluationsinstrument ist besonders für diejenigen Seminare sinnvoll, in deren Verlauf die Teilnehmer eigene Praxisprojekte vorbereiten. Eine so genannte „Begleitungsgruppe“ (3 bis maximal 5 Personen) hat den Auftrag, das Praxisprojekt von einem Teilnehmer (oder von einem Teilnehmer-Tandem) zu besuchen und eine qualifizierte Rückmeldung zu geben. Die Kriterien der Rückmeldung sollten für alle Gruppen einheitlich sein.

Zwei verschiedene Feedback-Modelle möchte ich kurz vorstellen:

Quadratisches Feedback²

- Sach-Feedback
Wie verhielt sich der Teilnehmer konkret?
- Beziehungs-Feedback
Welche Auswirkungen hatte sein Verhalten auf andere?
- Selbsterkundungs-Feedback
Was sagt der Teilnehmer über sich selbst aus?
- Appell-Feedback
Welche Tipps können dem Teilnehmer gegeben werden?

Qualitäts-Feedback³

- Strukturqualität
Finanzielle und personelle Ausstattung, Sachmittel, Projektstrukturen, Kooperationen, Einbettung in das Gesamtsystem, Rahmenbedingungen ...
- Prozessqualität
Interne Kommunikationsabläufe, Motivation und Engagement der Akteure, Prozesskontrolle, Dokumentation, Entscheidungsfindung ...

¹ Besser 2001, S. 181 ff.

² Entsprechend den vier Seiten einer Nachricht; vgl. Schulz von Thun 1999, S. 25 ff.

³ Vgl. Kohlmeyer 2002, S. 23 ff.

- Ergebnisqualität
Realisierung der gesetzten Ziele, Auswirkung der erreichten Ziele, tatsächlicher Nutzen für die Zielgruppe ...

Für die **Evaluation der Transferleistung** sind folgende Alternativen denkbar:

Variante 1: Ein kurzes Ergebnisprotokoll über den Besuch der Begleitungsgruppe wird an den Seminarleiter verschickt, gegebenenfalls auch an die anderen Seminarteilnehmer.

Variante 2: Der Seminarleiter besucht alle oder einige ausgewählte Praxisprojekte gemeinsam mit der Begleitungsgruppe und verschafft sich selbst einen Eindruck über die Transferleistungen der Seminarteilnehmer.

Es ist sinnvoll, nach Abschluss aller Rückmeldungen die Praxisprojekte (z.B. im Internet) zu dokumentieren. Dazu kann zusätzlich vereinbart werden, dass die Mitglieder der Begleitungsgruppe sich untereinander bei der Dokumentation unterstützen.

Viele Lehrer werden sich bei dieser Methode an die Unterrichtshospitationen während ihres Referendariats erinnern, die selten als besonders angenehm in Erinnerung bleiben. Um die Bereitschaft und den Nutzen der Praxisbegleitung zu erhöhen, sollte der Seminarleiter die negativen Erfahrungen mit Hospitationen rechtzeitig ansprechen und gegebenenfalls Änderungen dieser Methode vorschlagen.

b) Ziele

- Qualifizierte Rückmeldung durch Seminarkollegen.
- Unterstützung der Teilnehmer bei der Durchführung von Praxisprojekten durch Seminarkollegen.
- Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an die Seminarteilnehmer möglich.

3.11 Zusammenfassung

Wer als Seminarleiter tätig ist, wird in den verschiedensten Situationen entscheiden müssen, auf welche Art und Weise er agieren möchte bzw. sollte. Viele Verhaltensweisen sind häufig spontan und intuitiv. Es scheint daher angeraten, dass der Seminarleiter sich eine „professionelle“ Haltung aneignet, die es ihm ermöglicht, so zu (re-)agieren, wie es der Situation angemessen ist.

Nach der TA ist eine (+)(+) Haltung (Ich bin o.k./Du bist o.k.) in jedem Fall nicht nur hilfreich, sondern auch erforderlich, um die Erwartungen der Teilnehmer und des Auftraggebers adäquat befriedigen zu können. Die (+)(+) Haltung des Seminarleiters korrespondiert mit der Rolle eines „Lernberaters“, was in den meisten Fortbildungsveranstaltungen den größten Erfolg für die Seminarteilnehmer verspricht.

Ein Seminarleiter mit einer (+)(+) Haltung wird sich grundsätzlich von folgenden Werten und Einstellungen leiten lassen:

- Er wird sich selbst und andere als lern- und entwicklungsfähig betrachten.
- Er wird sich den Kommunikationspartnern gegenüber wertschätzend verhalten.
- Er wird die Teilnehmer als Akteure betrachten und sie in der Nutzung ihrer Gestaltungsspielräume unterstützen.

Ein Seminarleiter hat wiederkehrende Standardsituationen zu bewältigen, bei denen es grundsätzlich möglich ist, sich im Vorfeld Gedanken zu machen, welche methodischen Optionen ihm zur Verfügung stehen und welche davon er bevorzugt.

Bei der Beurteilung solcher Situationen steht die Frage im Mittelpunkt, welche Einstellungen und „Drehbücher“ der Beteiligten wahrscheinlich wirksam werden. Was werden die Teilnehmer in einer bestimmten Situation denken und fühlen und aus welchem Ich-Zustand heraus werden sie agieren?

Die vorgestellten methodischen Optionen haben alle ein gemeinsames Ziel: Es wird eine Kommunikation auf der Ebene des Erwachsenen-Ichs angestrebt, weil nur so eine echte Bereitschaft zum Lernen und eine effektive Vorbereitung von Veränderung möglich ist.

4. Ein Resümee

Wenn pädagogische Fachkräfte lernen... dann ist das etwas ganz Normales – auf den ersten Blick.

Auf den zweiten Blick finden wir jedoch Feinheiten und Besonderheiten, denn diejenigen, die in einer Lehrerfortbildung nun selbst die „Schulbank drücken“, stehen in der Regel davor und müssen ihrerseits Lehr-/Lernprozesse gestalten.

Was bedeutet das für einen Seminarleiter von Fortbildungsveranstaltungen, in denen Lehrer und Sozialpädagogen gemeinsam weitergebildet werden sollen?

Der Seminarleiter ist ein „Anschauungsobjekt“

Der Seminarleiter ist für diese Teilnehmergruppe nicht nur der Seminarleiter, Organisator oder Fachexperte, sondern auch ein (positives/negatives) Vorbild oder zumindest ein *Anschauungsobjekt* für pädagogisches Handeln. Jeder Seminarteilnehmer wird sich sicherlich irgendwann im Verlauf des Seminars die Frage stellen, was dieser Seminarleiter anders, besser, schlechter oder genauso gut macht, wie er selbst. Dieser Umstand wird sich natürlich auf die Dynamik zwischen Teilnehmer und Seminarleiter auswirken.

Das Konzept der Transaktionsanalyse (TA) gibt uns Hinweise darauf, mit welchen Methoden die Seminarbeteiligten wieder „auf gleiche Augenhöhe“ und in eine erwachsenengerechte Arbeitsatmosphäre gebracht werden können.

Veränderung hat ihren „Preis“

Wie in anderen Seminaren auch, sieht sich jeder Teilnehmer mit der grundsätzlichen Fragestellung konfrontiert, ob er sein Verhalten oder seine Einstellung verändern oder weiterentwickeln will. Meist wird diese Frage erst aktuell und möglicherweise dann auch als belastend empfunden, wenn der Transfer der Lerninhalte thematisiert wird, z.B. bei Rollenspielen.

Veränderungsarbeit bedeutet Aufwand und Engagement. Welchen Preis ist der einzelne Lehrer oder der einzelne Sozialpädagoge bereit zu zahlen, wenn er zukünftig von traditionellen Pfaden oder lieb gewordenen Routinen abweichen will? Und wird er eine Veränderung angesichts der hohen alltäglichen Belastung überhaupt aufrechterhalten können?

Nicht nur in dieser Phase des Lernprozesses muss der Seminarleiter den „richtigen Ton finden“, um bei den Teilnehmern massive Abwehr oder falsche Anpassung zu produzieren.

Das Konzept der TA bietet uns mit den vier o.k.-Haltungen ein überschaubares Modell um festzustellen, welches Bild man von sich selbst und von seinem Gegenüber hat und wie man die Beziehung zwischen den beiden Kommunikationspartnern definiert.

Lehrer und Sozialpädagogen stehen im Wettstreit

In den Seminaren mit pädagogischen Fachkräften geht es häufig um die praktische Umsetzung von Schulentwicklungsprogrammen. Durch eine gemeinsame Fortbildung wird öffentlich erkennbar, dass beide Berufsgruppen sich der Verantwortung für die Verbesserung der Qualität von Schule und Jugendhilfe stellen. Doch dieses Ziel wird ein Stück weit brüchig, sobald die Frage auftaucht, welchen konkreten Beitrag nun jede einzelne Berufsgruppe zu leisten habe und was man schon viel früher hätte tun müssen.

Sozialpädagogische Arbeit an Schulen und in der Jugendhilfe ist natürlich zunächst ein originäres Aktionsfeld der Sozialpädagogen, denn diese haben es in ihrer Ausbildung gelernt und sie werden dafür eingesetzt. Lehrer müssen sich in das für sie neue Feld erst einarbeiten und kompetent machen, ohne ihre eigentliche Arbeit als Lehrkraft zu vernachlässigen. Dennoch dürfen sie ihre Unterstützung der sozialpädagogischen Arbeit für Schule und Jugendhilfe nicht verweigern. Im Seminar prallen jedoch häufig die gegensätzlichen Erwartungen aufeinander und verstellen allzu oft den Blick auf die Möglichkeiten in den jeweiligen Arbeitsfeldern.

Auf welche Rolle sollte ich mich als Seminarleiter einstellen?

Die Vielfalt möglicher Rollen, die Sie als Seminarleiter zeitweise oder dauerhaft einnehmen könnten, ist groß. Die folgende Grafik positioniert einige soziale Rollen von Seminarleitern in das Persönlichkeitsmodell der TA:

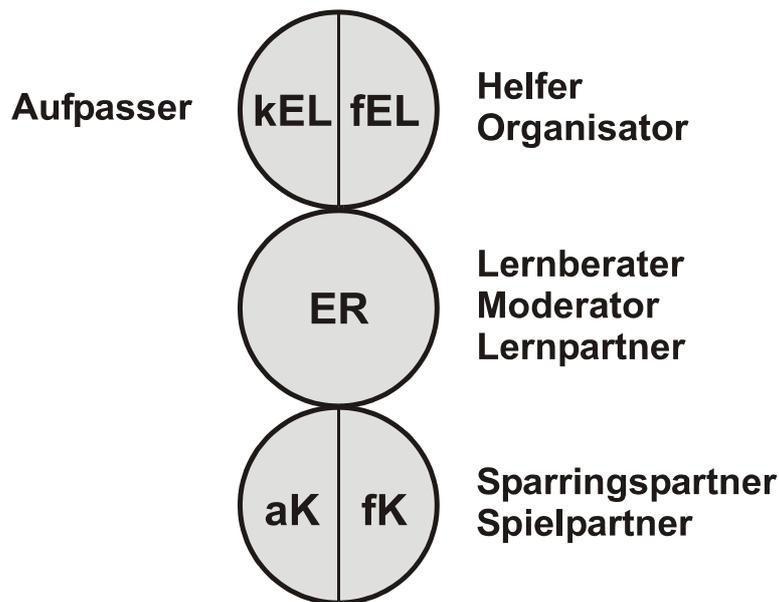


Abbildung 18: Verschiedene Rollen des Seminarleiters im Persönlichkeitsmodell der TA

Die Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Rollenverhalten erfolgt sehr häufig spontan in der jeweiligen Seminarsituation, und vielen Seminarleitern erscheint eine vorausschauende Planung fast unmöglich. Wahrscheinlich werden Sie Präferenzen hinsichtlich derjenigen Rollen haben, in denen Sie mit großer Authentizität und Selbstsicherheit agieren können.

Wie wir uns (als Seminarleiter, Lehrer, Eltern...) verhalten, hat immer etwas mit unserer eigenen Persönlichkeit zu tun. Damit wird mehr oder weniger das wirksam, was wir von Kindheit an mit uns (oder besser in uns) tragen. Aber Einstellungen, Verhaltensweisen und innere Haltungen sind nicht unveränderbar. Wir können uns entscheiden für eine eigenständige Weiterentwicklung – das ist für mich die wichtigste Botschaft der Transaktionsanalyse.

Es gibt für Sie als Seminarleiter sicherlich nicht die eine perfekte Rolle. Auch kann es nicht Ziel sein, dass Sie alle Rollen-Varianten möglichst optimal beherrschen. Dennoch sollten Ihre wichtigsten pädagogischen Impulse für Lernen und Veränderungen vor dem Hintergrund einer akzeptierenden und wertschätzenden o.k.-Haltung sowohl für den einzelnen Seminarteilnehmer als auch für sich selbst gegeben werden. Erst aus dem Erwachsenen-Ich heraus wird es Ihnen sehr viel glaubhaf-

ter und souveräner gelingen, Ihre eigenen Eltern- und Kind-Ich-Anteile als individuelle Ressource bei Bedarf zu aktivieren, um Ihre Seminare durch Lebendigkeit, Authentizität und Vielfalt zu bereichern.

Literaturverzeichnis

Bahrddt, Hans Paul:

Schlüsselbegriffe der Soziologie. Eine Einführung mit Lehrbeispielen. München: C. H. Beck 1987.

Berne, Eric:

Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen. Reinbek: Rowohlt 1967.

Berne, Eric:

Was sagen Sie, nachdem Sie ‚Guten Tag‘ gesagt haben? Psychologie des menschlichen Verhaltens. Frankfurt/M.: Fischer 2002.

Besser, Ralf:

Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Weinheim/Basel: Beltz 2001.

Funcke, Amelie/Rachow, Axel:

Rezeptbuch für lebendiges Lernen. Seminare inszenieren, Spiele einsetzen, Teilnehmer begeistern. Bonn: managerSeminare Gerhard May 2002.

Geißler, Karlheinz A.:

Lernprozesse steuern. Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim/Basel: Beltz 1995.

Gührs, Manfred/Nowak, Claus:

Das konstruktive Gespräch. Ein Leitfaden für Beratung, Unterricht und Mitarbeiterführung mit Konzepten der Transaktionsanalyse. Meezen: Limmer 2002.

Harris, Thomas A.:

Ich bin o.k. Du bist o.k. Reinbek: Rowohlt 1975.

Herrmann, Ulrich/Hertramph, Herbert:

Der Lehrer als Lerner. Ein Paradigmenwechsel für die Qualifizierung und Professionalität von Lehrern. In: PÄDAGOGIK (2000) Heft 6, S. 38 – 41.

Kohlmeyer, Klaus:

Evaluation als Instrument von Schulentwicklung. Ansätze und Möglichkeiten zur Steigerung schulischer Qualität. Göttingen: ibbw 2002.

Lerche, Wolfgang u.a.:

Personalentwicklung in Sozialorganisationen. Eine Arbeitshilfe für die Praxis. Frankfurt/M.: Verein für öffentliche und private Fürsorge 1999.

Loriot:

Das Frühstücksei. Zürich: Diogenes 2003.

Rachow, Axel (Hrsg.):

Spielbar. Bonn: managerSeminare Gerhard May 2000.

Rachow, Axel (Hrsg.):

Spielbar II. Bonn: managerSeminare Gerhard May 2002.

Rüttinger, Rolf/Kruppa, Reinhold:

Übungen zur Transaktionsanalyse. Hamburg: Windmühle 2001.

Schaller, Roger:

Das große Rollenspielbuch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele. Weinheim/Basel: Beltz 2001.

Schulz von Thun, Friedemann:

Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Miteinander reden 2 – Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek: Rowohlt 1999 (einmalige Sonderausgabe).

Schulz von Thun, Friedemann:

Miteinander reden 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek: Rowohlt 2000.

Stewart, Ian:

Transaktionsanalyse in der Beratung. Grundlagen und Praxis transaktionsanalytischer Beratungsarbeit. Paderborn: Jungfermann 1991.

Stewart, Ian/Joines, Vann:

Die Transaktionsanalyse. Eine neue Einführung in die TA. Freiburg/Basel/Wien: Herder 1990.

Thimm, Karlheinz:

Schulverdrossenheit und Schulverweigerung. Hintergründe und Lösungsansätze. Göttingen: ibbw 2000.

Weidemann, Bernd:

Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Weinheim/Basel: Beltz 2000.

Lösungshinweise zu den Übungsaufgaben



Übungsaufgabe 1: Wie sollte ich mich verhalten?

- zu 1) Oberflächlich betrachtet wünscht sich der Schüler, dass Sie ihm bei seinem aktuelle Problem helfen, also ihm ein Schulbuch geben, Geld leihen usw. Dahinter steckt aber offensichtlich eine ganz andere Erwartung: Der Schüler wünscht sich möglicherweise eine Person, die sich um ihn kümmert, ihn versorgt, ihm das Gefühl von Nähe und Vertrauen gibt, da er vielleicht diese Erfahrungen bei seinen Eltern vermisst.
- zu 2) Wenn Sie immer bereit dazu sind, die offensichtlichen Erwartungen des Schülers zu erfüllen, so würden Sie die Rolle des *Helfers* einnehmen. Der Schüler wird weiter mit mehr oder weniger großen Bitten um Hilfe auf Sie zukommen.
- zu 3) Wenn sie den vordergründigen Wunsch des Schülers nach konkreter Unterstützung nicht erfüllen, ist zu erwarten, dass der Schüler zunächst einfach nur enttäuscht sein wird, möglicherweise wird er Sie als Person ablehnen, vielleicht sogar Ihren Unterricht massiv stören oder anders auffällig werden. Die pädagogische Aufgabe könnte nun darin bestehen, auf der einen Seite das Vertrauen des Schülers in Sie als Pädagogen nicht zu enttäuschen, auf der anderen Seite aber auch den Schüler zu unterstützen, seine Probleme selbst in die Hand zu nehmen und eigene Lösungen zu finden. Dabei werden Sie als Pädagoge nicht nur in der Helfer-Rolle agieren können.

Übungsaufgabe 2: Aus welchem Ich-Zustand heraus wird kommuniziert?

Die Formulierungen wurden aus den folgenden Ich-Zuständen heraus gemacht:

- zu a) Erwachsenen-Ich
zu b) Eltern-Ich
zu c) Erwachsenen-Ich

Hinweis: Häufig wird in solchen Fällen angenommen, dass es sich dabei um eine Transaktion aus dem Kind-Ich handeln könnte. Aber in diesem Fall wird aus dem ER-Ich agiert, denn die Bitte um Unterstützung erfolgt eindeutig aus dem Hier und Jetzt und ist nicht beeinträchtigt durch das Kind-Ich.

zu d) Kind-Ich

Hinweis: Diese Aufforderung zum Spiel ist einerseits ein Stimulus aus dem K-Ich. Andererseits steht dahinter aber ein beabsichtigter pädagogischer Impuls an die Jugendlichen, der wiederum in ein pädagogisches Gesamtkonzept eingebettet ist, welches sicherlich in einem ER-Ich-Zustand verfasst wurde.

zu e) Kind-Ich

Hinweis: Diese Reaktion kennen wir aus dem Trotzverhalten von Kindern, wenn sie nicht ihren Willen durchsetzen können.

zu f) Erwachsenen-Ich

zu g) Eltern-Ich

Hinweis: Oberflächlich betrachtet scheint es eine ER-Aktion zu sein. Aber hier verbirgt sich offensichtlich der Wunsch, den anderen zu demonstrieren, wie kompetent man ist.

zu h) Erwachsenen-Ich

Übungsaufgabe 3: Ein Brief von der Schulleitung...

An wen werden Sie erinnert, wenn Sie diesen Text lesen? Dies wird sicherlich nicht ein besonders fürsorglicher Mensch sein, der an Ihrem Wohlbefinden interessiert ist und alles tun möchte, damit es Ihnen gut geht. Dieser Text wirkt dagegen sehr kontrollierend, es werden Sanktionen angedroht, wenn man sich nicht wie erwartet verhält usw.

Der Brief des Schulleiters ist aus dem kontrollierenden Eltern-Ich-Zustand heraus geschrieben worden. Damit ist auch eindeutig, welcher Ich-Zustand des Lesers angesprochen werden soll: das angepasste Kind.

Die parallele Transaktion wird also zwischen dem kEL und dem aK ablaufen. Entweder werden sich die Kollegen sehr „brav“ an die Anweisungen halten und nichts tun, was nicht erlaubt sein sollte. Oder sie werden rebellieren, trotzig sein, gerade jetzt den Kopierer „missbräuchlich“ nutzen usw., wodurch das negativ-angepasste Kind-Ich voll zur Geltung kommen kann.

Ein alternativer Brief sollte eine parallele Transaktion auf der ER-Ebene ermöglichen, indem z.B. dargelegt wird, welche Kosten durch den Kopierer entstehen und wie hoch das Budget für schulische Kopien ist. Vielleicht gibt es ja eine Lösung des Problems in der Weise, dass die Privatkopien der Kollegen gesondert abgerechnet werden. Ein Brief könnte auch die Aufforderung an das Kollegium enthalten, eigene Problemlösungen vorzuschlagen.

Einsendeaufgabe



Bitte entwerfen und begründen Sie ein Konzept für eine Fortbildungsveranstaltung mit Pädagogen. Benennen Sie zunächst Thema und allgemeine Zielsetzung sowie Zielgruppe des Seminars.

Berücksichtigen Sie weiterhin folgende Aspekte:

1. Das Thema des geplanten Seminars sollte so formuliert sein, dass Sie es auch tatsächlich selbst durchführen könnten.
2. Das Seminar sollte eine mindestens eintägige Veranstaltung sein.
3. Gehen Sie auf mindestens fünf der im Lehrbrief aufgeführten Standardsituationen ein. Was ist in diesen Situationen besonders zu berücksichtigen? Welche Methoden wollen Sie nutzen?
4. Wählen Sie bitte eine Standardsituation Ihres Seminars aus, zu der Sie eine Analyse aus dem Blickwinkel der Transaktionsanalyse vornehmen.