



Selbst gelernt hält besser Band 1

Lernende begleiten

Auflage 2.0 / August 2020

Impressum

Medieninhaber und Hersteller:

Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich
(WIFI Österreich)

WIFI Österreich Learning Management & Services, Mag. Gertrude Steinkellner-Reisinger
A-1045 Wien, Wiedner Hauptstraße 63

© 2015-2020, alle Rechte vorbehalten

Auflage: 2.0 / August 2020

Manuskript: Kontextkompetenzen – Lernende begleiten

Autorin: Martina Freinberger

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ohne Zustimmung des Wirtschaftsförderungsinstituts der Wirtschaftskammer Österreich ist unzulässig.

Das gilt insbesondere für Fotokopien, Vervielfältigungen, Übersetzung, Mikroverfilmung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Die mit „Wikipedia“ gekennzeichneten Stellen dürfen unter Einhaltung der Lizenzen von Wikipedia frei vervielfältigt werden.

Soweit im Folgenden personenbezogene Bezeichnungen nur in der männlichen Form angeführt sind, beziehen sie sich auf Frauen oder Männer in gleicher Weise. Bei der Anwendung auf bestimmte Personen wird die jeweils geschlechtsspezifische Form verwendet.

Es wird darauf hingewiesen, dass alle Angaben trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen. Eine Haftung des WIFI Österreich ist ausgeschlossen.

Inhalt	Seite
Vorwort	4
Der rote Faden	6
1 Lernen und Lehren	7
1.1 Meine persönlichen Erfahrungen mit Lernen.....	8
1.2 Meine persönlichen Bilder zu Lernen	10
1.3 Systemischer Konstruktivismus als Lerntheorie.....	11
1.4 Lern- und Hirnforschung.....	16
1.5 Meine Haltung als Lernbegleiter/in	18
1.6 Selbstgesteuertes Lernen.....	20
1.7 Die Rolle von Lehrenden und des Lernenden	21
1.8 Drei Gruppen von Methoden	26
1.8.1 Referentenorientierte Methoden	27
1.8.2 Teilnehmerorientierte Methoden	28
1.8.3 Teilnehmerzentrierte Methoden	29
1.8.4 So gelingt lernerzentrierter Unterricht.....	30
1.9 S.P.A.S.S.-Kriterien.....	31
2 Abbildungsverzeichnis	33
3 Literaturverzeichnis	34

VORWORT

Liebe Trainerin, lieber Trainer!

Selbstbestimmt lernen zu können ist in der heutigen Zeit eine Schlüsselqualifikation, um ständig wechselnde berufliche Herausforderungen bewältigen zu können. Wissen und Know-how waren auch bisher wichtig, aber in unserer wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft geht es noch um viel mehr: um das Stärken der eigenen Kräfte, um die Motivation, Dinge selbstständig voranzutreiben und die Kompetenz, erarbeitete Lösungen praktisch umzusetzen.

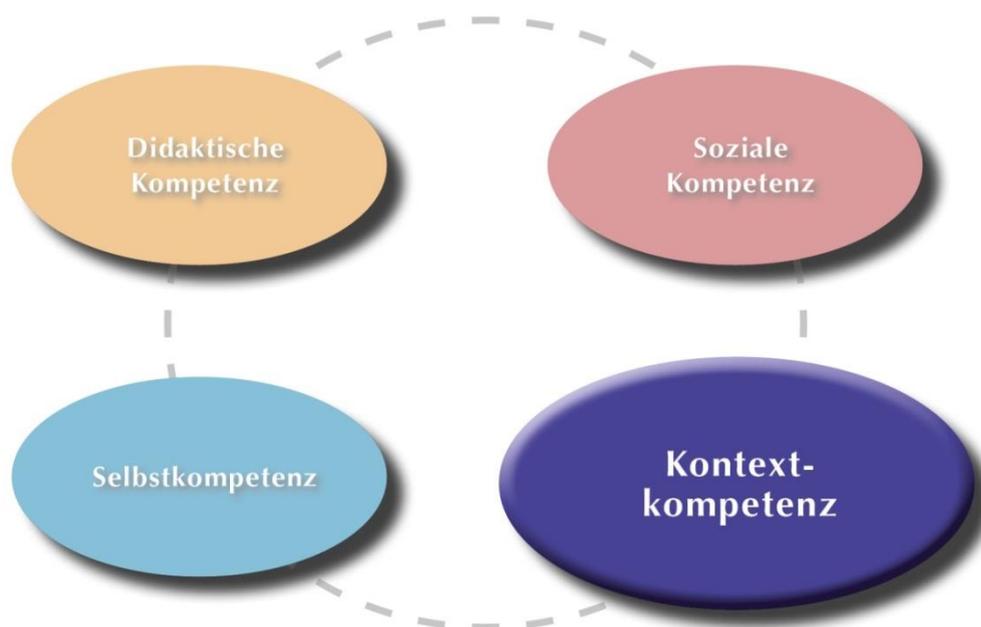
Am WIFI haben wir daher mit wissenschaftlicher Unterstützung das Lernmodell LENA – LEbendig & NACHhaltig entwickelt. Im Mittelpunkt unseres gesamten Weiterbildungsangebotes stehen die Lernenden, die mit innovativen Methoden angeleitet werden, sich Wissen und Können selbstbestimmt so zu erarbeiten, wie es für sie am besten passt.

Sie als WIFI-Trainer/in nehmen dabei eine Schlüsselrolle ein: Denn Sie sind es, die das WIFI-Lernmodell LENA mit Leben erfüllen. In Ihrer Aus- und Weiterbildung zum/zur WIFI-Trainer/in bereiten Sie sich daher gezielt auf die neuen Anforderungen vor, die eine moderne und zeitgemäße Erwachsenenbildung mit Fokus Selbstlernkompetenz für Sie bereithält. Das WIFI-Trainer-Kompetenzprofil umfasst neben Ihrer fachlichen Kompetenz vier weitere Ebenen:

- Ihre didaktische Kompetenz,
- Ihre Kontextkompetenz,
- Ihre soziale Kompetenz sowie
- Ihre Selbstkompetenz.

Diese Ebenen bilden die Grundlage für Ihre Trainerausbildung, die Ihnen ermöglicht, das neue Lernverständnis in Ihren Kursen praktisch umzusetzen. Nach Abschluss ist Ihnen klar, wie Sie die Selbstlernkompetenz Ihrer Lernenden durch selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen unterstützen. Sie bewegen sich souverän in Ihrer Rolle als Lernbegleiter/in. Situationsabhängig wählen Sie aus Ihrem erweiterten Didaktik Repertoire jene Methoden, die die Lernenden individuell am besten fördern und sie zum aktiven Erarbeiten motivieren.

In dieser Arbeitsunterlage beschäftigen Sie sich intensiv mit dem Bereich der **Kontextkompetenz**. Dazu zählen Fähigkeiten, die Sie brauchen, um unterschiedliche Umfeldbereiche und Vorbildungen Ihrer Lernenden zu berücksichtigen und den Output Ihres Kurses hinsichtlich individueller praktischer Auswirkungen zu optimieren.



Wir wünschen Ihnen viel Freude und Erfolg bei Ihrer Weiterbildung zum/zur Trainer/in nach dem WIFI-Lernmodell LENA!

Legende:

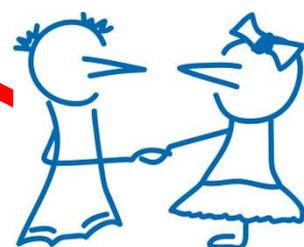


DER ROTE FADEN

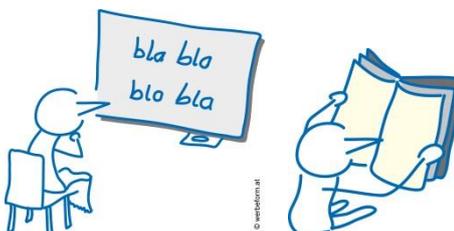
Erfahrungen und Bilder zum Lernen



Meine Haltung und meine Rolle in der Lernbegleitung



Lehrerzentriert vs. Lernerzentriert



Lernen darf S.P.A.S.S. machen



1 LERNEN UND LEHREN

Lernen und auch Lehren sind zwei Begriffe, die wir häufig verwenden. Lassen Sie uns Überlegungen anstellen, wie diese Begriffe definiert und betrachtet werden können.

Zielfragen:

- Wie definieren Sie Lernen?
- Wie definieren Sie Lehren?
- Welche Faktoren beeinflussen die Gestaltung Ihrer Veranstaltungen/Seminare?
- Wie sehen Sie die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden?
- Welche Rolle spielen Vorerfahrungen und Lernbiografien der Lernenden für die Gestaltung von Veranstaltungen/Seminaren?

Beurteilen Sie bitte folgende Aussagen:

1. Ein Lehrinhalt besteht aus Wissen, Fertigkeiten und Werten. Lehrende sind für die Prozesse und die Art, wie Inhalte weitergegeben werden, verantwortlich. Lehrende sind Moderierende der Lernprozesse und greifen unterstützend ein.
2. Lernende und Lehrende müssen in einem guten Lernzustand sein, damit Lernende Lust bekommen, sich zu beteiligen und eigene Beiträge einzubringen.
3. Als Lehrende/Lehrender weiß ich, dass ich für einen guten Lernzustand verantwortlich bin. In einer Lehrveranstaltung kommt jeder Aspekt zu tragen. Individuelle Persönlichkeiten, Glaubenssätze, Lernbiographien, Gruppengröße, Bekanntheitsgrad des Lernstoffes, Freiwilligkeit, u. v. m.
4. Lehren und Lernen setzt auf eine gleichberechtigte Partnerschaft.
5. Wenn das Gelernte für die Lernenden bedeutsam und wertvoll ist, lernen Menschen am besten.

1.1 Meine persönlichen Erfahrungen mit Lernen

„Menschen sind lernfähig, aber unbelehrbar. Beschäftigen Sie sich deshalb mit den Forschungsergebnissen der Lern- und Hirnforschung und überprüfen Sie Ihre eigene Lerntheorie.“

Arnold (2015, S 18)

Es kann sein, dass Sie in der Volksschule in Mathematik nicht sonderlich gut waren, weil das Gelernte für Sie nicht LOGISCH war. Möglicherweise behaupten Sie aufgrund dieser Tatsache:

„Ich kann das nicht, das konnte ich noch nie.“

Aus Erlebtem fassen wir unsere Glaubenssätze und richten unser Leben zu einem großen Teil danach aus.

	<p>Welche Glaubenssätze haben Sie im Zusammenhang mit Ihren eigenen Lernerfahrungen?</p>
---	--

Wenn ich zurückdenke, dann habe ich ...

besonders erfolgreich gelernt, wenn ...

wenig erfolgreich gelernt, wenn ...

1.3 Systemischer Konstruktivismus als Lerntheorie

Zielfragen:

- Was ist ein System?
- Was sind die Kernaussagen des Konstruktivismus?
- Wie wirkt sich der systemische Konstruktivismus für mich in der Lernbegleitung aus?

Zum einfacheren Verständnis möchte ich Ihnen diesen Ansatz anhand eines praktischen Beispiels näher bringen.

Stellen wir uns ein Seminar als System mit unterschiedlichen Elementen vor. Verändert sich auch nur ein Element, so hat dies Auswirkungen auf das gesamte System. Ein/eine Teilnehmer/in verhält sich anders, Sie verhalten sich der Gruppe gegenüber anders, Ihre Lernenden bringen ganz andere Voraussetzungen mit als andere Gruppen etc.

Wir könnten hier sehr viele Elemente nennen, zum Beispiel:

Sie haben einen Werkzeugkoffer, der mit unterschiedlichen Werkzeugen gefüllt ist. Sie greifen aber immer nur zum Hammer. Sie denken gar nicht darüber nach, ob ein anderes Werkzeug vielleicht besser geeignet ist. Den Hammer konnten Sie bisher immer ganz gut einsetzen, mit ihm sind Sie vertraut. Mit dem Hammer fühlen Sie sich sicher. Geben Sie mir Recht, dass es sich hierbei um einen recht eingeschränkten Zugang handelt?

Sind wir allerdings der Ansicht, dass gewisse Umstände ein anderes Werkzeug, einen anderen Ablauf und/oder einen anderen Arbeitsauftrag erfordern, dann nähern wir uns dem Verständnis der Systematik an.

Darüber hinaus ist es eine Tatsache, dass sich Systeme ständig verändern und somit auch die Seminargestaltung und Planung immer einer Veränderung und Anpassung unterliegt.

Das Bild versucht den systemisch-konstruktivistischen Ansatz noch exakter zu erklären:

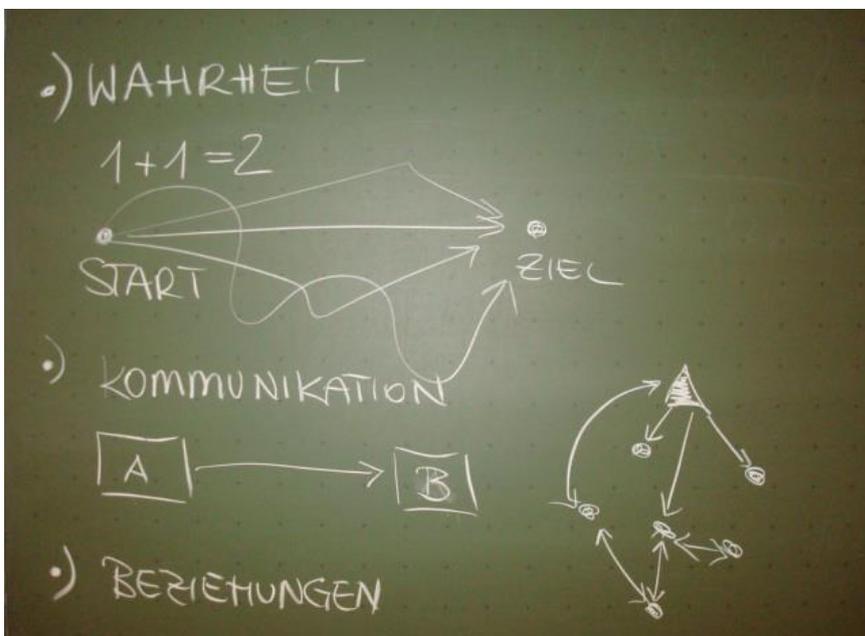


Abbildung 4 WIFI NÖ, Erklärung Konstruktivismus, LENA-Methodenworkshop 2013, Susanne Czachs

Wahrheit

Jeder/Jede Lernende lernt anhand von Werten, Mustern, Vorerfahrungen und ihrer/seiner **individuell konstruierten Wirklichkeit**. Alle konstruieren ihre eigenen Wahrheiten. Es gibt sie also nicht, die absolute Wahrheit und somit den Anspruch, als Trainer/in sicher Recht zu haben.

Vielleicht haben Ihre Teilnehmenden Lösungsansätze, die Sie in dieser Form nie in Betracht gezogen hätten. Das Ergebnis stimmt aber.

Lassen Sie Ihre Lernenden experimentieren, um selbst Lösungen zu finden.

Es ergeben sich daraus zwei Konsequenzen:

1. Toleranz für die Wirklichkeit anderer
Damit haben die Wahrheiten und Wirklichkeiten anderer, genauso viel Bedeutung wie meine eigenen.
2. Das Gefühl der absoluten Verantwortlichkeit für „meine“ Wahrheit - meine Wahrheit kann ich niemandem in die Schuhe schieben.

Kommunikation

Nur weil Sie etwas sagen, heißt das nicht, dass die/der Lernende

es hört,

annehmen kann,

annehmen will und

so verstehen kann, wie Sie es gerne möchten, dass sie/er es verstehen soll.



Was bedeutet diese Aussage für Sie, in Bezug auf die Kommunikation mit Ihren Lernenden?

Beziehung

Sehen Sie jede Gruppe als eigenständiges System. Jeder/Jede Einzelne ist Teil dieses Systems, genauso wie Sie Teil dieses Systems sind.

Ändert sich in diesem System eine Kleinigkeit, ändert sich das System. Die einzelnen Lernenden stehen in einer Beziehung zueinander. Wir als Lernbegleiter/innen tragen zu einem hohen Anteil dazu bei:

- einen positiven Lernrahmen zu schaffen,
- eine positive Atmosphäre zu ermöglichen und
- einen wertschätzenden Umgang miteinander zu pflegen.

Jede Gruppe ist anders. Jede Gruppe reagiert anders auf Sie als Person, auf die Inhalte und auf die Methoden, die Sie anwenden möchten.

Weg mit den verstaubten Ideen:

- „Einmal vorbereitet, immer anwendbar!“ oder
- „Einmal erfolgreich, immer erfolgreich!“



Was bedeutet diese Aussage für Sie, in Bezug auf Ihre Seminarplanung?

Zusammenfassend bedeutet das:

Der Konstruktivismus verdeutlicht, wie wichtig Kommunikation ist.

Niemand kann sagen, wie etwas Gesagtes verstanden wird, ob es überhaupt angenommen wird, oder vielleicht ganz anders ankommt als man denkt.

Wenn Sie Inhalte präsentieren oder methodisch aufbereiten, machen Sie sich bitte immer bewusst:

- Sie können nicht wissen, ob und wie das Gesagte bei Ihrem Gegenüber ankommt.
- Sie wissen nicht, ob das Gehörte überhaupt verarbeitet werden kann.
- Selbst wenn Lernende das Gesagte hören, heißt es nicht, dass sie auch etwas gelernt haben.
- Sie können Lernende nie in gleichem Ausmaß erreichen.
- Es kann sein, dass das, was Sie sagen für einzelne Lernende in der Situation nicht brauchbar ist.



Was bedeuten diese Punkte für Sie persönlich in der Trainingssituation?

1.4 Lern- und Hirnforschung

Zielfragen:

- Was ist die Kernbotschaft des Konstruktivismus?
- Wie lernen Erwachsene?
- Warum werden Informationen bei Lernenden unterschiedlich aufgenommen?

Die Wissenschaft und der Fortschritt machen auch bei der Didaktik und Methodik nicht Halt. Aufgrund neuester Erkenntnisse aus der Lernforschung distanziert man sich heute davon, dass uns eine Didaktik „Lernen“ durch „Lehren“ ermöglicht.

Menschen funktionieren nicht durch das Prinzip von Input und Output. Jeder/Jede Lernende hat ein ganz eigenes, individuelles Bild der Wirklichkeit. Hierin liegt auch die Kernthese des Konstruktivismus.

Jeder/Jede Lernende konstruiert sein/ihr eigenes Bild, anhand von Prägungen, Erfahrungen, Emotionen usw. Was wir lernen, hängt somit von der Wirklichkeit und Bedeutung unseres individuellen Systems ab.

Somit erhalten wir vielleicht eine Antwort darauf, warum manche Lernende Informationen aufnehmen und verarbeiten und andere wieder diese offensichtlich als unwichtig ignorieren und nicht annehmen wollen oder können.

Erwachsene lernen reflektiv. Das heißt, Neues wird mit Vorwissen und Erfahrung verknüpft, verglichen und interpretiert. Daraus können sich neue Perspektiven ergeben. Gelangt der/die Lernende jedoch durch verfestigte Deutungen und vorgefertigte Muster an eine Grenze, so benötigt er/sie verlässliche Lernbegleitung, die es ermöglicht, dass weiterführende Perspektiven sichtbar gemacht werden. Dadurch kann der/die Lernende neue Wege beschreiten und Handlungsmöglichkeiten erkennen. Ganz vereinfacht können wir auch von „AHA-Erlebnissen“ reden.



Abbildung 5 Benjamin_Thorn/pixelio.de

Bitte lesen Sie den Text auf Seite 14 und überlegen Sie, welche Fragen sich dadurch für Ihre Unterrichtsgestaltung ergeben.



Infobox

- Lernende haben ihre ganz individuellen Bilder der Wirklichkeit.
- Erwachsene lernen reflektiv.
- Jeder/Jede konstruiert ein eigenes Bild anhand von Prägungen, Erfahrungen, Emotionen usw.
- Neues wird mit Vorwissen und Vorerfahrung verknüpft, verglichen und interpretiert.
- Lernen ist ein selbstbestimmter Lernprozess und braucht verlässliche Begleitung.
-
-
-

1.5 Meine Haltung als Lernbegleiter/in

Wenn wir unsere eigenen Lernerfahrungen reflektieren, erhalten wir ein Bild, wie es den Lernenden in unseren Veranstaltungen und Seminaren möglicherweise ergeht.

Das trägt dazu bei, dass wir unsere Haltung den Lernenden gegenüber immer wieder überdenken können und einen positiven Zugang zu Besonderheiten, Störungen und ganz individuellen Bedürfnissen der Lernenden erhalten.

Zu den Begriffen Lehren und Lernen bringen wir noch zwei weitere, ganz wichtige Begriffe ins Spiel, nämlich Anschlusslernen und Ermöglichungsdidaktik.

Lehren – Lernen – Anschlusslernen – Ermöglichungsdidaktik

Denken Sie bitte darüber nach, wie Sie diese Begriffe verstehen und halten Sie Ihre Erklärung schriftlich fest:

Lehren	
Lernen	
Anschlusslernen	
Ermöglichungs- didaktik	

Sobald wir uns mit den Begriffen auseinandergesetzt haben, wird eines klar:

Lernen kann nicht erzeugt werden.

Ein Trainerkollege erklärt die Begriffe auf Seite 18 in untenstehender Tabelle. Bitte vergleichen Sie die Erklärungen mit Ihren eigenen und ergänzen bzw. korrigieren Sie Ihre Aufzeichnungen.

Lehren	Ich schaffe bewusst Raum, um Inhalte meinen Lernenden mit dem richtigen methodischen Einsatz näher zu bringen.
Lernen	Der/Die Lernende entscheidet bewusst und unbewusst in seinen/ ihren Möglichkeiten, was er/sie wann und wie aufnimmt, verarbeitet und annimmt. Lernen kann er/sie nur selbst, der/die Trainer/in setzt nur die Impulse dafür.
Anschlusslernen	Der Mensch, der ich bin, ist das Ergebnis meiner Erfahrungen. Ich kann nur dann etwas lernen, im Sinne von anwenden, wenn ich etwas damit anfangen kann. Das heißt, wenn ich es mit bereits vorhandenem Wissen verknüpfen kann, wenn es für mich relevant erscheint, wenn ich einen Bezug dazu herstellen kann.
Ermöglichungs- didaktik	Lehrende begleiten, Teilnehmende lernen. Unsere Aufgabe ist es, die richtige Wahl für das WAS/WANN/WIE/WO/WARUM zu treffen und somit ideale Lernvoraussetzungen zu ermöglichen. Zudem bieten wir Unterstützung an, damit Lernen leichter wird. ABER: Ob jemand lernt, kann nur die Person selbst für sich entscheiden.



Abbildung 6 Thommy_Weiss/pixelio.de

1.6 Selbstgesteuertes Lernen

Hier ist der Begriff des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes bedeutsam. In Anlehnung an Arnold (2012) möchten wir hier der Bedeutung des Begriffes auf den Grund gehen.

Der/Die Lernende agiert selbstgesteuert, wenn er/sie ...

- seine/ihre Lernbedürfnisse beispielsweise selbst bestimmt,
- notwendige Ressourcen (Lernunterlagen, Seminare etc.) auswählt,
- seine/ihre persönlichen Lernziele, Lernwege, Lerntempo selbst festlegt,
- geeignete Methoden einsetzt
- und den eigenen Lernprozess auf seinen Erfolg hin bewertet.



Abbildung 7 S._Hofschläger/pixelio.de

Als Trainer/in sehen wir uns als Begleiter/in von Prozessen. Wir unterstützen und bieten vielfältige Möglichkeiten an. Ob jemand wirklich lernt, liegt ganz bei ihm/ihr selbst.

Lernende werden verstärkt zur Selbsttätigkeit angeregt. Ihre Eigenverantwortung für das Lernen und ihre Selbstlernfähigkeit werden forciert.

*„Sage es mir, und ich werde es vergessen.
Zeige es mir, und ich werde es vielleicht behalten.
Lass es mich tun, und ich werde es können.“
Konfuzius (551 - 479 v. Chr.)*



Was bedeutet dieses Sprichwort für Ihre Seminarplanung?

Unsere Aufgabe ist es, die Selbststeuerung der Lernenden zu fördern.

Lernende bestimmen Lernerfolge selbst und übernehmen Verantwortung dafür. Der/Die Trainer/in gibt das Ziel vor, doch den Weg dorthin können Lernendeselbst bestimmen.

Vielleicht haben Sie schon die Erfahrung gemacht, dass eine Methode bei einer Gruppe toll funktioniert, bei einer anderen allerdings überhaupt nicht. Daraus ergibt sich, dass die Methode allein keinen Erfolgsgaranten darstellt.

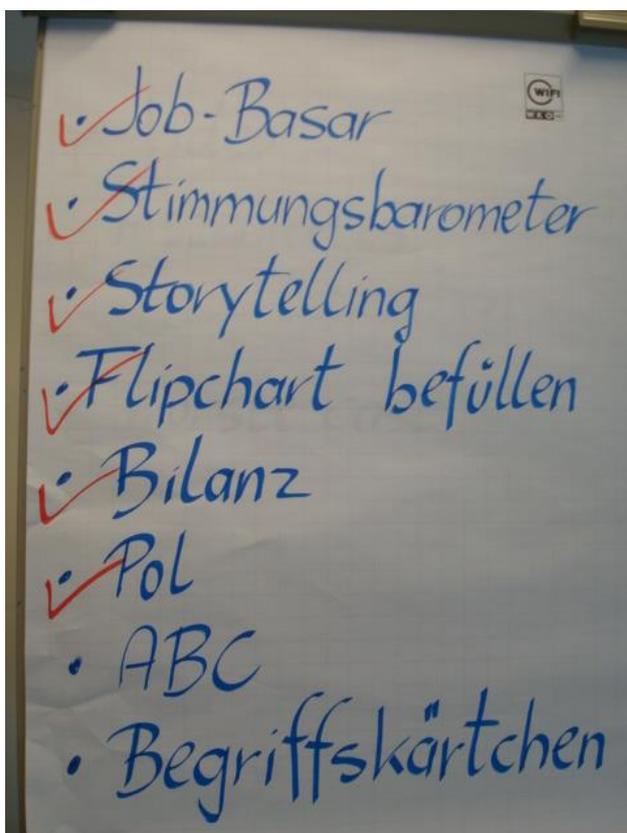


Abbildung 8 WIFI NÖ, Methodenworkshop 2013, Methodenauswahl

Lehrerzentriert vs. Lernerzentriert

Zielfragen:

- Wodurch unterscheidet sich ein lehrerzentrierter Unterricht von einem lernerzentrierten Unterricht?
- Was ist der Unterschied zwischen den einzelnen Lehrverfahren?

Das bekannteste Herantreten an eine Seminargruppe ist sicherlich der Frontalunterricht. Ein umfassendes Methodenrepertoire hilft Ihnen, für unterschiedliche Themen und Zielgruppen die geeignete Herangehensweise zu finden. (Denken Sie an die Erklärungen auf Seite 14).

Der methodische Grundpfeiler eines **lehrerzentrierten** Unterrichts ist der Frontalunterricht. Er ist gekennzeichnet durch Lehrerdominanz und Schülerabhängigkeit.

Der/Die Trainer/in hält die Fäden in der Hand. Er/Sie bestimmt Thema und Unterrichtsgeschehen. Lernprozesse und Teilnehmerverhalten unterliegen vollständig seiner/ihrer Kontrolle. Der/Die Trainer/in übernimmt Steuerungs-, Kontroll- und Bewertungsaufgaben. Auch die Zuteilung von Interaktionschancen an die Teilnehmenden steht in seiner/ihrer alleinigen Vollmacht.

Im Gegensatz dazu steht der **lernerzentrierte** Unterricht. Das Lernen wird in Partner- und Gruppenarbeiten mit Arbeitsaufträgen ausgelöst und weitgehend gesteuert.

Der/Die Trainer/in übernimmt die Rolle

- Der Beobachterin/des Beobachters,
- der ZuhörerIn/des Zuhörers,
- der Beraterin/des Beraters.

In dieser Unterrichtsform müssen sich die Lehrenden vor allem darüber Gedanken machen, wie er/sie das „soziale Lernen“ fördern und unterstützen kann, sodass Außenstehende integriert und Kooperation sowie gegenseitiges Verständnis aufgebaut werden können.



Welche Fragen und Erkenntnisse ergeben sich für Sie als Lehrende/Lehrender, wenn Sie sich mit dem Text auf Seite 23 auseinandersetzen.

1.8 Drei Gruppen von Methoden

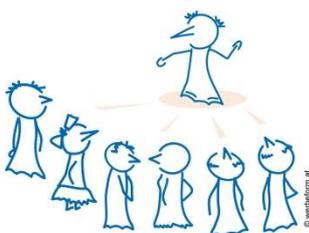
Die Verantwortung und das Handeln in den Lehr-Lernsituationen können unterschiedlich verteilt sein.

Beim Frontalunterricht liegen die Verantwortung und das Handeln ganz eindeutig bei den Lehrenden, wobei die Lernenden zu Zuschauenden und Zuhörenden werden.

Seien Sie mutig, experimentieren Sie, probieren Sie aus und fördern Sie die Eigenaktivität Ihrer Lernenden. Es gibt so viele andere Möglichkeiten, Lernprozesse zu gestalten.

Wir unterscheiden drei große Gruppen von Lehrverfahren:

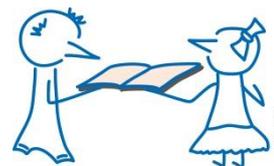
Referentenorientiert



Teilnehmerorientiert



Teilnehmerzentriert



1.8.1 Referentenorientierte Methoden

Der/Die Trainer/in bestimmt zum größten Teil die Lehr- und Lernprozesse. Diese Methoden sind konzentriert auf die lehrende Person. Mit Hilfe von Fragen und Antworten wird Lernstoff erarbeitet. Die Konzentration der Lernenden kann in der Regel länger aufrechterhalten werden als im Vortrag (Frontalunterricht).

- Input mit Fragen
- Frage/Antwort
- Demonstration/Vorzeigen
-
-

inszeniertes Lauschen

Was können die Vorteile von referentenorientierten Methoden sein?

Was können die Nachteile von referentenorientierten Methoden sein?

In welcher Lehrsituation halten Sie referentenorientierte Methoden als besonders geeignet?

1.8.2 Teilnehmerorientierte Methoden

Die Lehrenden stehen nicht mehr im Mittelpunkt. Lehrende werden verstärkt zu Moderierenden. Der Ablauf des Unterrichts ist zum Teil festgelegt, zum Teil offen gestaltet. Das stärkt die Eigenaktivität der Lernenden. Geeignet sind diese Methoden, um eine aktive Auseinandersetzung mit einem Thema zu betreiben, oder auch um Veränderungsbedarf zu ergründen und zu sehen, „wo die Lernenden stehen“.

- angeleitete Übung
- angeleitete praktische Arbeit
- Gruppenübung
-
-
-

Thesenralley

WISSENSKÖNIG

Was können die Vorteile von teilnehmerorientierten Methoden sein?

Was können die Nachteile von teilnehmerorientierten Methoden sein?

In welcher Lehrsituation halten Sie teilnehmerorientierte Methoden als besonders geeignet?

1.8.3 Teilnehmerzentrierte Methoden

Diese Methoden unterscheiden sich von referentenorientierten Methodendurch den höheren Grad an Eigenaktivität der Lernenden. Die Lehrenden werden dabei zum/zur Prozessbegleiter/in. Lehrende beschränken sich darauf, Arbeitsaufträge zu formulieren und anzuleiten und die Rahmenbedingungen für die Lernenden zu sichern. Lehrende übernehmen nicht mehr die Diskussionsleitung oder Moderation, sondern halten sich im Hintergrund. Lernende haben einen großen Spielraum Themen zu erarbeiten. Dabei gibt es keine richtige oder falsche Herangehensweise. Am Ende zählen die Ergebnisse. Diese Methoden können die Behaltensleistung verbessern, denn die Wahrnehmungen und die Zuschreibung von Bedeutungen werden aktiviert.

Stationenbetrieb

- Projektarbeit
- Planspiel
-
-
-

IPM

DREI-SCHRITT-
INTERVIEW

Was können die Vorteile von teilnehmerzentrierten Methoden sein?

Was können die Nachteile von teilnehmerzentrierten Methoden sein?

In welcher Lehrsituation halten Sie teilnehmerzentrierte Methoden als besonders geeignet?

1.8.4 So gelingt lernerzentrierter Unterricht

Als Einführung in den lernerzentrierten Unterricht soll der/die Lernbegleiter/in

- an Vorwissen anknüpfen,
- Bezug zur Wirklichkeit der Lernenden herstellen (Praxisbezug),
- Neugierde und Interesse wecken,
- zum Nachdenken und Ausprobieren anregen statt zu belehren,
- die Leitung abgeben.

Im lernerzentrierten Unterricht wird das Lernen durch Arbeitsaufträge ausgelöst und weitgehend gesteuert. Sie als Trainer/in übernehmen die Rolle als:

Beobachter/in

Zuhörer/in

Berater/in

Um den Erfolg eines lernerzentrierten Unterrichts sicherzustellen, achten Sie bitte auf folgende Punkte:

1. Lernaufträge sind ganz klare mündliche oder schriftliche Arbeitsanweisungen.
2. Ziel ist es, dass Lernende eigenverantwortlich mit eigenen Lernwegen arbeiten dürfen.
3. Sinnvolle Lernaufträge bauen auf individuelle Voraussetzungen der Lernenden.
4. Lernende haben ein vernünftiges Maß an Mitbestimmung, wenn es um Arbeitsmittel, Arbeitstechniken und Lernwege geht.
5. Lernaufträge sind einzelne Bausteine, die Lernaktivitäten erkennbar machen und Lernprozesse auslösen.
6. Kombinieren Sie alle drei Methoden sinnvoll.

1.9 S.P.A.S.S.-Kriterien

Damit teilnehmerorientierte und teilnehmerzentrierte Methoden mehr Einzug in den Trainingsalltag halten, wurden im WIFI-Lernmodell LENA die SPASS-Kriterien zu einem wichtigen Entscheidungswerkzeug bei der Methodenwahl.

Eine Methode ist dann lernwirksam, wenn sie SPASS macht.

SELBSTGESTEUERT	<p>Lernende haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen.</p> <p>Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst.</p> <p>Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit.</p> <p>Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen.</p> <p>Die Lehrenden sind prozessverantwortlich.</p>
PRODUKTIV	<p>Vorerfahrung und Vorwissen der Lernenden werden eingebunden.</p> <p>Lernenden wird Raum geboten für Neugier und Entdeckung.</p> <p>Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein.</p> <p>Lernende erhalten die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu hinterfragen.</p>
AKTIVIEREND	<p>Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge.</p> <p>Lernenden wird ermöglicht Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen.</p> <p>Lernende entwickeln selbst Initiativen.</p> <p>Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebensorientiert zu arbeiten.</p>
SITUATIV	<p>Lernende nützen und reflektieren die Hier- und Jetzt-Situation.</p> <p>Die Methode nimmt Bezug auf die Situation der Lerngruppe. Sie ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt.</p> <p>Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen.</p> <p>Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis.</p> <p>Lernenden werden Empfehlungen für Praxistransfer geboten.</p>
SOZIAL	<p>Lernende erleben Wertschätzung.</p> <p>Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback.</p> <p>Lernende nehmen Emotionen wahr.</p> <p>Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation.</p> <p>Lernende werden bei der kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert.</p>

Was bedeutet es für Sie als Trainer/in, wenn Sie die 5 Worte in Ihren Trainingsalltag integrieren möchten?

SELBSTGESTEUERT	
PRODUKTIV	
AKTIVIEREND	
SITUATIV	
SOZIAL	

2 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

WIFI-Trainer-Kompetenzprofil	Seite	5
Legende	Seite	5
Roter Faden	Seite	6
Meine persönlichen Bilder zu Lernen	Seite	10
Erklärung Konstruktivismus	Seite	12
OK	Seite	19
Erfolg	Seite	20
Methodenauswahl	Seite	31

3 LITERATURVERZEICHNIS

- **Verwendete Literatur**

Arnold, R. (2015):

Wie man lehrt, ohne zu belehren: Wien, WIFI Österreich, Bildungsmanagement

Arnold, Nolda, Nuissl, (2010):

Wörterbuch Erwachsenenbildung: 2. Auflage, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Arnold, R. (2020):

Wie man lehrt, ohne zu belehren: 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell: 5. Auflage, Verlag Carl-Auer, Heidelberg



Selbst gelernt hält besser Band 2

Frontalunterricht und Vortrag - lebendig und nachhaltig?

Auflage 2.0 / August 2020

Impressum

Medieninhaber und Hersteller:

Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich
(WIFI Österreich)

WIFI Österreich Learning Management & Services, Mag. Gertrude Steinkellner-Reisinger
A-1045 Wien, Wiedner Hauptstraße 63

© 2011-2020, alle Rechte vorbehalten

Auflage: 2.0 / August 2020

Manuskript: Kontextkompetenz, Frontalunterricht und Vortrag – lebendig und nachhaltig?

Autor: Ing. Richard Hammerer, MTD
Co-Autorin: Susanne Czachs, MA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ohne Zustimmung des Wirtschaftsförderungsinstituts der Wirtschaftskammer Österreich ist unzulässig. Das gilt insbesondere für Fotokopien, Vervielfältigungen, Übersetzung, Mikroverfilmung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Die mit „Wikipedia“ gekennzeichneten Stellen dürfen unter Einhaltung der Lizenzen von Wikipedia frei vervielfältigt werden.

Soweit im Folgenden personenbezogene Bezeichnungen nur in der männlichen Form angeführt sind, beziehen sie sich auf Frauen oder Männer in gleicher Weise. Bei der Anwendung auf bestimmte Personen wird die jeweils geschlechtsspezifische Form verwendet.

Es wird darauf hingewiesen, dass alle Angaben trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen. Eine Haftung des WIFI Österreich ist ausgeschlossen.

Inhalt	Seite
VORWORT	4
Band 2 – der rote Faden	5
1 Frontalunterricht	6
1.1 Kritik an und Befürwortung von Frontalunterricht	9
1.2 Einige Folgerungen	17
1.3 Vorzüge und Ziele des Frontalunterrichts	18
1.4 Zusammenfassung und didaktische Konsequenzen.....	19
2 Teilnehmerorientierte Einstiege im Seminar	21
2.1 Die Methode des „Geschichtenerzählens“	21
2.1.1 Lebensgeschichten, eigene Erfahrungen	22
2.1.2 Beispiele aus Medien, tagesaktuelle Geschichten	23
2.1.3 Erfolgsgeschichte aus dem Leben	23
2.1.4 Metaphern, Fabeln und Anekdoten	25
2.1.5 Märchen.....	32
2.2 Statistiken, Diagramme, Zahlen.....	33
2.3 Quizfragen & Rätsel.....	33
2.4 Cartoon, Comic & Co.	33
3 Gestalten Sie Ihren Vortrag Lebendig	34
3.1 Dramaturgie nach Aristoteles	34
4 Der Perspektivenwechsel	37
5 Meine persönliche Vorbereitung zum Vortrag	39
6 Resümee	40
Literaturliste	43

VORWORT

Liebe WIFI Trainerin, lieber WIFI Trainer,

Wie Sie bereits in Band 1 erfahren haben, ist die Wahl der richtigen Methode von großer Bedeutung, um Ihr Seminar lebendig und nachhaltig zu gestalten. In Band 1 haben wir Ihnen Hintergrundinformationen zur systemisch-konstruktivistischen Didaktik vorgestellt ebenso wie viele Methoden, welche Sie zum Einsatz bringen, um Ihr Seminar nach dem WIFI Lernmodell LENA auszurichten.

Ziel der systemisch-konstruktivistischen Didaktik und auch des lebenslangen Lernens ist es einen Weg zu finden, welcher Lernprozesse so ermöglicht, dass die fachlichen, persönlichen und auch die sozialen Aspekte angemessen berücksichtigt werden. Die Methodensammlung bietet Ihnen viele Möglichkeiten, um die Handlungskompetenz Ihrer Teilnehmer/innen zu stärken. Vor allem die Selbsttätigkeit, Teilnehmeraktivierung, Selbststeuerung und das kooperative Lernen werden durch den Einsatz dieser entsprechend gefördert.

Sie als Vortragender/Vortragende wählen geeignete Lernwege und führen und/oder begleiten Ihre Lernenden auf diesen.

Bei näherer Betrachtung der einzelnen Methoden ergibt sich eine ganz unterschiedliche Art die Lernenden zu aktivieren oder zu kooperativem Lernen zu führen. Somit spielt auch die Wahl der entsprechenden Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppen-, Plenumsarbeit (Frontalunterricht)) eine wichtige Rolle.

Viele von Ihnen stellen sich vielleicht auch die häufig gestellte Frage, ob man Frontalunterricht im Sinne eines Vortrags als darbietende Methode nun gänzlich aus dem Unterricht verbannen soll.

Gemäß dem WIFI Lernmodell sagen wir klar „NEIN“ hierzu.

Methoden mit darbietendem Charakter, welche die gesamte Seminargruppe ansprechen und mit einer frontalunterrichtlichen Sozialform einhergehen, haben durchaus ihre Berechtigung. Wie Sie Ihren Vortrag lebendig und nachhaltig gestalten, erfahren Sie in den nachfolgenden Kapiteln.

Viel Spaß beim Lesen, Hinterfragen, Ideen holen und Ausprobieren!

BAND 2 – DER ROTE FADEN

In Kapitel 1 dieses Bandes beschreiben wir den Frontalunterricht und betrachten diesen kritisch.

Wichtig hierbei ist, dass man sich als Trainer/in bewusst wird, wann frontalunterrichtliche Elemente durchaus förderlich sind und wie diese Elemente im Seminar dargeboten werden, um einen nachhaltigen Effekt zu erzielen.

Kapitel 2 beleuchtet den Aspekt des „Einstiegs“ in ein Seminar und bietet Ihnen Möglichkeiten wie Sie teilnehmerorientierte Methoden wählen, um Ihr Seminar entsprechend dem WIFI- Lernmodell LENA auszurichten. Wir stellen Ihnen einige Methoden vor, welche durch Ihre eigenen Ideen und Erfahrungen ergänzt werden können. Einige Beispiele und Literaturempfehlungen werden Ihnen geboten.

Kapitel 3 beschäftigt sich im Detail mit dem Vortrag und wie Sie diesen zukünftig lebendig gestalten können. Ein konkretes Beispiel in diesem Zusammenhang dient dem besseren Verständnis und der Veranschaulichung unserer Ideen.

Kapitel 4 verdeutlicht Ihnen die Notwendigkeit sich in die Lage Ihrer Lernenden bei der Planung Ihres Seminars hineinzusetzen.

Kapitel 5 gibt Ihnen nochmals die Möglichkeit sich bei der Planung Ihres nächsten Seminars mit Hilfe der Vorlage „Meine persönliche Vorbereitung zum Vortrag“ die richtigen Fragen an Sie selbst zu stellen, um diesen lebendig und nachhaltig werden zu lassen.

1 FRONTALUNTERRICHT

Zielfragen:

- Wie vorherrschend und mit welcher Begründung wird Frontalunterricht heutzutage eingesetzt?
- Welche Charakteristika beschreiben den klassischen Frontalunterricht?
- Welche kritischen Merkmale erkennen Sie, die lebendiges und nachhaltiges Lernen be- bzw. verhindern?
- Wie und zu welchem Zweck kann Frontalunterricht in das Seminar integriert werden?
- Wann ist Frontalunterricht effizient eingesetzt?

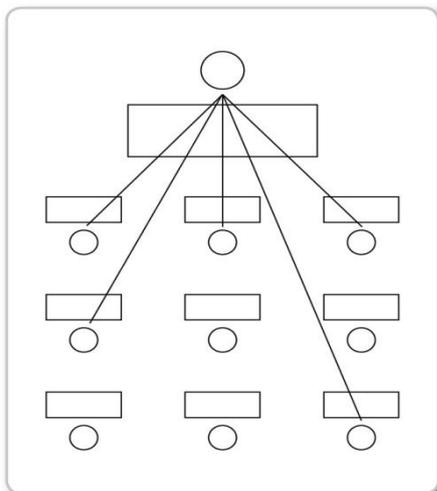
Das Magazin Training aktuell berichtet von einer Studie mit dem Titel „Im Seminar dominiert Frontalunterricht“.

Diese Studie durchgeführt von einer Studierendengruppe der HTW Berlin in Zusammenarbeit mit der Dressler & Partner Academy zeigt, dass 49 Prozent der befragten Weiterbildungsanbieter Frontalunterricht am häufigsten einsetzen. Andere Methoden wie Fallbeispiele oder Workshops hingegen lagen bei der Befragung bei rund 20 Prozent.

Offensichtlich beherrscht der Frontalunterricht nach wie vor sehr stark die Unterrichtswirklichkeit. Ganz im Widerspruch zu dieser Vorherrschaft stehen der fragwürdige Ruf, den er bei Didaktikern genießt, und das schlechte Gewissen, mit dem er von vielen Lehrenden praktiziert wird.

Trägt diese Unterrichtsform tatsächlich zur Frontbildung zwischen Trainer/innen und Teilnehmern/innen bei? Manipuliert und entmündigt sie die Lernenden? Oder erklärt sich ihre Dominanz aus einer letztlich unschlagbaren Effektivität?

Kurzbeschreibung



Im Frontalunterricht dominiert in der Regel der Lehrende, der den Lehrstoff lehrgangsartig, kursorisch oder systematisch im Sinne des Vortrags und des Lehr-Gesprächs vermittelt, veranschaulicht, doziert oder abfragt. Die darbietenden Formen stehen im Vordergrund: Vortragen, Vorlesen, Vorführen, Demonstrieren, Erklären durch Veranschaulichen, Referat, Lehrgespräch usw. In der frontalen Unterrichtssituation wird unterstellt, dass alle alles zur gleichen Zeit aufnehmen und verstehen und somit dem tradierten Verständnis von Comenius („Man kann allen Menschen alles lehren“) Rechnung trägt.

Heute werden auch verschiedene Medien (Powerpoint oder Video, beispielsweise) eingebaut, um den Frontalunterricht aufzulockern bzw. zu rhythmisieren. Diese darbietenden Formen sind Unterrichtssequenzen, während denen die Lehrperson alle Fäden fest in der Hand hält. Ziele, Lerninhalte, Arbeitsmittel und Methoden sind für alle Lernenden identisch, der Zeitrahmen ist für alle verbindlich.

Lebendig und nachhaltig?

Im Frontalunterricht übernimmt der/die Vortragende die wesentlichen Steuerungs-, Kontroll- und Bewertungsaufgaben. Die direkte Zusammenarbeit der Teilnehmer/innen untereinander wird nur begrenzt zugelassen - die Kommunikation (sternförmig) zwischen dem/der Trainer/in und den/der Teilnehmer/in steht im Vordergrund der Aufmerksamkeit. In der Mehrzahl der Themen oder Fächer müssen die Teilnehmer/innen den größeren Teil der Zeit sitzend zubringen und dabei nach vorn zum/zur Trainer/in, auf die Präsentation bzw. in das Skriptum schauen. Frontalunterricht ist überwiegend thematisch orientiert. Dies heißt, dass eine kognitive Strukturierung des Unterrichtsablaufs vorherrscht. Die Wirklichkeit, die durch das methodische Handeln im Unterrichtsprozess hergestellt wird, ist überwiegend sprachlich, nur zum Teil bildlich und kaum über aktive Teilnehmerhandlungen vermittelt. Dabei ist der Sprechanteil des Trainers regelmäßig höher als der aller Teilnehmer/innen eines Seminars zusammen.

Der **typische Ablauf** einer Frontalunterrichtseinheit könnte folgendermaßen aussehen:

- Eröffnung (Begrüßung, Organisatorisches)
- Unterrichtseinstieg (oft in Form einer Abfrage des Wissensstandes oder Wiederholung)
- Darbietung neuen Stoffes - Arbeit am neuen Stoff
- Ergebnissicherung (Zusammenfassung durch Trainer oder wiederholende Übung usw.)
- Möglicherweise das Stellen einer neuen Aufgabe

Das bis jetzt Erwähnte impliziert bereits erste problemhaltige Aspekte des Frontalunterrichts. Wird er als alleinige Lehr- und Lernform eingesetzt, verkommt der Unterricht zur methodischen Monokultur. Passivität, Mangel an Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme sind dann praktisch unvermeidbar. Im Frontalunterricht kann sich die Lehrperson zwar authentisch einbringen und Informationen schnell und einheitlich vermitteln. Individuelle Lernwege, das persönliche Arbeitstempo und kooperative Arbeitsformen werden im reinen Frontalunterricht jedoch völlig vernachlässigt.

Weg mit dem Frontalunterricht?

Ihn auf Grund dessen rundweg abzulehnen, käme einer Verteufelung gleich, die fachlich nicht haltbar ist. Die Problematik liegt nicht in der Methode per se, sondern in deren übermäßigem, unreflektiertem Einsatz, der meist mit mangelnder Methodenqualität einhergeht. Kompetent eingesetzt, stellt der Frontalunterricht eine wertvolle, unersetzbare Unterrichtsform dar.

In dem fast immer lehrgangsmäßig aufgebauten Frontalunterricht herrscht ein Macht- und Kompetenzgefälle zwischen dem/der Trainer/in und seinen Teilnehmern/innen. Dies muss zwar nicht grundsätzlich so sein, ist im Seminaralltag jedoch oftmals die Regel. Dabei ist es nicht erforderlich, dass der/die Trainer/in immer physisch anwesend ist oder immer vor den Teilnehmern/innen steht, redet und handelt. Er kann sich vielfältige Stellvertreter suchen: Er kann einen/eine Teilnehmer/in beauftragen, eine Präsentation zu halten; er kann einen Film vorführen usw.

Der Frontalunterricht erzieht aber fast zwangsläufig zur Passivität und Anpassung, zum Ruhe-, Ordnung- und Disziplinwahren. Er ist seiner Struktur nach konservativ - auch dort, wo die vom Lehrer vermittelten Inhalte und Einstellungen fortschrittlich oder gar revolutionär sein könnten.

1.1 Kritik an und Befürwortung von Frontalunterricht

Nachstehend werden wir Ihnen einige Thesen vorstellen, welche Frontalunterricht befürworten, allerdings auf eine relativ überzogene respektive tradierte Art und Weise.

Als Ergänzung zu der jeweiligen Behauptung nehmen wir eine kritische Position ein und versuchen einige Denkanstöße mithilfe unseres Inputs zu erzeugen, welche Ihnen dabei hilft die angeführte Argumentation zu hinterfragen bzw. Ihre persönlichen Ideen in den Boxen zu ergänzen.

These 1: Frontalunterricht erzieht zum obrigkeitsstaatlichen Denken und Fühlen.

Die Stärke des Frontalunterrichts ist damit zugleich seine Schwäche.

Wie denken Sie persönlich darüber?

These 2: Frontalunterricht ist besser als andere Sozialformen geeignet, einen Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang aus der Sicht und mit den Mitteln des/der Trainers/Trainerin darzustellen. Er ist kaum geeignet, die Selbständigkeit des Denkens, Fühlens und Handelns der Teilnehmer/innen zu entfalten.

Frontalunterricht ist dann am Platze, wenn eine Wissens- oder Problemstruktur begriffen und nachvollzogen werden soll. Gerade weil die Möglichkeiten der Steuerung des Interaktions- und Kommunikationsprozesses für den Lehrenden hoch sind, hat er auch die Macht, seine Sicht der Dinge darzustellen. Dabei können freilich die äußere und die innere Seite des methodischen Handelns auseinanderfallen: Weil dem/der Trainer/in der Sachzusammenhang klar vor Augen steht, muss seine Präsentation dieses Sachzusammenhangs nicht für die Teilnehmer/innen gleichermaßen verständlich sein.

Viele Teilnehmer/innen neigen dazu, sich im Seminargeschehen zu maskieren. Sie heucheln Aufmerksamkeit, Interesse und Verständnis, sie melden sich zum Schein, sie spielen die Rolle des „Profi-Schülers“ recht erfolgreich. Es werden auch frühere Lehrer-Schüler-Verhaltensweisen und die damit verbundenen Ängste und Muster aktiviert. Eben deshalb ist es für den/der Trainer/in schwierig, realistische Rückmeldungen über das Ausmaß des Verstehens zu bekommen. Reale Rückmeldungen wie Prüfungen oder Anwendung im Arbeitsalltag sind dann zu spät.

Die Gefahr ist groß, dass der/die Trainer/in gemeinsam mit den drei, vier oder fünf Leistungsträgern des Seminars einen Sinn-, Sach- oder Problemzusammenhang inszeniert, dem die leistungsschwächeren Teilnehmer/innen nicht mehr folgen können, ohne dass dies von dem/der Trainer/in bemerkt wird.

Und trotzdem zeigt sich eine Präferenz von frontalunterrichtlicher Gestaltung (siehe Studie in der Einleitung dieses Kapitels). Der Frontalunterricht ist nach wie vor die mit Abstand häufigste aller Unterrichts- und Sozialformen!

Wie denken Sie persönlich darüber?

These 3: Die ungebrochene Vorherrschaft des Frontalunterrichts ist kein Betriebsunfall und auch kein pädagogisches Versehen, sondern ein durch gesamtgesellschaftliche, juristische, curriculare und institutionell-organisatorische Voraussetzungen bedingter Konstruktionsfehler der Schule.

Die von Vortragenden häufig genannten Argumente für die Beibehaltung des Frontalunterrichts lauten:

- „Ich komme sonst mit meinem Stoff nicht durch!“
- „Hätte ich mehr Zeit, wäre es kein Problem andere Methoden einzusetzen.“
- „Schüler verstehen es auf diese Art einfach am besten.“

Nun, ist dem wirklich so?

Wie denken Sie persönlich darüber?

These 4: Frontalunterricht ist die vermeintlich effektivste Form der Stoffvermittlung, tatsächlich aber nur eine geeignete Form der Darstellung von Sach-, Sinn- und Problemzusammenhängen.

Dieses Argument scheint ganz tief im Alltagswissen der meisten Trainer/innen verinnerlicht zu sein. Aber die Gewissheit eines/einer Trainers/Trainerin, er sei mit dem Stoff „durchgekommen“, sagt noch gar nichts darüber aus, ob der Stoff auch bei den Teilnehmern/innen „angekommen“ ist. Die Angst, mit dem Stoff nicht durchzukommen, ist oft das entscheidende Hindernis für die innere Lehrreform! (Man müsste Zeit wie Heu haben - und wer hat das schon?)

Die Vorstellung, dass es im Unterricht im Wesentlichen um die „Stoffvermittlung“ geht, ist richtig und falsch zugleich: Sie ist richtig, weil durchgeführte Leistungskontrollen weitgehend noch immer „stofforientiert“ erfolgen. Aber das überprüfte Wissen wird zumeist nur kurzfristig angelernt und ebenso schnell wieder vergessen. Auf Dauer zählt nur jenes Wissen, das mit Kopf, Herz und Hand angeeignet und in Handlungskompetenzen übertragen worden ist!

Es ist fatal, dass viele Schüler/innen schon nach wenigen Schuljahren dasselbe Stoffvermittlungs-Denken verinnerlicht haben wie viele ihrer Lehrer/innen. Viele fragen schon nach wenigen Tagen projektförmigen Unterrichts: „Wann haben wir wieder richtigen Unterricht?“

Ein zweites, oft genanntes Argument für die Beibehaltung des Frontalunterrichts lautet überspitzt in etwa: „Nur so habe ich meine Pappenheimer unter Kontrolle!“

Wie denken Sie persönlich darüber?

These 5: Frontalunterricht erleichtert eine oberflächliche Disziplinierung der Schüler.

Nur im Frontalunterricht kann die Masse der Schüler/in (Teilnehmer/in) jederzeit kontrolliert werden. Nur hier kann der/die Lehrer/in (Trainer/in) jederzeit Blickkontakt aufnehmen, jemanden zur Rede stellen oder zum Schweigen auffordern. Nur hier kann er jederzeit das Arbeitstempo beschleunigen oder verlangsamen; er kann korrigieren, loben, tadeln, ermuntern und unterbrechen.

Aber bei dieser Form der Disziplinierung handelt es sich lediglich um ein Laborieren an den Symptomen: Die meisten sind solange bei der Sache, wie sie sich beaufsichtigt fühlen. Versteht man unter „Disziplin“ jedoch den Aufbau disziplinierter Sach- und Sozialbeziehungen der Schüler/innen (Teilnehmer/innen), so werden im Frontalunterricht allenfalls gewisse Vorleistungen für das Erreichen dieses Ziels erbracht:

Unter einer solchen Art der Anleitung lernt man hauptsächlich, sich sprachlich und sachlich angemessen auszudrücken; man lernt, auf andere zu hören und sich die Arbeits- und Regieanweisungen zu verinnerlichen. Die eigentlich wünschenswerte Selbstdisziplin ist im Frontalunterricht aber weder herzustellen noch zu überprüfen! Erst dort, wo man selbsttätig und selbständig arbeitet, lernt man, sich mit den Sachansprüchen der Lernaufgabe (des Stoffes) auseinanderzusetzen und diese zu meistern.

Ein dritter Grund für die Vorherrschaft des Frontalunterrichts liegt wahrscheinlich auch darin, dass dieser die Ritualisierung des Unterrichts erleichtert und damit die immer wieder gefährdete Machtbalance zwischen Lehrer und Schülern sichert.

Wie denken Sie persönlich darüber?

These 6: Frontalunterricht ist die Bühne für die Inszenierung von Unterrichtsritualen.

Was sind Unterrichtsrituale? Es handelt sich um geronnene Verkehrsformen im institutionellen Kontext des Unterrichtens. Alle Beteiligten liefern sich sinnlich-anschauliche Inszenierungen der „schulischen“ Machtverhältnisse. Sie spielen mit- und gegeneinander, wer Herr im Haus ist.

Sie schaffen kalkulierbare Verhaltenserwartungen für Lehrer und Schüler, sie dienen der Demonstration der Macht der Institution, aber auch der Kanalisierung der Triebpotentiale des/der Lehrers/Lehrerin und der Formierung und Unterdrückung der Interessen, Fantasien und motorischen Bedürfnisse der Schüler/innen. Es wäre unsinnig, die Ritualisierung des Frontalunterrichts vollständig abbauen zu wollen, weil dies unter den gegebenen Verhältnissen nicht geht. Solange Schulen eine Selektions- und Disziplinierungsfunktion haben, wird es auch Rituale geben. Auch in Projektarbeiten werden neue Rituale geschaffen z.B. Vorgaben über Ablauf, Präsentation der Ergebnisse, usw.

In Zukunft wird es jedoch darauf ankommen, die aus dem Obrigkeitsstaat stammenden Rituale einseitiger Demonstration der Machtfülle eines Vortragenden abzubauen und durch neue Rituale zu ersetzen, welche die Beteiligungschancen aller am Unterrichtsablauf sichern.

Wie denken Sie persönlich darüber?

These 7: Frontalunterricht wird von engagierten und leistungsstarken Lehrern/Lehrerinnen als befriedigend und sinnvoll erlebt, weil er (tatsächliche oder auch nur vermeintliche) direkte Rückmeldungen des eigenen Lehrerfolges liefert.

Die Mehrheit aller Beteiligten erträgt die Vorherrschaft des Frontalunterrichts ohne großes Murren.

Warum ist der Frontalunterricht so schön?

Es gibt ein Argument, das oft nur ganz verschämt und hinter vorgehaltener Hand zugegeben wird: Frontalunterricht macht Spaß! Trotz Zeitdruck, Stofffülle, Zensierungselend und vielem anderen mehr macht es Spaß, wie Lernende mit Geschick und Fantasie dazu gebracht werden, komplizierte Sachverhalte zu kapieren. Es befriedigt, ihnen eine Geschichte zu erzählen, die „ankommt“, es ist schön, wenn der Unterricht rund und stimmig, interessant und auf hohem Niveau verlaufen ist. - Frontalunterricht schafft offensichtlich für viele Lehrende mehr Lustgewinn als z.B. Gruppenunterricht oder Partnerarbeit, weil dabei anschaulich und in direkten Rückmeldungen erfahren wird, was man gelernt hat.

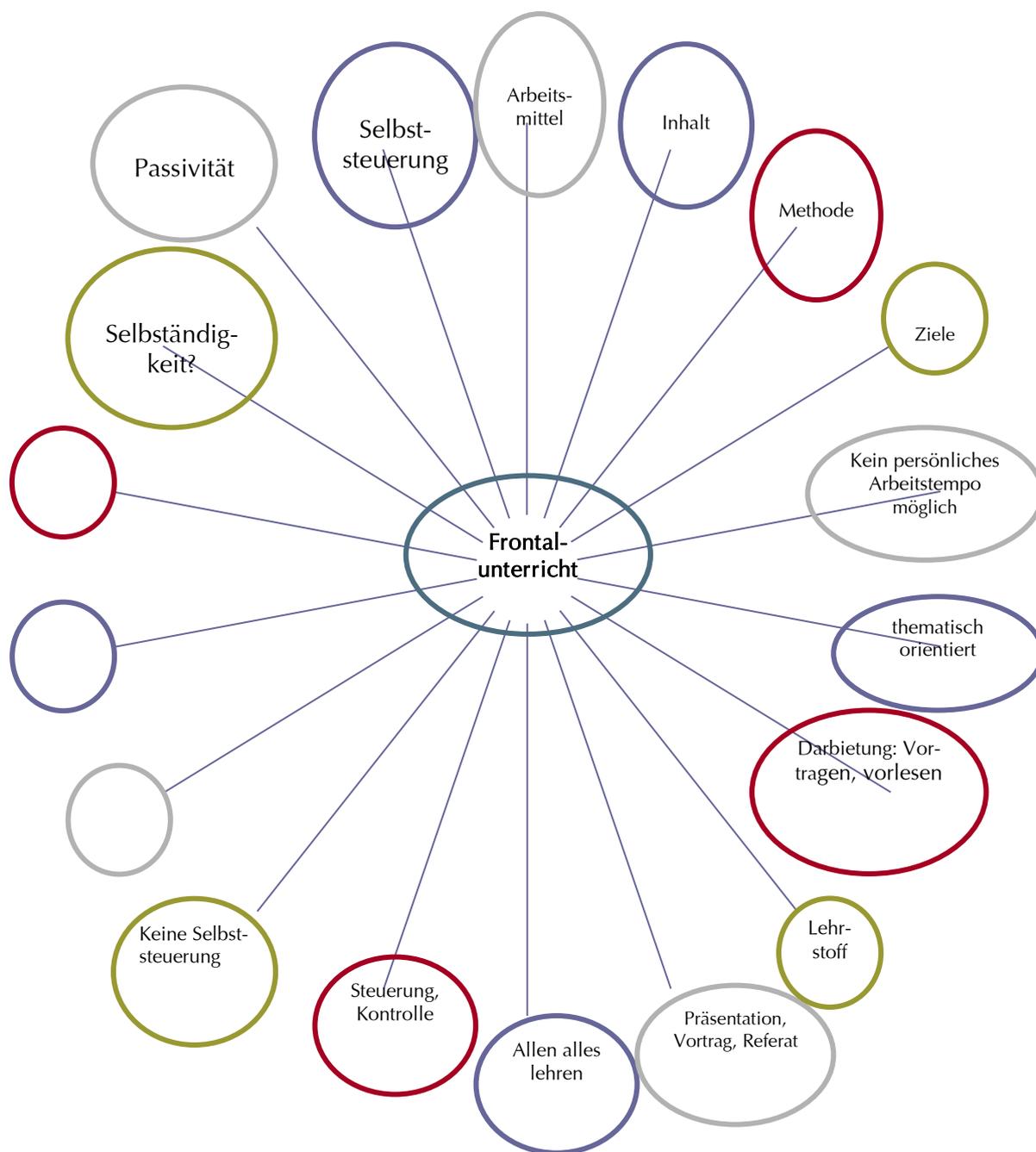
Gegen ein solches Gefühl der Befriedigung ist überhaupt nichts einzuwenden - im Gegenteil muss betont werden, dass Erfolgserlebnisse das entscheidende Motiv für die engagierte Weiterarbeit und auch für die Verfeinerung des eigenen Methodenrepertoires darstellen.

Durch die Begeisterung über den eigenen Lehrerfolg vergisst man häufig, dass sich der/die Vortragende über die Ergebnisse von Gruppenunterricht, von selbständiger Einzelarbeit oder von projektförmigem Unterricht ebenso, wenn nicht noch mehr freuen könnte.

Eine zusätzliche Gefahr besteht darin, dass ein/e Lehrer/in vor lauter Selbstdarstellungsdrang und Schauspielerei die Teilnehmer/innen aus den Augen verliert. Und dann kippt das positive Bild des/der engagierten, starken Trainers/Trainerin unversehens um in das negative Bild der narzisstischen Persönlichkeit – des/der Trainers/Trainerin, der von seinen Teilnehmern/innen geliebt werden will, aber selbst nicht lieben kann, der fortwährend neue Objektbindungen sucht, aber sie doch immer wieder verliert, der fortwährend von den tollen Leistungen „seiner“ Teilnehmer/innen redet, aber in Wirklichkeit in diesen Berichten nur sein eigenes Lehrgeschick widerspiegeln will. Trainer/innen sollten ins Gelingen, nicht in sich selbst verliebt sein!

Wie denken Sie persönlich darüber?

Nachstehende Ideensammlung dient als erste Zusammenfassung zu den wichtigsten Punkten in Bezug auf Frontalunterricht. Welche Punkte möchten Sie noch ergänzen?



Grafik: WIFI Österreich

1.2 Einige Folgerungen

Frontalunterricht ist nicht zwangsläufig etwas Schlechtes, so wie Gruppenunterricht oder Projektarbeit nicht zwangsläufig und für jede Unterrichtssituation die effizienteste Wahl darstellen. Es gibt „guten“ und „schlechten“ Gruppenunterricht ebenso wie „guten“ und „schlechten“ Frontalunterricht.

Die in letzter Zeit immer stärker werdende Kritik am Frontalunterricht hat eine schwierige Situation geschaffen: Für die Theoretiker ist der Frontalunterricht weitgehend uninteressant - die Praktiker betreiben ihn notgedrungen, aber oft mit schlechtem Gewissen und ohne didaktisch-methodische Impulse der Theorie.

So ist eine Verkümmern der Methodenkultur des Frontalunterrichts entstanden. Eine Monokultur, die dringend bearbeitet werden sollte! Wir folgern daher daraus:

Frontalunterricht in Maßen und wenn, dann mit didaktisch-methodischer Fantasie!

Die beste Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen wird durch einen entsprechenden Methodenmix gewährleistet, welcher sowohl Lerner/in- als auch Lehrerzentriert sein kann und soll.

Hierzu ist es wichtig festzustellen, wann und wie der Einsatz der frontalen (darbietenden) Methode sinnvoll ist:

- Zusammenhänge und Strukturen darstellen
- Orientierungs-, Wissensgrundlage herstellen
- Lern- und Arbeitstechniken vermitteln

Für diese drei Punkte gilt:

Die Inhalte - die für alle gleich relevant sind und dadurch auch an alle gleich gerichtet sind, können im Frontalunterricht einheitlich und zeiteffizient vermittelt und gelehrt werden. Zentral ist eine klare, gut strukturierte, anschauliche Darstellung. Sinnvoll ist eine Präsentation durch die Lehrkraft in erster Linie dann, wenn die eigenständige Erarbeitung der Inhalte zu fehlerhaft verlaufen würde, oder wenn der dazu notwendige Aufwand zu groß wäre.

1.3 Vorzüge und Ziele des Frontalunterrichts

Mit der didaktischen Funktion, die Ausgangs des letzten Abschnitts dargelegt wurde, sind implizit auch die Stärken der Methode genannt. Pointiert und stark verdichtet formuliert:

Der Frontalunterricht erlaubt es dem Darbietenden einen Inhalt in klaren Strukturen aus der ihm relevant erscheinenden Sicht effizient zu vermitteln und damit sicherzustellen, dass alle gleichzeitig auf demselben „Informationsstand“ sind.

Eine wichtige, für den Unterricht besonders interessante Funktion, die der Frontalunterricht erfüllen kann, ist bislang unerwähnt geblieben:

Der Frontalunterricht kann als Vorbereitung und Hinführung zu anderen Lernformen wertvolle Dienste leisten.

Schritt für Schritt erarbeitet die Lehrperson Lernmodelle und vermittelt jenes Rüstzeug, mit dessen Hilfe die Lernenden selbständig und eigenverantwortlich handeln und lernen können. Der Frontalunterricht dient auch dazu, Grundlagen für die selbständige Arbeit in lernerzentrierten Organisationsformen zu erarbeiten.

Anmerkung

Muss heute noch jemand in Frontalunterricht eingeführt werden, nachdem man doch tausende solcher Stunden verabreicht bekommen hat? - Umso mehr, meinen wir, denn das verinnerlichte Bild stammt meist von schlechten Unterrichtserfahrungen, ist tief verwurzelt und damit sehr veränderungsresistent. Qualitativ guter Frontalunterricht muss erst erlernt und ins eigene Methodenrepertoire integriert werden.

Als Grundsatz im Umgang mit frontalen Unterrichtsformen soll gelten:

Frontal ja, aber in Maßen, wenn wirklich angebracht und mit möglichst großer Methodenkompetenz.

1.4 Zusammenfassung und didaktische Konsequenzen

Der Frontalunterricht ist also überwiegend thematisch orientiert, sprachlich vermittelt, kognitiv strukturiert und lehrgangsmäßig aufgebaut. Die Kommunikation zwischen Lehrendem und Lernendem steht im Vordergrund, die Interaktion unter den Lernenden wird nur begrenzt zugelassen.

Der Frontalunterricht bietet Handlungsmuster, die besonders geeignet erscheinen, einen Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang aus der Sicht und mit den Mitteln des Lehrenden darzustellen. Es ist deshalb dann am Platze, wenn es darum geht, eine allgemeine Orientierungsgrundlage zu schaffen, in ein neues Wissensgebiet einzuführen, Arbeitsergebnisse zu sichern oder den Leistungsstand zu überprüfen. Methodische Mittel des Frontalunterrichts sind vor allem darstellende (vortragende, vormachende, vorführende) und entwickelnde (fragende, impulsgebende, besprechende) Lehrformen.

Bevorzugte Handlungsmuster des Frontalunterrichts sind deshalb Formen der Darbietung. Dazu gehören etwa der Lehrvortrag, das Erzählen, das Erklären von Phänomenen und Begriffen, und das lehrende Zeigen (ggf. mit Medienunterstützung) beispielsweise.

Das gelenkte oder fragend- entwickelnde Unterrichtsgespräch wird folgendermaßen beschrieben: Der Lehrende setzt das Gesprächsziel fest und bemüht sich, die Lernenden durch geschickte Fragen und Impulse dahin zu bringen, das gewünschte Ergebnis sozusagen „von selbst“ zu finden. Der Lehrende folgt dabei den Denkbewegungen der Lernenden, die er unterstützt, behutsam koordiniert und deren Ergebnisse systematisiert. Er wird im Idealfall bei dieser sokratischen Methode zum „Katalysator für die eigene Denkbewegung der Lernenden“.

Gerade dieser sokratische Ansatz ist im Hinblick auf eine systemisch-konstruktivistische Didaktik von großer Bedeutung. Denn hierbei wird automatisch die Rolle des teilweise absolut respektive vorwiegend passiv zuhörenden Lernenden dahingehend verändert, dass durch gezielte und geschickt formulierte Fragestellungen der Lernende aktiviert wird. Ebenso verändert sich die Rolle des allwissenden, autoritären Vortragenden, welcher als der alleinige Darbieter des Wissens gesehen wird zu einem Prozessbegleiter, welcher das Finden von Lösungen durch die Lernenden selbst fördert.

Entscheidend für den Unterrichtserfolg ist es deshalb, eine sinnvolle Kombination von darbietenden, erarbeitenden und explorativen Unterrichtsformen zu finden, die eine fruchtbare Wechselbeziehung zwischen frontalen, individuellen und sozialen Arbeitsformen eröffnen. Der Frontalunterricht kann dabei als Impulsgeber wirken, indem er Problemlöseprozesse in Gang setzt, die dann in Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit vorangetrieben werden. Dies entspricht dem Konzept eines integrierten Frontalunterrichts. Die frontale Konstellation beherrscht bei dieser Variante nur zeitweise das Unterrichtsgeschehen und lässt zunehmend Raum für mögliche Interaktionen unter den Teilnehmern/innen als auch für Rückfragen, Ergänzungen und Kritik von Seiten der Lernenden an die Adresse des Lehrenden.

Selbstreflexion: Welche didaktischen Konsequenzen ergeben sich für Sie selbst nun aus den vorangegangenen Ausführungen?

2 TEILNEHMERORIENTIERTE EINSTIEGE IM SEMINAR

Wir wissen alle nur zu gut wie bedeutend ein entsprechender Seminareinstieg ist, wie wichtig es ist das Interesse der Teilnehmer/innen zu wecken und einen lebendigen Start in die Thematik zu ermöglichen.

Vielfach haben Sie sich vielleicht überlegt, wie Sie am besten ein Seminar beginnen. Wir möchten Ihnen nachstehend ein Beispiel aus der Praxis liefern, das Sie vielleicht auch aus Ihrer eigenen Lernbiografie nur allzu gut kennen.

„Es ist Montagmorgens und eine neue Seminarwoche beginnt. Die Teilnehmer/innen sitzen bereits ganz neugierig im Seminar und erwarten den/die Trainer/in. Nur kurze Zeit später, betritt dieser den Seminarraum und stellt sich vor die Gruppe. Eine kurze Begrüßung folgt und die einleitenden Worte: „Nun, wie Sie alle wissen, ist das Thema des heutigen Tages“ Dann blicken alle auf die Projektionswand und lauschen den Ausführungen des/der Trainers/Trainerin.

Erfahrene Trainer/innen mit einem umfassenden Methodenrepertoire würden viele Ideen einbringen, wie dieser Einstieg etwas gelungener hätte ablaufen können.

Wir möchten Ihnen nachstehend ein paar Vorschläge hierzu liefern und laden Sie ein, diese entsprechend zu ergänzen, um zukünftig aus einer umfassenden Methodensammlung auswählen zu können.

2.1 Die Methode des „Geschichtenerzählens“

Die Methode des Storytellings und ihre vielfältigen Einsatzmöglichkeiten wurden bereits in Band 1 beschrieben. Geschichten dienen unter anderem dazu, zu unterhalten und Vertrauen zu schaffen. Ebenso können diese einen spannenden und interessanten Einstieg in ein Seminar bieten.

Auch in der Trainer/innen-Weiterbildung gibt es unzählige Angebote wie Geschichten ein Seminar bereichern können. Doch diese müssen aufbereitet werden. Es ist von Bedeutung, dass sich der „Geschichtenerzähler“ mit seiner Geschichte auch identifizieren kann, d.h. wählen Sie stets eine Form der Präsentation mit welcher Sie sich persönlich anfreunden können. Hier ist Ihre persönliche Präferenz von großer Bedeutung. Eine Fabel, eine Anekdote oder auch Metaphern beispielsweise müssen Ihrem Präsentationsstil entsprechen.

Daher ist es wichtig, dass Sie sich im Vorfeld folgende Fragen stellen:

- Welche Form der Geschichte möchte ich wählen? (Eine Anekdote, eine Fabel etc.)
- Welchen Inhalt, welchen Succus verfolge ich dabei? Wozu erzähle ich diese Geschichte überhaupt?
- Wie kann ich die „Message“ meiner Geschichte mit dem darauffolgenden Vortragsinput verbinden? Welche Parallelen kann ich daraus ziehen?

Es gibt mehrere Präsentationsmöglichkeiten im Storytelling. Hierzu seien nur einige genannt:

2.1.1 Lebensgeschichten, eigene Erfahrungen

Lebensgeschichten und eigene Erfahrungen stellen eine wertvolle und bereichernde Möglichkeit eines Seminareinstiegs dar. Hier haben Sie die Gelegenheit Ihren Teilnehmern/innen von Ihren persönlichen Erfahrungen zu berichten. Je authentischer diese Präsentation ist umso gehaltvoller wird sie den Teilnehmern/innen erscheinen.

Diese Art der Präsentation bringt viele Vorteile mit sich:

- Sie erschließen das Thema aus einem ganz persönlichen Kontext und führen die Teilnehmer/innen langsam darauf hin.
- Werden Inhalte oder Inputs mit Personen in Verbindung gebracht, gewinnen diese nicht nur an Bedeutung, sondern erscheinen auch für die Zuhörer wichtig.
- Gleichzeitig zeigen Sie den Praxisbezug zu Ihrem Thema auf.
- Sie ersparen sich viel Recherchearbeit, um geeignete Geschichten zu finden. Schöpfen Sie aus Ihrem persönlichen Erfahrungsschatz.
- Als Vortragende/r hat man die Möglichkeit, mit ein bisschen Humor und teilweise auch ein wenig Selbstpersiflage, die Situation aufzulockern.

2.1.2 Beispiele aus Medien, tagesaktuelle Geschichten

Eine weitere Möglichkeit ein Seminar zu beginnen, stellen tagesaktuelle Berichte aus den Medien dar. Vor allem für wirtschaftliche Themen eignen sich Nachrichten sehr gut. Diese können Sie tagesaktuell Ihren Teilnehmern/innen mitbringen.

Vorteile, die wir im Besonderen hierbei erkennen sind:

- Tagesaktuelle Themen und Berichterstattung stellen automatisch einen Bezug zum Hier und Jetzt dar.
- Sie steigern automatisch die Bedeutung des Themas.
- Oftmals kann man von keinen persönlichen Erlebnissen zu einem Thema berichten und so ist es hilfreich auf andere Quellen zurückzugreifen.
- Sie haben vielerlei Möglichkeiten in der Variation. Sie können zwischen den unterschiedlichen Medien wie Zeitung, Artikel, online Journal, Nachrichten im Fernsehen, Youtube –Berichte wählen und somit auch unterschiedliche Lerntypen entsprechend bedienen.
- In Zeiten des Internets dauert die Recherche nicht allzu lange und Sie erhalten eine Vielzahl an Quellen zu bestimmten tagesaktuellen Beiträgen.
- Eine kurze Anmerkung zur Quelle dient auch ein wenig dem Methodentraining, so können Sie beispielsweise nach Ihrer Präsentation die Teilnehmer/innen nicht nur inhaltlich interessieren, sondern auch besprechen wie verlässlich die Quelle ist bzw. wie gehaltvoll und wahrheitsgetreu der Informationsaustausch erscheint.

2.1.3 Erfolgsgeschichte aus dem Leben

Diese Form des Storytellings ist besonders interessant. Oftmals lassen sich skurrile und unglaubliche Erfolgsgeschichten finden, welche auch ein bisschen „Träumerei“ erlauben. Es wird aufgezeigt, wie kreative Ideen, aber auch harte Arbeit, Fleiß und ein bisschen Glück zu Erfolg führen können. In der Erwachsenenbildung eignet sich diese Art des Einstiegs sehr gut, da Teilnehmer/innen einerseits eigene Beispiele bringen können, und diese gleichzeitig auch spannend finden.

Gerade im Bereich von Unternehmen gibt es sehr viele Erfolgsgeschichten, sodass Sie zu nahezu allen Themenschwerpunkten einen passenden Einstieg finden.

Nachstehend möchten wir Ihnen gerne zwei Beispiel aufzeigen:

Vom Weinbauer zum Geox-Erfinder

Dass Atmen sein Leben verändern würde, hat der ursprüngliche Weinbauer erst vor genau elf Jahren gemerkt. „Als ich in den Rocky Mountains spazieren ging, trug ich ein altes Paar Turnschuhe in denen ich sehr viel schwitzte. Ich habe mein Taschenmesser genommen und Löcher in die Gummisohle geschnitten, so dass Luft entweichen konnte. So war meine Idee von einem Schuh, der atmen kann, geboren“, erinnert sich der Erfinder Mario Moretti Polegato. Ausdauer zeigte der 54-jährige dann aber erst, als er sein Patent an internationale Schuhunternehmen verkaufen wollte und keines der Welt seine Schuherfindung annahm. „Ich habe aber an mich selbst geglaubt und mein eigenes Unternehmen gegründet. Heute bin ich in der Schuhbranche marktführend! Jeder der eine gute Idee hat, sollte daran glauben“, so Polegato, der diese Botschaft an alle kreativen Köpfe weitergeben möchte.

Vollständigen Artikel lesen: [Mr. Geox – Der Schuhrevolutionär | Suite101.de](http://www.suite101.de/content/mr-geox--der-schuhrevolutionaer-a85530#ixzz1QZRmKdIS)
<http://www.suite101.de/content/mr-geox--der-schuhrevolutionaer-a85530#ixzz1QZRmKdIS>

Nokia - Ein Unternehmen schreibt Erfolgsgeschichte.

Nahezu jeder Handynutzer hat schon einmal ein Nokia besessen. Die meisten wissen aber gerade einmal, dass Nokia aus einem skandinavischen Land kommt und Mobilfunkanbieter ist.

Wer hätte gedacht, dass Nokia schon seit mehr als 140 Jahren existiert. Im Jahr 1865 gründete ein finnischer Ingenieur, Fredrik Idestam, eine Firma, die zunächst nur Papier herstellte. Ab Beginn des 20. Jahrhunderts arbeitete Nokia mit Gummi, dem innovativen Grundstoff um 1900, und produzierte Gummistiefel oder Fahrradreifen.

1967 schloss sich die ehemalige Papierfabrik Nokia mit den Finnish Rubber Works und den Finnish Cable Works zusammen – Nokia, so wie man es heute kennt, war geboren. Im Jahr 1981 bekam ganz Skandinavien das erste Mobilfunknetz NMT und Nokia baute dafür die ersten Autotelefone, sechs Jahre später brachte es das erste tragbare Telefon auf den Markt.

Heute produziert Nokia weltweit Mobiltelefone. Neben dem Heimatland Finnland sind in China, Ungarn, Brasilien, Südkorea und Polen Produktionsstätten und Firmensitze, um nur einige zu nennen. Die Firma beschäftigt mehr als 55 000 Mitarbeiter.

2.1.4 Metaphern, Fabeln und Anekdoten

Eine weitere Möglichkeit stellen Metaphern, Fabeln und Anekdoten dar. Im Nachfolgenden werden wir die Hauptcharakteristika dieser Präsentationsformen aufzeigen und Ihnen jeweils mindestens ein Beispiel zur Verfügung stellen.

Man versteht unter **Metaphern** Bedeutungen, die über die enge wörtliche Bedeutung des Gesagten hinausgehen. Sie beruhen auf Analogien, oder - um es etwas altmodischer, aber deutlicher zu sagen: auf Gleichnissen. Dinge, welche die gleichen Reaktionen bei uns hervorrufen, können wir als identisch auffassen und/oder eines als Symbol für das andere stehen lassen. Eine Metapher bedeutet also gewissermaßen nicht sich selbst, sie lässt „etwas“ als stellvertretend für „etwas anderes“ stehen.

Zum Beispiel:

Bedeutung	Metapher
Größe	... wie ein Elefant
schnelle Aufwärtsentwicklung	... wie eine Rakete

Durch Metaphern gewinnt die Sprache an Ausdrucksmöglichkeiten. Es kommen Bedeutungsnuancen hinzu, welche die Kommunikation lebendiger und oftmals auch prägnanter machen. Viele Metaphern sind so in unser Sprachrepertoire integriert, dass sie uns überhaupt nicht mehr als solche auffallen. Das „Herz“ des Salats ist kein Herz, im „Augenblick“ blickt kein Auge, der „Fuß“ des Berges hat keine Zehen, und die „Warteschlange“ ist kein Tier...

Immer wenn wir Formulierungen gebrauchen wie „Das ist im Prinzip das Gleiche wie...“, „Das funktioniert etwa so wie ein ...“ greifen wir auf Analogien zurück. Lernen findet häufig über Analogien statt. Ein Sachverhalt, den man besonders deutlich bemerkt, wenn man jemandem etwas erklären soll, von dem er oder sie keinen blassen Schimmer hat. Metaphern sind somit eine Denktechnik. Mit ihrer Hilfe können Probleme gelöst, Neues gelernt und Zusammenhänge verstanden werden. Unser Denken über neue Probleme führt ja zunächst immer über schon vorhandenes Wissen, und die Gestaltung neuer Technologien geht immer von Vertrautem aus.

Ein Beispiel aus der Praxis:

Die Ballonfahrt

Einmal sagte ein Seminarteilnehmer/innen zu mir: „Wissen Sie, ich kann mein Leben nicht von mir aus einfach ändern, nicht mit diesem Elternhaus und meinen Erfahrungen. Da kann ich nicht aus meiner Haut.“

Soll ich Ihnen verraten, was ich geantwortet habe?

„Das Leben ist wie eine Ballonfahrt. Der Wind bläst Sie in eine Richtung, die Sie nicht kontrollieren können. Das Einzige was man bei einer Ballonfahrt kontrollieren kann, ist die Höhe, denn dadurch gerät man in andere Windströmungen und ändert so die Richtung. Die Höhe verändert man, indem man Ballast abwirft. Im Leben ist es genauso. Sie verändern die Richtung ihres Lebens nur dadurch, dass Sie Ballast abwerfen. Dogmen, Vorstellungen, Schablonen, Traditionen sind der Ballast, der verhindert, dass Ihr Leben eine Richtungsänderung erfährt. Nur wenn Sie den abwerfen, ändert sich die Richtung ihres Lebens.“

(Bertrand Piccard, Erster Weltumfahrer im Ballon)

Weitere Einwände auf welche diese Metapher passt:

Sie haben es einfach als Junggeselle eine Firma zu gründen. Ich habe Frau und Kinder, das kann ich nicht.

Als **Anekdote** bezeichnet man einen mündlich überlieferten und verkürzten Bericht über die Aussprüche oder das Verhalten einer bekannten Persönlichkeit. Die Anekdote ist eine kurze Wiedergabe einer wahren oder erfundenen Begebenheit, die den Charakter eines Menschen, einer Sache oder einen Zustand erhellt.

Eine „Anekdote“ zeichnet sich durch eine prägnante Knappheit aus, mit der Ereignisse pointiert dargestellt und Zusammenhänge blitzartig erleuchtet werden. Immer werden in einer Anekdote zunächst gegensätzliche Kräfte des Lebens entfaltet, so dass sich ein gespannter Bogen ergibt, der dann durch die Pointe seine Entspannung erfährt.

Einige Beispiele:

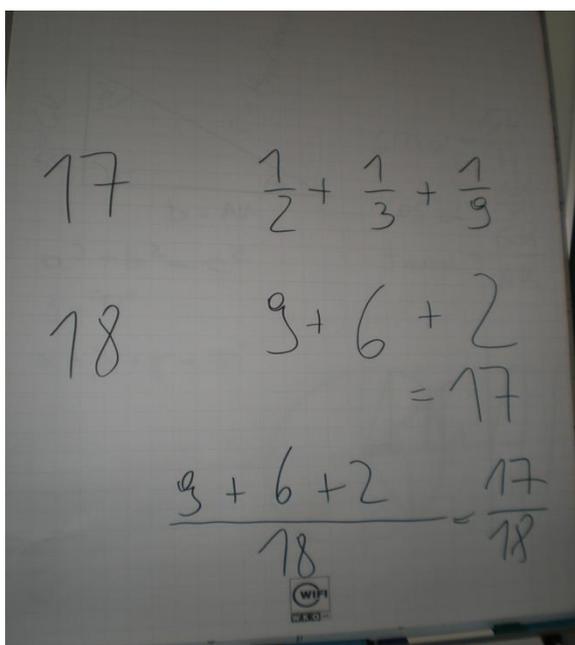
17 Kamele

Es lebte in Arabien ein alter Vater, der drei Söhne und 17 Kamele hatte. Als der Greis sein Ende nahen fühlte, versammelte er die Söhne um sich und sprach zu ihnen: „Alles was ich euch hinterlasse, sind meine Kamele. Teilt sie so, dass der Älteste die Hälfte, der Mittlere ein Drittel und der Jüngste ein Neuntel erhält.“

Kaum war dies verkündet, da schloss er die Augen, und die Söhne konnten ihn nicht mehr darauf aufmerksam machen, dass sein letzter Wille offenbar unvollstreckbar sei. Siebzehn ist doch eine störrische Zahl und lässt sich weder durch zwei noch durch drei und schon gar nicht durch neun teilen! Doch der letzte Wille des Vaters ist jedem braven Araber heilig!

Da kam zum Glück ein weiser Pilger auf seinem Kamel daher geritten, der sah die Ratlosigkeit der drei Erben und bot ihnen seine Hilfe an. Sie trugen ihm den verzwickten Fall vor, und der Weise riet lächelnd, sein eigenes Kamel zu den Hinterlassenen zu stellen und die gesamte Herde nach dem letzten Willen des Vaters zu teilen, und siehe da – der Älteste bekam neun der Tiere, der Mittlere sechs, der Jüngere zwei, das waren eben die Hälfte, ein Drittel und ein Neuntel, und auf dem Kamel, das übrig blieb, ritt der Weise – denn es war das seine – lächelnd davon.

Diese Anekdote eignet sich beispielsweise hervorragend für den Mathematik-Unterricht als Einstieg in das Bruchrechnen.



The image shows a whiteboard with handwritten mathematical work. On the left, the number '17' is written. To its right, the sum of fractions is written: $\frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{9}$. Below this, the number '18' is written. To its right, the numbers '9 + 6 + 2' are written, followed by an equals sign and '17'. At the bottom, a fraction is written: $\frac{9 + 6 + 2}{18} = \frac{17}{18}$. A small logo is visible at the bottom center of the whiteboard.

Wir verdanken dieses Rechenbeispiel
Hrn. Dipl.Ing.(FH) Püber Christoph.
Er unterrichtet Mathematik an der Werk-
meisterschule des WIFI Neunkirchen,
NÖ.

Es wird von einem Professor der Mathematik berichtet, der in der Vorlesung häufig etwas durcheinander brachte. Das kommt zwar öfters vor, doch schien es bei diesem Dozenten ziemlich schlimm zu sein, denn seine Studenten berichten über seinen Vorlesungsstil: Er sagt A, schreibt B, meint C, rechnet D, aber E wäre richtig gewesen!

Ein Professor warnte seine Studenten oft vor den Gefahren des doppelten Grenzüberganges und ermahnte sie, damit vorsichtig umzugehen. Er machte dies an folgendem Beispiel klar: Ein Mann kommt mit Magenbeschwerden zum Arzt. Der Arzt untersucht ihn gründlich und sagt dann: Sie müssen öfter essen, aber dabei weniger! Der Mann wollte es besonders gut machen und führte einen doppelten Grenzübergang aus: Er aß von nun an immer nichts!

Anekdote zum Thema Rechenfehler mit Computern

Menschliches oder maschinelles Versagen? Diese Frage stellt sich immer dann, wenn ein Unglück passiert. So z.B. am 04.06.1996: Die Satellitenträgerrakete **Ariane V** explodierte **40 Sekunden** nach dem Start. **500 Millionen \$** Verlust bei Entwicklungskosten von ca. **7 Milliarden \$** waren die Folge. Menschen kamen nicht zu Schaden. Was war die Ursache?

Der Bordcomputer ist **38,7 Sekunden** nach dem Start abgestürzt. Beim Versuch, den Wert der horizontalen Geschwindigkeit von **64 Bit Gleitpunktdarstellung** in **16 Bit signed integer** umzuwandeln (die entsprechende Zahl war größer als 2^{15} und ergab deshalb korrekterweise einen Overflow), ist das Lenksystem zusammengebrochen.

Das bewirkte die Abgabe der Kontrolle an eine zweite, identische Einheit. Die Selbsterstörung wurde ausgelöst, da die Triebwerke abzubrechen drohten. Folgende Fakten verdeutlichen, wie vielschichtig die Ursachen der Katastrophe waren:

Der Computer ist Schuld?

Die Software stammte von der Ariane IV, die Ariane V flog aber schneller.

Die Software war für den eigentlichen Flug überflüssig, sondern nur für Startvorbereitungen notwendig.

Um einen möglichen Reset im Falle einer kurzen Unterbrechung des Countdowns zu ermöglichen, blieb das Programm **40 Sekunden** lang, während des Fluges aktiv.

Der Backup-Rechner verwendete exakt das gleiche Programm.

Die Umwandlung war nicht abgesichert, da man glaubte, dass die Zahl nicht so groß sein könnte.

IVY LEE – 15 Minuten \$25,000

In vielen Artikeln, Büchern und Anekdoten über Charles Schwab, einen Mogul der Stahlindustrie aus dem frühen 20. Jahrhundert, findet man immer wieder folgende Geschichte: Charles Schwab war an der Spitze der Bethlehem Steel Corporation in den USA. Die Dinge liefen nicht allzu gut, also fragte Schwab Ivy Lee, ein guter Bekannter und Experte im Bereich von effektivem und produktivem Arbeiten. Lee versprach Schwab, dass er die Umsätze und die Effizienz der Bethlehem Steel Corporation steigern könne. Er benötigte dafür lediglich 15 Minuten.

“Wie viel wird mich das kosten?“, fragte Schwab

Lee antwortete: “Nichts, außer wenn es funktioniert. In diesem Fall kannst du mir nach drei Monaten einen Scheck ausstellen, in einer Höhe, die du für angemessen hältst.”

Nach drei Monaten überreichte Schwab Lee einen Scheck in Höhe von 25.000\$, für damalige Zeiten eine unglaubliche Summe. Was er im riet...

1. Setzen Sie sich jeden Abend hin und **schreiben Sie die 6 wichtigsten Dinge auf**, die Sie am folgenden Tag zu erledigen haben.
 2. Ordnen Sie diese nun in **Reihenfolge nach Priorität**.
 3. Am folgenden Tag beginnen Sie den Arbeitstag mit der Nummer 1 auf der Liste und **arbeiten daran bis zur kompletten Fertigstellung**.
 4. Anschließend führen Sie die Nummer 2 der Liste durch, ebenfalls durchgehend bis zur vollständigen Erfüllung.
 5. Danach folgt Nummer 3 im selben Muster usw.
 6. Am Ende des Tages machen Sie die Liste mit den 6 wichtigsten Aufgaben für den nächsten Tag.
- Diese Aufgabe wurde bei Bethlehem Steel Corporation für 90 Tage am Stück durchgeführt und führt zu hervorragenden Ergebnissen.

Diese Anekdote könnte beispielsweise für Zeitmanagement als Einstieg herangezogen werden.

Weitere Anekdoten finden Sie unter:

<http://www.redenschreiben.de/redenschreiben/pinnwand/anekdoten.html>

Die **Fabel** bezeichnet eine in Vers oder Prosa verfasste kurze Erzählung mit belehrender Absicht. Die Dramatik der Fabelhandlung zielt auf eine Schlusspointe hin, an die sich meist eine allgemeingültige Moral (Sachebene) anschließt.

Charakteristische Merkmale einer Fabel

- Im Mittelpunkt der Handlung stehen oft Tiere, Pflanzen oder andere Dinge, denen menschliche Eigenschaften zugeordnet sind.
- Die Tiere handeln, denken und sprechen wie Menschen.
- Die Fabel will belehren und unterhalten (fabula docet et delectat).
- Nach Lessing soll die Fabel einen allgemeinen moralischen Satz auf einen besonderen Fall zurückführen und an diesem dann in Form einer Geschichte darstellen.
- Die Personifikation der Tiere dient dem Autor häufig als Schutz vor Bestrafung o.Ä., denn er übt keine direkte Kritik, etwa an Zeitgenossen.

Einige Beispiele:

Der Wettlauf der Frösche

Es war einmal eine Gruppe von Fröschen, die einen Wettlauf machen wollten. Ihr Ziel war es, die Spitze eines hohen Turmes zu erreichen. Viele Zuschauer hatten sich bereits versammelt, um diesen Wettlauf zu sehen und sie anzufeuern. Und so konnte das Rennen beginnen.

Aber ehrlich gesagt befand sich unter den Zuschauern niemand, der so recht daran glauben mochte, dass es den Fröschen möglich sei, diesen hohen Gipfel zu erreichen. Alles, was man hören konnte, waren Aussprüche wie: "Ach, wie anstrengend!", "Die werden sicher nie ankommen!" oder "Das können sie gar nicht schaffen, der Turm ist viel zu hoch!"

Und tatsächlich: Die ersten Frösche begannen bereits früh zu resignieren. Außer einem, der kraftvoll weiter kletterte ...

Doch die Leute riefen weiter: "Das ist viel zu anstrengend! Das kann niemand schaffen!" Immer mehr Frösche verließ die Kraft und sie gaben auf. Aber der eine Frosch kletterte immer noch weiter. Er wollte einfach nicht aufgeben.

Am Ende hatten alle aufgehört weiter zu klettern, außer diesem einen Frosch, der mit enormem Kraftaufwand als Einziger den Gipfel des Turmes erreichte. Jetzt wollten die anderen Mitstreiter natürlich wissen, wie er das denn schaffen konnte.

Einer von ihnen ging auf ihn zu, um ihn zu fragen, wie er es geschafft hatte, diese enorme Leistung zu vollbringen und bis ans Ziel zu kommen.

Und es stellte sich heraus: Der Gewinner war taub!

Und die Moral von der Geschichte:

Denke immer an die Macht der Worte, denn alles was Du hörst und liest, beeinflusst Dich in Deinem Tun.

Dieser Einstieg eignet sich besonders für diverse Themen der Kommunikation, auch im Unternehmenskontext, wenn beispielsweise Mitarbeiterführung Thema ist, kann diese Fabel verwendet werden.

Die Fabel vom Skorpion & dem Frosch

An einem Fluss-Ufer traf ein Skorpion auf einen Frosch... "Lieber Frosch, nimmst du mich auf deinem Rücken mit zur anderen Uferseite? Ich kann nicht schwimmen."

Der Frosch erwidert: "Nein, das werde ich nicht tun. Sobald wir in der Mitte des Flusses angekommen sind wirst du mich mit deinem Giftstachel stechen und wir werden beide sterben."

"Warum sollte ich das tun? Wenn ich dich steche, so werde auch ich ertrinken und ich hätte nichts dabei gewonnen..."

Der Frosch überlegt kurz und entschließt sich letztlich den Skorpion doch mit zur anderen Flussseite zu nehmen. In der Mitte des Flusses angekommen, holt der Skorpion mit seinem Stachel aus und sticht den Frosch in den Rücken. Mit den letzten Atemzügen fragt der Frosch:

"Warum hast du mich gestochen? Jetzt sterben wir beide..."

"Ich bin ein Skorpion, es ist meine Natur, ich kann nicht anders..."

Und beide ertranken...

Wie oft haben Sie Beispiele wie dieses in Ihrem Privat- oder Arbeitsleben erlebt? Erstaunlich ist, dass viele Menschen der Meinung sind, aus einem bestimmten Grund nur eine Möglichkeit des Handelns zu haben und zu denken, man könne nicht anders.

Stellen Sie sich einmal vor: Sie fahren tagein, tagaus, seit 20 Jahren denselben Weg zur Arbeit. Eines Tages zeigt Ihnen jemand eine Abkürzung, mit der Sie die Hälfte der Zeit sparen. Wie lange benötigen Sie, um den neuen Weg fortan einzuschlagen...?

Diese Fabel kann sehr gut als Einstieg beispielsweise genutzt werden, um mehrere Lösungswege für Aufgaben zu präsentieren und die Teilnehmer/innen im Anschluss daran diese ausprobieren zu lassen. Oftmals bedarf es normalerweise ein wenig Überzeugungsarbeit, um die Notwendigkeit mehrere Lösungswege aufzuzeigen. Mit diesem Beispiel wird klar, dass es durchaus sinnvoll erscheint, sich neuen Möglichkeiten zu öffnen.

2.1.5 Märchen

Auch die Verwendung von Märchen erfreut sich immer größerer Beliebtheit und hat vor allem im Unternehmertraining und im Arbeiten mit Führungskräften zu sehr vielen Publikationen geführt.

Rolf Wunderer ist mit seinem Werk „**Der gestiefelte Kater als Unternehmer**“ als einer der bekannten Autoren zu erwähnen.

Hier ein Auszug aus seinem Buch:

Ein Esel findet sich von seinem Arbeitgeber outgesourct auf der Straße wieder. Da er in seinem Alter keine Chance sieht, eine neue Stelle zu finden, beschließt er, in Bremen als Stadtmusikant eine 'Selbst-AG' zu gründen. Auf seinem Weg in die Stadt begegnet er drei Leidensgenossen, einem Hund, einer Katze und einem Hahn – alle drei haben vor kurzem ihren Job verloren, und alle drei steigen beim Esel ein. Die Selbst-AG wird zur Wir-GmbH. Noch bevor die Gruppe Bremen erreicht, bietet sich ihnen eine lukrative Geschäftschance – allerdings außerhalb ihres Kernbereichs. Um diese zu nutzen, muss ein anderes Unternehmen ausgestochen werden. Dessen Manager schrecken auch vor unlauteren Mitteln nicht zurück – sie sind eine wahre Räuberbande. Dank des kooperativen Führungsstils in der Wir-GmbH, der einen perfekten Einsatz jedes Tieres nach den eigenen Fähigkeiten garantiert, gelingt der Coup. Das Konkurrenzunternehmen wird ausgebootet, die Wir-GmbH etabliert sich als Marktführer. Und wenn sie nicht Konkurs gegangen sind ...

Auch Detlev Blenk liefert mit seinem Buch „**Inhalte auf den Punkt gebracht: 125 Kurzgeschichten für Seminare und Trainings**“ weitere Ideen und Beispiele.

Wenn Sie sich nun für das Storytelling begeistern konnten, bedarf es in weiterer Folge einer genauen Vorbereitung. Unter nachstehendem Link finden Sie einige Tipps von **Jeanne Robertson**, bekannt für Ihre Vorträge zum Thema Storytelling.

Unter <http://www.managerseminare.tv/Video/Jeanne-Robertson-ueber-Storytelling,478>

2.2 Statistiken, Diagramme, Zahlen

Eine weitere Möglichkeit in ein Seminar einzusteigen, ist es mit Spannung zu arbeiten. Hierzu können Sie Statistiken, Diagramme oder einfach ein paar Zahlen präsentieren und für Überraschung bei den Teilnehmern/innen sorgen. Ein einziges PowerPoint Slide mit wenigen Zahlen, welche zum Kern Ihrer nachfolgenden Präsentation gehören, kann einen überaus produktiven Einstieg in das Thema ermöglichen. Sie werden überrascht sein wie stark die Aufmerksamkeit bei manchen Teilnehmern/innen zunimmt, wenn diese mit ihren eigenen Überlegungen, Ideen und Vorstellungen an die Thematik herangeführt werden.

2.3 Quizfragen & Rätsel

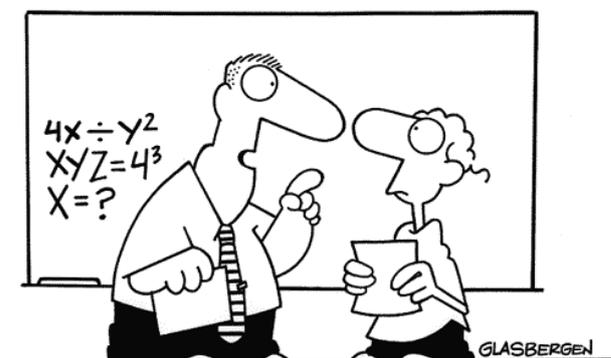
Ähnlich wie mit Statistiken, Fakten, Diagrammen und Zahlen können Sie mit Wissensfragen in Ihr Thema einsteigen. Hierbei eignen sich besonders interessante und spannende Aspekte, welche das Interesse der Teilnehmer/innen wecken.

2.4 Cartoon, Comic & Co.

Ein Bild sagt mehr als tausend Worte. Einen solchen Einstieg in Ihr Thema zu wählen, bringt bestimmt ein wenig Abwechslung und erzeugt so manches Schmunzeln bei Ihren Teilnehmern/innen, was wiederum die Stimmung positiv beeinflusst.

Ein Beispiel:

Copyright 1997 Randy Glasbergen. www.glasbergen.com



“Algebra class will be important to you later in life because there’s going to be a test six weeks from now.”

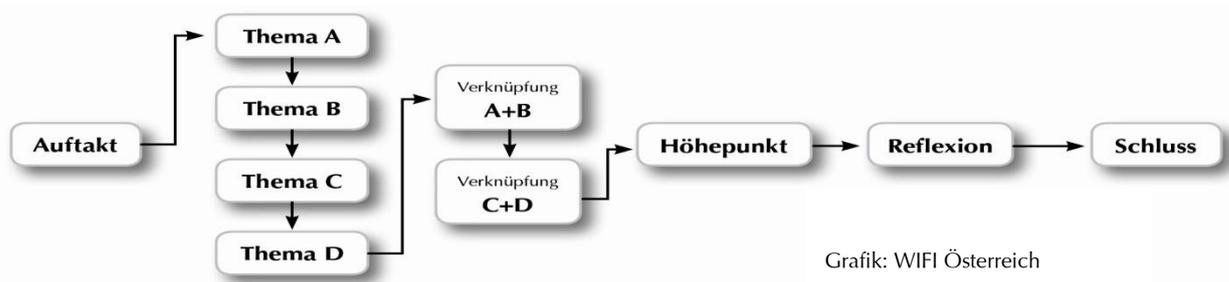
3 GESTALTEN SIE IHREN VORTRAG LEBENDIG

Wie Sie bereits in Band 1 erfahren haben, gibt es viele methodische Möglichkeiten Ihren Vortrag spannend in ein Seminar zu integrieren, welche den Kriterien eines lebendigen und nachhaltigen Lernens entsprechen. Wir möchten Ihnen in diesem Kapitel detaillierte Informationen zur Gestaltung von Vorträgen bieten.

Wenn man von der Dramaturgie eines Seminars spricht, kann man diese auch auf einen Vortrag übertragen.

3.1 Dramaturgie nach Aristoteles

Schon Aristoteles hat sich damit beschäftigt, nach welcher Strategie ein perfektes Drama aufgebaut ist. Und noch heute bilden seine Erkenntnisse die Grundlage für Hollywood-Filme, Theater-Inszenierungen und auch professionelle Seminare.



Welche Bedeutung hat dies nun für Ihren nächsten Vortrag? Wir möchten gerne Antworten auf diese Frage in Form des nachstehenden Beispiels bieten.

Auftakt

Im Auftakt werden die Teilnehmer/innen sanft in das Thema eingeführt. Sie haben in Kapitel 2 mehrere Möglichkeiten hierfür erhalten. Auf diese Art und Weise schaffen Sie einen Einstieg und thematischen Rahmen für Ihr Seminar und die folgenden Inputs.

Themen etablieren

Danach werden die einzelnen Inhalte der Reihe nach vorgebracht. Wie in einem Hollywoodfilm sind die einzelnen Themen zwar in sich abgeschlossen, haben aber vordergründig noch gar nichts miteinander zu tun. Die Neugierde und auch Spannung bei den Teilnehmern/innen steigt ständig. Wenn Sie an eines Ihrer Vortragsthemen denken, fallen Ihnen bestimmt sehr rasch Ihre Schwerpunkte dazu ein. Wichtig dabei ist, sich dessen bewusst zu sein, dass Teilnehmer/innen, welche von einem Thema zum ersten Mal hören, nicht sofort den Zusammenhang erkennen können. Wird dies berücksichtigt und arbeiten Sie sich bewusst Stück für Stück gemeinsam mit Ihren Zuhörern durch das Thema, wird dies oft sehr positiv vom Publikum bewertet.

Themen verknüpfen

Durch Themen-Verknüpfungen wird eine Spannung aufgelöst und gleichzeitig eine neue - noch größere - erzeugt; die Teilnehmer/innen kombinieren schon bekanntes Wissen (was das Lernen unheimlich erleichtert) und kommen laufend von einem Aha-Erlebnis in das Nächste.

Hierzu eignen sich Praxisbeispiele sehr gut bzw. Anschauungsmaterialien.

Wie in der Grafik dargestellt, können zwei Themen miteinander verknüpft werden, selbstverständlich auch mehrere, je nachdem was Ihre Teilnehmer/innen in dieser bestimmten Situation am ehesten brauchen.

Höhepunkt

Im Höhepunkt schließlich fügen sich alle gelernten Themen zu einem runden Gesamtbild zusammen. Dieser Teil Ihrer Präsentation wird unter Umständen vielleicht eine höhere Teilnehmerbeteiligung darstellen. Teilnehmer/innen können ihre eigenen Erfahrungen, Ideen, Beispiele etc. einbringen. Auch komplexere Fallbeispiele eignen sich ideal in dieser Phase des Vortrags. Oberste Prämisse stellt das Erstellen eines Gesamtbildes dar, auch eine Zusammenführung in Form einer gemeinsamen Zusammenfassung kann sehr dienlich sein.

Ebenso könnten Sie hier Ihren Präsentationsanteil etwas einschränken und die Teilnehmer/innen mit Übungsbeispielen, Fragen, Fallbeispielen an Ihrer Präsentation aktiv beteiligen oder ihnen die Möglichkeit zum Üben und Erproben ermöglichen.

Reflexion

In der Reflexionsphase werden Anwendungsmöglichkeiten in der täglichen Praxis gefunden und der Schluss rundet das Ganze ab.

Im Unterschied zur vorhergehenden Phase können Sie die Teilnehmer/innen anregen, eigene Beispiele zu finden und diese zu präsentieren. Auch eine Diskussion mit angeleiteten Fragen könnte hier passend erscheinen.

Selbstverständlich können Sie Ihrem Publikum auch einfach ein paar Minuten Zeit geben, um über das gerade eben Gehörte zu reflektieren und individuell einen Praxisbezug herzustellen, welcher nicht näher in dieser Phase eines Seminars unbedingt thematisiert werden muss.

Schluss

Eine kurze Zusammenfassung des Vortrags, eine Präsentation der Erkenntnisse, das Sammeln von offenen Fragen uvm. können den Schluss Ihres Vortrags darstellen.

Durch die systematische Anordnung und Verflechtung der Seminarinhalte nach der aristotelischen Dramaturgie erzeugt man permanent Vorankündigungen und Wiederholungen, die keine Seminarzeit extra kosten. Damit kann man auch in relativ wenig Zeit komplexe Inhalte so vortragen, dass die Teilnehmer/innen in Ihrem nachhaltigen Lernen unterstützt werden.

Zudem zeigen die Ausführungen, dass Sie selbst während eines Vortrags Möglichkeiten haben, um Ihr Publikum, Ihre Teilnehmer/innen aktiv in das Geschehen einzubauen. Die Intensität dessen hängt vielfach von bestimmten Rahmenbedingungen ab, wie der Dauer des Vortrags, der Gesamtdauer des Seminars, aber auch der Gruppengröße und Zielsetzung Ihres Handelns. Somit wissen Sie am besten in der Vorbereitung auf das Seminar, welche Intensität Sie bei der Teilnehmeraktivierung verfolgen.

4 DER PERSPEKTIVENWECHSEL

Ins Publikum hineinversetzen - die Perspektive des Empfängers

Oftmals vergessen bleibt die Überlegung sich während der Vorbereitung, aber auch stets während des Vortrags in die Rolle „Ihres Gegenübers“ – Ihrer Teilnehmer/innen zu versetzen. Nachstehende Vorschläge sind einige Aspekte, welche den Perspektivenwechsel auszeichnen.

1. Das Erlebnis

Welches Erlebnis hätte ich gerne? Definiere das zu erreichende Erlebnis! Mit welchen Erkenntnissen bzw. „Aha-Erlebnissen“ soll ein/e Teilnehmer/in das Seminar verlassen?

Die Kernidee von Erlebniswelten ist die thematische Inszenierung der Inhalte. Gute Lernszenarien haben einen Bezug zur Erlebniswelt, sie sind nicht losgelöst von den Themen, Objekten, Möglichkeiten vor Ort. Sie haben aber auch einen Bezug zu gesellschaftlichen Fragen und zur Lebenswelt der Teilnehmer/innen. Sie bereichern die Lern-Erlebnis-Situation, machen sie vielfältiger, interessanter und komplexer. Randbedingung ist auf jeden Fall die freiwillige Teilnahme und ein Gestaltungsspielraum für die Teilnehmer/innen.

2. Dramaturgie

- Wie empfinde ich die Inszenierung des Spannungsbogens? (Thematische Spannungen, Pro & Kontra, Kontraste, Paradoxien, ...)
- Was erweckt meine Neugier?
- Was überrascht?
- Wann und wo kann ich Erfolge verspüren?
- Ist es abwechslungsreich?

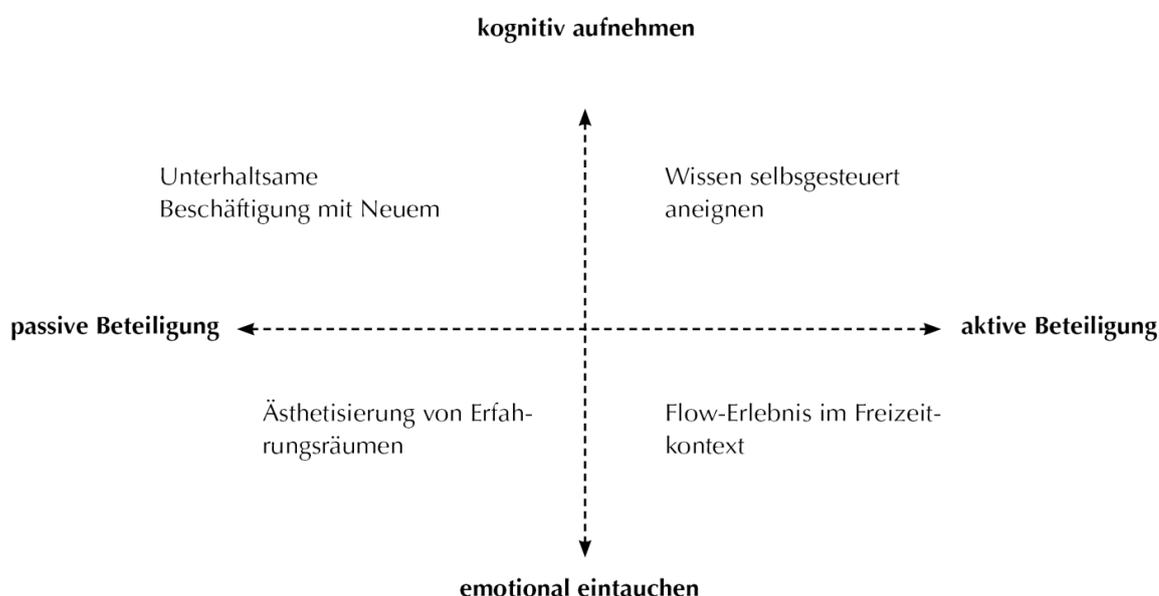
3. Methoden

Welche Methoden helfen mir? Wie kann ich meine Teilnehmer/innen auch während des Vortrags aktivieren und mit einbeziehen?

4. Inhalt

- Welche konkreten Inhalte habe ich durch die Inszenierung bewusst erlebt?
- Sind dies auch jene, die nachhaltig gelernt werden sollten?

Folgende Perspektiven helfen Lernszenarien abwechslungsreich zu gestalten:



Grafik: WIFI Österreich

Der Ansatz, Erfahrungsfelder mit starker Handlungsorientierung und Beteiligung vieler Sinne zu schaffen, fließt hier ein. Staunen und Entdecken ist das Leitmotiv des Aufbaus. Lernen wird verknüpft mit Unterhaltung, Spaß und Geselligkeit. Aber auch verschiedenste Erlebnisse in den Übungen und Methoden bieten den Lernenden neue, zum Teil hoch emotionale Zugänge zu den Themen des Seminars und tragen dadurch zu Nachhaltigkeit bei.

Dementsprechend ist es von Bedeutung, dass Sie auch während Ihres Vortrags Überlegungen darüber anstellen wie Sie zwischen passiver und aktiver Beteiligung Ihrer Teilnehmer/innen variieren.

5 MEINE PERSÖNLICHE VORBEREITUNG ZUM VORTRAG

Nun möchten wir Ihnen noch einige Fragen präsentieren, welche sich jeder Lehrende während der Vorbereitung seines Vortrags stellen sollte:

- Was ist mein Thema?
- Was sind meine Schwerpunkte im Vortrag?
- Ist ausreichend Zeit zur Verfügung, um alle Schwerpunkte entsprechend behandeln zu können?
- Welche Rahmenbedingungen sind gegeben? (Zeitfaktor, Gruppengröße etc.)
- Welche Zielgruppe habe ich? (Interesse, Vorkenntnisse, Lernziele etc.)
- Welche Bedeutung haben die zu präsentierenden Inhalte für die Zielgruppe? (Notwendigkeit, Begründung für Vermittlung – wozu muss ich das wissen?)
- Welche Methode/n passt/en zu dem Thema? (Lehrgespräch, Informationssequenz, Demonstration, Gruppenarbeit; allgemein: Informieren oder selbst erleben lassen)
- Wie kann ich meinen Vortrag in das Seminargeschehen integrieren? (Welche Methode wird zuvor und im Anschluss daran eingesetzt?)
- Welchen Einstieg wähle ich für die Präsentation?
- Inwieweit möchte/kann/muss ich bei diesem Thema die Selbstständigkeit der Lernenden fördern?
- Welche Methoden eignen sich besonders um die Selbstlernkompetenz und Handlungskompetenz der Lernenden auch während/vor/nach eines Vortrags zu stärken?
- Welche/s Lernergebnis/se soll/en erreicht werden?
- Sind alle notwendigen Materialien und Medien vorhanden?

6 RESÜMEE

Abschließend präsentieren wir Ihnen zwei Grafiken aus dem Dozentenleitfaden (Arnold, Krämer-Stürz, Siebert, 2005), die aufzeigen, welche Kompetenzen durch welche didaktisch-methodische Gestaltung gefördert werden. Neben jenen Methoden, welche eher für vermittelndes Lernen stehen, gibt es auch viele, welche handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen fördern. Des Weiteren werden einige Methoden und ihre entsprechenden Ziele angeführt. Frontalunterrichtliche Elemente bei der Gestaltung und Planung des Seminars können und sollten durchaus integriert werden, um entsprechende Lernergebnisse und Lernziele zu erreichen.

Wie Sie daraus erkennen, haben frontalunterrichtliche Elemente wie der Vortrag ihre Berechtigung in jedem Seminar.

Bedeutend ist immer die Frage „Warum wähle ich den Vortrag? Gibt es eine andere Möglichkeit um die Inhalte den Teilnehmern/innen näher zu bringen, welche effizienter wäre?“

Die nachstehenden Ausführungen sind hierzu vielleicht dienlich.

Welche Methoden können welchem Ziel dienen?

Ziel \ Methoden	4-Stufen-Methode	Lehr-gang	Leittext-Methode	Experi-ment	Erkun-dung	Brain-storming	Projekt-methode	Plan-spiel	Lehr-gespräch	Vortrag	Rollen-spiel
Informationen beschaffen	XX	X	XX	X	XX				XX	XX	XX
kreativ denken und handeln				X		XX	XX	XX	X		
analytisch denken und handeln	X		X		XX		X	XX	XX	X	XX
synthetisch denken und handeln							X	XX	XX	X	
Planen förderndes Denken und Handeln		X	X	XX	XX		XX	X	X	X	X
bewerten förderndes Denken und Handeln	X	X	XX	XX	XX	X	XX	XX	X	X	X
Entscheidungen treffen förderndes Denken und Handeln			X	X		XX	XX	XX	X	X	
Nach Anweisungen u. Vorgaben handeln	XX	XX	XX	X					X	X	

Quelle: Arnold 1995

Didaktische Valenz alter und neuer Methoden betrieblicher Bildungsarbeit

Didaktisch-methodische Gestaltung		Dimension der Handlungskompetenz	Fachkompetenz (Fachwissen, Fachkönnen)	Methodenkompetenz (Lern- und Arbeitstechniken)	Sozial- und Führungskompetenz (Teamarbeit, Kommunikationsmethoden)
eher vermitteltes Lernen ↑ handlungsorientiertes Lernen ↓ eher erfahrungsorientiertes Lernen		Vortrag/Rede	+	-	
		Unterrichtsgespräch	+	-	
		Einsatz von geschlossenen Medien	+	-	
		Superlearning (Suggestopädie)	+		
		Gesteuertes Projekt	+	+	-
		Planspiel	+	+	-
		Selbstorganisiertes Projekt	+	+	+
		Leittextmethode	+	+	+
		Leitfragenorientierte Teamarbeit	+	+	+
		Leitfragenorientierte Einzelarbeit	+	+	
		Visualisierung des Lernprozesses (Metaplanmethode)	+	+	
		Künstlerische Übungen		+	+
		Erlebnispädagogische Verfahren		-	+

+ bedeutsam für die Förderung dieser Kompetenz
 - weniger bedeutsam für die Förderung dieser Kompetenz

Methodentableau (Arnold 1995, S. 296)

Abschließend möchten wir vorausschauend auf Band 3 verweisen, welche sich mit der Seminarplanung und Seminargestaltung auseinandersetzt.

LITERATURLISTE

Aschersleben, Karl: Frontalunterricht klassisch und modern. Beltz, 1999.

Apel, Hans-Jürgen: Herausforderung Schulklasse. Klinkhardt, 2002.

Arnold, Krämer-Stürzl, Siebert: Dozentenleitfaden. Cornelsen, 1. Aufl. 2005

Blenk, Detlev: Inhalte auf den Punkt gebracht. 125 Kurzgeschichten für Seminare und Trainings. Beltz, 2.Aufl. 2006

Frenzel, Karolina; Müller Michael, Sottong Hermann: Storytelling - Das Praxisbuch, Carl Hanser Verlag, 2006

Grell, Jochen: Techniken des Lehrerverhaltens. Beltz, 15. Aufl. 2001.

Grell, Jochen und Monika: Unterrichtsrezepte. Beltz, 3. Aufl. 2000.

Knill, Marcus: Natürlich, zuhörerorientiert, aussagenzentriert reden. Sauerländer 1991.

Landwehr, Norbert: Neue Wege der Wissensvermittlung. Sauerländer, 3. Aufl. 2001.

Robertson, Jeanne: Recognising Jeanne Not just for Laughs. Comedy String Entertainment.2009

Training aktuell: Ausgabe 02. November 2010, „Im Seminar dominiert Frontalunterricht“.

Wunderer, Rolf: Der gestiefelte Kater als Unternehmer: Lehren aus Management und Märchen. Gabler, 1. Aufl. 2007

Internetquelle:

<http://www.redenschreiben.de/redenschreiben/pinnwand/aneddoten.html>



Selbst gelernt hält besser Band 3

Kurse und Seminare gestalten

Auflage 2.0 / Juli 2020

Impressum

Medieninhaber und Hersteller:

Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich
(WIFI Österreich)

WIFI Österreich Learning Management & Services, Mag. Gertrude Steinkellner-Reisinger
A-1045 Wien, Wiedner Hauptstraße 63

© 2019-2020, alle Rechte vorbehalten

Auflage: 2.0 / Juli 2020

Manuskript: Didaktische Kompetenz, Kurse und Seminare gestalten

Autorin: Martina Freinberger

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ohne Zustimmung des Wirtschaftsförderungsinstituts der Wirtschaftskammer Österreich ist unzulässig.

Das gilt insbesondere für Fotokopien, Vervielfältigungen, Übersetzung, Mikroverfilmung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Die mit „Wikipedia“ gekennzeichneten Stellen dürfen unter Einhaltung der Lizenzen von Wikipedia frei vervielfältigt werden.

Soweit im Folgenden personenbezogene Bezeichnungen nur in der männlichen Form angeführt sind, beziehen sie sich auf Frauen oder Männer in gleicher Weise. Bei der Anwendung auf bestimmte Personen wird die jeweils geschlechtsspezifische Form verwendet.

Es wird darauf hingewiesen, dass alle Angaben trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen. Eine Haftung des WIFI Österreich ist ausgeschlossen.

Inhalt	Seite
Vorwort	4
Der rote Faden	6
1 Die vier Kompetenzfelder eines/einer Trainer/in	7
1.1 Kontext-Kompetenz	8
1.2 Didaktische Kompetenz	9
1.3 Soziale Kompetenz	10
1.4 Selbst-Kompetenz	11
2 Erste Überlegungen zur Planung	13
3 Lerndimensionen, Lernergebnisse, Kompetenzen	21
3.1 Lerndimensionen und Lernergebnis-Bereiche	21
3.2 Lernergebnisse und Kompetenzen	23
3.3 Lernergebnisorientierung & Kompetenzorientierung	26
3.4 Formulieren von kompetenzorientierten Lernergebnissen.....	29
3.5 Bestimmen des Lernergebnis-Niveaus.....	33
4 Inhalte festlegen, um Lernergebnisse zu bestimmen.....	34
4.1 Die Bedingungsanalyse.....	36
4.2 Wie reduziere ich auf das Wesentliche?	38
4.3 Horizontale didaktische Reduktion.....	38
4.4 Vertikale didaktische Reduktion	38
5 Sozialformen	41
5.1 Einzelarbeit.....	42
5.2 Partnerarbeit.....	43
5.3 Gruppenarbeit	44
5.4 Frontalunterricht	46
6 Wie plane ich die einzelnen Seminarphasen?.....	48
6.1 Seminarphasen	54
6.2 Reflexion zur Seminarplanung.....	56
7 Checklisten.....	58
7.1 Wie bestimme ich die Inhalte für mein Seminar?	58
7.2 Die Bedingungsanalyse – Planung im Vorfeld.....	59
7.3 Planungscheckliste – Detail.....	61
7.4 Die Seminarplanung nach Seminarphasen.....	67
7.5 S.P.A.S.S-Kriterien für die Methodenwahl	68
Literaturverzeichnis	70

VORWORT

Liebe Trainerin, lieber Trainer!

Selbstbestimmt lernen zu können ist in der heutigen Zeit eine Schlüsselqualifikation, um ständig wechselnde berufliche Herausforderungen bewältigen zu können. Wissen und Know-how waren auch bisher wichtig, aber in unserer wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft geht es noch um viel mehr: um das Stärken der eigenen Kräfte, um die Motivation, Dinge selbstständig voranzutreiben und die Kompetenz, erarbeitete Lösungen praktisch umzusetzen.

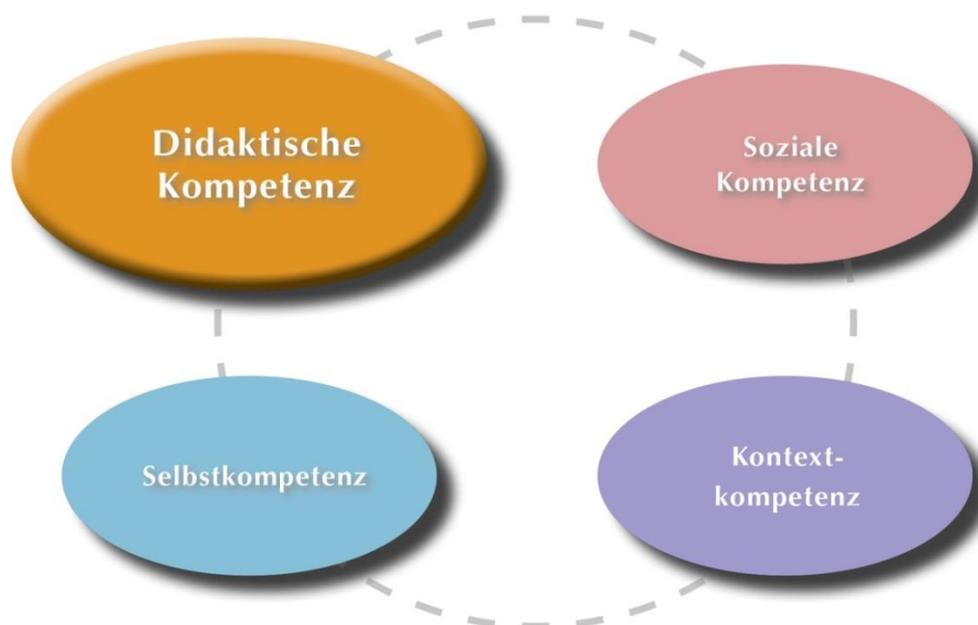
Am WIFI haben wir daher mit wissenschaftlicher Unterstützung das Lernmodell LENA – LEbendig & NACHhaltig entwickelt. Im Mittelpunkt unseres gesamten Weiterbildungsangebotes stehen die Lernenden, die mit innovativen Methoden angeleitet werden, sich Wissen und Können selbstbestimmt so zu erarbeiten, wie es für sie am besten passt.

Sie als WIFI-Trainer/in nehmen dabei eine Schlüsselrolle ein: Denn Sie sind es, die das WIFI-Lernmodell LENA mit Leben erfüllen. In Ihrer Aus- und Weiterbildung zum/zur WIFI-Trainer/in bereiten Sie sich daher gezielt auf die neuen Anforderungen vor, die eine moderne und zeitgemäße Erwachsenenbildung mit Fokus Selbstlernkompetenz für Sie bereithält. Das WIFI-Trainer-Kompetenzprofil umfasst neben Ihrer fachlichen Kompetenz vier weitere Ebenen:

- Ihre didaktische Kompetenz,
- Ihre Kontextkompetenz,
- Ihre soziale Kompetenz sowie
- Ihre Selbstkompetenz.

Diese Ebenen bilden die Grundlage für Ihre Trainerausbildung, die Ihnen ermöglicht, das neue Lernverständnis in Ihren Kursen praktisch umzusetzen. Nach Abschluss ist Ihnen klar, wie Sie die Selbstlernkompetenz Ihrer Lernenden durch selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen unterstützen. Sie bewegen sich souverän in Ihrer Rolle als Lernbegleiter/in. Situationsabhängig wählen Sie aus Ihrem erweiterten Didaktik Repertoire jene Methoden, die die Lernenden individuell am besten fördern und sie zum aktiven Erarbeiten motivieren.

In dieser Arbeitsunterlage beschäftigen Sie sich intensiv mit dem Bereich der **didaktischen Kompetenz**. Sie erarbeiten sich Fähigkeiten, wirksame, lebendige, nachhaltige und weitgehend selbstgesteuerte Lernprozesse bei Ihren Lernenden anzuregen, diese zu gestalten und zu evaluieren.



Wir wünschen Ihnen viel Freude und Erfolg bei Ihrer Weiterbildung zum/zur Trainer/in nach dem WIFI-Lernmodell LENA!

Legende:



Notizen



Fragestellung



Reflexion



Gedanken



Arbeitsanweisung



Info



Transfer

© werbeform.at

DER ROTE FADEN

Kompetenzen



Lernziele festlegen und



erste Überlegungen zur

Planung



Sozialformen



Checklisten für Sie um

Seminarplanung durchzuführen



1 DIE VIER KOMPETENZFELDER EINES/EINER TRAINER/IN

Zielfragen:

- Welche Basiskompetenzen braucht ein/e Trainer/in?
- Was ist Didaktische Kompetenz?
- Was ist Kontext-Kompetenz?
- Was ist Selbst-Kompetenz?
- Was ist Soziale Kompetenz?

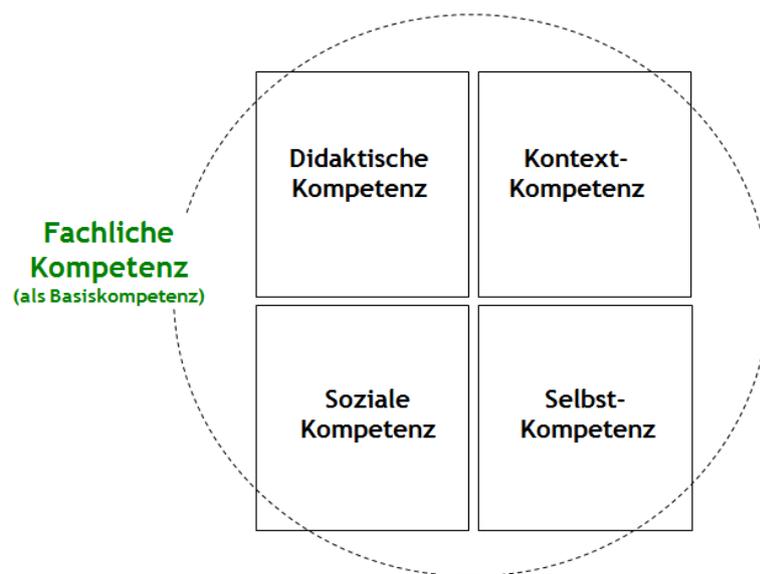


Abbildung 1 WIFI Österreich Trainerkompetenzprofil

1.1 Kontext-Kompetenz

Sie als Lehrende/r haben die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Sie dazu befähigen, die unterschiedlichen Umfeldbereiche und den Bezug zu Ihrer Lehrtätigkeit zu kennen. Unternehmerisches Denken, Bildungsverständnis, rechtliche Rahmen, Wirkungsweisen komplexer Systeme, Bildungsaufträge usw. sind Ihnen bekannt und Sie kennen die Auswirkungen auf Ihre eigene Trainingsarbeit. Sie haben ein modernes Bildungsverständnis und können die notwendigen Aspekte in Ihre Bildungsarbeit einfließen lassen.



Was bedeutet Kontext-Kompetenz für Sie als Trainer/in?

1.2 Didaktische Kompetenz

Die didaktische Kompetenz beschreibt komplexe fachliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Sie sind in der Lage, den Lernstoff auf das Niveau der Lernenden zu reduzieren und so kompetent einzubringen, dass es möglich ist, wirksame, lebendige, nachhaltige und weitgehend selbstgesteuerte Lernprozesse bei Erwachsenen anzuregen. Sie sind in der Lage Lernprozesse situativ zu gestalten und zu evaluieren. So werden beispielsweise die Methodenkompetenz, die Analysefähigkeit, das Integrieren von entsprechenden Lern- und Arbeitstechniken sowie der Einsatz von Bildungstechnologien thematisiert.



Was bedeutet Didaktische Kompetenz für Sie als Trainer/in?

1.3 Soziale Kompetenz

Die soziale Kompetenz beschreibt jene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die dazu befähigen, in den Beziehungen zu Menschen situationsadäquat zu handeln. Sie verfügen über Einfühlungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und sind in der Lage, lösungsorientiert an Konflikte heranzugehen. Wertschätzung und Respekt werden in Ihren Trainingsituationen großgeschrieben.



Was bedeutet Soziale Kompetenz für Sie als Trainer/in?

1.4 Selbst-Kompetenz

Im Bereich der Selbst-Kompetenz spricht man von Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt, zur Arbeit sowie zur eigenen Person ausdrückt. Das Kompetenzprofil für Trainierende beschreibt eine empathische, begleitende sowie selbstreflexive Grundhaltung.

Lehrende in der Erwachsenenbildung wissen um die distanzierende Wirkung ihrer Expertenrolle und können durch ihre menschliche Präsenz wirken. Sie als Trainer/in können mit Ihrer Rollenvielfalt umgehen. Sie können Ihre eigene Lern- und Berufsbiografie analysieren und hinterfragen.



Was bedeutet Selbst-Kompetenz für Sie als Trainer/in?

Infobox

- Kontext-Kompetenz
- Didaktische Kompetenz
- Selbst-Kompetenz
- Soziale Kompetenz
- Selbstreflexion

-

-

-

2 ERSTE ÜBERLEGUNGEN ZUR PLANUNG

Zielfragen:

- Welche Erstüberlegungen stelle ich bei der Vorbereitung und Planung von Veranstaltungen an?
- Wie genau oder detailliert kann und soll ich eine Veranstaltung planen?

Wie genau ist denn eigentlich genau genug?

Mittlerweile hat sich die Meinung durchgesetzt, dass es kein allgemeingültiges Erfolgsrezept für die Planung und Gestaltung von Veranstaltungen gibt. Unzählige Vorschläge und Ideen gibt es hierzu. Bestimmt können auch Sie aus Ihrer eigenen Praxis jede Menge Erfahrungen einbringen.

Eines steht auf jeden Fall fest: Vorbereitung ist im Vorfeld notwendig.

Es stellen sich nun die Fragen:

Wie genau muss die Planung sein?

Welche Aspekte müssen berücksichtigt werden?

Wie muss die Planung aussehen?

In der aktuellen Literatur distanziert man sich von minutiös vorbereiteten Einheiten, welche bis ins letzte Detail durchstrukturiert sind. Flexibilität geht dadurch verloren. Diese ist jedoch im Sinne der Teilnehmerorientierung notwendig.

Stellen Sie sich vor, Sie könnten oder müssten im Vorfeld festlegen, dass eine bestimmte Aufgabe genau sieben Minuten dauern soll. Ist das Ihrer Ansicht nach zielführend?

Die Ermöglichungsdidaktik zeigt auf, dass dies gar nicht machbar ist, wenn man zielgruppenspezifisch agiert und die Teilnehmenden in ihrer Eigenverantwortung und Selbststeuerung unterstützen möchte. Flexibilität ist heute bedeutender denn je. Das heißt, Lehrende müssen in der Rolle als Lernbegleitung offen für die jeweilige Situation sein und auf momentane Bedingungen, Wünsche und Erwartungen mit entsprechendem didaktischem und methodischem Wissen vorgehen.

Nichtsdestotrotz ist es sinnvoll, sich einen eigenen „roten Faden“ zu überlegen, der als Orientierung dient.

Arnold u.a. (2005, S. 51) führen in diesem Zusammenhang einige Empfehlungen an, die bei der Überlegung eines „roten Fadens“ hilfreich sind.

1.) Weg von der Routine – hin zur Abwechslung

Bedenken Sie, dass Lernende gefördert aber auch gefordert werden, wenn Sie Abwechslung in Ihr Seminar bringen.



Wie können Sie Abwechslung schaffen?

Welche Inhalte können mit welchen Methoden zur Lernzielerreichung beitragen?
(Mehr Überlegungen dazu geben Ihnen die Möglichkeit, situativ zu entscheiden.)

2.) Weg von Gewohntem – hin zu Fremdem

Vieles erscheint sowohl den Lehrende, als auch den Lernenden selbstverständlich, obwohl es das vielleicht gar nicht für alle ist. Es ist bedeutend, einmal die Perspektive zu wechseln. Schauen Sie sich eine Situation durch eine **andere „Brille“** an. Auch das Formulieren von Fragen kann uns aus den gewohnten Denkmustern locken und zum Nachdenken anregen. So könnten Sie Ihren Teilnehmenden beispielsweise die Frage stellen:

„Was müssen Sie tun, um nichts in diesem Seminar zu lernen?“

Dieser Ansatz mag zu Beginn wohl etwas ungewöhnlich und auch irritierend wirken. Gerade diese Irritation und die Konfrontation mit einer anderen Perspektive können durchaus förderlich sein.



Denken Sie an ein Thema Ihres Seminars. Wie können Sie daraus eine Frage formulieren, die Teilnehmenden mit dem Thema konfrontiert bzw. zur Irritation führt?

3.) Weg von trostloser, unfreundlicher Umgebung und angespannter Gruppenatmosphäre – hin zu anregenden Lernumgebungen mit SPASS

Es erscheint nicht unbedingt neu oder gar innovativ, wenn Sie folgende Punkte lesen:

Achte darauf, dass die Lernumgebung angenehm ist.

Achte darauf, dass die Lernenden in einer entspannten Atmosphäre lernen können.

Achte darauf, dass das Klima in der Gruppe lernfördernd ist und Humor und Spaß vorhanden sind.

Doch holen wir uns diese Aspekte einmal ganz bewusst in Erinnerung.

- Häufig passiert es, dass durch Prüfungsstress auf witzige Formulierungen, Anekdoten oder amüsante Beispiele vergessen wird. Zeitnot lässt keinen Raum für Spaß.
- Oft führen Neid, Rivalität und gruppendynamische Prozesse dazu, dass das Lernklima sich verschlechtert und Konflikte innerhalb der Gruppe verstärkt auftreten. Aus Zeitnot wird das von Lehrenden oft ignoriert.
- Oft kommt es vor, dass die Seminarräume eine „schulklassenähnliche“ Bestuhlung aufweisen. Aus Bequemlichkeit oder Zeitgründen wird das nicht verändert.

Wenn Sie sich dessen schon während der Vorbereitung eines Seminars oder Kurses bewusst sind, können Sie Zeit dafür einplanen. Dadurch unterstützen Sie die Lernenden dabei, optimale Bedingungen vorzufinden.



Was können Sie bei der Vorbereitung und Planung berücksichtigen?

4.) Weg von antiquiertem und unbrauchbarem Wissen – hin zu anschlussfähigem Wissen mit Praxisbezug

Die aktuelle Lern- und Hirnforschung zeigt, dass neue Wissensinhalte bei Erwachsenen immer an bereits Vorhandenes, also Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten anknüpfen. Auf diese Weise werden Deutungsmuster transformiert und es kommt zu einer dauerhaften Veränderung des Wissens.

Um diesem Aspekt gerecht zu werden, brauchen Ihre Teilnehmenden nicht nur entsprechend viel Zeit, sondern auch die Möglichkeit diese Verknüpfungen herzustellen. Ein Bezug zu den Vorerfahrungen der Teilnehmenden wird so zu einem der wichtigsten Aspekte. Ebenso erleichtert und ermöglicht die „Einbettung von Wissensinhalten in Kontexte und in Aufgaben als situierte Kognition“ (Arnold, R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H.) den Praxisbezug.

Hinzu kommt, dass Teilnehmende am besten einen direkten Bezug zu ihrer Person und ihren Vorerfahrungen herstellen können, wenn sie selbst aktiv werden. So sollten Sie darauf achten, dass diese die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Beiträge, Ideen und Erfahrungswerte vorzustellen, auszutauschen und zu diskutieren.

Je mehr die Teilnehmenden aus Ihrer Veranstaltung mitnehmen, d.h. konkret in ihrer Praxis umsetzen, umso größer wird das Interesse am Lernen. Nichts ist motivierender als die Erfahrung des Praxistransfers, da die Teilnehmenden auf diese Weise den Nutzen durch die Ver- und Anwendung neuen Wissens erkennen.



Was lassen Sie in Ihre Seminarplanung einfließen, damit Sie an Vorwissen und Vorerfahrungen der Teilnehmenden anknüpfen können?

5.) Weg von starren Vorgaben – hin zu Struktur und gelebter Motivation

Gliederungen, Überblicke und Zusammenfassungen erleichtern uns das Lernen. Je mehr Ordnung und Klarheit Sie in Ihrem Kurs schaffen können, umso leichter wird es den Teilnehmenden fallen, diesem zu folgen. Und wenn diese noch dazu Ihr persönliches Interesse an dem Thema, den Inhalten erkennen, kann sich diese positive Stimmung auf andere übertragen.

Gibt es denn nichts Schlimmeres, als demotivierte Vortragende, die weder Interesse an der Thematik noch an dem Seminar an sich haben?



Was brauchen Sie, um Ihr Seminar gut gliedern zu können?

Wie schaffen Sie einen roten Faden durch das Seminar/das Thema?

Weg von Erfolgsängsten und Lernproblemen – hin zu Lernfähigkeit und Erfolgserlebnissen

Das Arbeiten mit heterogenen Gruppen stellt Lehrende vor Herausforderungen. In unserer heutigen Wissensgesellschaft gewinnt Lernerfolg immer mehr an Bedeutung. Lernschwierigkeiten werden häufig nicht thematisiert.

Unterstützen Sie Ihre Teilnehmenden dabei, sich eigenverantwortlich mit Lernstrategien und Techniken auseinanderzusetzen. Einen guten Anfang stellt die Lernstärken-Analyse des WIFI dar (<https://www.wifitests.at/lernstaerken/>). Laden Sie Ihre Lernenden ein, sich auch damit zu beschäftigen.

Lernerfolge dürfen nicht in Vergessenheit geraten. Viele Lernende müssen auf eine Abschlussprüfung hinarbeiten. Vergessen wir dabei aber nicht die vielen kleinen Schritte, die durch positive Aufgabenlösungen und auch intellektuelle Anstrengungen während der gesamten Kurszeit erzielt werden. Diese stärken das Selbstvertrauen und die Lernfähigkeit. Nutzen Sie diese kleinen Erfolge und kommunizieren Sie diese, um Ihre Teilnehmenden in ihrem Handeln zu stärken.



Wie können Sie dazu beitragen, dass Ihre Teilnehmenden kleine Erfolge verzeichnen können und dadurch ihr Selbstvertrauen und ihre Lernfähigkeit gestärkt werden?

Infobox

- Planung und roter Faden sind wichtig
- Weg von der Routine – hin zur Abwechslung
- Weg von Gewohntem – hin zu Fremdem
- Weg von trostloser, unfreundlicher Umgebung – hin zu SPASS
- Weg von antiquiertem und unbrauchbarem Wissen – hin zu anschlussfähigem Wissen mit Praxisbezug
- Weg von starren Vorgaben – hin zu Struktur und gelebter Motivation
- Weg von Erfolgsängsten – hin zu Lernfähigkeit
-
-
-

3 LERNDIMENSIONEN, LERNERGESBNISSE, KOMPETENZEN

Zielfragen:

- Welche Dimensionen von Lernen gibt es?
- Welche Herausforderungen ergeben sich für Lehrende, wenn sie Erwachsene als Zielgruppe haben?

3.1 Lerndimensionen und Lernergebnis-Bereiche

Bei den Lerndimensionen unterscheiden wir drei Bereiche:

- kognitive Ebene – **Denken**
inhaltlicher Aspekt des Lernprozesses
Belehrung, Vermittlung von Wissen
- emotionale (affektive) Ebene – **Fühlen**
Freude, Lust, Sympathie
besseres Lernen durch innere Beteiligung
- pragmatische (psychomotorische) Ebene – **Wollen**
Handeln, Tun
Notwendigkeit der Anwendung, der Praxis, der Tätigkeit



Abbildung 4 lupu/pixelio.de



Abbildung 2 designritter/pixelio.de



Abbildung 3 twinlili/pixelio.de

In beruflichen Situationen spielen in der Regel kognitive, psychomotorische und affektive Verhaltensbereiche eine Rolle. Auch die Lern(ziele) -ergebnisse lassen sich in diese Bereiche unterteilen.

Lernzielbereiche		
		
kognitiv	psycho-motorisch	affektiv
Wissen: Daten , (Bezeichnungen, Vorschriften) Einsichten (in Zusammenhänge, Abläufe) intellektuelle Fähigkeiten (berechnen, begründen, ableiten, ...	Praktische Fertigkeiten: (drehen, feilen, aussprechen, formen, ...)	Einstellungen, Haltungen (akzeptieren, ablehnen, für wichtig halten, ...)
„etwas wissen/können“	„etwas tun/können“	„etwas wollen“

Vgl.: Benjamin Bloom; Taxonomie von Lernzielen; 1972

Eine Wechselwirkung der Lerndimensionen kann zu größeren Lernerfolgen führen. Viele Lernende haben in der Vergangenheit hauptsächlich über die kognitive Ebene gelernt und dementsprechend Lernerfahrungen gespeichert.

Die Lernwege von Erwachsenen sind lang. Demzufolge finden wir möglicherweise festgefahrene Haltungen, Einstellungen und Ängste vor.

Es lohnt sich, Möglichkeiten zu bieten und alle drei Lerndimensionen bzw. Lernergebnisbereiche anzusprechen.

3.2 Lernergebnisse und Kompetenzen

Zielfragen:

- Was ist ein Lernergebnis?
- Welche drei Elemente sind wesentlich für die Formulierung von Lernergebnissen?
- Zu welchem Zweck werden Maßstäbe für Lernergebnisse festgelegt?

Lernergebnisse sind Formulierungen, die beschreiben, welche Ergebnisse von einem Lernprozess erwartet werden. Lernergebnisse helfen,

- den Stoff zeitlich zu gliedern und der Gefahr, unter Zeitdruck zu kommen, entgegenzuwirken,
- die Stoffmenge besser zu beherrschen und zu durchschauen,
- inhaltliche Schwerpunkte zu setzen,
- entsprechende Methoden und Medien auszuwählen,
- mit den Teilnehmern/innen zu vereinbaren, was gebracht werden soll und
- eine Lernerfolgskontrolle durchzuführen.

Das Formulieren von Lernergebnissen besteht in der Regel aus drei Elementen:

1. Aktives Verb:

Verwendung eines aktiven Verbs, um auszudrücken, was Lernende am Ende wissen und tun können.

Beispiele:

- Er/sie ist in der Lage, aus einem Installationsplan die zu verwendenden Leitungen **auszuwählen** und fachgerecht **einzuziehen**.
- Er/sie ist in der Lage, Speisen und Getränke fachgerecht zu **servieren**.
- Er/sie ist in der Lage, einfache elektrische und elektronische Installationen (z.B. Steckdosen) unter Anleitung **durchzuführen**.
- Er/sie ist in der Lage, einen mittel- und langfristigen Finanzierungsplan zu **erstellen**.

2. Spezifizierung des Gegenstandes und des Kontextes (Was?):

Konkretisierung/Benennung des Objektes/des Rahmens (z.B. Verweis auf Methoden, Techniken, Werkzeuge/ Instrumente), um anzugeben, worauf sich das Wissen und Können bezieht; diese Spezifizierung gibt oftmals auch einen Hinweis auf das Niveau des Lernergebnisses.

Beispiele:

- Er/sie ist in der Lage, bei unvorhersehbaren Herausforderungen **alternative Lösungsmöglichkeiten** vorzuschlagen.
- Er/sie ist in der Lage, **standardisierte Lösungsmöglichkeiten** anzuwenden.
- Er/sie ist in der Lage, die **neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse** zu den Auswirkungen des Klimawandels einem Laienpublikum zu erklären.
- Er/sie ist in der Lage, **Werkstücke** mit konventionellen Drehmaschinen zu bearbeiten.

3. Spezifizierung des Verbs (Wie?):

Konkretisierung des aktiven Verbs, um anzugeben, wie/in welcher Weise die Aktivität durchgeführt wird; diese Spezifizierung gibt oftmals einen Hinweis auf das Niveau des Lernergebnisses, v.a. auf den Grad der Selbstständigkeit und den Verantwortungsradius.

Beispiele:

- Er/sie ist in der Lage, Projekte **selbstständig** zu initiieren.
- Er/sie ist in der Lage, **mit Unterstützung des Teamleiters/der Teamleiterin** die geforderten Materialien auszuwählen.
- Er/sie ist in der Lage, alternative Lösungsansätze **eigenverantwortlich** zu planen.
- Er/sie ist in der Lage, **in Zusammenarbeit mit den anderen Teammitgliedern** die Planung vorzunehmen.

Ohne Definition des Lernergebnisses ist die Überprüfung des Lernerfolges nicht möglich!

Der Begriff der Kompetenz in der Pädagogik geht zurück auf Wolfgang Klafkis Kompetenzmodell der kritisch-konstruktiven Didaktik. Kompetenz bedeutet hier, die Fähigkeit und Fertigkeit, in einem Lernfeld Probleme zu lösen und die Bereitschaft, dies auch zu tun.

Der Kompetenzbegriff hat folgende Vorzüge, die auch in der Überprüfung des Erreichens sichtbar werden:

- Erstens handelt es sich hier nicht um einzelne Elemente von Wissen oder Können, sondern um eine koordinierte Anwendung verschiedener Einzelleistungen anhand eines für den Lernenden jeweils neuen Problems.
- Zweitens orientiert er sich nicht an abstraktem Lernstoff, sondern stets an praktisch-relevanten Themen des Lernenden; oft direkt an der beruflichen Praxis.
- Drittens sind kompetenzorientierte Trainings stärker auf den Lernenden und seine Lernvoraussetzungen als auf den Lerninhalt ausgerichtet.
- Entscheidend an der Kompetenzorientierung ist also, was der Lernende am Ende kann, nicht was in einer Veranstaltung „behandelt“ wurde.



Ihre eigenen Beispiele für Aktives Verb:

Ihre eigenen Beispiele für Spezifizierung des Gegenstandes und Kontextes (Was?):

Ihre eigenen Beispiele für Spezifizierung des Verbs (Wie?):

3.3 Lernergebnis- & Kompetenzorientierung

Zielfragen:

- Was bedeutet Lernergebnisorientierung?
- Welcher Kritik ist die Lernergebnisorientierung ausgesetzt?
- Welche Vorteile bringt die Lernergebnisorientierung für den Lehrenden und Lernenden?

Am Beginn jeder Planung müssen wir uns darüber im Klaren sein, „**wo wir hin wollen**“. Das kann durch lehr- und kompetenzorientierte Lernergebnisse bestimmt werden. In der Pädagogik spricht man in diesem Zusammenhang häufig von Lernergebnis- oder Kompetenzorientierung. Diese wird getragen von der Annahme, dass Abläufe möglichst exakt und kontrollierbar sein müssen. Sind angestrebte Lernergebnisse, die genau beschrieben wurden vorhanden, werden Lehr-Lernprozesse transparenter und nachvollziehbar.



Das bedeutet, dass Lernen kontrollierbarer wird. Was halten Sie von dieser Annahme?

Es zeigt sich, dass es wichtig ist, eine wegweisende Richtung vor Augen zu haben. Doch müssen Lernergebnisse auch immer mit den Beteiligten, in Ihrem Fall den Teilnehmenden, besprochen werden. Teilnehmende sollen die Möglichkeit erhalten, sich ihre Lernergebnisse selbst zu setzen. Die Erkenntnis, dass Gelehrtes nicht automatisch in Gelerntes übergeht, ist hierbei ausschlaggebend.



Denken Sie bitte an eines Ihrer letzten Seminare.

Welche Lehrergebnisse haben Sie sich im Vorfeld gesetzt?

Welche Lernergebnisse setzten sich Ihre Teilnehmenden?

Konnten Sie Ihre Ziele erreichen und woran haben Sie das erkannt?

Es ist also wichtig zu wissen, „wohin Sie wollen“. Wir laden Sie jetzt ein, sich zu überlegen, welche weiteren Vorteile eine Lernergebnisorientierung sowohl für Sie als Trainer/in als auch für Ihre Teilnehmenden hat. Füllen Sie dazu die Tabelle aus.

Vorteile für Lehrende	Vorteile für Lernende
Sie/Er kann begründen, was wozu im Seminar gemacht wird.	
	Sie/Er erkennt die Ziele und kann die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen.
Sie/Er kann die Planung von Lernprozessen an Lernergebnissen ausrichten.	

3.4 Formulieren von kompetenzorientierten Lernergebnissen

Eine Lernergebnis-Beschreibung beinhaltet

- Eine Beschreibung des Endverhaltens / der Handlung, somit eine sichtbare Verhaltensweise (was?)

Ein beobachtbares bzw. überprüfbares Verhalten ist mit einem aktiven Verb zu beschreiben. So können Sie aktive Tätigkeitswörter verwenden wie: aufzählen, beschreiben, anwenden, nennen, interpretieren, analysieren, unterscheiden, erklären,

Achtung: das Wort „wissen“ zählt nicht zu den Tätigkeitswörtern!

Vermeiden Sie also bei der Lernergebnis-/ Kompetenzbeschreibung Wörter wie „erkennen“ „beschäftigen sich mit“, „lernen“, da diese Lernergebnisse zu unkonkret sind und schwer überprüfbar gemacht werden können.

- Wenn möglich, sollte **nur ein Verb je Lernergebnis** verwendet werden – es sei denn, der Sachverhalt lässt sich am besten durch zwei Verben darstellen.
„Bündel“ an Lernergebnissen mit mehreren Verben hintereinander (z.B. Er/sie ist in der Lage, das Projekt zu initiieren, zu planen, zu koordinieren und an konkreten Aufgaben mitzuwirken.) sollten jedoch vermieden werden.
- Es sollten **keine vagen und unspezifischen Verben** verwendet werden, die eher Lehrziele als Lernergebnisse beschreiben (siehe „Formulierungsvorschläge“).
- die Bedingungen/ Umstände (wie?)
Welche Hilfsmittel stehen dem Lernenden zur Verfügung?
Beispiel: Er/Sie darf Handbücher verwenden,...
- den Maßstab mit dem die Zielerreichung gemessen wird (wieviel?)
Zeit, Anzahl, Genauigkeit,...

Zusammenfassend gilt für Lernergebnisse folgendes:

Die Lernergebnisse sollten **klar und verständlich** formuliert sein, damit sie von allen Beteiligten (intern und extern) verstanden werden.

- Lernergebnisse sollten **weder zu allgemein/zu breit noch zu konkret/zu detailliert/zu eng** formuliert werden.
- Lernergebnisse müssen (**extern**) **überprüfbar**, feststellbar und beurteilbar sein.
- Sie müssen innerhalb des zur Verfügung stehenden **Zeitrahmens** sowie **mit dem definierten Lernprozess** (z.B. Schulung/Kurs, Berufserfahrung) erreichbar sein. Zudem müssen sie **mit geeigneten Prüf- bzw. Feststellungsmethoden und Bewertungskriterien verknüpft** sein

- Die Lernergebnisse müssen untereinander in Inhalt und Niveau **konsistent** sein.

Der US-amerikanische Pädagoge Benjamin Bloom stellte im Jahre 1956 eine Taxonomie von Lernzielen vor, in der folgende kognitive Kompetenzgrade genannt werden:

1. Wissen
2. Verstehen
3. Anwenden
4. Analyse
5. Synthese
6. Evaluation/Bewertung

Beschreibung von kognitiven Lernergebnissen mit aktiven Verben:

Kognitive Lernprozesse: Wissen – Verstehen – Anwenden – Analysieren – Synthetisieren – Evaluieren (Bloom)

Wissen	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Synthetisieren	Evaluieren
arrangieren, auflisten, aufzählen, aufzeichnen, benennen, beschreiben, bezeichnen, beziehen, in einer Tabelle darstellen, definieren, erinnern, erkennen, erzählen, feststellen, herausfinden, identifizieren, nacherzählen, ordnen, präsentieren, sammeln, sich entsinnen, sich merken, skizzieren, untersuchen, vervielfältigen, wiedergeben, wiederholen, zeigen, zitieren.	assoziieren, ausdrücken, auseinanderhalten, auswählen, ausweiten, berichten, beschreiben, dekodieren, differenzieren, diskutieren, erkennen, erklären, gegenüberstellen, generalisieren, hinweisen, identifizieren, illustrieren, interpretieren, klären, klassifizieren, konstruieren, lokalisieren, lösen, schätzen, überdenken, übersetzen, umschreiben, umwandeln, unterscheiden, verteidigen, vorhersagen, wechseln.	anwenden, ausprobieren, auswählen, bedienen, beenden, berechnen, beschäftigen, beurteilen, beziehen, demonstrieren, entdecken, entwickeln, erlassen, finden, gebrauchen, illustrieren, interpretieren, konstruieren, lösen, manipulieren, modifizieren, organisieren, planen, praktizieren, produzieren, prüfen, skizzieren, transferieren, übertreiben, veranschlagen, voraussagen, vorbereiten, wählen, wechseln, zeigen.	ableiten, analysieren, arrangieren, auseinanderhalten, ausführen, berechnen, bestellen, bestimmen, beurteilen, beziehen, debattieren, differenzieren, dividieren, ermitteln, experimentieren, folgern, fragen, gegenüberstellen, herausstellen, identifizieren, illustrieren, kategorisieren, klassifizieren, kritisieren, prüfen, teilen, testen, trennen, unterscheiden, untersuchen, unterteilen, verbinden, vergleichen.	anhäufen, argumentieren, (neu) arrangieren, aufbauen, ausdenken, beziehen, einrichten, entwickeln, erfinden, erklären, formulieren, generalisieren, generieren, hervorbringen, integrieren, kategorisieren, kombinieren, konstruieren, kreieren, machen, managen, modifizieren, organisieren, planen, rekonstruieren, reorganisieren, sammeln, überarbeiten, vorbereiten, vorschlagen, zusammenfassen, zusammenfügen.	anhängen, argumentieren, benoten, beurteilen, bewerten, beziehen, einschätzen, empfehlen, entscheiden, erklären, erzielen, evaluieren, interpretieren, kontrastieren, kritisieren, lösen, messen, rechtfertigen, schließen, überarbeiten, überzeugen, unterscheiden, unterstützen, validieren, vergleichen, versichern, verteidigen, voraussagen, wählen, Wert beimessen, zusammenfassen.

SELBST GELERNT HÄLT BESSER - LERNEN ERMÖGLICHEN

Beispiel einer Lernzielformulierung für das Seminar „Seminargestaltung“:

Der/Die Teilnehmer/in ist nach Beendigung des heutigen Seminartages in der Lage, unter Zuhilfenahme der bisher erhaltenen Lernunterlagen ein eigenes Seminarkonzept, das in der Praxis eingesetzt werden kann, schriftlich zu erstellen.

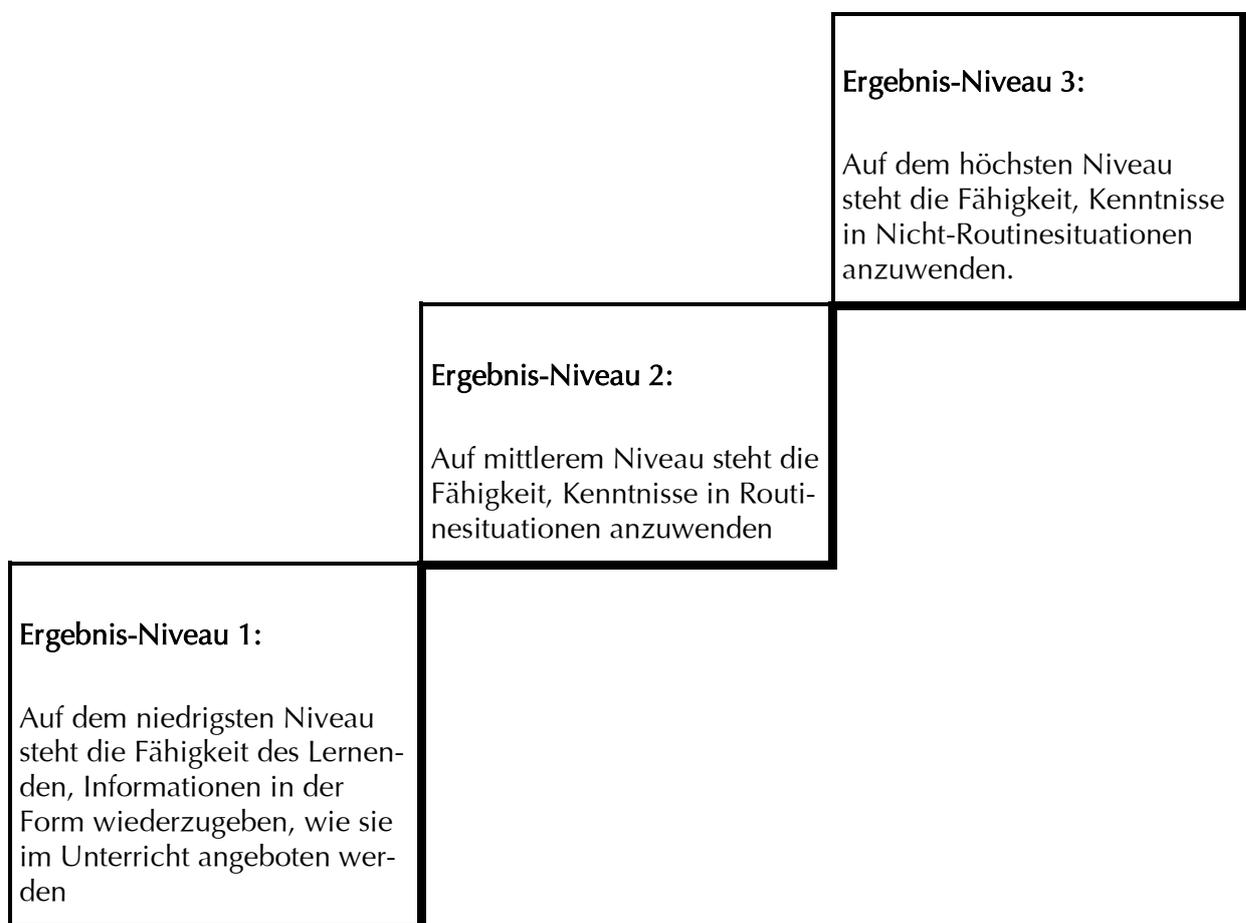


Formulieren Sie für Ihre Veranstaltung zwei kompetenzorientierte Lernergebnisse.

3.5 Bestimmen des Lernergebnis-Niveaus

Neben dem Benennen der zu erwerbenden Kompetenzen ist es auch erforderlich zu klären, zu welchem Grad eine Kompetenz erworben werden soll. Man spricht in diesem Zusammenhang vom **Lernergebnisniveau**.

Das **Lernergebnis-Niveau** ist maßgeblich für die Auswahl der geeigneten Lernaktivitäten. Je mehr Eigenständigkeit vom Lernenden erwartet wird, desto höher ist das angestrebte Lernergebnisniveau.



4 INHALTE FESTLEGEN, UM LERNERGEBNISSE ZU BESTIMMEN

Zielfragen:

- Wie kann ich Inhalte für ein Seminar bestimmen?
- Wozu dient eine Bedingungsanalyse?
- Wie reduziere ich Inhalte auf das Wesentliche?

Damit Ihre Teilnehmer/innen ihre persönlichen Lernziele festlegen können, bestimmen Sie auf Basis Ihrer Lehrziele, welche Inhalte Sie in Ihre Veranstaltung „verpacken“.

In Anlehnung an die Ausführungen von Klafki (1958) ergeben sich einige wichtige Kernfragen:

- 1.) Hat dieser Inhalt bereits Bedeutung im Leben der Lernenden und wenn ja, welche?
- 2.) Welche Bedeutung könnte dieser Inhalt in Zukunft für die Lernenden haben?
- 3.) Welche Struktur ergibt sich aus dem Zusammenführen der gegenwärtigen und zukünftigen Bedeutung?
- 4.) Welche Beispiele, Fälle etc. machen den Inhalt anschaulich, interessant und verständlich?
- 5.) Welches allgemeine Problem erschließt dieser Inhalt?

Bitte machen Sie sich Überlegungen zu den Zielfragen von Klafki und beantworten Sie die Fragen anhand eines Ihrer praktischen Beispiele:



Wie bestimmen Sie, was genau Thema in Ihrer Veranstaltung ist?
Wie treffen Sie eine geeignete Wahl?

Vor allem, wenn längere Kursmaßnahmen geplant werden müssen, d.h. Weiterbildungsangebote sich über einen mehrwöchigen oder sogar monatelangen Zeitraum erstrecken, ist es hilfreich, sich mit einer sogenannten **Bedingungsanalyse** im Vorfeld zu beschäftigen.

Die Bedingungsanalyse kann die Basis für die zu treffenden didaktischen Entscheidungen über Lernergebnisse und Lerninhalte, sowie Medieneinsatz und Methoden liefern.

4.1 Die Bedingungsanalyse

<p>1. Aus welchen Sozialmilieus und mit welchen Bildungskarrieren kommen die Teilnehmenden?</p>	
<p>2. Welche Einstellungen, Sichtweisen und Deutungsmuster haben sie dort erworben? Wie sieht ihr persönlicher und beruflicher Erfahrungsbereich aus?</p>	
<p>3. Wie ist die Adressatengruppe intern strukturiert? (Geschlecht, Alter, berufliche Position?)</p>	
<p>4. Wie verlief die bisherige Bildungsgeschichte der Teilnehmer/innen? Welche Lehr- und Lernformen wurden kennengelernt?</p>	
<p>5. Welche fachlichen und methodischen Voraussetzungen (z.B. Lernstrategien) bringen die Teilnehmer/innen mit, um die Lernziele zu erreichen?</p>	

<p>6. Welche Erwartungen haben die Teilnehmer/innen an den Gegenstand, an ihre Weiterbildung und an ihre zukünftige berufliche oder persönliche Entwicklung?</p>	
<p>7. Mit welchen extremen Lernverhaltensweisen (Lernschwierigkeiten) ist in der Adressatengruppe zu rechnen?</p>	
<p>8. Sind die erforderlichen Voraussetzungen gegeben, um zu gewährleisten, dass alle Teilnehmer/innen die Lernergebnisse erreichen können?</p>	
<p>9. Wie sind die sozialen Beziehungen in der Lerngruppe strukturiert? (Einzelgänger, Mitläufer)</p>	
<p>10. Welche Lernhilfen sind erforderlich, um zu gewährleisten, dass die Lernergebnisse erreicht werden können?</p>	

Eine wesentlich umfangreichere Auflistung von Fragen aller Art hinsichtlich der Seminarplanung und späteren Durchführung findet sich bei Siebert (2009), welche Sie bei den Checklisten im Kapitel 7 finden.

4.2 Wie reduziere ich auf das Wesentliche?

Zielfragen:

- Wie können Inhalte „reduziert“ werden?
- Wie können Inhalte vereinfacht dargebracht werden?
- Wie können Inhalte nach Schwierigkeit reduziert werden?

Ist die erste Grobplanung erfolgt, setzt man sich im Detail mit den Inhalten auseinander. Eine der Herausforderungen in dieser Angelegenheit ist es, die Inhalte entsprechend zu reduzieren. Schließlich ist es wichtig, die Lernenden nicht mit einer Fülle an Informationen zu überfordern, sondern sie Stück für Stück an die Thematik heranzuführen.

Ziel der sogenannten **didaktischen Reduktion** ist es, Inhalte so zu vereinfachen, dass sie einerseits weiterhin gültig bleiben, andererseits für die Lernenden „greifbar“ sind.

In der Literatur wird zwischen zwei Ebenen der Reduktion unterschieden.

4.3 Horizontale didaktische Reduktion

Diese formuliert die Inhalte sehr konkret und untermauert sie mit Beispielen, Geschichten, Anekdoten, Erläuterungen und Erklärungen. Oftmals wird diese Form der Reduktion auch als **Darstellungsreduktion** bezeichnet.

4.4 Vertikale didaktische Reduktion

Bei dieser gibt es wiederum zwei Möglichkeiten zu reduzieren:

nach der Schwierigkeit

nach dem Umfang

Bei ersterer werden ausgewählte Aussagen herangezogen und auf Verallgemeinerung gesetzt, um die Inhalte für die Lernenden „annehmbar“ zu machen. **Dies wird als qualitativer Ansatz bezeichnet.** Man setzt sich mit einem typischen Fall auseinander und zielt auf eine Vermittlung des Ganzen im Einzelnen ab. Kerninhalte werden durch Erschließen von Teilen aus einem Ganzen bearbeitet. Hierbei enthält das Thema oftmals viel mehr als das Lernziel.

Der quantitative Zugang beschränkt sich darauf, die Stoffmenge auf ein erträgliches Maß zu reduzieren. Hier konzentriert man sich auf das Lehren von „Fachinhalten“.

Um sich entscheiden zu können, welche Form der didaktischen Reduktion man wählt, bedarf es einiger Überlegungen.

Auch hierzu bietet Arnold (1990, S.60) einige Leitfragen:

- 1.) Durch welche Begriffe, Terminologien ist die Komplexität des Inhalts bestimmt?
- 2.) Welche Bestandteile des Themas sind von zentraler Bedeutung, um die Struktur des Gegenstandes zu verstehen?
- 3.) Welche dieser Bestandteile können von den Teilnehmenden verstanden werden, welche nicht?
- 4.) Auf welche Bestandteile kann verzichtet werden, ohne die Gültigkeit der Inhalte einzuschränken?
- 5.) Können Beispiele, Erläuterungen etc. die Verständlichkeit erhöhen? Wenn ja, welche?
- 6.) Welche Einschränkungen müssen in Kauf genommen werden, um das Verständnis der elementaren Aspekte zu gewährleisten?

Denken Sie bitte an eine Ihrer nächsten Veranstaltungen. Welches Thema werden Sie unterrichten?

Wie werden Sie die Inhalte entsprechend reduzieren, damit diese für Ihre Teilnehmenden fassbar sind?

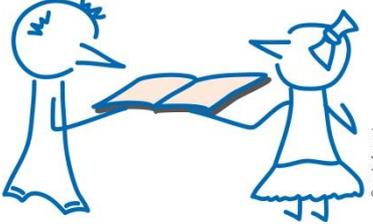
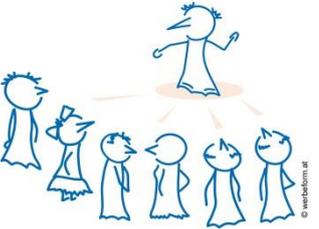


Beantworten Sie für sich selbst die oben genannten Fragen und finden Sie heraus, wie Sie weiter vorgehen wollen.

5 SOZIALFORMEN

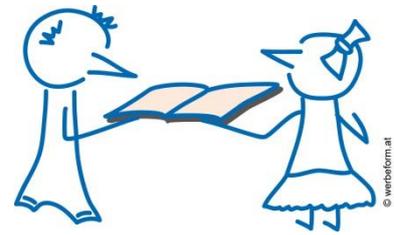
Abwechslungsreiches Lernen spiegelt sich in vielen Bereichen wider. Die gewählte Sozialform hat dabei einen entscheidenden Anteil.

Wir unterscheiden:

<p>Einzelarbeit</p>	
<p>Partnerarbeit</p>	
<p>Gruppenarbeit</p>	
<p>Frontalvortrag</p>	

5.2 Partnerarbeit

Partnerarbeit ist eine Lernmethode, bei der zwei Lernende gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten. Dabei stehen besonders das soziale Lernen und die Förderung des Entwickelns von Lösungen im Vordergrund. Partnerarbeit ist in jedem Fach möglich und bietet eine Abwechslung zu anderen Methoden. Die Partnerarbeit ist eine Methode, die schnell eingesetzt werden kann und keiner langen unterrichtsinternen Vorbereitung bedarf. Wichtig für das Gelingen einer Klassenklimaförderung und eines konstruktiven Arbeitens ist die Partnerbildungsphase, die immer bedenken muss, dass heterogene Partnerbildung (nach Leistung, Geschlecht, Vorwissen usw.) besonders erfolgreich für das Lernen ist.



Was spricht für den Einsatz von Partnerarbeit?



Was spricht gegen den Einsatz von Partnerarbeit?



Denken Sie bitte an Ihre Seminarinhalte und notieren Sie ein Beispiel, bei dem die Partnerarbeit die beste Form ist.



5.3 Gruppenarbeit

Gruppenarbeit ist weder eine pädagogische Wunderwaffe noch eine Methode, die immer dann eingesetzt werden kann, wenn alles andere zu eintönig erscheint. Gruppenarbeit ist vielmehr eine Sozialform, die bei geschickter Eingliederung in den Unterricht zu gesteigertem Lernerfolg unter den Lernenden führen kann. Vorurteile und Probleme lassen sich meist auf die falsche Planung, Organisation und Durchführung dieser Sozialform zurückführen. Dabei wäre es so einfach, die Grundregeln einzuhalten. So gilt es zu beachten, dass Gruppenarbeit in 4 Phasen zu unterteilen ist:



Vorbereitungsphase

Durchführung

Präsentation/Auswertung

Feedback/Evaluation

Hält man sich an diese Reihenfolge und führt die Gruppenarbeit professionell gesteuert durch, dann ist ein erfolgreicher Abschluss sowohl für die Lernenden als auch für die Trainer/innen sehr wahrscheinlich. Gruppenarbeit als Sozialform kann in allen Trainingssituationen angewendet werden.

Egal zu welchem Zweck man die Gruppenarbeit einsetzt, achten Sie in jedem Fall darauf, dass die Ergebnissicherung gegeben ist, denn erst dadurch, kann die Gruppenarbeit ihre ganzen Möglichkeiten entfalten.

Was spricht für den Einsatz von Gruppenarbeit?



A large empty rectangular box for writing answers to the question above.

Was spricht gegen den Einsatz von Gruppenarbeit?



A large empty rectangular box for writing answers to the question above.

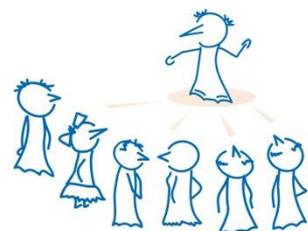
Denken Sie bitte an Ihre Seminarinhalte und notieren Sie ein Beispiel, bei dem die Gruppenarbeit die beste Form ist.



A large empty rectangular box for writing answers to the question above. The bottom border of the box is dashed.

5.4 Frontalunterricht

Im Folgenden wird eine Studie des Magazins „Training aktuell“ mit dem Titel „Im Seminar dominiert Frontalunterricht“ zitiert.

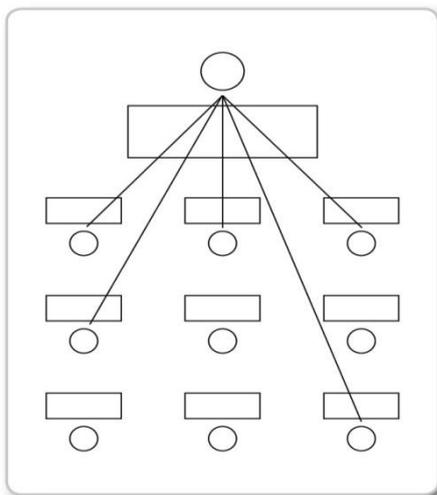


Diese Studie, durchgeführt von einer Studierendengruppe der HTW Berlin in Zusammenarbeit mit der Dressler & Partner Academy zeigt, dass 49 Prozent der befragten Weiterbildungsanbieter Frontalunterricht am häufigsten einsetzen. Andere Methoden wie Fallbeispiele oder Workshops hingegen lagen bei der Befragung bei rund 20 Prozent.

Offensichtlich beherrscht der Frontalunterricht nach wie vor sehr stark die Unterrichtswirklichkeit. Ganz im Widerspruch zu dieser Vorherrschaft stehen der fragwürdige Ruf, den er bei Didaktikerinnen und Didaktikern genießt und das schlechte Gewissen, mit dem er von vielen Lehrenden praktiziert wird.

Trägt diese Unterrichtsform tatsächlich zur Frontbildung zwischen Trainierenden und Teilnehmenden bei? Manipuliert und entmündigt sie die Lernenden? Oder erklärt sich ihre Dominanz aus einer letztlich unschlagbaren Effektivität?

Kurzbeschreibung



Im Frontalunterricht dominiert in der Regel eine Lehrperson, die den Lehrstoff lehrgangsartig, kursorisch oder systematisch im Sinne des Vortrags und des Lehr-Gesprächs vermittelt, veranschaulicht, doziert oder abfragt. Die darbietenden Formen stehen im Vordergrund: Vortragen, Vorlesen, Vorführen, Demonstrieren, Erklären durch Veranschaulichen, Referat, Lehrgespräch usw. In der frontalen Unterrichtssituation wird unterstellt, dass alle alles zur gleichen Zeit aufnehmen und verstehen und somit dem tradierten Verständnis von Comenius („Man kann allen Menschen alles lehren“) Rechnung trägt.

Heute werden auch verschiedene Medien (z. B. Power Point oder Video) eingebaut, um den Frontalunterricht aufzulockern bzw. zu rhythmisieren. Diese darbietenden Formen sind Unterrichtssequenzen, bei denen die Lehrperson alle Fäden fest in der Hand hält. Ziele, Lerninhalte, Arbeitsmittel und Methoden sind für alle Lernenden identisch, der Zeitrahmen ist für alle verbindlich.

6 WIE PLANE ICH DIE EINZELNEN SEMINARPHASEN?

Zielfrage:

- Worauf achte ich, wenn meine Seminargestaltung teilnehmerorientiert und teilnehmerzentriert sein soll?

Was bedeutet planen?

Planen bedeutet zukünftige Handlungen vorweg denken. Es ist dann einfach, wenn Geschehnisse lückenlos voraussehbar sind. Es ist schwierig, wenn die Handlungen überwiegend Reaktionen auf Ereignisse sind, die im Vorhinein nur schwer eingeschätzt werden können. Das ist bei der Planung der Lernvorgänge im hohen Maß der Fall.

Warum überhaupt planen?

Planen von Lernvorgängen ist etwas sehr Unsicheres. Dies sollte für den Trainierenden kein Grund sein zu überlegen, ob überhaupt geplant oder ob nicht lieber in der konkreten Veranstaltungssituation kurzfristig entschieden werden soll, denn es sprechen 2 Argumente für die Planung:

- Einerseits müssen Methoden und Materialien vorbereitet werden. Ohne diese sind viele Lernaktivitäten sonst nicht möglich.
- Andererseits können Situationen nur dann bewusst angepasst werden, wenn zunächst eine konkrete Vorstellung vorlag,- sonst gibt es Verlegenheitslösungen.

In der aktuellen Literatur geht man immer mehr von detaillierter minutengenaue Planung weg, denn dadurch geht viel an Flexibilität verloren und man könnte dadurch auch nicht entsprechend auf die Praxis der Teilnehmer/innen eingehen. Vor dem Hintergrund der Ermöglichungsdidaktik ist es wichtig, zielgruppenangepasst zu agieren und die Lernenden in ihrer Selbstlernkompetenz zu unterstützen. Eine Planung der Lernziele bzw. Kompetenzen, die entwickelt werden sollen ist notwendig und unabdingbar. Durch das Vorwegdenken von ausreichend Puffer und alternativen Methoden kann man seine Lernsettings gut auf die Erwartungen und der Lernenden und ändernden Rahmenbedingungen anpassen.

Inhalte der Planung

In einer Planung die versucht, Lernvorgänge vorweg zu denken müssen festgelegt sein:

das angestrebte Zielverhalten/ die zu entwickelnden Kompetenzen

Die Beschreibung dieses angestrebten Zielverhaltens nennt man auch Lernziele.

Keine Planung ohne Planung der Lernziele!

die Lernschritte auf dem Weg zum Zielverhalten

Welche Kenntnisse, Einsichten, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen sollen nacheinander erworben werden? Man spricht auch von „Teil-“ oder „Zwischenlernzielen“.

die Lernaktivitäten,

die bewirken sollen, dass die Teilnehmer/innen die Zwischenlernziele und schließlich die neu zu entwickelnden Kompetenzen erreichen. Diese müssen sowohl auf die Lernziele als auch auf die Lernerfahrungen der Teilnehmer/innen abgestimmt sein.

eine Zeitgliederung

Für jede Bildungsveranstaltung gibt es einen Zeitrahmen. Dieser muss in der Planung mitbedacht sein. Die Lernziele und - Aktivitäten müssen sich darin verwirklichen lassen. Durch die Digitalisierung gibt es viele Möglichkeiten zusätzlich zu Präsenzphasen auch online Lernanlässe anzubieten.

der Materialbedarf

Gruppenarbeit, Rollenspiele, Spiele, etc. sind oft nicht ohne vorbereitetes Material durchzuführen. Bereits in der Planungsphase ist darauf Bedacht zu nehmen.

Sind die ersten Vorarbeiten hinsichtlich der Planung abgeschlossen, wurden die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen ausreichend abgeklärt, geht es ins Detail. Bevor umsetzungsrelevante, didaktische Entscheidungen getroffen werden können, bedarf es einer didaktischen Analyse und der Bedingungsanalyse wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln näher ausgeführt.

Sind auch die Fragen zur Zielgruppe entsprechend behandelt worden, kann man sich mit den Inhalten und Zielen genauer auseinandersetzen.

Man kann nicht von einer „Universal-Didaktik“ ausgehen. Deshalb ist professionelles pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung gekennzeichnet von Ausbalancieren und Berücksichtigen einer Vielzahl von Faktoren, welche in einem Wechselspiel miteinander agieren.



Abbildung 5 Zielscheibe/JMG/pixelio.de

Hier sehen Sie einige Aspekte, die im Idealfall bei der Planung berücksichtigt werden sollen. Ergänzen Sie bitte die leeren Felder mit Aspekten, die aus Ihrer Sicht noch fehlen:



Grafik: WIFI Österreich

Eine penibel genaue Detailplanung ist nicht möglich. Dennoch können viele Aspekte im Vorfeld berücksichtigt werden, einige Aspekte bleiben trotz großer Vorausschau eine Überraschung.

Gliedern Sie geplante Veranstaltungen in logische Abschnitte. Das bringt den Vorteil, dass die Teilnehmenden immer gleich wissen wo sie stehen und was als nächstes passieren wird.

Was ist noch wichtig bei der Planung und warum?

Überblick am Beginn der Veranstaltung	
Einstieg in die Veranstaltung	
Auflockerung, Beispiele, Übungen	
Reflexion	

Infobox

- Überblick und Lernschritte
- Der Einstieg in das Seminar
- Auflockerungs- und Entspannungsphasen
- Zeit für Erfahrungsaustausch
- Minutenplanung
- praktische Beispiele
- eigene Erfahrungen
-
-
-

6.1 Seminarphasen

Es gibt zwar keine zwangsläufige Einteilung in Seminarphasen, jedoch findet sich in der Literatur häufig eine Einteilung in:

- Einstieg
- Input in Form von Information
- Aufgabenstellung als problemlösende Aufgabe
- Arbeitsplanung, -organisation und -freigabe
- Durchführung der Aufgabe
- Bewertung der Ergebnisse in Form einer Kontrolle
- Sicherung und Anwendung des Gelernten
- Übertragung und Anwendung von Gelerntem in die eigene Praxis (Praxistransfer)
- Abschließende Besprechung von Zielen und Aufgaben bzw. Problemstellungen

vgl. Brassard, W./Helling, K. u. a. 1994 S.



Deckt sich diese Aufteilung mit Ihrer bisherigen Planung?
Wie sieht Ihre Seminar- oder Veranstaltungsplanung aus?
Welche Elemente integrieren Sie noch in Ihre Planung?

Hier finden Sie einen Vorschlag, den Sie gerne auf Ihre eigenen Bedürfnisse anpassen und modifizieren können.

Phase	Beispiel
Einstieg	<u>teilnehmerorientierte und –zentrierte Einstiege:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Brainstorming ▪ Ausgabe von Arbeitsunterlagen ▪ Austausch von Erfahrungs- und Praxisbezug der Lernenden ▪ Sammlung von Vorkenntnissen, Ideen und Erfahrungswerten ▪ Erster Überblick zum Seminar ▪ Gruppenbildende Aktivitäten (Gruppenregeln erstellen) ▪ Lernziele abgleichen und absprechen ▪ etc.
Input	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inputpräsentation durch die Lehrperson ▪ Bearbeitung von Aufgaben und Leittexten ▪ Bereitstellung von Informationen zu selbstgesteuerter Erarbeitung
Problemstellung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angabe von Aufgaben oder Problemstellungen ▪ Ausgabe von Arbeitsunterlagen ▪ Hinweise zur Erfüllung des Arbeitsauftrags
Planung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organisation von Arbeitsschritten (z.B. Art und Reihenfolge, Arbeitsmittel, Arbeitsdauer etc.)
Durchführung und Überprüfung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erarbeitung von Bewertungskriterien ▪ Durchführen des Arbeitsauftrags gemäß der Planung und Organisation ▪ Bewertung der Ergebnisse durch Kontrolle ▪ Berichte oder Präsentationen erstellen ▪ Eigen- und/oder Fremdkontrolle
Ergebnissicherung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vertiefendes Üben und Anwenden von Gelerntem
Transfer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Übertragung des Gelernten auf andere Kontexte/Situationen ▪ Übertragung in die eigene persönliche Praxis
Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Besprechung von Zielen und Zielerreichung ▪ Angemessenheit der geübten Vorgehensweise ▪ Besprechung von erreichten Ergebnissen bzw. aufgetretenen Problemen ▪ Konsequenzen aus der Lerneinheit

6.2 Reflexion zur Seminarplanung

Nachdem Sie nun Ihr Seminar und/oder Ihren Kurs geplant haben, laden wir Sie ein, die folgende Checkliste zu bearbeiten. Hiermit können Sie überprüfen, inwiefern Sie Ihr Seminar Lebendig und Nachhaltig geplant haben. Wir haben zudem noch einige Felder frei gelassen, vielleicht möchten Sie noch weitere wichtige Fragen ergänzen.

	Ja	Nein
Habe ich das Seminar lernzielorientiert geplant?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Können die Lernenden die Lernziele mitbestimmen und mitgestalten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich die Inhalte, die ich für das Seminar gewählt habe, den Fragen der didaktischen Reduktion gegenübergestellt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wurden die Inhalte so aufbereitet, dass sie für die Teilnehmenden "fassbar" sind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beziehe ich die Vorerfahrungen, Vorkenntnisse der Lernenden zu diesem Thema mit ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erlaubt die Planung den flexiblen Einsatz von Methoden? Habe ich mehrere Methoden zur Auswahl?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich meine Planung zeitlich flexibel gestaltet, um die Lernenden bestmöglich zu fördern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erlaubt meine Planung die Wahl verschiedener Lösungswege, die von den Lernenden selbst gewählt werden können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Können die Teilnehmenden einen Bezug zu Ihrer Praxis und Lebenssituation herstellen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bekommen die Teilnehmenden die Möglichkeit ihre Ergebnisse selbst zu überprüfen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sieht das Seminar die Förderung von sozialen und kommunikativen Prozessen vor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haben die Teilnehmenden die Möglichkeit sich Inhalte selbsterschließend zu erarbeiten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werden die Teilnehmenden mit Problemlösungsaufgaben konfrontiert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich einen Mix an unterschiedlichen Sozialformen berücksichtigt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habe ich die Wahl der Medien entsprechend auf die Inhalte und Bedingungen des Seminars abgestimmt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7 CHECKLISTEN

7.1 Wie bestimme ich die Inhalte für mein Seminar?

<p>1.) Hat dieser Inhalt bereits Bedeutung im Leben der Lernenden und wenn ja, welche?</p>	
<p>2.) Welche Bedeutung könnte dieser Inhalt in Zukunft für die Lernenden haben?</p>	
<p>3.) Welche Struktur ergibt sich aus dem Zusammenführen der gegenwärtigen und zukünftigen Bedeutung?</p>	
<p>4.) Welche Beispiele, Fälle etc. können den Inhalt anschaulich, interessant und verständlich machen?</p>	
<p>5.) Welches allgemeine Problem erschließt dieser Inhalt?</p>	

7.2 Die Bedingungsanalyse – Planung im Vorfeld

<p>Aus welchen Sozialmilieus und mit welchen Bildungskarrieren kommen die Teilnehmenden?</p>	
<p>Welche Einstellungen, Sichtweisen und Deutungsmuster haben sie dort erworben? Wie sieht ihr persönlicher und beruflicher Erfahrungsbereich aus?</p>	
<p>Wie ist die Adressatengruppe intern strukturiert? (Geschlecht, Alter, berufliche Position?)</p>	
<p>Wie verlief die bisherige Bildungsgeschichte der Teilnehmer/innen? Welche Lehr- und Lernformen wurden kennengelernt?</p>	
<p>Welche fachlichen und methodischen Voraussetzungen (z.B. Lernstrategien) bringen die Teilnehmer/innen mit, um die Lernziele zu erreichen?</p>	
<p>Welche Erwartungen haben die Teilnehmer/innen an den Gegenstand, an ihre Weiterbildung und an ihre zukünftige berufliche oder persönliche Entwicklung?</p>	

Mit welchen extremen Lernverhaltensweisen (Lernschwierigkeiten) ist in der Adressatengruppe zu rechnen?	
Sind die erforderlichen Voraussetzungen gegeben, um zu gewährleisten, dass alle Teilnehmer/innen die Lernziele erreichen können?	
Wie sind die sozialen Beziehungen in der Lerngruppe strukturiert? (Einzelgänger, Mitläufer)	
Welche Lernhilfen wären erforderlich, um zu gewährleisten, dass die Lernziele erreicht werden können?	

7.3 Planungsscheckliste – Detail

Fragen zur Organisation/Institution:

- Was verbindet mich als Lehrende/r mit dem WIFI?
- Was wird von mir seitens des WIFI erwartet?
- Welche Ziele verfolgt das WIFI?
- Welche Milieus spricht das WIFI an? / Für welche Zielgruppe wird das Seminar angeboten?



Fragen zur Erwartungshaltung:

- Was ist meine Zielgruppe für dieses konkrete Seminar/diesen Kurs?
- Welche Vorinformationen habe ich zur Gruppe (siehe auch Bedingungsanalyse)?
- Wie motiviert werden mir die Teilnehmenden gegenüber treten (z.B. Freiwilligkeit, Zwangsverpflichtung)?
- Wie groß sollte die Gruppe optimalerweise sein?
- Was mache ich, wenn die Gruppe größer/kleiner als geplant ist?
- Wie homogen/heterogen wird die Gruppe (Anspruchsniveau) sein?
- Was möchte ich von den Teilnehmenden lernen?
- Welchen Teilnehmertyp bevorzuge ich? Welchen lehne ich eher ab/fürchte ich?
- Wie wirke ich auf Teilnehmende?
- Wie gehe ich mit schwierigen Teilnehmer/innen um?
- Welche sprachlichen Voraussetzungen muss ich berücksichtigen (Fachsprache, vereinfachte Ausdrucksweise, Jugendsprache)?



Fragen zum Thema:

- Wie wichtig ist mir das Thema?
- Welche Lernerfahrungen habe ich selbst mit diesem Thema gemacht?
- Wo fühle ich mich sattelfest?
- Wo bin ich mir etwas unsicher? Was möchte ich selbst dazulernen?
- Bin ich auf dem neuesten und aktuellsten Stand das Thema betreffend?
- Sind die Unterlagen, welche ich verwenden möchte, ausreichend und auf die Zielgruppe passend oder muss ich noch etwas adaptieren?
- Welche Fachtermeine sind unverzichtbar und müssen eingebaut werden? Wie kann ich diese den Teilnehmenden am besten zur Verfügung stellen (Index, Glossar...)?
- Welche Vorerfahrungen und welches Alltagswissen hat die Zielgruppe möglicherweise zu meinem Thema?
- Inwieweit können Wünsche von Teilnehmenden berücksichtigt werden?
- Sind bestimmte Lernschwierigkeiten zu erwarten?
- Welche Fähigkeiten sollen die Teilnehmenden erwerben? Welche Kompetenzen können gestärkt werden?
- Wie gliedere ich den Stoff? Habe ich genügend Zeit zur Verfügung?



Fragen zu Kompetenzen:

- Wie kann die selbstgesteuerte Aneignung des Wissens gefördert werden?
- Welche Methoden erfordert die Thematik?
- Welche Kompetenzen können anhand dieser Thematik gestärkt werden?
- Können kommunikative Fähigkeiten gefördert werden (z.B. pro-contra, Diskussionsteilnahme)?
- Wie kann selbständiges Weiterlernen unterstützt werden?



Fragen zu Lehr-Lernmethoden:

- Gibt es bewährte Methoden für diese Thematik?
- Welche Methoden könnten für diese Gruppe geeignet sein?
- Für welche Methoden sind die Rahmenbedingungen passend/ungünstig?
- Welche Methoden eignen sich besonders für die Aktivierung der Teilnehmenden?
- Welche Methoden unterstützen problemlösendes Denken und Arbeiten?



Fragen zur Interaktion:

- Zu welchen Konflikten könnte es in dieser Gruppe bei dieser Thematik kommen?
- Wie kann ich darauf reagieren?
- Wie kann ich mit Cliquenbildung, Konkurrenzstrukturen, Personen, die schweigen, viel reden oder nicht in die Gruppe integriert sind, umgehen?
- Wann sind welche Formen von Metakommunikation angebracht?
- Worauf reagiere ich gereizt/ungeduldig/aggressiv?
- Welche Rolle nehme ich in der Gruppe ein?
- Wie viel sozialemotionale Nähe wird vermutlich gewünscht bzw. scheint mir angemessen?



7.4 Die Seminarplanung nach Seminarphasen

Phase	Beschreibung
Einstieg	
Input	
Problemstellung	
Planung	
Durchführung und Überprüfung	
Ergebnissicherung	
Transfer	
Abschluss	

7.5 S.P.A.S.S-Kriterien für die Methodenwahl

Wenn Sie Ihre Inhalte methodisch aufbereiten, ist ein wesentlicher Aspekt, die SPASS-Kriterien miteinzubeziehen, denn diese sind fixer Bestandteil eines Lebendigen und Nachhaltigen Unterrichts.

SELBSTGESTEUERT	<p>Lernende haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen.</p> <p>Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst.</p> <p>Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit.</p> <p>Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen.</p> <p>Die/Der Lehrende ist prozessverantwortlich: Sie/Er schafft die Bedingungen für das gelingende Selbstlernen des Lernenden.</p>
PRODUKTIV	<p>Vorerfahrung und Vorwissen der Lernenden werden eingebunden.</p> <p>Lernenden wird Raum geboten für Neugier und Entdeckung(sarbeit).</p> <p>Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein.</p> <p>Lernenden erhalten die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu hinterfragen.</p>
AKTIVIEREND	<p>Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge.</p> <p>Lernenden wird ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen.</p> <p>Lernende entwickeln selbst Initiativen.</p> <p>Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebensorientiert zu arbeiten.</p>
SITUATIV	<p>Lernende nützen und reflektieren die Hier- und Jetzt-Situation.</p> <p>Die Methode nimmt Bezug auf die Situation der Lerngruppe. Sie ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt.</p> <p>Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen.</p> <p>Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis.</p> <p>Lernenden werden Empfehlungen für Praxistransfer geboten.</p>
SOZIAL	<p>Lernende erleben Wertschätzung.</p> <p>Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback.</p> <p>Lernende nehmen Emotionen wahr.</p> <p>Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation.</p> <p>Lernende werden bei der kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert.</p>

Wie muss eine Methode sein, damit sie folgende Aspekte beim Lernenden möglich macht?

SELBSTGESTEUERT	
PRODUKTIV	
AKTIVIEREND	
SITUATIV	
SOZIAL	

LITERATURVERZEICHNIS

Arnold, R. (1990): Berufspädagogik. Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung. Aarau:

Arnold, R./Krämer-Stürzl, A./Siebert, H. (2005): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Ort: Cornelsen Berlin

Arnold, R./Schüßler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik, Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Schneider Baltmannsweiler: Verlag Hohengehren GmbH.

Brassard, W./Helling, K. u.a. (1994): Wege zur beruflichen Mündigkeit: Didaktische Materialien zur intergerierten Vermittlung und Förderung von fachlichen Inhalten und Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Ausbildung. Weinheim: Verlag – aus Arnold Dozentenleitfaden

Gehmlich, V.: Lernergebnisse, Curriculumdesign und Mobilität. Ein Wörterbuch für Qualitätsbewußte. Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn 2010.

Grell, Jochen/Grell Monika (2000): Unterrichtsrezepte. Ort: Beltz, 3. Aufl.

Mager, R. F. (1973): Lernziele und Unterricht, Teil 2. Weinheim und Basel.

Siebert, H. (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Ort: Ziel, 6. Aufl. 2009

Wolfgang Klafki: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, In: Die deutsche Schule 1958, H. 10, S. 450-471

Internetquellen:

<https://www.wifitests.at/lernstaerken/>

ibw – NQR-Servicestelle: Lernergebnisse kurz erklärt,
<https://ibw.at/resources/files/2020/1/10/1995/lernergebnisse-kurz-erklaert-01-02-2020.pdf>



Selbst gelernt hält besser - Band 4

Methodensammlung

Auflage 2.0 /Juli 2020

Impressum

Medieninhaber und Hersteller:

Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich
(WIFI Österreich)

WIFI Österreich Learning Management & Services, Mag. Gertrude Steinkellner-Reisinger
A-1045 Wien, Wiedner Hauptstraße 63

© 2011-2020, alle Rechte vorbehalten

Auflage: 2.0 / Juli 2020

Manuskript: Didaktische Kompetenz - Methodensammlung

Autor: Ing. Richard Hammerer, MTD
Co-Autorin: Susanne Brunner, MA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ohne Zustimmung des Wirtschaftsförderungsinstituts der Wirtschaftskammer Österreich ist unzulässig. Das gilt insbesondere für Fotokopien, Vervielfältigungen, Übersetzung, Mikroverfilmung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Soweit im Folgenden personenbezogene Bezeichnungen nur in der männlichen Form angeführt sind, beziehen sie sich auf Frauen oder Männer in gleicher Weise. Bei der Anwendung auf bestimmte Personen wird die jeweils geschlechtsspezifische Form verwendet.

Es wird darauf hingewiesen, dass alle Angaben trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen. Eine Haftung des WIFI Österreich ist ausgeschlossen.

Inhalt	Seite
Vorwort	6
Der rote Faden	7
1 Wie sehen Sie Ihre eigene Methodenpraxis?	8
2 Kriterien für lebendiges und nachhaltiges Lernen.....	11
3 Methodensammlung.....	13
3.1 Anfangen und Kennen Lernen - Vorstellungsrunden („Eisbrecher“)	13
3.1.1 Interaktionsmethode Lügen-Portrait	15
3.1.2 Interaktionsmethode Eisschollenspiel.....	15
3.1.3 Aktives Kennen lernen mit einem Seil.....	16
3.1.4 Namensspiel.....	17
3.1.5 Differenzenaufstellung	17
3.1.6 Never have I ever.....	17
3.1.7 Schnurübung	18
3.1.8 Süße Vorstellungsrunde.....	18
3.1.9 Vorstellung aus dem Blickwinkel einer vertrauten Person.....	18
3.1.10 Wir gründen ein Unternehmen	19
3.1.11 Find someone who.....	20
3.2 Übungen zur Gruppeneinteilung	21
3.2.1 Durchzählen.....	22
3.2.2 Spielkarten.....	22
3.2.3 Zündhölzer ziehen oder „schwarzer Peter“	23
3.2.4 Klebepunkte	23
3.2.5 Familie Meier	23
3.2.6 Puzzle	24
3.2.7 Tierlaute machen	24
3.2.8 Schnüre ziehen oder Knoten lösen	24
3.2.9 Paarweise Einteilungen: Gegenteiliges / Gemeinsames	25
3.3 Teilnehmeraktivierung.....	25
3.3.1 Impulsreferat.....	26
3.3.2 Meinungsspektrum.....	27
3.3.3 Das Würfelspiel	28
3.3.4 Aktivierender Fragebogen	29
3.3.5 Prioritätenliste.....	30
3.3.6 Apollo-Technik.....	31
3.4 Zugang zu den Inhalten ermöglichen.....	32
3.4.1 Thesen-Ralley	33
3.4.2 Inszeniertes Lauschen	35
3.4.3 Vom Thementeam zum Teamthema	36

3.4.4	Strukturlegen	37
3.4.5	WebQuest	38
3.4.6	Storytelling	39
3.5	Handlungsorientierte Methoden – Erarbeitung durch die Lernenden	41
3.5.1	Gruppenpuzzle.....	42
3.5.2	Knowledge-Café	46
3.5.3	Viereck.....	50
3.5.4	ABC-Methode.....	51
3.5.5	Stationenlernen oder Stationenbetrieb	52
3.5.6	„vier bis sechs Ecken“	54
3.5.7	Internetralley	56
3.5.8	Parlamentsdebatte.....	57
3.5.9	Das Quizspiel.....	58
3.5.10	Begriffe sortieren	60
3.5.11	Stehgreifspiel/ Rollenspiel	61
3.6	Diskussionsmethoden	62
3.6.1	Gerichtsverhandlung oder Tribunal	64
3.6.2	Hearing	65
3.6.3	Pro- und Contra- Debatte.....	66
3.6.4	Drei-Schritt-Interview.....	67
3.6.5	Karussellgespräch oder Kugellager	68
3.6.6	Aquarium oder Fishbowl.....	70
3.7	Kreativitätstechniken	72
3.7.1	Brainstorming	75
3.7.2	Brainwriting.....	77
3.7.3	Brainwriting Pool.....	78
3.7.4	Kreatives Schreiben oder Clustering	79
3.7.5	Methode 6-3-5.....	82
3.7.6	Denkhüte oder auch „Die 6-Hut-Methode“	84
3.7.7	Disney-Strategie.....	85
3.7.8	Fragenkaskade	86
3.7.9	Lexikon - Methode.....	87
3.7.10	Little Technik (Paradox-Parallel-Technik)	88
3.7.11	Osborne-Checkliste	90
3.7.12	Reizwortanalyse	91
3.7.13	Synektik	92
3.7.14	Worst-Case-Methode (Paradox-Technik)	93
3.8	Dokumentation der Lernprozesse	95
3.8.1	Die Wissensleine	95
3.8.2	Erstellen eines Destillate-Plakates	96
3.9	Perspektiven wechseln	98
3.9.1	Intervention erleben:.....	98
3.10	Die eigene Rolle reflektieren	99
3.10.1	Visualisierende Reflexion.....	102

3.10.2	Freudenturm und Klagemauer	103
3.10.3	Meinungsecken	103
3.10.4	Mündliches Feedback.....	104
3.10.5	Blitzlicht.....	104
3.10.6	Reflecting Teams	105
3.10.7	Tagebuchmethode.....	106
3.10.8	Umgang mit den Ich-Zuständen	107
3.10.9	Ritterbild malen.....	108
3.11	Der Transfer	109
3.11.1	Transfermethoden – davor	110
3.11.2	Transfermethoden – währenddessen	111
3.11.3	Transfermethoden – zum Abschluss	112
3.12	Das definierte Seminarende.....	113
3.13	Übungen zum Seminarabschluss.....	115
3.13.1	Hand-Shake-Kreis.....	115
3.13.2	Gordischer Knoten	115
3.13.3	Roter Teppich (Jubel)	116
3.13.4	Hand-Shake wie z.B. beim Eishockey	116
3.14	Nützliche Links.....	116

VORWORT

Auch aus nichts wird etwas.

Aber es muss in ihm zugleich angelegt sein.

So lässt sich keinem etwas geben,

was er nicht vorher hat.

Mindestens als Wunsch hat,

sonst wird das Gereichte nicht als Geschenk empfunden.

Gefragt muss es gewesen sein,

wenn auch nur in einem dunklen Gefühl.

Nichts wirkt als Antwort,

was nicht vorher gefragt gewesen ist.

Daher bleibt soviel Helles ungesehen,

als wäre es nicht da.

*Ernst Bloch 1885-1977
(Erläuterungen zu Hegel. Frankfurt: Suhrkamp 1962 S.17)*

DER ROTE FADEN

Ihre eigene Methodenpraxis



Kriterien für lebendiges und S-P-A-S-S

nachhaltiges Lernen



Methodensammlung



1 WIE SEHEN SIE IHRE EIGENE METHODENPRAXIS?

Erfahren Sie durch die Selbstevaluierung mehr darüber wie Sie Ihre Methodenpraxis einschätzen.

Wir laden Sie herzlich dazu ein sich im Anschluss an die Selbstevaluierung mit diesem Skriptum näher auseinanderzusetzen. Stellen Sie hierbei folgende Überlegungen an:

- Wie sieht die Methodenpraxis nach systemisch-konstruktivistischer Didaktik aus?
- Welche Antworten würde ich mit dem „neuen Wissen“ abändern?
- Wie viel und welche Elemente dieser Didaktik finde ich in meiner Praxis wieder? Wie viel setze ich davon eigentlich bereits um?
- Welche Bereiche möchte ich in Zukunft stärker forcieren? Welche Methoden werde ich hierzu zum Einsatz bringen?

Mit Hilfe dieser Selbstevaluierung als Einstieg in die Thematik erfahren Sie rasch und übersichtlich welche Schwerpunkte Sie für sich persönlich in Zukunft setzen werden, um Ihre Seminare lebendig und nachhaltig zu gestalten.

Prof. Dr. Rolf Arnold

Checklist „eigene Methodenpraxis“	Häufig	Öfters	Selten	Nie
Ermögliche ich den Lernenden einen wirklichen Zugang zu den Inhalten?				
Ich versuche, neue Inhalte möglichst mit einer Lebenssituation (z.B. Problemstellung) aus der Lebenswelt der Lernenden zu verbinden.				
Ich reduziere bewusst die Länge meiner Inputs und setze didaktische Materialien zur Selbsterschließung (mit Leitfragen usw.) ein.				
Ich gewährleiste, dass das Neue mit den vorhandenen Kenntnissen und Fragen der Lernenden verbunden werden kann.				
Ich lasse komplexere Problemstellungen zur Anwendung und Übung des Neuen bearbeiten.				
Ich bemühe mich nachweislich darum, dass möglichst alle Lerner/innen einen Zugang zu dem Unterrichtsthema finden, und eröffne differenzierte Wege der Aneignung, Auseinandersetzung und Vertiefung.				
Fördere ich soziales bzw. kooperatives Lernen?				
Ich belasse es nicht bei der Darstellung („Vermittlung“) des Inhaltes, sondern lege den Akzent auf die lernende Auseinandersetzung und die Aneignungsarbeit der Lernenden.				
Ich achte auf die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit meiner Teilnehmer/innen und gebe Beratung und gezieltes Feedback.				
Stärke ich Methodenkompetenzen?				
Ich lasse in jeder meiner Stunden mindestens eine Selbstlernmethode üben.				
Ich achte darauf, wie meine Teilnehmenden lernen, ihre eigenen Lernmethoden zu verbessern, und gebe Beratung und gezieltes Feedback.				
Ich achte darauf, ob und wie meine Schüler/innen in der Lage sind, sich Informationen selbst zu beschaffen und zu bearbeiten, und gebe Beratung und gezieltes Feedback.				
Ich kann mich auch dann (zunächst) zurückhalten, wenn ich merke, dass die Lernenden Mühe haben oder auch Fehler machen.				

Erleben die Lernenden Gefühle der Selbstwirksamkeit (nicht Hilflosigkeit)?				
Ich achte darauf, dass ich Teilnehmer/innen nicht kranke oder vorhandene Kränkungen verstärke.				
Ich achte darauf, dass auch und gerade schwächere Lerner Erfolgserlebnisse haben und Lob erfahren.				
Ich rede stets respektvoll mit meinen Teilnehmenden und wende mich gerade denen besonders zu, die mir schwierig erscheinen.				
Ich korrigiere unkontrollierte Reaktionsweisen von mir.				

Abb.: Checkliste zur (Über-)Prüfung der eigenen Methodenpraxis

2 KRITERIEN FÜR LEBENDIGES UND NACHHALTIGES LERNEN

Zielfragen:

- Welche Methoden braucht es, damit Lernen lebendig und nachhaltig ist?
- Wie stehen Sie zu der Aussage, dass es für nachhaltiges Lernen notwendig ist, dass Lernende Erfahrungen selbst erleben müssen?



Was ist Ihrer Meinung nach wichtig für lebendiges und nachhaltiges Lernen?
Welche Kriterien kennen Sie (noch)?

- Teilnehmeraktivierung
- Sozialkompetenz (Kommunikation, Kooperation, Wertschätzung etc.)
- Praxisbeispiele
- Einbinden von Vorerfahrungen und Vorwissen der Teilnehmer/innen
- Lernende agieren selbstgesteuert und eigenverantwortlich für ihr Lernen
- Selbstlernen
- Bearbeitung von konkreten Arbeitsaufträgen
- .
- .
- .
- .
- .

Methoden, welche den Lernenden Erfahrungsräume für lebendiges und nachhaltiges Lernen bieten, machen in der Regel S-P-A-S-S¹, d.h. sie decken nachstehende Kriterien ab.

SELBSTGE- STEUERT	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernende haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen. ▪ Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst. ▪ Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit. ▪ Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen. ▪ Die/Der Lehrende ist prozessverantwortlich: Sie/Er schafft die Bedingungen für das gelingende Selbstlernen des Lernenden.
PRODUKTIV	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorerfahrung und Vorwissen der Lernenden werden eingebunden. ▪ Lernenden wird Raum geboten für Neugier und Entdeckung (sarbeit). ▪ Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein. ▪ Lernenden erhalten die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu hinterfragen.
AKTIVIEREND	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge. ▪ Lernenden wird ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen. ▪ Lernende entwickeln selbst Initiativen. ▪ Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebensorientiert zu arbeiten.
SITUATIV	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernende nützen und reflektieren die Hier- und Jetzt-Situation. ▪ Die Methode nimmt Bezug auf die Situation der Lerngruppe. Sie ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt. ▪ Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen. ▪ Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis. ▪ Lernenden werden Empfehlungen für Praxistransfer geboten.
SOZIAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lernende erleben Wertschätzung. ▪ Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback. ▪ Lernende nehmen Emotionen wahr. ▪ Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation. ▪ Lernende werden bei der kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert.

Die nachfolgende Methodensammlung bietet Ihnen nicht nur ein großes Repertoire an Methoden, welche zum Einsatz kommen können, sondern auch eine Beschreibung nach diesen genannten S-P-A-S-S Kriterien, wodurch Sie stets darüber im Klaren sind, aus welchem Grund und zu welchem Zweck Sie eine bestimmte Methode für Ihr Seminar wählen.

¹ In Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Rolf Arnold & WIFI-Trainerinnennetzwerk erstellt.

3 METHODENSAMMLUNG

Eine kurze Anleitung zu den Methoden

Jede schriftliche Darstellung einer Methode, wie umfangreich und präzise auch immer, spricht primär die kognitive Komponente an, während der dahinter liegende Ansatz sich an Personen als Ganzheiten von Denken, Fühlen und Erleben wendet. Aus diesem Grund kann hier nicht geklärt werden, was eine Methode mit der Einzelperson „macht“.

Wer auch immer sich entschließen mag, diesen Ansatz zu vertiefen, zu erfahren, oder auch zu leben, dem wünschen wir bei der Anwendung der Methoden, Übungen und Techniken viel Erfolg und viel Freude beim Unterrichten.

3.1 Anfangen und Kennen Lernen - Vorstellungsrunden („Eisbrecher“)

Die Anfangssituation eines Seminars dient somit dem Abbau von Ängsten bzw. Unsicherheiten der Teilnehmer/innen, die aufgrund einer neuen Situation, zumeist in einer fremden Umgebung mit unbekanntem Personen, erzeugt werden.

Da es in einer solchen Situation wenig Sinn hat, Lerninhalte zu vermitteln, erfüllt die Anfangssituation mit Hilfe der „Regeln“ (z.B. Organisatorisches) und der Vorstellung der Struktur des Seminars die Aufgabe, den Teilnehmern/innen die anfängliche Unsicherheit zu nehmen.

Übungen und Spiele in Anfangssituationen

Gegenseitiges Kennenlernen wird in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung auffällig häufig spielerisch gestaltet.

Was soll dieses „Spielen“ leisten?

- Leichteres „Sich-gegenseitig-Kennenlernen“
- Entspannte Atmosphäre schaffen
- Unsicherheit, Fremdheit und gegenseitige Scheu, sog. „Barrieren“ abbauen
- Offenere, leichtere Kommunikation ermöglichen
- Warming-Up-Phasen gestalten
- Auflockerung und Bewegung
- Förderung der Konzentration

Aber:

- Das Ziel, durch Spiele in der Anfangsphase den Lehr/Lernprozess zu verbessern, ist nur sinnvoll, wenn das, was dabei herausgekommen ist, in den weiteren Verlauf der Bildungsveranstaltung integriert wird.

- Achtung auf die Zeiteinteilung! Vorstellungsrunde und Erwartungsabfrage sollen zeitlich in Relation zur Gesamtdauer des Seminars stehen (und nicht unnötig strapazieren).
- Teilnehmer/innen fühlen sich oft widerwillig dazu gezwungen, bei ihrer Meinung nach „albernen“ Spielen mitzumachen, kommen sich kindisch vor. Darum Achtung bei der Spielauswahl!

Die nun folgenden Übungen für Anfangssituationen in Seminaren können zusätzlich mit Abfragen zum Thema Erwartungen / Befürchtungen kombiniert werden.

Zum Abfragen der Erwartungen / Befürchtungen noch zwei wichtige Hinweise!

- Klarheit darüber schaffen, was gefragt werden soll (Interaktionsstil des Dozenten, inhaltliche Erwartungen, erwünschter Arbeitsstil; ...).
- Welche Methode soll angewandt werden, ist dem Seminar angemessen? (Einzelarbeit; Gruppenarbeit; Verlesen der Ergebnisse; mit anschließender Diskussion, oder lieber ohne; Niederschrift auf kleinen Karten, die für alle sichtbar an der Wand befestigt werden; anonyme, schriftliche Befragung; einen Fragebogen; offene Gesprächsrunde; ...)

Anmerkung

Etliche dieser Übungen lassen sich auch zwischendurch durchführen (als Auflockerungsrunde), um zum Beispiel gegen das „Suppenkoma“ anzukämpfen oder bei Themenwechseln kurz Bewegung und neue Energie in die Gruppe zu bekommen.

1. Bei längeren Lehrgängen kennen sich die Teilnehmer/innen bereits. Folge: „Oje! Schon wieder eine sinnlose Vorstellungsrunde.“ In solchen Fällen könnte der/die Trainer/in nur sich selbst kurz vorstellen und Informationen über die Teilnehmer/innen bekommt er/sie aus den Auflockerungsrunden.

3.1.1 Interaktionsmethode Lügen-Portrait

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Paare interviewen sich gegenseitig über Namen, Wohnort, Hobbies, Erwartungen, Haustiere, etc. dann stellt A seinen Partner B der Gruppe vor und anschließend umgekehrt. Vorgestellt werden die Partner mit zwei wahren Einzelheiten, die der Berichterstatter am interessantesten fand, und einer erfundenen Aussage. Die Gruppe muss raten, welche der Eigenschaften die erfundene ist.</p> <p>Stichwörter Namen kennenlernen – Interesse aneinander wecken – es steht jeder einmal im Mittelpunkt – erinnern – raten – erforschen – beurteilen – einschätzen – Fantasie – Spaß – Spannung</p>
-----------------------------------	--

3.1.2 Interaktionsmethode Eisschollenspiel

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Die Gruppe stellt eine Horde von Pinguinen dar, die auf einer Eisscholle Richtung Süden in den Golfstrom treibt, wobei die Eisscholle schmilzt und die Gruppenmitglieder immer mehr ums Überleben kämpfen müssen. Dafür wird auf dem Boden eine so große Papierfläche ausgebreitet, dass die Gruppe bequem Platz hat. Der Leiter oder ein Gruppenmitglied spielt den „Golfstrom“, der die Aufgabe hat, die Papierfläche systematisch zu verkleinern. Die Pinguine müssen immer enger zusammenrücken, so dass sie nicht im Meer versinken.</p> <p>Stichwörter Körperkontakt – Zusammenarbeit – Teamgeist – solidarisches Verhalten – Aggression – Durchsetzung – Verantwortungsgefühl – Zusammenhalt – Spielspaß</p>
-----------------------------------	--

3.1.3 Aktives Kennen lernen mit einem Seil

Beschreibung/ Vorgehen	<p><u>Vorbereitung:</u> In das Seil an einem Ende einen Knoten machen – das ist der Anfang des Seils. Das Seil wird in einer U-Form (oder offene Kreisform) am Boden ausgelegt. Wenn sich die Gruppe entlang des Seils aufstellt, sollte jeder jeden sehen können.</p> <p><u>Aufgabenstellung – Auftrag:</u> „Stellen Sie sich bitte entlang des Seiles in der alphabetischen Reihenfolge Ihres Nachnamens auf. Beginnend mit „A“ am Knoten des Seils.“ Danach die Überprüfung: „Jeder sagt nun seinen Namen“ Mehrere Runden spielen... Vornamen (alphabetisch) Distanz vom Wifi- Gebäude zum eigenen Wohnort (Straßen-km. od. Anreisezeit) Liebstes Hobby (alphabetisch) Firmennamen des Arbeitgebers (alphabetisch) Alter (Vorsicht – sensibles Thema) Entfernung des letzten Urlaubsortes zum Wifi.</p>
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Kurz, aktivierend, kommunikativ und auch gut anwendbar, wenn sich die Gruppe schon etwas kennt. Durch diese Übung kommt sofort Bewegung in die Gruppe. Sie aktiviert körperlich und bringt die Teilnehmer/innen dazu, aktiv aufeinander zuzugehen und sich auszutauschen.</p>
Voraussetzungen	<p>Dauer: ca. 3 Minuten pro Runde</p> <p>Ausrüstungsgegenstände Ein Seil – Länge ca. 20m (oder 1m pro Person). Oder: Statt dem Seil andere Gegebenheiten verwenden (z.B. zwischen zwei Bäumen in einer Linie).</p>
Variationen	<p>Kann aktivierend nach jeder Pause gespielt werden. So kann ein/e Trainer/in eine bestehende Gruppe eines Lehrganges mit der Zeit kennen lernen, ohne die für die Teilnehmer/innen „langweiligen“ Vorstellungsrunden zu bemühen...</p>

3.1.4 Namensspiel

Beschreibung/ Vorgehen	Die Gruppe steht im Kreis. Eine Person geht auf eine andere zu und sagt deren Namen. Daraufhin verlässt diese Person ihren Platz und geht wiederum auf eine andere zu und sagt deren Namen.
Variationen	Die erste Person stellt sich vor eine zweite. Die zweite Person darf ihren Platz erst verlassen, wenn sie von einer anderen „weggerufen“ wird. Die erste Person darf sich auch dann erst in den Kreis einreihen.

3.1.5 Differenzenaufstellung

Beschreibung/ Vorgehen	Der/Die Trainer/in teilt den Raum in Norden, Osten, Süden und Westen auf. Die Teilnehmer/innen sollen sich nun nach ihrer Herkunft geographisch korrekt aufstellen.
-----------------------------------	---

3.1.6 Never have I ever

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Die Teilnehmer/innen sitzen im Sesselkreis und strecken alle zehn Finger aus. Der Reihe nach sagen die Teilnehmer/innen etwas, was sie noch nie gemacht haben. Zum Beispiel: „Ich war noch nie in den USA.“ Bei jeder Aussage müssen die anderen einen Finger einklappen, wenn sie das, was der/die einzelne Teilnehmer/in vorgibt, schon gemacht haben. Wenn also drei Teilnehmer/innen schon in den USA waren müssen diese jeweils einen Finger einklappen. Ziel ist es, möglichst lang im Spiel zu bleiben, also die letzte Person, die noch einen ausgestreckten Finger hat.</p> <p>Um zu gewinnen, ist es eine gute Strategie Aussagen zu treffen, die die meisten Leute getan haben, man selbst aber nicht.</p>
-----------------------------------	--

3.1.7 Schnurübung

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Vorbereitung: zwischen 30 und 70cm lange Wollschnüre vorbereiten und auf einen Haufen in die Mitte des Kreises der Teilnehmer/innen legen.</p> <p>Jeder nimmt sich ein Stück Wollschnur und stellt sich vor. Währenddessen soll die Wollschnur um den Zeigefinger gewickelt werden. Je nach Länge der Schnur werden die Redezeiten also unterschiedlich sein.</p>
-----------------------------------	--

3.1.8 Süße Vorstellungsrunde

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Die Teilnehmer/innen nehmen sich zwischen einer und fünf Süßigkeiten aus einem Säckchen. Sie sollen sie aber nicht gleich verzehren. Nachdem jeder die Süßigkeiten genommen hat, sagt er während der Vorstellungsrunde zuerst seinen Namen. Für jede Süßigkeit, die er sich genommen hat, muss er etwas über sich erzählen.</p>
Variationen	<p>Die verschiedenen Farben der Süßigkeiten können für verschiedene Bereiche stehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> rot: Lieblingshobby grün: Lieblingsplatz blau: Lieblingserinnerung gelb: Traumjob orange: Wildcard – man darf aussuchen, was man über sich erzählt

3.1.9 Vorstellung aus dem Blickwinkel einer vertrauten Person

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Jede Person positioniert sich hinter dem eigenen Sessel und stellt sich aus der Sicht einer ihm/ihr vertrauten Person vor (z.B. Mutter, Vater, Bruder, Schwester, Ehepartner, Kind, Freund, Freundin usw.).</p> <p>Zum Beispiel: „Bei diesem Seminar ist heute mein Sohn Harald. Ich bin seine Mutter. Er war schon als Kind sehr aufgeweckt und schlagfertig und entwickelte schon früh seinen Gerechtigkeitsinn. Deshalb wundert es mich gar nicht, dass er heute auch Jurist ist. Als Mutter hatte ich es nicht immer leicht mit ihm, da er ... usw.“</p>
-----------------------------------	---

3.1.10 Wir gründen ein Unternehmen²

Beschreibung/ Vorgehen 	<p>Nach einer ersten Kennenlernrunde, in der sich die Teilnehmer/innen und in Zweiergruppen gegenseitig interviewt haben und eine besondere Fähigkeit des Interviewten herausfinden mussten, stellen die Teilnehmer/innen sich gegenseitig vor. Der/Die Seminarleiter/in notiert derweil den jeweiligen Namen mit der besonderen Eigenschaft auf ein Flipchart. Hierdurch wird der Name mit dieser besonderen Fähigkeit verknüpft, und die Teilnehmenden lernen sich besser kennen.</p> <p>Die eigentliche Aufgabe besteht nun darin, dass die Teilnehmenden sich in 4er-Gruppen zusammenfinden und innerhalb von 30 Minuten die wesentlichen Elemente eines Unternehmens, welches sie gründen sollen, markieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - eine Geschäftsidee, - einen Slogan, <p>Danach wird die Geschäftsidee in einer 5minütigen Präsentation im Plenum dargestellt, und dieses entscheidet darüber, ob es sich lohnt – aus einem zuvor vereinbarten Investitionsfond – diese Geschäftsidee zu unterstützen.</p>
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Die Methode erleichtert zunächst das gegenseitige Kennenlernen in einem sehr umfangreichen Sinne. Es werden mehrere Informationen zugleich übereinander ausgetauscht: Man erfährt nicht nur die Namen der anderen, sondern auch einiges über ihre Fähigkeiten und Vorlieben sowie Selbsteinschätzungen. Zugleich erleben sich die Teilnehmenden im Zusammenspiel, da sie unmittelbar in eine gemeinsame Aktivität geführt werden und auch bereits ein gewisses Wir-Gefühl bei den Teilnehmenden entstehen lässt.</p>
Voraussetzungen	<p>Erwartet werden Offenheit, Neugier und Kooperationsbereitschaft der Teilnehmenden. Weitere Voraussetzungen sind nicht gegeben.</p>
Umsetzungs-erfahrungen	<p>Für den Seminarleiter eröffnet dieser spielerische Einstieg die Möglichkeit, die Gruppen intensiv bei der Arbeit zu beobachten und z.B. zu erkennen, wer Führung übernimmt, wer sich zurückhält und welche Spannungen, Vorbehalte – z.B. bei geschlossenen Firmengruppen – bestehen.</p>

² Diese Methode verdanken wir Ralf Althoff vom WIFI Vorarlberg

3.1.11 Find someone who...³

Beschreibung/ Vorgehen 	<p>Die Teilnehmenden erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem beliebig viele Aussagen („Behauptungen“), die sich auf die persönliche Lebenssituation beziehen, stehen. Sie haben 5 Minuten Zeit, um andere Teilnehmer/innen zu fragen, ob die jeweilige Aussage zutreffend ist. Bei „ja“ wird der Name der jeweiligen Person vermerkt. Ziel ist, so viele Namen wie möglich zu notieren, weshalb die Teilnehmenden sich mit der ganzen Gruppe auseinandersetzen sollten. Wenn alle Aussagen, die auf dem Arbeitsblatt stehen, zugeordnet werden konnten, beginnt die zweite Phase. Auswertung: Es werden Cluster (mit den zugeordneten Namen) auf einer Metaplanwand gebündelt.</p> <p>Diese Methode kann auch als Kooperationsübung zur Wiederholung eines Stoffes genutzt werden. Das Arbeitspapier enthält einzelne Aussagen, Thesen oder Fragen. Dann werden von allen Teilnehmer/innen gesucht, welche zu der einen oder anderen Frage etwas erläutern bzw. Stellung beziehen können. Im nächsten Schritt erhalten einzelne „Themengruppen“ (Teilnehmer/innen, die zu einer Frage als Experten/Expertinnen notiert wurden) Gelegenheit, sich auszutauschen und eine gemeinsame Darstellung des Sachverhalts zu erarbeiten.</p>
Bezug zu Aneignen, Erle- ben, Handeln	<p>Diese Methode vernetzt die Teilnehmenden miteinander. Sie haben Gelegenheit, sich namentlich, aber bereits auch mit einigen besonderen Anschauungen und Talenten kennen zu lernen. Zudem stellt diese Methode eine lebendige Alternative zu den üblichen Kennenlernrunden dar.</p>
Voraussetzungen	<p>Voraussetzung ist, dass die Teilnehmenden eine klare Aufgabenstellung erhalten, die es ihnen ermöglicht, diese kommunikativ sowie perspektivenverschränkend zu bearbeiten.</p>
Umsetzungser- fahrungen	<p>Die Methode ist besonders im Fremdsprachenunterricht als „Ice-Breaker“ geeignet, um Sprachanlässe zu stiften und Vokabular anzuwenden. Gleichzeitig eignet sich diese Methode, um Gruppen potenzialbezogen zusammenzusetzen (d.h. entsprechend dem Vorwissen, welches die Teilnehmenden beitragen.)</p>

³ Die Methode verdanken wir Susanne Czachs (WIFI Niederösterreich)

3.2 Übungen zur Gruppeneinteilung

Handelt es sich um Übungen, in denen verschiedene Gruppen oder Personen miteinander bzw. gegeneinander arbeiten, ist eine faire Gruppeneinteilung wichtig. Zu schnell bilden sich immer dieselben Cliques, die Starken gegen die Schwachen, die Großen gegen die Kleinen, die alten Hasen gegen die Frischlinge. Dadurch geht viel verloren: an Spielfreude, an Fairness, an Gruppengemeinschaft. Bilden sich immer die gleichen Gruppen oder treten immer die gleichen Teams gegen- oder miteinander an, dann werden Übungen schnell langweilig und machen auch keinen Spaß mehr. Dann wiederholt sich das Ergebnis wie ein immer wieder aufs Papier gedrückter Stempel.

Restriktive Einteilung

Natürlich kann der/die Trainer/in eine Gruppe nach eigenem Ermessen zusammenstellen. Beim restriktiven Einteilen nimmt sich der/die Trainer/in die Teilnehmerliste vor und überlegt in Ruhe, wie er die Gruppe am besten aufteilt, so dass Cliques getrennt werden und alle Kleingruppen arbeitsfähig sind. Die Kleingruppenaufteilung wird vorgelesen, und damit sind die Gruppen eingeteilt.

Die Reaktionen darauf könnten sein (bewusst oder unbewusst): Ja, um Himmelswillen!!! Wie unpädagogisch! Wie autoritär! Wie wenig gehe ich da auf die Bedürfnisse der Gruppe ein! Jetzt muss ich mit denen arbeiten, die ich nicht mag! Sauerei – immer muss ich den/die Schwachen mitziehen! Und so weiter... Aggressionen gegenüber dem/der Trainer/in oder Gruppenmitgliedern können hier aufkommen bzw. genährt werden.

Wenn nur Kleingruppen für eine Übung gebraucht werden, sollte man von dieser Methode Abstand nehmen. Ebenso verbietet sich eine solche Vorgehensweise von selbst, wenn die Gruppenmitglieder sich noch nicht so gut kennen!

Wenn man jedoch thematisch arbeiten möchte oder sogar arbeitsteilig, ist diese Methode u.U. eine Option. Kleingruppen, die aus geschlossenen Blöcken bestehen, sind erfahrungsgemäß nicht sonderlich produktiv.

Außerdem schuldet der/die Leiter/in jedem/jeder Teilnehmer/in, der sich in einer Kleingruppe befindet, eine arbeitsfähige Gruppe. Es heißt ja auch Gruppenleiter und von dieser Tatsache lässt sich gelegentlich auch produktiv Gebrauch machen. (Mögliche Methode 6.2.4)

Zufällige Einteilung

Beim Zusammenstellen von Teams ist genauso Kreativität gefragt wie beim Spielen selbst. Die folgenden Methoden sollen nur ein paar Ideen liefern, wie Gruppen leicht spielerisch und zufällig zusammengestellt werden können. Die Gruppen werden immer durchgemischt. Dies fördert unter anderem das Anpassen an andere Personen und damit die soziale Kompetenz.

3.2.1 Durchzählen

Beschreibung/ Vorgehen	Wenn alle sitzen, kann man abzählen „1, 2, 3, 4...“ oder ansagen „Blau, rot, gelb, blau, rot...“ je nach Anzahl der Gruppen. Nicht kreativ, aber schnell. Kann man machen, wenn einem gar nichts anderes einfällt... Ergebnis der Einteilung: weitgehend Zufall; Freunde werden beim Abzählen oft getrennt, weil sie nebeneinander sitzen
-----------------------------------	--

3.2.2 Spielkarten

Beschreibung/ Vorgehen	Jeder/Jede Spieler/in zieht eine Karte aus einem abgezählten, durchgemischtem Kartenspiel. Die Gruppen bilden sich nach Farbe (rot/schwarz: zwei Gruppen), nach Spielfarbe (Kreuz/Pik/Herz/Karo: vier Gruppen) oder nach Kartenwert (Neun/Zehn/Bube/Dame/König/Ass: sechs Gruppen, je nach Kartenspiel auch mehr). Sollen statt Gruppen Paare entstehen, so nimmt man Karten aus einem Memory-Spiel.
-----------------------------------	--

3.2.3 Zündhölzer ziehen oder „schwarzer Peter“

Beschreibung/ Vorgehen	Gefärbte Zündhölzer in der Anzahl der Gruppen (verschiedenen Farben - Flip Stifte) und kommen in einen Beutel. Jeder/Jede Teilnehmer/in zieht eines: Gleiche Farbe, gleiche Gruppe. Wird nur eine Person benötigt (z.B. Präsentation...) wird nur ein Zündholz angemalt.
Variationen	Man kann auch andere kleine Gegenstände (Murmeln, Knöpfe, Muscheln,...) aus einem Beutel ziehen lassen.

3.2.4 Klebepunkte

Beschreibung/ Vorgehen	Bevor die Teilnehmer/innen den Raum betreten, klebt man bunte Klebepunkte unter jedem Stuhl. Die Anzahl der gewünschten Gruppen ergibt die Anzahl der verschiedenen Farben. Wer dieselbe Farbe hat, ist zusammen. Das Ergebnis der Einteilung sieht weitgehend nach Zufall aus, ist aber von der Leitung beeinflussbar, wenn es Stammplätze gibt.
-----------------------------------	--

3.2.5 Familie Meier

Beschreibung/ Vorgehen	Sessel im Raum verteilen (1/4 oder 1/5 der Zahl der Gruppenmitglieder, also bei 16 Spieler/innen vier Sessel, bei 15 Spieler/innen drei Sessel etc.). Jeder/Jede Mitspieler/in erhält ein Kärtchen mit einer Bezeichnung eines Familienmitglieds und einem Namen (z. B. Mutter Schmid, Sohn Müller, Tochter Meier, Vater Berger). Die Mitspieler/innen gehen zügig im Raum umher (evtl. zu Musik) und tauschen mit den anderen Mitspieler/innen ständig Karten, die umgedreht sein müssen, sodass man nicht sieht, was draufsteht. Auf Musikstopp / einen Klatsch / Pfiff des Spielleiters drehen die Spieler die Kärtchen um und setzen sich so schnell wie möglich nach Familien geordnet in folgender Reihenfolge auf jeweils einen Stuhl: 1. Vater 2. Mutter 3. Sohn 4. Tochter 5. Hund Welche Familie zuerst fertig ist, hat gewonnen. Wenn es sich mit der Zahl der Gruppenmitglieder nicht ausgeht, kann man noch Großvater, etc. dazu nehmen.
Variationen	Das Spiel wird noch lustiger, wenn die Namen ähnlich klingen (z. B. Schiller, Schöller, Schüller, Schaller; Meier, Geier, Beier, Seier).

3.2.6 Puzzle

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Man zerschneidet so viele Postkarten (Karten mit Bildmotiven) wie man Gruppen benötigt in die Anzahl der gewünschten Gruppenmitglieder. Je Gruppe ein Bildmotiv, je Teilnehmer/in ein Puzzleteil. Die Teile werden gemischt und verteilt. Wenn die Teile richtig zusammengefügt werden, entsteht eine Gruppe.</p> <p>(Gratis Postkarten findet man fast in jedem Lokal...)</p>
-----------------------------------	---

3.2.7 Tierlaute machen

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Man überlegt sich pro Gruppe, die gebildet werden soll, eine Tierart z.B. Hund, Katze, Kuh, Krähe. Je nach Gruppengröße braucht man dann entsprechend viele Zettel mit der Aufschrift der Tierart (z.B. bei 16 Leuten und gleich starken vier Gruppen: vier Hunde, vier Katzen, vier Kühe, vier Krähen). Man verteilt die Zettel an die Teilnehmer/innen und nachdem man ein Startkommando gegeben hat, versuchen die Teilnehmer/innen durch entsprechende Grunz-, Muh-, Miau- o.ä. Laute sich zu finden und sich zu identifizieren. Sie dürfen dabei nicht sprechen, sondern nur Nicken oder Kopfschütteln. Als zusätzliche Schwierigkeit kann noch eingebaut werden, dass man sich wie die Tiere fortbewegen muss (also zumeist auf allen Vieren).</p>
-----------------------------------	---

3.2.8 Schnüre ziehen oder Knoten lösen

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Für paarweise Einteilung</p> <p>Der/Die Trainer/in hält ein Bündel (halbe Teilnehmeranzahl) Ein-Meter-Schnüre in Mitte fest, jeder/jede Teilnehmer/in schnappt sich ein Ende. Wer die gleiche Schnur in der Hand hat, ist in derselben Gruppe.</p> <p>Für gruppenweise Einteilung</p> <p>Man verknotet die Ein-Meter-Schnüre (pro Teilnehmer/in eine Schnur) miteinander und zwar so, dass immer so viele Schnüre zusammenhängen, wie Teilnehmer/innen pro Gruppe gebraucht werden. Für jede Kleingruppe wird ein Knoten benötigt. Alle Schnüre werden von dem/der Trainer/in an der Knotenseite zusammengehalten. Jeder/Jeder Teilnehmer/in soll nun ein Schnurende aus dem Wust herausziehen. Zusammenhängende Schnüre ergeben dann eine Kleingruppe.</p>
-----------------------------------	--

3.2.9 Paarweise Einteilungen: Gegenteiliges / Gemeinsames

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Gegenteiliges</p> <p>Es sollen sich immer Paare bilden, die etwas Gegenteiliges haben. Mann – Frau, oder blonde Haare – dunkle Haare, oder Groß – Klein, kurz- und weitsichtig, Vegetarier und Fleischliebhaber, ...</p> <p>Gemeinsames</p> <p>Es sollen sich immer Paare bilden, die etwas Gemeinsames haben. Frau – Frau, blonde Haare, selbe Anzahl Buchstaben im Namen, selbe Körpergröße, nahezu selbe Haarlänge...</p>
-----------------------------------	---

Nachsatz zur Gruppeneinteilung

Oft stellt sich die Frage, ob sich die Gruppen selbst finden sollen oder die Leitung die Gruppen willkürlich einteilt. Beides hat Vor- und Nachteile. Es gibt eine gelungene Mischung aus beidem: Jeder/Jede Teilnehmer/in sucht sich einen Partner. Diese Paare werden nun von dem/der Trainer/in zu größeren Gruppen zusammengestellt. Vorteil: jeder hat in seiner Gruppe mindestens eine Person, mit der er sich versteht und man kann trotzdem Teilnehmer/innen zusammenstecken, die sonst nie miteinander arbeiten würden.

3.3 Teilnehmeraktivierung

In diesem Bereich finden sich Methoden, die unterstützend und optimierend in einzelnen Phasen eines umfassenden methodischen Konzepts eingesetzt werden. Dies sind in der Regel Methoden, die nur auf einen Teilaspekt von Beteiligung abzielen. Dennoch können sie ohne zwingende Anbindung an ein umfassendes Beteiligungsprojekt als Einzelaktionen durchgeführt werden.

Es ist eine Auswahl von allgemeinen phasen- und situationsbezogenen gruppenpädagogischen Interventionen oder Übungen für Klein- bis Großgruppen. Eingebettet in ein methodisches Gesamtkonzept können sie zur Unterstützung und Optimierung des Beteiligungsprozesses beitragen.

3.3.1 Impulsreferat

Beschreibung/ Vorgehen	<p>In einem Impulsreferat (auch Impulsvortrag) werden äußerst kurz und prägnant die Kerndaten und absolut wichtigsten Fakten zu einem bestimmten Themenkomplex, einer Sachlage etc. dargelegt sowie die sich daraus ergebenden Thesen vorgestellt, um relativ schnell zu einer fruchtbaren, möglichst kontroversen Diskussion zu gelangen.</p> <p>Es unterscheidet sich vom Typus des klassischen Referates bzw. Vortrages dementsprechend vor allem bezüglich seiner wesentlich geringeren Länge und der damit zwangsläufig einhergehenden prägnanten, oft bruchstückhaften Darstellungsweise.</p> <p>Vordergründige Funktion des Impulsreferates ist es damit, einen Einblick in ein oft sehr spezifisches Sachgebiet zu gewähren, inhaltlich kontroverse und mitunter oft konträre Standpunkte herauszuarbeiten und diese auf Basis der zuvor gegebenen einleitenden Fakten ausgiebiger zu diskutieren. Es geht also letztlich darum, in sehr kurzer Zeit möglichst viel grundlegendes Basiswissen und die zur Diskussion der Thesen als relevant erachteten Fakten zu vermitteln.</p>
-----------------------------------	---

3.3.2 Meinungsspektrum

Beschreibung/ Vorgehen	<p>1. Vorbereitend werden Statements zu unterschiedlichen Aspekten eines Problembereichs notiert, die die Möglichkeit einer persönlichen Zustimmung oder Ablehnung beinhalten. Alle Lernenden erhalten einen Satz mit sieben Karten - fünf Stimmkarten und zwei Einschätzungskarten.</p> <p>2. Ein Statement wird laut vorgelesen. Alle überlegen nun eine Stellungnahme und wählen eine ihrer Stimmkarten aus. Danach schätzen sie ein, ob die Gruppe eher zustimmt oder eher ablehnt (Einschätzungskarte entweder + oder -). Die Karten werden von allen gleichzeitig aufgedeckt, die Anzahl der Wertungen auf der Fünfer-Skala festgehalten. Die Lernenden, die das Stimmverhalten der Gruppe richtig eingeschätzt haben, erhalten einen Punkt.</p> <p>Beispiel</p> <p>3. Nun werden die Lernenden aufgefordert, ihre Abstimmung zu begründen. Gegensätzliche Positionen liefern Anregungen zur Diskussion.</p> <div data-bbox="507 996 1002 1227" style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Die Marktwirtschaft ist die beste aller denkbaren Wirtschaftsordnungen.</p> <p>-- - 0 + ++</p> </div> <p>4. Dieser Diskussion spezieller Probleme, die einen Einblick in die Kontroversen von Themen ermöglicht, kann ein Brainstorming zur Planung folgen.</p>
-----------------------------------	---

3.3.3 Das Würfelspiel

Beschreibung/ Vorgehen	Als Material werden zwei Würfel benötigt, wenn möglich mit unterschiedlichen Farben. 1. Vorbereitend ermitteln die Lehrenden (oder die Lernenden) sechs potenzielle Problembereiche und sechs Fragen, die unterschiedliche Vorkenntnisse und Vorurteile zu jedem Problem aktivieren können. Aus Problemen und Fragen wird eine zweiseitige Tabelle erstellt und an der Tafel festgehalten.
	2. Nacheinander würfeln die Lernenden mit einem ersten Würfel den Problembereich und mit einem zweiten Würfel die dazugehörige Frage. 3. Sie stellen ihre Vorkenntnisse und Meinungen zu der Frage dar, notieren sie stichwortartig auf einem Blatt und ordnen es dem Problembereich auf einem vorbereiteten Plakat zu.
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	Da es 36 verschiedene Fragmöglichkeiten gibt, arbeiten die Gehirne aller Beteiligten auf Hochtouren und dies parallel zu demjenigen, der gerade an der Reihe ist.
Variationen	Diese Methode kann auch zu einer Lernkontrolle oder für eine Testvorbereitung verwendet werden.

Würfel 1	Problembereiche	Würfel 2	Fragen
1	Müll	1	Was weißt Du darüber?
2	Autoverkehr	2	Welche Auswirkungen hat das Problem?
3	Energieverbrauch	3	Wer/Was ist Deiner Meinung nach dafür verantwortlich?
4	Wasserknappheit und -verschmutzung	4	Kennst Du Organisationen, die sich damit beschäftigen?
5	Chemisierung der Umwelt	5	Was kannst Du persönlich zur Verringerung des Problems tun?
6	Luftverschmutzung	6	Was müssten Politiker Deiner Meinung nach zur Minderung des Problems tun?

3.3.4 Aktivierender Fragebogen

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Der aktivierende Fragebogen hat einen ähnlichen Aufbau wie das Meinungsspektrum (6.4.2).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Lehrenden bereiten Fragebögen vor, indem sie - je nach Initiierungsziel - Satzanfänge, (provozierende) Aussagen oder Fragen zu einem bestimmten Themenbereich und seinen Einzelthemen oder zu verschiedenen möglichen Themenbereichen auflisten. 2. Die Lernenden äußern sich schriftlich in Stillarbeit zu den im Fragebogen aufgeführten Aussagen und Fragen. 3. Die Lehrenden rufen die behandelten Aspekte einzeln auf und lassen die Lernenden Position beziehen. 4. Die Aussagen werden stichpunktartig für alle festgehalten (auf Folien, Tafel oder Wandzeitung). 5. Sie ermöglichen die Schwerpunktbildung oder Positionsfindung der ganzen Gruppe durch Abstimmungsprozesse.
-----------------------------------	---

Beispiel: Wir gründen einen Betrieb. Dazu folgende Aussagen:

- Unser Betrieb muss allein am Gewinn orientiert sein!
- Wir brauchen unbedingt einen allein entscheidenden Chef!
- Welches Produkt wir verkaufen ist egal - Hauptsache es verkauft sich gut!
- Jeder sollte alles machen können!
- Mit den Gewinnen kaufen wir uns ein Haus in der Schweiz!

Stimmkarten	
++	Volle Zustimmung
+	Zustimmung mit Vorbehalt
0	Keine Entscheidung
-	Ablehnung mit Vorbehalt
--	Völlige Ablehnung
Einschätzungskarten	
+	Die Gruppe stimmt eher zu!
-	Die Gruppe lehnt eher ab!

3.3.5 Prioritätenliste

Beispiel

Stell dir vor, Du wärst der Umweltminister! Auf welche Maßnahmen würdest Du bauen zur Reduktion der Umweltbelastung?	Einzelvorschlag	Gruppenvorschlag
Senkung der Emissions-Grenzwerte		
Einführung von CO - Abgaben		
Einführung von Energie - Steuern		
Verbot gefährlicher Stoffe		
Subvention umweltfreundlicher Alternativen		
Kennzeichnungspflicht für umweltbelastende Produktionen		
Umwelterziehung		
Forschungsförderung für umweltentlastende Technologien		
Selbstverpflichtung zur freiwilligen Einschränkung der Umweltbelastung		

Beschreibung/ Vorgehen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zur Vorbereitung notieren die Lehrenden auf einem großen Blatt unterschiedliche Probleme, Ursachen eines Problems oder Instrumente seiner wirtschaftspolitischen Behandlung. 2. Jeder Lernende ordnet nach von ihm eingeschätzter Wichtigkeit auf einer Punkteskala die Aussagen. Dabei darf keine Zahl zweimal vergeben werden, denn es sollen Prioritäten gesetzt werden. 3. Danach setzen sich die Lernenden in Gruppen zusammen und versuchen, gemeinsame Prioritäten zu entwickeln. 4. Im Plenum begründen daraufhin die Gruppen ihren Vorschlag. 5. Unterschiedliche Positionen fordern zur weiteren Auseinandersetzung mit den Problemen, Ursachen, und Instrumenten heraus bzw. zum Vergleich der in Wissenschaft, Politik oder Wirtschaft getroffenen Prioritäten. 6. Wenn statt der Angabe eigener Prioritäten ein Vergleich mit Prioritäten in der Realität intendiert war, kann das Verfahren einen spielerischen Charakter erlangen, indem Einzelgewinner und Gruppengewinner im Hinblick auf ihre Übereinstimmung mit der Realität ermittelt werden.
-----------------------------------	--

3.3.6 Apollo-Technik

Die Apollo-Technik ist eine Methode des Kooperativen Lernens. Mit dieser Methode können Regeln für das Miteinander erstellt werden. (Wie eine Rakete ist diese Technik mehrstufig.)

Im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Verhandeln und Festlegen von für alle geltenden Regeln können im Seminar komplexe demokratische Verfahren und Konzepte wie das des Gemeinwohls, des Gesetzes und der Sanktion besprochen werden. An dieser Stelle sind Regelverletzungen, Sanktion und Strafe keine abstrakten Unterrichtsthemen, sondern stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der gemeinsamen Arbeit an eigenen Gesetzen, einer eigenen Verfassung für die Seminargemeinschaft.

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Start</p> <p>Zu Beginn schreiben alle Beteiligten ihre persönlichen Ideen zum Zusammenarbeiten oder Zusammenlernen auf. (Einzelarbeit!)</p> <p>Stufe 1</p> <p>Danach arbeitet die Gruppe zu zweit (Paare bilden). Übereinstimmende Vorschläge werden übernommen und gemeinsam zu einer Regel zusammengefasst. Divergierende Vorschläge werden auf einer anderen Liste aufgeschrieben.</p> <p>Stufe 2</p> <p>Im diesem Schritt arbeiten zwei Paare, also vier Beteiligte, zusammen und wiederholen das Verfahren des ersten Schritts (Stufe1).</p> <p>Stufe 3</p> <p>Im letzten Schritt muss eine zufällig, zum Beispiel per Los, bestimmte Gruppe alle Ergebnisse bzw. Regeln zusammenfassen. Das Grundregelwerk des Zusammenlebens ist fertig (evt. mit den Sanktionen).</p> <p>Danach diskutiert die Klasse die Liste mit den divergierenden Vorschlägen. Entweder werden die Punkte zum gesamten Regelwerk zugefügt oder in einer besonderen Liste der Minderheitenpositionen aufgenommen.</p>
-----------------------------------	--

3.4 Zugang zu den Inhalten ermöglichen

(Rolf Arnold)

Es ist das wesentliche Merkmal lebendiger Lernkulturen, dass Inhalte nicht „vermittelt“, sondern erschlossen werden. Dabei bemühen sich die neueren Lehr-Lern-Arrangements darum, die empirisch vielfach erhellte Tatsache zu berücksichtigen, dass es die Lernenden selbst sind, die über den Schlüssel bei dieser Erschließung verfügen. In diesem Sinne schreibt der Hirnforscher Manfred Spitzer recht pointiert:

„Es ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass bereits die Rede von der Vermittlung – vielleicht sogar von Werten – völlig an der Realität vorbei geht. Gehirne bekommen nichts vermittelt. Sie produzieren selbst! Wer hat uns denn das Laufen oder das Sprechen vermittelt? – Niemand als wir selbst!“ (Spitzer 2007, S.417).

Diese Einsicht ist eine der großen didaktischen Ernüchterungen der neueren Hirnforschung (vgl. Hubrig 2010), welche zugleich jedoch auch eine große Hoffnung und Ermutigung in sich birgt: Menschen können selbsttätig lernen. Sie haben dies schon immer gekonnt – auch wenn sie es durch ein Zuviel an Kontrolle und ein Zuwenig an Ermutigung mehr und mehr verlernt haben. Es gilt, die Lernenden bei der Wiederentdeckung ihrer Lernpotenziale zu begleiten und ihnen zu ermöglichen, sich als kompetente Lerner zu erleben und zu üben.

Die Gestaltung eines Inputs kann anregend oder ermüdend sein. Gleichwohl gilt: Zu viele Inputs ermüden auf jeden Fall. Der Grund liegt darin, dass der Lernende sich beständig genötigt sieht, einer Gedankenführung zu folgen, welche nicht seine eigene ist. Aus diesem Grunde gilt der Grundsatz:

Wenn ein Zusammenhang dargelegt oder erläutert werden muss, vermeide das alleinige Reden und wähle eine Vorgehensweise, die mit systematischen Einladungen an die Teilnehmer/innen arbeitet!

Die **Thesen-Ralley** ist eine solche Methode. Sie basiert auf der Annahme, dass jeder Lernende immer etwas zu einem Thema beitragen kann – und sei es nur seine Fragen, Vermutungen und Parallelen. Zudem überlässt es die Thesen-Ralley als Präsentationsform den Teilnehmenden zu entscheiden, wann und mit welchem Beitrag Sie die Darlegungen des Lehrenden unterbrechen und sich in den Lehr-Lernprozess einfädeln möchten. Ab der ersten „Unterbrechung“ agiert der Dozierende nicht mehr im luftleeren Raum oder in der Einsamkeit seiner inhaltlichen Sphären, sondern kann sich mit den Fragen und Beiträgen der Lernenden beschäftigen und die notwendigen Klärungen und Erklärungen aus ihren Fragestellungen und Kommentaren heraus beantworten.

3.4.1 Thesen-Ralley

<p>Beschreibung/ Vorgehen</p> 	<p>Die Thesen-Ralley dient dazu, längere Vorträge oder Präsentationen des Lehrenden (oder eines Referenten) aufzulockern oder zu ersetzen. Jeder/jede Teilnehmer/in erhält eine These zu einem Thema, mit welcher er sich 2-3 Minuten befassen kann. Dann wird er aufgefordert, dazu spontan Stellung zu nehmen, wobei u.a. folgende Fragen eine Rolle spielen könnten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stimme ich dieser These zu oder nicht? - Welche Argumente überzeugen mich am meisten in meiner Position? - Worin liegt die praktische Bedeutung dieser These (z.B. für meinen Alltag in Beruf oder Privatleben)? - Welche Konsequenzen (weitere Thesen) lassen sich ableiten? <p>Denkbar ist auch, dass jeweils 2 Teilnehmer/innen gemeinsam eine These erhalten und sich zu dieser Stellung nehmend und kommentierend äußern. Angestrebt sind Diskussionsprozesse zu den jeweiligen Kurzpräsentationen, wodurch alle Gelegenheit erhalten, sich mit den vorgetragenen Positionen aktiv auseinanderzusetzen.</p>
--	---

Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Die Aufforderung zur Stellungnahme rückt die Thematik in den eigenen Aktionsradius des Lernenden.</p> <p>Dieser muss aktiv werden, zudem fördert seine argumentative Auseinandersetzung sowie die Illustration anhand der eigenen Lebenspraxis die Aneignung durch Einverwurzelung in die eigene Erfahrungswelt und die eigenen Deutungshorizonte und Interpretationsgewohnheiten. Wer sich in bewusster Stellungnahme eine These zu eigen gemacht hat, wird diese eher in seine Perspektive integrieren als jemand, der sie „nur“ gelesen oder vernommen hat.</p> <p>Die Verteilung der Thesen sowie die abwechselnde Stellungnahmen aller ermöglicht ein beziehungsreiches Lernhandeln aller: Die Lernenden „erleben“ sich gegenseitig in ihrer Präsentation, zudem ist auch die eigene Präsentation in der Lerngruppe ein emotionsreicher Auftritt – nicht zuletzt getragen von der Spannung, wie die Anderen ihn und einen selbst erleben und was sie dazu sagen.</p>
Voraussetzungen des Methoden-einsatzes	<p>Voraussetzung für den Einsatz dieser Methode ist eine gewisse Übung. Zudem eignet sich die Methode besonders gut in solchen Lernprozessen, in denen die Lernenden z.B. bereits selbständig einen Text als Vorbereitung durchgearbeitet haben oder sich aufgrund des bisherigen Ausbildungsverlaufes bereits in einer gewissen fachlichen Nähe zum jeweiligen Thema befinden.</p> <p>Auch und gerade in Kontexten der beruflichen Weiterbildung, in denen die Lernenden nicht selten bereits auch über inhaltliche Erfahrungen zum Thema verfügen (auch eigene Anwendungserfahrungen oder Situationen in der eigenen Berufspraxis) eignet sich dieses Verfahren besonders gut zum Aufgreifen und zur Einbindung des Vorwissens und der Anwendungssituationen der Lernenden.</p> <p>Eine wesentliche Voraussetzung für den Einsatz dieser Methode ist die Bereitschaft der Dozierenden, ihre Inputs als Thesen aufzubereiten und dann auch den Kommentierungen sowie den ausgelösten Diskussionen einen Vorrang einzuräumen. Ihre Rolle ist die eines Beraters, der weitere Argumente zu Bedenken gibt, auf fachliche Korrektheit achtet sowie darauf, dass die Teilnehmenden auch ausreichend Gelegenheit hatten, sich in die Thematik einzuarbeiten.</p>
Umsetzungserfahrungen	<p>Die Erfahrung zeigt, dass die Thesen-Ralley eine wirksame Methode für die Inszenierung einer Input ist. Teilnehmende werden unmittelbar in eine aktive Rolle gebracht, wodurch die Gefahr der „inneren Kündigung“, d.h. des Abschaltens oder des Unkonzentriertseins vermieden wird.</p> <p>Wie jede Methode sollte jedoch auch diese Methode nicht zu einem Dauereinsatz finden. Gleichwohl ist sie aktivierender und auch konzentrationssteigernder als so mancher Dauer-Frontalunterricht.</p>

3.4.2 Inszeniertes Lauschen

Beschreibung/ Vorgehen 	<p>Diese Methode ist auch bekannt unter der Formulierung „Fragen an den Inhalt“ (Thal/ Vormdohre 2006, S. 49f). Im Kern geht es darum, Inhalte nicht zu präsentieren, sondern entlang der von den Lernenden entwickelten Fragestellungen zu entfalten. Voraussetzung ist deshalb meist ein erster inhaltlicher Ein- bzw. Überblick, der - zu Thesen und Ausblicken verdichtet – den Lernenden zeigt, worum es geht und welche Bezüge und Konsequenzen die Thematik aufweist. Dieser Ein- bzw. Überblick kann, aber muss nicht von dem Lehrenden selbst gegeben werden. Ein- und Überblicke lassen sich auch in Vorbereitungspapieren, in Lernumgebungen oder Selbstlernmaterialien „verpacken“.</p> <p>Durch das „inszenierte Lauschen“ wendet sich der Lernende dem Thema fokussiert zu, d.h. er lauscht auf dieses gewissermaßen durch seine Fragestellung, um diese zu klären und sich – davon ausgehend – mit dem Inhaltlichen in Verbindung zu bringen.</p>
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Indem auf diese Weise eigene Fragestellungen zum Anknüpfungs- und Ausgangspunkt genommen werden, wird „das Eigene“ belebt. Wer dazu aufgerufen ist, eigene Fragen an den Inhalt zu stellen, der setzt sich von Anfang an mit diesem Inhalt zu seinen Bedingungen in Bezug. Das „inszenierte Lauschen“ ist somit eine wichtige subjektorientierte Methode, durch welche ein „Lernen vom anderen her“ angebahnt und ermöglicht wird.</p>
Voraussetzungen des Methodeneinsatzes	<p>Voraussetzung dieser Methode ist eine gewisse Übung der Lernenden im Umgang mit selbstaktivierenden Settings. Dies bedeutet, dass man bei einem erstmaligen Einsatz dieser Methode nicht sogleich damit rechnen kann, wirklich substanzielle und strukturierungskräftige Erschließungsfragen von Teilnehmerseite zu erhalten.</p>
Umsetzungs-erfahrungen	<p>Das „inszenierte Lauschen“ ist eine sehr geeignete Methode, einer anderen Darstellungslogik im Lehr-Lernprozess zum Durchbruch zu verhelfen: Der Lehrende folgt in seiner Darstellung nicht mehr ausschließlich seiner Sicht der Dinge, d.h. seiner Vorbereitung, sondern arrangiert seine Inputs als Antwort auf Lernerfragen. Dieses Vorgehen erfordert ein gewisses Geschick und eine gewisse Erfahrung, da der Lehrende bereit und in der Lage sein muss, sich auf ein für ihn unsicheres Gelände zu begeben – nämlich auf das der Fragenden. Die didaktische Energie, die dadurch entstehen kann, ist gleichwohl stärker eine Teilnehmerenergie – ein unbezahlbarer Schatz für das nachhaltige Lernen. Denn nachhaltiges Lernen ist ein Lernen, welches sich aus der Achtsamkeit, den Fragen, der Berührtheit – kurz: der Energie – der Lernenden speist.</p>

3.4.3 Vom Thementeam zum Teamthema ⁴

Beschreibung/ Vorgehen 	<p>Diese Methode dient dazu, gewissermaßen „zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen“ – die Bildung von Arbeitsgruppen einerseits und die möglichst selbstbestimmte Entscheidung der Lernenden für ein Arbeitsthema andererseits. Gleichzeitig werden soziale Umgangsweisen (Feedback) geübt. Dafür werden vom Trainer jeweils „Gründungsmitglieder“ von Gruppen benannt. Diese wählen jeweils ein weiteres Mitglied aus und begründen ihre Entscheidung. Gemeinsam entscheiden sich die beiden für ein weiteres Gruppenmitglied und begründen ihre Entscheidung usw., bis das Team vollständig ist bzw. alle Mitglieder des Seminars oder Workshops aufgeteilt sind. Die Gruppen wählen einen Teamleader. Der Trainer zeigt den Gruppen ein vorbereitetes Flipchart mit 4-6 Themen. Jede Gruppe soll sich für ein Thema entscheiden und ein Plädoyer vorbereiten, warum gerade sie für dieses Thema besonders geeignet seien. Nach einiger Zeit treffen sich die Teamleiter zu einer Verteilungsrunde, in der sie so überzeugend argumentieren müssen, dass sie ihr Wunschthema erhalten. Es wird so lange diskutiert, bis alle Themen verteilt sind. Die Teamleader müssen sich vor ihren Gruppen rechtfertigen. Danach wird das Thema in den Gruppen bearbeitet und präsentiert.</p>
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Es wird nicht nur thematisch interagiert, sondern auch sozial. So erhalten die Teammitglieder bereits bei der Teamzusammensetzung ein Feedback („Du wurdest ausgewählt, weil...“), und auch die gemeinsame Entwicklung einer Gesprächsstrategie ist ein sozialer Prozess. Zudem werden Teamrollen sichtbar gemacht, und auch diejenigen, die der Debatte um die Themenvergabe lediglich folgen lernen durch die argumentative Struktur des Streits um die Themen.</p>
Voraussetzungen	<p>Teilnehmer/innen sollten sich bereits kennen (wegen der begründeten Auswahlentscheidung). Zur Charakterisierung der Themenfelder ist ein einleitender Input sinnvoll.</p>
Umsetzungs-erfahrungen	<p>Diese Methode ist sowohl auf thematisches als auch auf persönlichkeitsbildendes Lernen gerichtet. Sie eignet sich vor allem in Kontexten, in denen nicht allein fachlich-inhaltlich gelernt, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt wird. Unterstützt werden kann der persönlichkeitsbildende Effekt durch eine abschließende Reflexion in der Gesamtgruppe.</p>

⁴ Diese Methode verdanken wir Martina Freinberger vom WIFI NÖ.

3.4.4 Strukturlegen

Beschreibung/ Vorgehen 	<p>Es geht darum, Klärungen mit Hilfe der „einheimischen“ Begriffe der Lernenden herbeizuführen und dabei auch Ergänzungen, Erweiterungen und Neustrukturierungen im Diskurs vorzunehmen. Der Moderator startet mit einer Frage, welche die Teilnehmenden auffordert, ihre Einschätzungen in wesentlichen Begriffen oder Thesen darzustellen. Diese legt der Moderator auf dem Boden zu einer Struktur, welchem einem logischen Muster folgt. Dabei geht er nachfragen vor und folgt den Vorschlägen der Teilnehmer/innen. Das Ergebnis ist ein gemeinsames Bild.</p>
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Indem die Entfaltung der Thematik von den Begriffen, Assoziationen und Thesen der Teilnehmenden ausgeht, knüpft sie ihren Lesarten und Sichtweisen an. Diese werden jedoch nicht bloß rekonstruiert und dargestellt, vielmehr gibt der Moderierende weitere Perspektiven vor und ergänzt bzw. komplettiert und korrigiert das entstehende Bild. Auf diese Weise wird die Konstruktion des Lerngegenstandes gemeinsam bewerkstelligt.</p>
Voraussetzungen des Methodeinsatzes	<p>Voraussetzung ist, dass es sich bei der zu entwickelnden Thematik um einen Gegenstand handelt, zu welchem die Lernenden bereits einen Bezug haben. Dies ist bei vielen Gegenständen der Fall. Zumindest können Gegenstände meist so angesprochen werden, dass die Lernenden eigene Perspektiven gegenüber den anstehenden Fragen zu artikulieren vermögen.</p> <p>Wichtig ist, dass es dem Lernbegleiter wirklich gelingt, wirksam in einer Frage oder einer Problembeschreibung anzusprechen, dass tatsächlich ein Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden hergestellt wird – auch wenn sie noch nicht viel über das eigentliche Thema wissen.</p> <p>Beispiel: „Worauf kommt es bei Gewinden besonders an?“ „Wie können diese Anforderungen beim Gewindeschneiden gewährleistet werden?“ oder: „Zu welchen Aspekten des Themas >Französische Revolution< verfügen sie bereits über Vorwissen?“ „Was glauben Sie, noch zu benötigen, um dieses historische Ereignis angemessen beurteilen zu können?“</p>
Umsetzungs-erfahrungen	<p>Die Methode eignet sich gut dafür, Ordnungsstrukturen herauszuarbeiten, die sich sodann in Arbeitsgruppen selbständig weiterentwickeln lassen. Es besteht stets die Gefahr, dass der Lehrende dabei in eine allzu starke Rolle einmündet. Aus diesem Grunde kann man auch entstandene Strukturen und Zuordnungen zunächst einmal so stehen lassen, wie sie sich aus den Teilnehmern/innen beiträgen ergeben und die Teilnehmenden selbst die Sammlung nach einer ersten oder zweiten Arbeitsphase ergänzen, korrigieren, zusammenfassen oder streichen lassen.</p>

3.4.5 WebQuest ⁵

Die WebQuest-Methode wurde von Dornie Dodge an der University San Diego entwickelt und erfreut sich mittlerweile einer wachsenden Beliebtheit als eine Methode, welche den Lernenden einen vorbereiteten, aber eigenständigen Zugang zu den Inhalten ermöglicht (vgl. Moser 2000).

Beschreibung/ Vorgehen 	<p>Grundlage der Methode ist das Prinzip der Aufgabenlösung. Mit Hilfe eines vorgegebenen methodischen Gerüsts, welches die Lernenden auf der Lernplattform finden, sind diese in der Lage, sich selbständig einer Problemlösung zu widmen. Üblicherweise werden dabei die Schrittfolgen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einleitung (Einführung in ein Thema) - Aufgabe (themen- sowie zielgruppenadäquat) - Materialien (die zur Bearbeitung der Aufgabe notwendig bzw. hilfreich sind) - Arbeitsprozess (Hilfestellungen und Hinweise im Hinblick auf die Bearbeitung) - Präsentation (die Lerner sollen als einzelne oder Gruppe die Ergebnisse z.B. in einer aussagefähigen Powerpointpräsentation vorstellen) - Evaluation (durch Lehrerfeedback oder Peer Assessment)
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Die WebQuestmethode ermöglicht es den Lernenden, die gestellte Aufgabe aus der eigenen Perspektive und vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen zu bearbeiten. Dadurch wird die herkömmliche Rollenverteilung zwischen Lehrendem und Lernenden relativiert; auch die Lernenden können für sich oder untereinander Lehrfunktionen wahrnehmen. Die Lehrenden übernehmen eine andere Funktion: Sie werden zu Vorbereitern bzw. Gestaltern der Aufgabe und stehen für Rückfragen, aber insbesondere für die Evaluierung zur Verfügung.</p>
Voraussetzungen des Methodeneinsatzes	<p>Die Lernenden müssen bereits über eine gewisse Fähigkeit zum Umgang mit dem Internet verfügen, und auch die äußeren Rahmenbedingungen (Ausstattung der Seminarräume etc.) müssen eine internetbasierte Bildungsarbeit zulassen bzw. ermöglichen.</p>
Umsetzungserfahrungen	<p>Erfahrungsgemäß kommt diese Methode insbesondere bei Jugendlichen gut an, die internetgewohnt sind. Sie holt die Lernenden in ihrer Erlebenswelt ab und nutzt deren Informationsgewohnheiten für eine didaktisierte Lernbewegung, in welcher die Lernenden zudem ihre Problemlösungsfähigkeiten verbessern können.</p>

⁵ Diesen Methodenhinweis verdanken wir Andreas Bugl vom WIFI NÖ.
Vgl. auch de.wikipedia.org/wiki/WebQuest

3.4.6 Storytelling

Der Hintergrund oder was einen Vortrag spannend macht...

Ein mitreißender Vortrag ist anschaulich und begeistert die Zuhörer. Die besten Vorträge leben von den Geschichten, Metaphern und Anekdoten, die der Redner vorträgt. Die Geschichte soll dabei originell sein, die Aussage des Vortragsthemas unterstützen und von den Zuhörern gut aufgenommen werden. Geschichten verknüpfen dabei Fakten mit Emotionen. Das bewirkt, dass ein Vortrag beim Zuhörer im Gedächtnis bleibt. Die Aufzählung reiner Fakten ist schnell wieder vergessen. Geschichten jedoch haben eine „Langzeitwirkung“. Eine gelungene Anekdote in einem Vortrag wird gerne weitererzählt.

Das sind hohe Anforderungen, die sorgfältig vorbereitet werden müssen.

Die Methode des „Geschichtenerzählens“

Storytelling ist eine Erzählmethode, mit der explizites, aber vor allem implizites Wissen in Form einer Metapher weitergegeben und durch aktives Zuhören aufgenommen wird. Die Zuhörer werden in die erzählte Geschichte eingebunden, damit sie den Gehalt der Geschichte leichter verstehen. Dadurch wird der Inhalt der Geschichte nicht nur „gehört“, sondern auch „erlebt“.

Eine lebendig erzählte Geschichte gewinnt die Aufmerksamkeit und Konzentration anderer Menschen leichter als ein nüchterner Vortrag. Die Zuhörer versuchen, den Handlungsablauf, den Sinn, die Metapher zu erfassen und die darin enthaltene Weisheit zu verstehen. Auch wenn die Zuhörer nicht jede Einzelheit konkret verstehen, werden sie dennoch den Kern der Geschichte begreifen. Beim Zuhören von Geschichten gelangen Menschen oft in einen entspannten Trancezustand, in dem sie Inhalte noch tiefer aufnehmen können. Meist wirkt die Geschichte im Unbewussten weiter, und Erkenntnisse reifen so noch lange weiter. Oft werden auch Fabeln und Anekdoten erzählt, oder eine Weisheit in einer Pointe ausgedrückt.

Zum Erzählen gehören neben der Sprache auch weitere persönliche Ausdrucksmittel: Gestik, Mimik, Stimme. Dabei muss das Grundmuster der Geschichte immer aus der Lebenswelt der Zuhörer stammen.

Geschichtenerzählen erfüllt viele Aufgaben: Lebenserfahrung vermitteln, Wissen weitergeben, Sachinformationen vermitteln, Problemlösungen aufzeigen, Denkprozesse einleiten, Rollenerwartungen definieren, Verhaltensänderungen anregen, Repertoire an Verhaltensweisen erweitern, Unterhaltung, Normen und Werte vermitteln, Anschauungsvermögen fördern, zum Handeln motivieren, Hoffnung stiften, Sinn geben, usw.

Gründe, warum Storytelling im Unterricht sinnvoll ist, sind folgende

- Wir lieben Geschichten und haben Spaß beim Zuhören. Das schafft optimale Voraussetzungen, um Lerninhalte zu vermitteln und zu motivieren.
- Geschichten fördern die Kreativität und Vorstellungskraft. Das Hörverstehen fördert die Konzentration und Aufmerksamkeit sowie das Mit-, Vorausdenken und Vermuten, um den Geschichten folgen können.
- Selbst wenn nicht alle Details bekannt sind, kann durch Mit- und Vorausdenken die Geschichte verstanden werden. Durch ein solches Erfolgserlebnis werden die Teilnehmern/innen motiviert, auch in Zukunft weiter an der Verbesserung ihrer Kenntnisse zu arbeiten.
- Im Gegensatz zu anderen Unterrichtsmethoden wird auch die emotionale Intelligenz angesprochen: Geschichten lösen Emotionen bzw. Gefühle aus, die dazu führen, dass Fakten leichter behalten werden.
- Man lernt auf einfache Art Problemlösestrategien. Indem man sich mit Personen identifiziert und in die Handlung hineinversetzt, entsteht eine Verbindung von Fiktion, Vorstellung und Lebensumwelt.
- Beim Storytelling herrscht meist eine besondere und entspannte Unterrichtsatmosphäre: Das Erzählen von Geschichten ist ein soziales Erlebnis, das oft mit körperlicher Nähe und mit Anlässen zu gemeinsamen Reaktionen wie Lachen, Betroffenheit, Begeisterung und Erwartungen einhergeht. Der Zusammenhalt wird gestärkt und erleichtert den Unterricht.
- Geschichten spiegeln auch „Fremdes“ wider. So können neue Informationen und andere Anschauungen oder Perspektiven miteinander verglichen werden. Durch dieses sprachliche und emotionale Eintauchen in die Erlebniswelt der Geschichte wird unter anderem ein Beitrag zur Weltoffenheit geleistet.
- Storytelling kann dazu motivieren, auch außerhalb des Unterrichts weiterzuarbeiten.

Daneben dient das Storytelling auch dazu zu unterhalten, Vertrauen zu schaffen und das „Eis zu brechen“ (es trägt dazu bei, sich von sich aus an der Konversation beteiligen).

Ein umfangreiches Methodenrepertoire hilft, für unterschiedliche Wissensgebiete und Zielgruppen die geeignete Geschichte zu finden.

Da Storytelling mitunter auch eine geeignete Methode für Lehrerzentrierten Unterricht darstellt, werden wir eine detaillierte Einführung in die Thematik und weiterführende Informationen zu Metaphern, Anekdoten und Fabeln in Serie 2 liefern. Zum Abschluss dieses Themas möchten wir Ihnen noch gerne eine Methode, welche dem WIFI-Lernmodell entspricht, vorstellen.

Geschichten erfinden und erzählen⁶

Beschreibung/ Vorgehen 	Ziel ist es, in Gruppen eine Geschichte zu erfinden, die einen Sachverhalt auszudrücken oder eine Problemsituation metaphorisch zu beschreiben vermag. Insbesondere bei heiklen oder schmerzhaften Punkten des organisatorischen oder sozialen Zusammenlebens können Geschichten mit ihrer bildhaften Ausdrucksweise helfen, Zusammenhänge zu besprechen und Lösungen zu identifizieren. Der Lernprozess bewegt sich von der Geschichte für die Problemsituation zum Finden einer Geschichte für die Lösungssituation. Dabei wird entweder die gleiche Metapher fortgeführt oder für dieselbe Situation in einer anderen Metapher als gelöst beschrieben.
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	Menschen wachsen schon als Kinder mit Geschichten (z.B. Märchen) auf, und sie lernen auch über Geschichten Zusammenhänge und Verhaltensweisen zu verstehen. Aus diesem Grunde ist es möglich, über Geschichtenerzählen Situationen zu reflektieren, Zustände und Zusammenhänge sichtbar werden zu lassen und auch andere Standpunkte zu verstehen. Gleichzeitig helfen Metaphern durch ihre leicht dissoziierte Sprache, den Blick auf bestimmte Aspekte und Gesichtspunkte zu lenken, die einem im unmittelbaren Eingebunden sein in das Geschehen nicht zugänglich sind.
Voraussetzungen des Methodeneinsatzes	Es gibt keine besonderen Voraussetzungen des Methodeneinsatzes, außer der der Teilnehmer/innen, sich auf ihre Fantasie einzulassen und der Kraft der Bilder zu vertrauen.
Umsetzungs-erfahrungen	In allen Bereichen ist es möglich, Fachinhalte in eine Geschichte zu verpacken, wie z.B. Abläufe und Prozesse einer Problemlösung- Insbesondere eignen sich Geschichten zur Selbstdarstellung und zum Einleiten eines Reflexions- und Erkenntnisprozesses über die eigene Person, die eigenen Kompetenzen, mögliche Wege der eigenen Weiterentwicklung usw. Die Erfahrung zeigt, dass eine Geschichte umso lernwirksamer ist, je weiter diese von einer konkreten Beschreibung entfernt ist. Es ist die Tiefe der Metaphern, von welcher die Kraft der Veränderung bzw. Lösung abhängt.

3.5 Handlungsorientierte Methoden – Erarbeitung durch die Lernenden

Der Schwerpunkt der handlungsorientierten Methoden liegt bei der Gestaltung des Lernprozesses selbst. Diese Methoden ermöglichen eine selbst- und mitbestimmte Planung von Lernprozessen. Aus diesem Grund werden sie im Unterricht häufig nicht angewendet, oder die Planung wird durch den Lehrenden vorweggenommen. Den Lernenden wird so die Planungskompetenz beziehungsweise das Wissen über mögliche Themenbreite und Exemplarität bedeutsamer Lernbereiche abgesprochen. Solche Annahmen verhindern die Möglichkeit, Erfahrungen, (Vor)Urteile, Wissen und Interessen der Lernenden als Ausgangspunkt potenzieller Lernprozesse zu nutzen und auf diese Weise Motivation und Planungskompetenz im Sinne eines Lernens des Lernens zu erhöhen.

⁶ Diese Methode verdanken wir Wolfgang Wiesmaier (WIFI Österreich), der als Quelle das Buch von Stephen Denning „The Leader’s Guide of Storytelling“ (Denning 2005) angibt.

Umso notwendiger erscheinen Methoden bzw. Verfahren, die einen Beitrag zur Initiierung sachgerechter Planung von Lernprozessen leisten.

Das Ziel gegenwärtiger und zukünftiger (mündiger) Handlungskompetenz darf dabei weder den Augenblicksinteressen noch der kommunikativen Durchsetzungskraft der redegewandteren Lernenden geopfert werden. Auch sollte verhindert werden, dass den Lernenden durch den Wissens- und Erfahrungsvorsprung die Einübung einer wichtigen Teilkomponente von Handlungskompetenz, der Planung des eigenen Lernprozesses, vorenthalten wird.

Die Beteiligung der Lernenden an der Planung nimmt den Lehrenden keineswegs die Verantwortung für das Gelingen der Lernprozesse ab, sondern verlangt von ihnen ein hohes Maß an didaktischer Kreativität und Fantasie bei der Aufbereitung von Ausgangssituationen. Sie müssen Impulse geben, die

- die Thematisierung von Erfahrungen und Interessen erlauben.
- mit Problemen, Konflikten und Widersprüchen des Gegenstandes konfrontieren.
- die mögliche Breite eines Themas deutlich werden lassen.
- eine sachbezogene Planung des Lernprozesses geradezu provozieren.

Damit kann vorhandenen Defiziten in der Planungskompetenz der Lernenden Rechnung getragen werden.

Bei den folgenden Methoden sind die Merkmale der Handlungsorientierung in unterschiedlicher Weise enthalten. Teilweise umfassen die Methoden die selbst- und mitbestimmte Planung der Lernprozesse, die Initiierung der Planung sowie die Ergebnissicherung. Sie erlauben aber auch, einen Überblick über die Breite des Themas, über Struktur und potenzielle Bearbeitungsgegenstände zu gewinnen, so dass die Lernenden einen differenzierten Arbeitsplan zur Informationsbeschaffung entwickeln können.

3.5.1 Gruppenpuzzle

Das Gruppenpuzzle, nach dem amerikanischen Vorbild auch Jigsaw-Methode (engl. jigsaw „Puzzle(spiel)“, im engeren Sinne „Stich-/Laubsäge“) genannt, ist eine Form der Gruppenarbeit.

Beschreibung/ Vorgehen	Dabei werden die [n] Teilnehmer/innen der Klasse auf ungefähr \sqrt{n} Gruppen verteilt (d.h. bei 16 Teilnehmer/innen vier Gruppen mit je vier Personen). Jede dieser Gruppen (Basisgruppen) bearbeitet einen anderen Teil eines größeren Gesamtthemas. Dann werden die Gruppen aufgelöst und neue Gruppen mit je einem Mitglied aus den Basisgruppen gebildet. In dieser neuen Gruppe erklärt (lehrt) jedes Gruppenmitglied den anderen, was es vorher in der ersten Gruppe gelernt hat. Im optimalen Fall beherrschen alle Beteiligten das größere Gesamtthema. Nach der letzten Unterweisungsphase wird individuelle Beherrschung des Themas überprüft.
-----------------------------------	--

	<p>Zehn Schritte, um die Jigsaw-Methode zu implementieren</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Das Thema für die Seminarstunde wird vorher so aufgeteilt, dass es mit der Jigsaw-Gruppenanzahl übereinstimmt. 2. Aufteilen der Seminarteilnehmer/innen in Jigsaw-Gruppen (max. vier Teilnehmer/innen - ab fünf Teilnehmer/innen sollte die Gruppe geteilt werden, da die Effizienz der Arbeit sonst nicht gewährleistet ist). 3. Für jedes Gruppenmitglied gibt es eine zusätzliche Aufgabe (Zeit beachten, Material holen, Sozialform beachten usw.). 4. Aneignungsphase: Jeder/Jede Teilnehmer/in einer Jigsaw-Gruppe muss ein kleines Gebiet des Themas bearbeiten (es ist genauso gut möglich, dass alle das Gleiche behandeln), aber er soll es nicht auswendig lernen. 5. Die Jigsaw-Gruppe stellt die wesentlichen Punkte des Themas zusammen und erstellt didaktische Materialien (Folien, Wandzeitung, Beamer Präsentation usw.). Jedes Mitglied einer Jigsaw-Gruppe ist nun „Experte“ eines kleinen Themas. 6. Die Klasse wird nun neu in anderen Gruppen zusammengesetzt, so dass in jeder neuen Gruppe ein „Experte“ eines kleinen Themas ist. 7. Vermittlungsphase: Jeder „Experte“ erklärt den anderen Gruppenmitgliedern sein Spezialgebiet und lernt dabei von den anderen „Experten“. 8. Verarbeitungsphase: Die Inhalte sollten nicht nur vermittelt werden, sondern auch verarbeitet. Dies kann gewährleistet werden, wenn die Jigsaw-Gruppen Aufgaben für die neue Gruppe überlegen und so die „Konsumenten“ zur Anwendung des neu gelernten Stoffs anleiten. 9. Während der Gruppenarbeiten kann der Lehrer herumgehen und Wissensprobleme oder soziale Probleme mit den Teilnehmern/innen lösen. 10. Damit die Gruppenarbeit nicht ins Beliebiges geht, sollte am Ende ein kleiner Test erfolgen.
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Die Jigsaw-Methode ist 1971 in Austin (Texas) von Elliot Aronson entwickelt worden, um Probleme zwischen Teilnehmer/innen unterschiedlicher Herkunft (Afroamerikaner, junge Weiße, Amerikaner spanischer Herkunft) zu lösen. Ziel der Jigsaw-Methode ist es, Vorurteile abzubauen, Selbstbewusstsein zu stärken, Lernklima zu verbessern, Fernbleiben zu reduzieren, Verantwortung zu lernen usw.; dazu verfolgt sie die Ziele des Kooperativen Lernens.</p>

Das Diagramm illustriert den Jigsaw-Prozess auf der Basis einer Seminargröße von 24 Teilnehmer/innen:

Kooperative Basisgruppen – die Aneignungsphase:

Themen oder Unterthemen werden zugeordnet. Es wird Zeit gegeben, um das jeweilige Thema zu erfassen, sich darüber zu einigen, was wichtig ist und zu entscheiden, was den anderen Gruppenmitgliedern beigebracht werden soll.



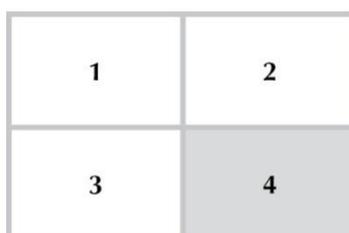
Expertengruppen – die Vermittlungsphase:

Die Experten der jeweiligen Themen wechseln sich ab und unterrichten sich gegenseitig. Am Ende hat jeder/jede Teilnehmer/in alle sechs Themen „gelernt“.



Kooperative Basisgruppen – die Verarbeitungsphase:

Die ursprünglichen Gruppen treffen sich wieder und verarbeiten die sechs Themen zu „einem großen Ganzen“. Dieses Verarbeiten klärt nicht nur die Zusammenhänge, sondern festigt auch das gelernte Gesamtwissen.



Mögliche Überprüfung des individuellen Wissens durch einen Test...

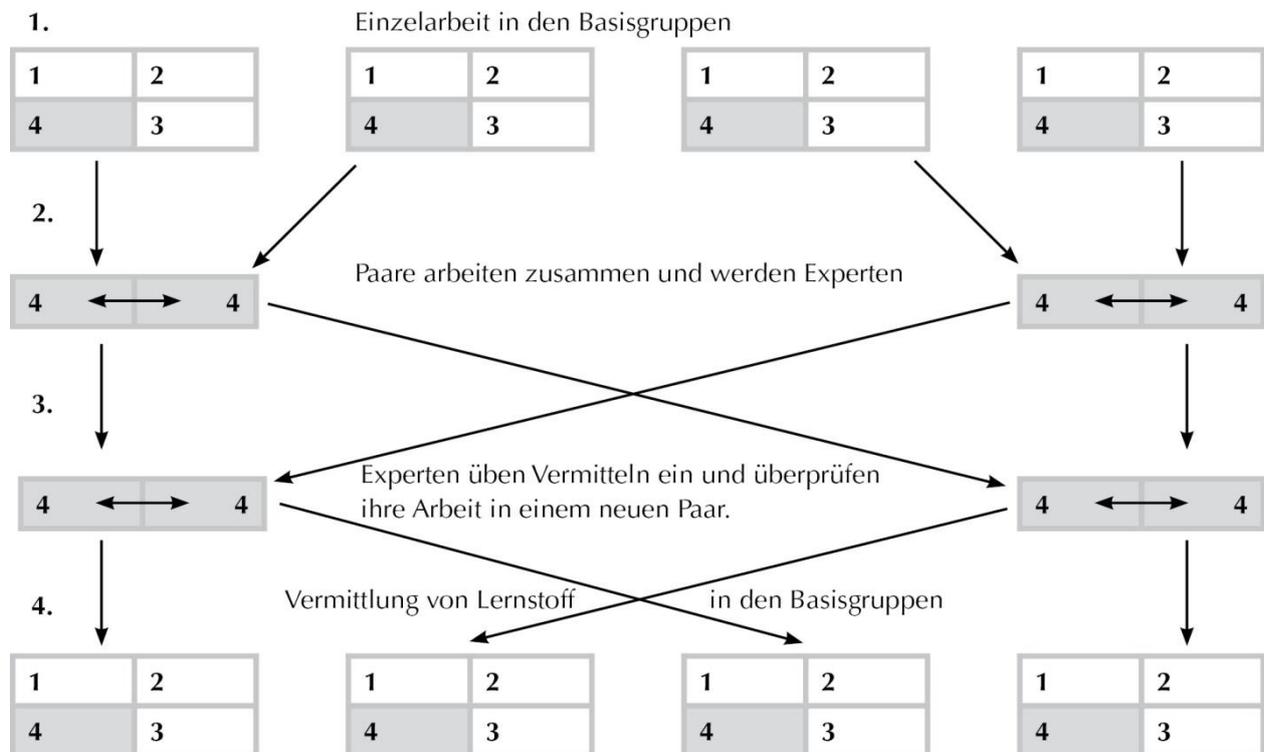
Zwei weitere Jigsaw-Strategien:

Basis Jigsaw (Mini Jigsaw)

Beschreibung/ Vorgehen	Es ist dem normalen Jigsaw ähnlich. Nachdem die Themen zugeteilt worden sind, arbeitet jeder in der Gruppe allein und bereitet das Material vor. Die Gruppe trifft sich dann wieder und die Teilnehmer/innen wechseln sich darin ab, sich gegenseitig zu informieren.
Umsetzungs-er- fahrungen	Dieses Jigsaw sollte nicht allzu oft benutzt werden, da der Expertenaustausch und die dort erforderliche Zusammenarbeit wichtig ist. Das Modell funktioniert gut bei Besprechungen, in denen die Teilnehmer/innen an spezifischen Problemen oder Unterthemen gearbeitet haben (möglichst zu Hause) und danach ihre Teammitglieder unterrichten.

Paar Jigsaw

Beschreibung/ Vorgehen	Wie zuvor wird das Thema jedem Gruppenmitglied zugewiesen. Die Teilnehmer/innen in der Gruppe teilen sich und bilden Expertenpaare (s. Darstellung unten). Die Paare arbeiten an dem Thema, werden zu Experten und entscheiden, was und wie sie es vermitteln sollen. Dann trennen sich die Paare und jeder/jede Teilnehmer/in geht zusammen mit einem anderen, der das gleiche Thema bearbeitet hat. Sie üben die Lektion dann aneinander ein, tauschen Ideen aus etc. Dann kehren die Paare zu ihren ursprünglichen kooperativen Gruppen zurück und vermitteln sich gegenseitig den Lernstoff.
Variation	Eine andere Variante könnte sein, dass die Paare, nachdem sie miteinander geübt haben, noch einmal zu ihrem ersten Partner zurückkehren, sich mit ihm noch einmal absprechen und dann erst zu ihren Basisgruppen zurückgehen.



Probleme, die bei diesen Methoden auftauchen können

Die Schnittstellen zwischen kollektiver Arbeitsphase und individuellen Lernschritten müssen gut geplant werden, damit keine Unruhe aufkommt und möglichst wenig Zeit ineffizient verstreicht.

Es arbeiten nicht alle Teilnehmer/innen gleich schnell: Es sollten also Zusatzmaterialien für die Schnellen vorbereitet werden und zur Verfügung stehen.

3.5.2 Knowledge-Café

Ein Knowledge-Café ist ein relativ einfaches Wissensmanagement-Instrument für Gruppenaktivitäten wie Fachtagungen, Konferenzen oder Sitzungen. Besonders im englischsprachigen Raum (Australien, England, USA), aber auch in der Schweiz wird diese Form von Learning Communities am Rande von öffentlichen Konferenzen, Workshops oder Inhouse-Schulungen zu spezifischen Fachthemen von auf dieses Tool spezialisierten Anbietern durchgeführt.

Knowledge-Cafés als Tool des personalisierten Wissensmanagements bieten die Möglichkeit der offenen, kreativen Konversation mit dem Ziel, ein besseres gemeinsames Verständnis sowie erste Lösungsansätze zu einer bestimmten Frage- oder Problemstellung zu entwickeln.

Im Anschluss können die Teilnehmer/innen die Ergebnisse beispielsweise in Form einer digitalen Mindmap dokumentieren. Somit bieten Knowledge-Cafés auch Ansätze für Strategiemethoden des Wissensmanagements. Der Einsatz von Knowledge-Cafés lockert steife Tagungsatmosphären auf und bietet die Möglichkeit, jedoch nicht die Pflicht des zwanglosen Austauschs. Diskussionen in Knowledge-Cafés können neue Inputs in Unternehmen geben, ohne sofort konkrete Lösungsansätze implizieren zu müssen. Sie können auch ein Forum für den Meinungs austausch innerhalb der Mitarbeiterschaft sein und somit ergänzende Impulse für Entscheidungs- und Lösungsprozesse im Unternehmen bieten. Eine externe Organisation und Moderation ist bei der Gestaltung von Knowledge-Cafés vorteilhaft; mit etwas Übung und Kreativität lassen sich die Cafés aber auch gut in die sonstige Veranstaltungsorganisation integrieren.

Eignung

Die Durchführung von Knowledge-Cafés eignet sich besonders für Gruppen mit einer Gruppensstärke von mindestens zwölf Personen. Dieses Team kann sowohl aus einem unternehmensinternen Kollegium im Rahmen einer internen Sitzung oder Schulung als auch aus einem heterogenen Fachpublikum, z. B. auf Tagungen bestehen.

Grundsätzlich geht es beim Knowledge-Café nicht um das Generieren von Lösungen zu einer bestimmten Fragestellung, sondern um eine kreative und offene Herangehensweise an ein spezifisches (ungelöstes) Problem oder Thema. Ziel ist die Verdichtung und Erweiterung bereits vorhandener Überlegungen. Der Input kann dabei auch ganz neue Sichtweisen eröffnen. Darüber hinaus wollen Knowledge-Cafés den zwanglosen Austausch von implizitem Fachwissen zwischen den Teilnehmern/innen fördern.

Knowledge-Cafés eignen sich grundsätzlich für

- die Entwicklung von Inputs zu einem bestimmten Thema.
- das Knowledge Sharing.
- die Anregung innovativen Denkens in der Gruppe.
- die Untersuchung und Diskussion von Handlungsmöglichkeiten zu praxisbezogenen Fragestellungen.
- das gruppenbezogenes Kontaktknüpfen zwischen Personen, die sich erstmals treffen (z. B. bei Lehrgängen) oder schon lange zusammenarbeiten (z. B. bei unternehmensinternen Meetings oder Schulungen), in authentischem, zwanglosem Caféhaus-Austausch.
- die Beschäftigung mit strategisch relevanten Herausforderungen oder Möglichkeiten.
- die Vertiefung von Beziehungen und beiderseitigem Erkenntnisgewinn in einer existierenden Gruppe (z. B. in einem Kollegium).
- die Förderung gegenseitiger Interaktion zwischen Sprecher/in und Zuhörerschaft.
- die Einbindung größerer Gruppen (>12 Personen) in einen authentischen, prozesshaften Dialog.

Ungeeignet sind sie für

- die Auseinandersetzung mit einer bereits entschieden Gegebenheit oder Lösung.
- die einseitige Vermittlung von Informationen (z. B. vom Sprecher/ von der Sprecherin zur Zuhörerschaft, aber nicht umgekehrt).
- die Erstellung eines detaillierten Umsetzungsplanes zu einer bestimmten Fragestellung.
- Gruppen mit einer Gruppenstärke <12 Personen.

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Knowledge-Cafés teilen ein Gruppen-Plenum in kleinere Gruppen von fünf bis sechs Personen, die sich jeweils an einem runden Caféhaus-Tisch versammeln, um zu einer spezifischen offenen Fragestellung oder einem bestimmten Thema zu diskutieren. Ein Caféhaus-Besitzer moderiert die Diskussion. Jedes Café dauert ca. ein bis zwei Stunden. Die Teilnehmerzahl sollte mehr als zwölf, idealerweise 30 Personen betragen. Vor der Öffnung der einzelnen Caféhäuser sollten die Moderatoren/Moderatorinnen eine kurze Einführung zum Thema Knowledge-Cafés und deren Zweck geben.</p> <p>Nach einer vorher festgelegten Zeit von ca. 45 Minuten wechseln die Café-tisch-Besucher den Tisch und wandern ins nächste Knowledge-Café – so lange bis jede Gruppe einmal jedes Café besucht hat. Die Caféhaus-Besitzer bleiben am Tisch zurück und geben der ankommenden Gruppe eine kurze Zusammenfassung ihres Diskussionsthemas sowie der Ergebnisse der Vorgruppe (ca. zehn Minuten). Ebenso erstattet die neu angekommene Gruppe einen kurzen Bericht über den Diskussionsverlauf in ihrem vorherigen Café. Auf Basis beider Zusammenfassungen eröffnen sie anschließend eine neue Diskussion, die der Caféhaus-Besitzer/die-Besitzerin möglichst nicht unterbrechen sollte, denn im Knowledge-Café geht es um den Gedanken- und Meinungsaustausch der gesamten Gruppe – also um kollektives Brainstorming. Zu den entwickelten Ideen können sich die Teilnehmer/innen und der/die Moderator/in Stichworte notieren, z. B. auf einer papierenen Caféhaus-Tischdecke.</p> <p>Die zu behandelnden Kontexte des Knowledge-Cafés müssen die Veranstalter bereits im Vorfeld klären – das heißt, sie müssen eine klare Idee zum Was und Warum des Cafés entwickeln</p>
-----------------------------------	--

Hilfreiche Fragen, zur Organisation von Knowledge-Cafés sind z.B.:

- Wer soll am Knowledge-Café teilnehmen?
- Welches Themengebiet bzw. welches konkrete Thema soll untersucht werden?
- Ist die Café-Frage aussagekräftig und diskussionsfähig?
- Welche der Teilnehmer/innen am Knowledge-Café vertreten tendenziell eher konventionelle und bekannte Anschauungen – welche sind Träger neuen, unkonventionellen Wissens?
- Welcher Zeitrahmen steht für das Knowledge-Café zur Verfügung?
- Welche Frage oder welcher Fragenkomplex soll zur Diskussion gestellt werden?
- Welche Befragungsdimension(en) sollen verfolgt werden?
- Welche Themen sind am ehesten sinnvoll und wichtig und erzeugen einen kreativen Austausch?
- Welches wäre ein gutes Resultat, das mit dem Knowledge-Café erzielt werden könnte? Wie kann zu diesem Resultat bestmöglich hingeführt werden?

Indem die Diskussion zu gleich bleibenden Themen je Cafétisch wiederholt wird, erhalten die Teilnehmer/innen Erkenntnisgewinne aus einer breiten Palette von Wissensressourcen. Dieser Wissenszuwachs erfolgt im Knowledge-Café effizienter als beim individuellen Austausch zwischen einzelnen Personen und kann zudem (z. B. in einer Mindmap) dokumentiert und damit für weitere Personenkreise nutzbar gemacht werden.

Tool für Wissensaustausch und Problemerkundung

Das Knowledge-Café lebt von seiner besonderen, warmen Atmosphäre. Diese sollten die Initiatoren bewusst schaffen – weg vom kalten, sterilen und unpersönlichen Konferenzraum. Dazu gehören runde Tische, bequeme Sitzmöglichkeiten, das Angebot von kalten und warmen Getränken und kleinen Snacks oder Kuchen. Es kann auch leise Musik im Hintergrund laufen.

Die Einladung sollte das Thema oder die zentrale Frage enthalten, welche die Teilnehmer-schaft im Café diskutiert. Dabei muss deutlich werden, dass es nicht um Problemlösung, sondern um Problemerkundung geht. Die Einladung sollte daher freundlich im Caféhaus-Stil – und nicht im E-Mail-Einerlei – gestaltet werden.

Wichtig ist auch, jeden Einzelnen zur aktiven Gesprächsbeteiligung an der Caféhaus-Runde zu ermuntern. Jeder/Jede Teilnehmer/in repräsentiert einen spezifischen Blickwinkel innerhalb der Café-Gesellschaft und sollte einbezogen werden. Dies gehört zu den Aufgaben des Caféhaus-Besitzers. Dabei können die Veranstalter auch „sprechende Objekte“, z. B. bunte Filzstifte, herumgehen lassen. Das gibt jedem die Möglichkeit, seine Gedanken auf die papierene Tischdecke zu schreiben. Die Durchmischung der Caféhaus-Gäste, das heißt deren heterogene Zusammensetzung, ist ebenso Erfolg entscheidend. Die Verteilung der Gäste in die einzelnen Cafés sollte also bereits im Vorfeld festgelegt werden.

In der letzten Caféhaus-Runde sehen sich alle Teilnehmer/innen die Papierdecken-Mitschriften der Cafés gemeinsam an und stellen sich Fragen wie:

- Was können wir hier als Resultat unseres Austausches sehen?
- Wäre nur eine Stimme im Raum – was würde diese sagen?
- Welche weiterführenden Fragen tauchen als Resultat aus unserem Austausch auf?
- Können wir Muster erkennen? Worauf laufen diese Muster hinaus? Worüber geben sie uns Auskunft?

Diese Mitschriften können nun nochmals in der ganzen Gruppe diskutiert werden. Das Destillat hieraus, z. B. in Form einer Mindmap oder eines anderen bestimmten Clusters, steht dann als aufbereitetes, gespeichertes Wissen zur Verfügung und verweist somit auf neue Aktivitäten im Bereich kodifizierten Wissensmanagements.

3.5.3 Viereck

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Vorbereitung</p> <p>Der wichtigste Punkt dieser Methode ist die Vorbereitung der vier Grundaussagen zu einem Stoffgebiet oder einer Problemstellung. Möglich wären auch vier unterschiedliche Zugänge oder Perspektiven eines Stoffgebietes, die von den Teilnehmern/innen eingenommen werden können. So kann jeder seinen Zugang zum Thema selbst wählen und lernt dadurch leichter.</p> <p>Durchführung</p> <p>Im Seminarraum wird in jeder der vier Ecken ein Plakat aufgehängt. Jedes Plakat enthält eine Aussage oder Statement, das einen bestimmten Standpunkt zu einem Problem besonders pointiert ausdrückt. Die Teilnehmer/innen ordnen sich derjenigen Aussage zu, der sie selbst am ehesten zustimmen würden, und diskutieren 10 bis 15 Minuten lang.</p> <p>Im Anschluss daran sollten die unterschiedlichen Standpunkte im Plenum diskutiert werden.</p> <p>Ziel</p> <p>Unterschiedliche Standpunkte zu einem kontrovers diskutierten Problem sollen begründet und im Plenum argumentativ vertreten werden.</p>
-----------------------------------	---

3.5.4 ABC-Methode

Beschreibung/ Vorgehen	<ol style="list-style-type: none"> 1. In Einzelarbeit erhält jeder/jede Teilnehmer/in ein Blatt, auf dem die Buchstaben des Alphabets untereinander stehen. Zu einem jeweiligen Thema sollen die Teilnehmer/innen nun zu jedem Buchstaben einen passenden Begriff finden und diesen auf ihrem Arbeitsblatt notieren. 2. In Partnerarbeit können die Teilnehmer/innen sich über die Begriffe austauschen und ihre Listen ergänzen. Zu zweit suchen sie nun aus jeder Liste vier Begriffe aus, die sie für besonders wichtig halten und markieren diese. 3. In Gruppenarbeiten (z.B. zu viert) können die Teilnehmer/innen sich nun über die markierten Begriffe verständigen und sie in eine „plausible Rangfolge“ bringen. Das Ergebnis wird von der Gruppe vorgelesen oder präsentiert. Teilnehmer/innen oder Lehrpersonen können jedes Gruppenergebnis kommentieren, diskutieren und ergänzen.
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	Einsatz Die ABC-Methode kann zu jedem Sachthema durchgeführt werden und in verschiedenen Phasen einer Unterrichtseinheit Verwendung finden. So kann sie als Einstiegsmethode dienen, um Aufschluss über das Vorwissen der Teilnehmer/innen zu geben oder auch als Methode zur Festigung und Sicherung von erlernten Fachbegriffen eingesetzt werden.
Umsetzungserfahrungen	Vorteil Die Teilnehmer/innen können spielerisch mit Fachtermini umgehen; Außerdem ihren Sprachschatz festigen bzw. erweitern.

3.5.5 Stationenlernen oder Stationenbetrieb

Stationenlernen, Lernen an Stationen oder Lernzirkel ist eine Möglichkeit, Unterrichtsinhalte in selbstverantworteter Form zu vermitteln und die Möglichkeit zu geben, zunehmend die Fähigkeit zu entwickeln, selbstständig und zusammen mit anderen Arbeitsergebnissen zu erzielen.

<p>Beschreibung/ Vorgehen</p>	<p>Beim Stationenlernen wird ein Thema in verschiedene, überschaubare Teilaspekte gegliedert, die die einzelnen Stationen darstellen. Die Unterrichtsinhalte werden also nicht zeitlich nacheinander, sondern gleichzeitig angeboten. Die Inhalte der verschiedenen Stationen sollten nicht aufeinander aufbauen. Jedoch kann der Stationsbetrieb für mehrere Durchgänge angelegt sein. Die einzelnen Stationen können nach Wahl- und Pflichtstationen differenziert werden.</p> <p>Während der Arbeit wechseln die Teilnehmer/innen die Stationen, bis sie alle Pflichtstationen durchlaufen haben. Ziel ist, sie zu befähigen, an den einzelnen Stationen selbstständig zu arbeiten.</p> <p>Jede Station enthält neben dem Arbeitsmaterial alle notwendigen Arbeitsanweisungen.</p> <p>Der gesamte Fortbildungsraum wird genutzt, um in ihm einzelne Arbeits-/Lernstationen aufzubauen. An jeder Station stehen eine Karte mit dem Stationsnamen und einer detaillierten Arbeitsanweisung sowie das Material, das zur Durchführung dieser Arbeitsanweisung notwendig ist. Diese sollten ohne Hilfe klar, verständlich und motivierend gestaltet sein und vielfältige Formen des Lernens, Übens und Wiederholens beinhalten.</p> <p>Die Stationen sind für Zweier-, Dreier- oder Vierergruppen ausgelegt, und zwar alle Stationen für die gleiche Gruppengröße. Man benötigt einen Stationstisch mehr als Gruppen gebildet werden. Bei fünf Arbeitsgruppen mit je vier Mitgliedern benötigt man also mindestens sechs Stationen mit je vier Plätzen. Die Mitglieder einer Arbeitsgruppe gehen zu einem Stationstisch, bei dem sie beginnen wollen.</p> <p>Sie führen die entsprechende Aufgabe aus und wechseln zu einer freien Station (einem freien Tisch).</p> <p>Ein gut strukturiertes, vielseitiges Lernangebot entsprechend der Vorerfahrungen der Lernenden zu schaffen, ist neben der Lernberatung während des Stationenlernens der Arbeitsschwerpunkt des Lehrenden.</p>
--	---

	<p>Wo immer es möglich und sinnvoll ist, führen die Teilnehmer/innen eine Selbstkontrolle ihrer Arbeitsergebnisse z. B. durch eine ausliegende Musterlösung durch. Diese kann den kompletten Lösungsweg oder eine Anleitung zum Fehlerfinden enthalten.</p> <p>Zu Beginn des Stationenlernens ist es erforderlich, eine Einführung in die Arbeit zu geben: die einzelnen Stationen zu erklären und Arbeitsaufträge gemeinsam zu besprechen. Jeder/Jede Teilnehmer/in muss während des Stationenlernens ungestört arbeiten können. Deshalb empfiehlt es sich, einen gemeinsamen Ordnungsrahmen zu erarbeiten (Regeln über Mappenführung, Umgang mit dem Material, Ablauf, Regeln für das soziale Miteinander, ...).</p> <p>Eine grobe Zeitorientierung, wie lange am einzelnen Tisch gearbeitet werden soll, ist hilfreich. Sie ist häufig durch den Arbeitsauftrag und das bereitgestellte Material bestimmt. Zur besseren Orientierung ist es günstig, den Termin, bis zu dem alle Pflichtaufgaben bearbeitet sein müssen, vorher festzulegen. Es sollte ausreichend Zeit für die Bearbeitung der einzelnen Stationen zur Verfügung stehen, damit man sich intensiv und ernsthaft mit der Problem-/ Aufgabenstellung auseinandersetzen kann.</p> <p>Zeitdruck verführt zu einer Art „Lern-Zapping“, bei dem die Lernenden ohne viel Mühe einen Lern-Spot konsumieren und dann – wie mit Hilfe einer Fernbedienung – schnell in ein anderes Programm umschalten.</p> <p>Die Arbeit an den Lernstationen wird begleitet durch einen Laufzettel, auf dem jede Station verzeichnet ist. Jeder/Jede Teilnehmer/in notiert, wann er mit der Arbeit an einer Station begonnen, wann er sie beendet hat. Jeder Lernende hat die Möglichkeit, über das eigene Lernen Kommentare zu schreiben. Es handelt sich also um eine Planungshilfe für die Stationenarbeit, um eine Dokumentation des Arbeitsstandes und eine Hilfe zur Reflexion des eigenen Lernens. Für den Lehrenden gibt der Laufzettel Auskunft über das Arbeitstempo, Interessen und Anspruchsniveau sowie Vermeidungsstrategien jedes einzelnen Lernenden.</p> <p>Das Ende des Stationenlernens bildet ein Abschlussgespräch, bei dem Ergebnisse präsentiert und Erfahrungen besprochen werden.</p>
--	--

3.5.6 „vier bis sechs Ecken“⁷

<p>Beschreibung/ Vorgehen</p> 	<p>Bei dieser Methode gibt es zu einem Thema vier bis sechs gleichwertige Alternativen. Dies können Texte, Bilder, Überschriften, Arbeitsaufgaben oder Lernangebote sein. Die Wahlmöglichkeiten werden in verschiedenen „Ecken“ des Raumes verteilt. Die Lernenden wählen ihre Alternative indem sie sich dazustellen. Die Aufgaben / Aufträge werden in den so entstandenen Kleingruppen bearbeitet.</p> <p>Es bieten sich unterschiedliche Varianten für das Vorgehen an:</p> <p><i>Variante a):</i> Der Lehrende bereitet vier bis sechs Arbeitsaufträge zu einem Unterrichtsthema vor. Diese werden an verschiedenen Positionen in der Klasse aufgehängt. Die Schüler gehen herum und wählen sich einen aus, indem sie sich dazustellen. Der Auftrag wird in der Kleingruppe bearbeitet.</p> <p><i>Variante b):</i> In den verschiedenen Ecken befinden sich lediglich vier bis sechs Aspekte bzw. Untergliederungen zu dem Gesamthema. Diese können z.B. als Überschriften auf Plakaten stehen. Die Lernenden sollen zu den jeweiligen Themen selbstständig Lernaufgaben erstellen. Dadurch findet eine Rollenumkehr vom passiven Schüler zum aktiven Lerner statt. Im nächsten Schritt suchen sich die Schüler dann eine andere „Ecke“ aus, deren Aufgabe sie bearbeiten bzw. beantworten wollen. Hier bietet es sich auch an, die Lösung der Aufgaben als Hausaufgaben aufzugeben. Die Ergebnisse werden in der nächsten Stunde vorgestellt.</p> <p><i>Variante c):</i> Zu einem Unterrichtsthema gibt es in jeder „Ecke“ eine andere Art, sich kreativ mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen. Das Erleben steht im Vordergrund. Die Aufträge lauten beispielsweise „ein Plakat erstellen“, „ein Bild zum Thema malen“, „eine Pantomime entwickeln“ oder „eine Mindmap erstellen“.</p>
--	--

⁷ Die Ausarbeitung dieser Methode verdanken wir Annick Wilke (TU Kaiserslautern) (vgl. Thanhofer u.a. 1992, S.81 und 96).

Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Mit Hilfe der „vier bis sechs Ecken“ können Lernende auch selbst aktiv handeln und eine substanzielle Rolle bei der Entwicklung, Klärung, Strukturierung und Darstellung eines Gegenstandes übernehmen. Dadurch wird der Lernprozess erfahrungsorientiert, während die strukturierende Kraft des Inhaltes zurücktritt. Demgegenüber gewinnt das ganzheitliche Erfahren der eigenen Person im Kontext mit Anderen und im möglichen Bezug auf eine Thematik an Bedeutung.</p> <p>Die Aufforderung, aufzustehen und umherzugehen wirkt aktivierend. Die Lernenden müssen sich in den Kleingruppen verständigen, ihre Kooperation organisieren und miteinander auskommen; dies fördert die Sozialkompetenz.</p>
Voraussetzungen des Methodeneinsatzes	<p>Die Methode bietet sich zur Vertiefung und Erweiterung eines Inhaltes an. Dann sollte der Einstieg in das Stoffgebiet schon erfolgt sein.</p>
Umsetzungserfahrungen	<p>Der Vorteil dieser Methode: Jeder Lernende hat sich nach Interesse für <i>seine</i> bevorzugte Lern-, Erarbeitungs- und Visualisierungs-Alternative entschieden und ist mit „Gleichgesinnten“ in einer Gruppe. Durch diese Auswahlmöglichkeit wird der Vielfalt an individuellen Lernwegen Rechnung getragen. Der Lernende hat die Möglichkeit, nach eigenem Interesse und Neigung die Art der Auseinandersetzung mit dem Thema zu gestalten. Dies begünstigt eine positive Einstellung zur Lernaufgabe und kann auch die Motivation steigern.</p>

3.5.7 Internetralley⁸

Beschreibung/ Vorgehen 	<p>Die Lernenden erhalten konkrete Arbeitsaufträge (z.B. über Lernplattform oder ein Aufgabenblatt), die sie einzeln oder in Gruppen mit Hilfe des Internets lösen sollen.</p> <p>Dafür werden ihnen die zu verwendenden Webadressen vorgegeben.</p>
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Diese Methode dient der Übung des selbständigen Arbeitens (Stichwort: „Entdeckungsreise“), eröffnet aber auch Möglichkeiten zu Kooperation sowie gegenseitigem Feedback und bereitet so auf gemeinsames Handeln vor. Indem die Lernenden die angegebenen Web-Seiten nicht bloß lesen, sondern – im Hinblick auf eine konkrete Frage – auswerten, bringen sie ihre eigenen Erfahrungen ins Spiel, die sie vergleichen, bewerten und weiter entwickeln können.</p>
Voraussetzungen des Methodeneinsatzes	<p>Es müssen ausreichend PCs zur Verfügung stehen, und es bedarf auch einer gewissen IT-Kompetenz der Lernenden (und Lehrenden) im Umgang mit Computer und Internet.</p>
Umsetzungs-erfahrungen	<p>Die Internet-Ralley ist sowohl für die Erarbeitung neuer Lerninhalte geeignet, wie auch zur Vertiefung, Anwendung oder Wiederholung des bereits Gelernten. Entscheidend ist die Klarheit der Aufgabenstellung und eine – auf das Niveau und den Anwendungskontext der Lernenden abgestimmten - Auswahl und Begrenzung der Internetquellen. Die Vorbereitung ist das „A und O“.</p>

⁸ Diese Methode verdanken wir Andreas Bugl vom WIFI Niederösterreich

3.5.8 Parlamentsdebatte⁹

Beschreibung/ Vorgehen 	<p>Die Parlamentsdebatte ist eine Weiterentwicklung der so genannten Pro- und Contra-Debatte. In ihr geht es einerseits darum, Regeln des Miteinanders sowie der sachgerechten Erörterung und Problemlösung zu erproben und zu erleben. Ziel ist:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kennenlernen des Ausdiskutierens von Problemen sowie des Anwendens von Regeln und Gesetzen, - Das Erleben der kooperativen Erarbeitung von Lösungsvorschlägen, Lösungsschritte und Umsetzungsstrategien. <p>Ziel der Parlamentsdebatte ist einerseits die Erörterung eines Problems (mit all seinen Aspekten und ggf. sachverständig zu begutachtenden Detailfragen) und andererseits die Anwendung der Techniken und Verfahrensweisen einer konfliktlösenden und konstruktiven sozialen Kooperation. Erreicht werden soll bei den Akteuren eine informierte Problemsicht (mit alle den Pros und Cons) sowie die Einübung geregelter Formen der Kooperation und des Umgangs mit Meinungsverschiedenheiten und Konflikten, indem das Konfliktive gewissermaßen zum methodischen Prinzip erhoben wird.</p>
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Die Methode der Parlamentsdebatte ermöglicht eine vielfach soziale Selbstorganisation. So entwickeln die Teilnehmenden sich selbst die Regeln ihrer Kooperation (gewissermaßen ihre „Strafprozessordnung“). Außerdem können sie sich mit ihren Stilen und Talenten in den Prozess einbinden, und auch „Strafen“ oder kritische Feedbacks werden problemloser akzeptiert, wenn sie von den Teilnehmenden selbst verhängt werden. Insgesamt handelt es sich um eine spielerische und auch die gemeinschaftliche Problemlösung betonende Methode.</p>
Voraussetzungen des Methodeinsatzes	<p>Notwendig ist eine detaillierte Vorabstruktur:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lebendige Darstellung des Falles, der vor Gericht soll (z.B. durch Video) - Einteilung der Teilnehmenden in zwei Gruppen, die den – strittigen – Prozess austragen, während der/die Trainer/in selbst in die Rolle des Moderators und Begleiters sowie Beobachters wechselt - Regeln vereinbaren sowie Sanktionen für Regelverstöße definieren. - Parlamentsdebatte (mit Plädoyers, Zwischenrufen, Fragen und ggf. Sachverständigenbefragungen sowie Rede und Gegenrede) - Erarbeitung einer konsensfähigen Darstellung bzw. Problemklärung (ggf. Note of Understanding erarbeiten, an die sich alle Akteure halten)

⁹ Diese Methode wurde vom Autor Richard Hammerer (WIFI Oberösterreich) zur Verfügung gestellt.

Umsetzungs-er-fahrungen	Die Parlamentsdebatte eignet sich für die Klärung von Kontroversen in der Gruppe ebenso, wie für die Bearbeitung eines in sich konfliktiven oder facettenreichen Sachverhalts in einer aktivierenden, alle Teilnehmer/innen einbindenden Form. Ebenso lassen sich notwendige Gesichtspunkte zu einem Problem rasch und ergiebig zusammentragen (z.B. Sicherheitsbestimmungen beim Schweißen).
--------------------------------	---

3.5.9 Das Quizspiel¹⁰

Beschreibung/ Vor-gehen 	<p>Beim Quizspiel werden die Lernenden in zwei Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe schreibt Fragen zu einem vorgegebenen Thema auf Karten, dann werden diese Karten der jeweils anderen Gruppe zur Beantwortung gegeben. Im nächsten Schritt werden die auf der Rückseite notierten Antworten korrigiert. Abschließend werden die Fragen und Antworten in der Klasse vorgetragen und die Bewertungen diskutiert. Gewonnen hat die Gruppe mit der höchsten Anzahl richtig beantworteter Fragen.</p> <p>Ablauf:</p> <p>Die Lernenden werden in zwei Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält die gleiche Anzahl Moderationskarten (abhängig von der zur Verfügung stehenden Zeit und der Komplexität des Themas) mit der Aufgabe, zu einem festgelegten Thema Fragen zu formulieren und je eine Frage auf jede Karte zu schreiben. Die Moderationskarten werden nach einer bestimmten Zeitspanne mit der anderen Gruppe getauscht. Aufgabe ist es nun, die gestellten Fragen auf der Rückseite der Karten zu beantworten. Entweder wenn eine Gruppe alle Fragen beantwortet hat oder nach Ablauf einer vorher festgelegten Zeit werden die Karten an die andere Gruppe zurückgegeben.</p> <p>Jede Gruppe muss nun die Antworten korrigieren und als richtig/falsch bzw. angemessen/unangemessen bewerten. Anschließend werden alle Fragen und Antworten von einem Gruppensprecher vorgetragen. Dabei werden die Bewertungen begründet und evtl. im Plenum diskutiert. Um den Quizcharakter zu erhalten, sollte der Lehrer die Anzahl richtig beantworteter Fragen als Strichliste an der Tafel dokumentieren. Gewonnen hat die Gruppe mit der höchsten Anzahl richtig beantworteter Fragen.</p>
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	Da die Lernenden nicht allein die Antworten geben, sondern vor allem die Fragen zu einem Wissensgebiet selbst stellen, findet eine

¹⁰ Bei der Aufarbeitung dieser Methode unterstützte Annick Wilke (vgl. Arnold/ Schüßler 2005, S.111ff. und Klippert 1994, S.130ff.

	<p>Rollenumkehr vom passiven Schüler zum/zur aktiven Lerner/in statt. So kann das Quizspiel positive Lerneffekte im Sinne des Lebendigen Lernens ermöglichen.</p>
<p>Voraussetzungen des Methodeneinsatzes</p>	<p>Das Quizspiel ist für verschiedene Gruppenstärken geeignet. Die benötigte Zeit lässt sich durch die vorgegebene Anzahl der zu entwickelnden Fragen variieren. Wichtig ist, dass genug Zeit bleibt, alle Fragen und Antworten im Plenum zu besprechen. An den Raum stellt diese Methode keine besonderen Ansprüche. Es muss lediglich die Möglichkeit für Gruppenarbeit gegeben sein. Es werden ausreichend Moderationskarten benötigt.</p>
<p>Umsetzungs-erfahrungen</p>	<p>Das Quizspiel lässt sich sowohl während als auch am Ende einer Unterrichtsreihe einsetzen. Auf spielerische Weise erfolgt durch das eigenständige Formulieren von Fragen eine aktive Auseinandersetzung mit den im Unterricht behandelten Inhalten. Diese Methode bietet die Möglichkeit, behandelte Sachverhalte zu wiederholen und zu vertiefen sowie mögliche Fragen zu klären. Das Quizspiel kann auch dazu dienen, den Wissensstand der Lernenden einzuschätzen. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten wird durch das Bewerten der Antworten angeregt. Diese Methode erfordert eine Zusammenarbeit in der Gruppe und fördert so die Kooperationsfähigkeit.</p>

3.5.10 Begriffe sortieren¹¹

<p>Beschreibung/ Vorgehen</p> 	<p>Jeder/Jede Teilnehmer/in erhält einige – alle dieselben - Moderationskarten mit „Schlüsselbegriffen“ zu dem Thema der Stunde bzw. des Workshops oder Kurses. Es geht darum diese Karten zu sortieren und das vorhandene Wissen der Teilnehmenden selbst zu nutzen. Deshalb werden die Karten zunächst so sortiert (z.B. an eine Pin-Wand gehängt oder auf den Fußboden gelegt, dass auf der linken Seite die schon bekannten und auf der rechten Seite die für einen oder mehrere Teilnehmende noch unklaren Begriffe stehen. Begriffe, die allen Teilnehmenden bekannt sind, werden aussortiert. Die unbekannt Begriffe werden jeweils von einem oder mehreren „Experten“ (= Teilnehmende, die diesen Begriff links einsortiert hätten) erläuternd zu den Fragen Stellung nehmen: „Was verstehe ich unter diesem Begriff?“, „In welchem Zusammenhang spielt er für mich eine Rolle?“</p> <p>Die Teilnehmenden können sich auf der Rückseite der unklaren Kärtchen Notizen machen und sich so die Antworten für ihren eigenen Lernprozess dokumentieren. Außerdem stehen zu den einzelnen Begriffen auch schriftliche Unterlagen zur Verfügung (für den Fall, dass es keine „Experten“ gibt).</p>
<p>Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln</p>	<p>Bereits durch das Sortieren der Kärtchen bekommen die Lernenden einen ersten Überblick über das Thema, und sie setzen dieses sogleich zu ihrem eigenen Vorwissen in Bezug. Gleichzeitig haben sie Gelegenheit, ihre eigenen Erfahrungen und Interpretationen sowie Beispiele aus ihrem Alltag in die Klärungen einzubringen, sie erleben sich zugleich als Lernende und als Lehrende.</p>
<p>Voraussetzungen des Methodeinsatzes</p>	<p>Diese Methode ist sowohl im Plenum, wie auch in Kleingruppen möglich. Besonders geeignet ist sie für kleinere Gruppen mit maximal 15 Teilnehmenden. Zudem sollte das Thema, welches so erschlossen wird, nicht zu umfangreich sein und sich in maximal 8 Begriffen gut abbilden lassen. Wichtig ist, dass der/die Trainer/in zusätzliche (vertiefende) Fragen zum Thema vorbereitet hat, für den Fall, dass Fast allen Teilnehmenden alle Begriffe bekannt sind.</p> <p>Denkbar ist auch, dass man die Teilnehmenden eine Präsentation beobachten oder einen Text durcharbeiten lässt und sie dazu auffordert, selbst die Begriffe, die ihnen unklar sind, zu notieren. Hernach wird in der gleichen Weise gearbeitet, dass zunächst „Experten“ in der Teilnehmergruppe selbst zu Wort kommen, bevor mit ergänzenden Erklärungen oder Texten die notwendigen Erklärungen erarbeitet werden.</p>

¹¹ Diese Methode wurde von Renate Fuchs vom WIFI Wien angeregt

Umsetzungserfahrungen	<p>Die Methode ist sehr geeignet, einen schnellen Überblick über den Wissensstand einer (z.B. neuen) Lerngruppe zu erhalten. Zudem erspart diese Methode Zeit, dass das allen Bekannte nicht mehr besprochen bzw. bearbeitet werden muss. Als hilfreich wird von Lernenden empfunden, dass sie die Begriffskarten selbst als Lernunterstützung verwenden können. Zumeist entsteht eine lebendige Diskussion, in der sich auch die Teilnehmenden nachfragend beteiligen, die den Begriff selbst als unbekannt klassifiziert haben.</p> <p>Thematisch ist diese Methode in nahezu allen Lernbereichen einsetzbar, da Lernen ja immer auch ein Ordnen von Begriffen bzw. ein Präzisieren von Begriffen sowie die Aneignung neuer Begriffe darstellt.</p>
------------------------------	---

3.5.11 Stehgreifspiel/ Rollenspiel¹²

Beschreibung/ Vorgehen 	<p>Ziel von Stehgreif und Rollenspielen ist die möglichst praxisnahe Inszenierung, sowie Übung und Reflexion eines konkreten Verhaltens sowie möglicher Verhaltensalternativen.</p> <p>Das Stehgreifspiel lebt von der Improvisation, den kreativen Einfällen sowie der Situationskomik. Im Unterschied zum Rollenspiel sind die Festlegungen (Situationsvorgabe, Rollenverteilung, Textbuch etc.) im Stehgreifspiel lockerer festgelegt.</p>
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Angesprochen werden insbesondere die Erlebens- und Handlungsdimensionen von Lernprozessen.</p>
Voraussetzungen des Methodeneinsatzes	<p>Stehgreif- und Rollenspiele können vielfältig variiert werden – z.B. video-dokumentiert, verfremdend, als Stummfilm ...</p>
Umsetzungserfahrungen	<p>Stehgreif und Rollenspiele in den Bereichen Gesprächsführung, Konfliktmanagement, Führungskräftequalifizierung sowie Train-the-Trainer-Ausbildung besonders geeignet). Sie eröffnen in Lernprozesse die Funktion einer Art Generalprobe.</p>

¹² Angeregt von Peter Birnstingl vom WIFI Wien

3.6 Diskussionsmethoden

Die Beteiligung der Lernenden an der Planung von Lernprozessen ist oft mit einigen Problemen verbunden:

- Den Lernenden mangelt es an Überblick über die Themenvielfalt, -breite und -struktur sowie über Kontroversen der Problemdeutung, -erklärung und -beeinflussung.
- In der gemeinsamen Vereinbarung zwischen Lehrenden und Lernenden werden nicht die Interessen und Erfahrungen aller Lernenden berücksichtigt und die aktivsten Schüler ungewollt bevorzugt.
- Eventuell fehlt den Lernenden die Motivation zur eigenständigen Planung eines Themas.

Mit Diskussionsmethoden können diese Probleme reduziert werden. Sie ermöglichen den Lernenden je nach Verfahren einen stichpunktartigen Überblick über

- potenzielle Lerngegenstände zu einem Themenbereich,
- die Struktur eines Lerngegenstandes,
- konträre wissenschaftliche, soziale oder „politische“ Positionen zu einem Lerngegenstand,
- die Breite von Deutungen, Erklärungen und Beeinflussungsmöglichkeiten.

Mittels unterschiedlicher Techniken erlauben sie allen Lernenden die Mitteilung ihrer Interessen, Erkenntnis- und Handlungswünsche, Erfahrungen, Vorkenntnisse und (Vor-)Urteile zum Thema. Spielerische Elemente können zusätzlich Anreize bieten und Spannung erhöhen.

Die Impulse zum Nachdenken aktivieren und provozieren die Meinungsbildung sowie die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen. Durch die Verbindung von Information und Aktivierung von Interessen und Erfahrungen der Lernenden schaffen Diskussionsforen ein erweitertes Wissen über das Thema und eine umfassende Planungsgrundlage.

Hintergründe

In Diskussionsspielen werden Rollen zur Auseinandersetzung mit Problemen und Konflikten, die im Rahmen besonderer Organisationsformen gelöst werden sollen, übernommen. In der Realität gibt es unterschiedliche Organisationsformen, von der Gemeinderatsitzung über die Parlamentsdebatte bis hin zur Gerichtsverhandlung.

Konferenzspiele befassen sich weniger mit personenbezogenen Problemen, sondern mit gesellschaftsbezogenen Sachverhalten, Problemen und den dahinter liegenden Interessen. Ihre besondere Bedeutung entfalten sie dadurch, dass eine große Menge von Informationen durch die Lernenden selbst erarbeitet wird, gerade weil sie diese benötigen, um in der Auseinandersetzung mit anderen (und durch deren Widerspruch) argumentativ bestehen zu können. Die Teilnehmer/innen lernen, Tatbestände klar darzustellen, und üben in der Konfrontation mit anderen Standpunkten ihre eigene Urteilsfähigkeit. Sie erleben zudem die Probleme der in solchen Institutionen handelnden Personen.

Allgemeine Hinweise

Bei der Einteilung der Gruppen ist zu berücksichtigen, dass eine gleichmäßige Verteilung der redegewandteren Lernenden erreicht wird, damit die unterschiedlichen Fähigkeiten nicht dazu führen, dass Positionen von vorneherein unterschiedlichem Gewicht und Überzeugungskraft gewinnen. Auch abgestufte Redezeitbegrenzungen für die Darstellung der Positionen einerseits und die Diskussionsbeiträge andererseits können eine gleichmäßigere Kommunikationsdichte zwischen den Gruppen erreichen. Darüber hinaus sollte auf Arbeitsteilung in den Gruppen geachtet werden, damit nicht Einzelne die Diskussion dominieren, z.B. können sich die Lernenden für unterschiedliche Argumente verantwortlich erklären. Die Darstellung der Positionen in Diskussionsspielen, die im allgemeinen wesentlich differenzierter und reichhaltiger sind als in Rollenspielen, bergen Probleme in sich, die auf der einen Seite in der möglichen oberflächlichen Darstellung und auf der anderen Seite in der Vernachlässigung von Zusammenhängen aufgrund eines hohen Maßes an Differenzierung liegen. Kommunikationsungeübte Lernende sind evtl. so sehr mit der eigenen Position beschäftigt, dass sie der Darstellung durch die anderen Gruppen kaum folgen. Die Diskussionsphase und anschließende Suche nach Kompromissen, die in den meisten Konferenzspielen vorgesehen ist und Handlungsnotwendigkeiten in den Institutionen symbolisiert, steigert die Notwendigkeit, sich mit den Argumenten der anderen Gruppen auseinanderzusetzen. Erforderlich ist auch eine Gegenüberstellung der gegensätzlichen Positionen in der Reflexionsphase, um die unterschiedlichen Lernzuwächse zu generalisieren.

Schließlich sollte darauf geachtet werden, dass sich das Kommunikationsverhalten nicht an Negativ-Beispielen etwaiger TV-Talkshows orientiert, in denen Lautstärke, unfaires Verhalten, Nicht-ausreden-lassen und Nicht-aufeinander-eingehen dominieren. Erreicht die Diskussion einen Stand, an dem sich die Argumente wiederholen, keine neuen Aspekte mehr zu erwarten sind, sollte die Konferenz abgebrochen werden (evtl. können auch Anfragen durch Neutrale und Beobachter getätigt werden).

Werden in der Vorbereitungszeit Positions- und Thesenpapiere oder Plakate durch die Gruppen erarbeitet, erleichtert dies die Orientierung in der Diskussion und macht den Ablauf kontrollierbarer. In der Reflexionsphase können Beobachter einen wertvollen Beitrag zur Bewertung von Darstellung und Überzeugungskraft der Argumente leisten. Für sie ist es in der Vorbereitungszeit nötig, sich einen Überblick über den Gegenstand zu verschaffen und einen Beobachtungsbogen zu entwickeln.

Die Teilnehmer/innen vertreten in Diskussionsspielen Positionen, die in der Wirklichkeit nicht unbedingt ihre eigenen sind, da die Gruppeneinteilung nicht nur nach Interessen, sondern auch nach Gleichverteilung, Redegewandtheit etc. erfolgt. Eine geheime Abstimmung zum Konfliktbereich vorher und nachher mit den Abstimmungsmöglichkeiten Pro/Contra/Unentschieden bietet zusätzliche Diskussionsanreize, wenn sich in der zweiten Abstimmung gegenüber den ersten Änderungen ergeben haben.

3.6.1 Gerichtsverhandlung oder Tribunal

Im Mittelpunkt des Tribunals stehen eingetretene Entwicklungen, die in einer Art Gerichtsverhandlung aus der Perspektive der Ankläger, der Angeklagten, der Verteidiger, der Richter und der Zeugen aufgearbeitet werden. Ziel ist es, die eingetretenen Zustände und ihre Auswirkungen, die dahinter stehenden Entscheidungen und Handlungen sowie die sie auslösenden Vorstellungen und Ideen erkennen und beurteilen zu lernen.

Beschreibung/ Vorgehen			
Gruppen	Gericht / Richter	Ankläger	Verteidiger
Vorbereitung	Erarbeitung des Problems und Überlegungen zu den Ursachen des Problems	Erarbeitung rollengerechter Standpunkte (evt. Dokumentation des eigenen Standpunktes) Votenübergabe an den Richter und die gegnerischen Parteien	
Tribunal	1. Darstellung des Problems (Verhandlungsführung)	2. Begründung der Anklage	3. Widerspruch gegen die Anklage und Verteidigung
	5. Verkündung des Urteilspruchs	4. Beweisführung (Zeugen, Sachverständige)	
Reflexion	Diskussion und Reflexion auf der Grundlage der eigenen persönlichen Überzeugungen unter Dokumentation der unterschiedlichen Standpunkte		

Mögliche Erweiterung

Eine Teilnehmergruppe arbeitet als Geschworene und der/die Trainer/in übernimmt die Rolle des Richters. In dieser Funktion kann der/die Trainer/in auch für die Einhaltung der Diskussionsregeln und Umgangsformen sorgen.

3.6.2 Hearing

Im Mittelpunkt eines Hearings können sowohl unterschiedliche Beschreibungen als auch Ursachenanalysen und darauf aufbauende Strategien stehen. Ziel ist es, sowohl neue Informationen zu erarbeiten und durch die Lernenden als Experten zu vermitteln als auch zu versuchen, eine (oder mehrere) gemeinsame Strategien abzuleiten.

Beschreibung/ Vorgehen				
	Experten A	Experten B	Experten C	Experten D
Vorbereitung	Erarbeitung des Problems / der Ursachen / der Strategien			
Statements	Vorstellung der Expertise/Analyse und Ableitung von Forderungen			
Diskussion	Diskussion und Kritik der Analysen und Forderungen			
Kompromiss	Entwicklung eines gemeinsamen Vorschlags			
Reflexion	Diskussion und Reflexion auf der Grundlage der eigenen persönlichen Überzeugungen unter Dokumentation der unterschiedlichen Standpunkte			

3.6.3 Pro- und Contra- Debatte

Beschreibung/ Vorgehen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zur Vorbereitung werden zwei gegensätzliche Positionen mit klarer alternativer Fragestellung ohne Begünstigung einer Meinung auf leere Plakate notiert - z. B. „Die Einkommensverteilung ist ungerecht!“ - „Vom steigenden Wohlstand profitieren alle!“. 2. Die Lernenden werden aufgefordert, darüber abzustimmen, welcher Position sie am ehesten zuneigen. Denkbar ist auch eine Abstimmung mit den Füßen - durch die Zuordnung zu einem Plakat. Auch Unentschiedene können in dieser Debatte eine wichtige Rolle übernehmen. Sie ordnen sich zwischen den Plakaten ein. 3. Die Stellungnahme durch Abstimmung ermöglicht eine Gruppenbildung, in der Argumente zur Stärkung der eigenen Position gesucht werden. Die Unentschiedenen sammeln sowohl Pro als auch Contra-Argumente und notieren sich Fragen zum Thema. 4. Durch eine kurze Diskussion zwischen Pro- und Contra-Gruppe soll versucht werden, die Gegenseite und die Unentschiedenen durch Argumente von der jeweiligen Position zu überzeugen. Die Unentschiedenen verfolgen die Diskussion, stellen Fragen und bewerten die Aussagekraft der verwendeten Argumente. 5. Abschließend findet eine neue Abstimmung statt, die mit dem Ergebnis der Eingangsabstimmung verglichen wird. 6. Da die Unentschiedenen nicht nur die Überzeugungskraft, sondern auch das Versagen von Argumenten konstatieren, ermöglichen sie die Feststellung weiteren Untersuchungsbedarfs und regen zur weiteren Auseinandersetzung an.
-----------------------------------	---

3.6.4 Drei-Schritt-Interview

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Die Lernenden werden in Gruppen zu je drei Lernenden aufgeteilt.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Im ersten Schritt interviewt Person A die Person B, wobei Person C sich als Beobachter Notizen über die wesentlichen Aussagen macht. 2. Im zweiten Schritt interviewt Person B die Person C, wobei Person A sich als Beobachter Notizen über die wesentlichen Aussagen macht. 3. Im dritten Schritt interviewt Person C die Person A, wobei Person B sich als Beobachter Notizen über die wesentlichen Aussagen macht. <p>Der Zeitraum für ein Interview muss vorher vom Lehrenden (Moderator) festgelegt werden (z. B. 5 Minuten), so dass die obigen Interviews nach 15 Minuten fertig sind.</p> <p>4. Danach werden zwei Dreiergruppen zusammengeführt. Die sechs Beobachter berichten anhand ihrer Notizen über die wichtigsten Aussagen.</p> <p>Mit dieser Methode kann man die persönlichen Erfahrungen der Lernenden ermitteln, um dann darauf zum Beispiel im Seminar oder Workshop aufzubauen.</p> <p>Themen für das Drei-Schritt-Interview sind zum Beispiel Erfahrungen in verschiedensten Bereichen (Werte, Normen und so weiter) oder Reaktionen (die ein Sachverhalt o. ä. ausgelöst hat) oder Schlussfolgerungen, die sich aus einer Unterrichtseinheit ergeben haben.</p>
Bezug zu An-eignen, Erle-ben, Handeln	<p>Das Drei-Schritt-Interview ist eine Methode des Kooperativen Lernens. Es soll das gezielte Fragen und das aktive Zuhören fördern.</p>

3.6.5 Karussellgespräch oder Kugellager

Das Karussellgespräch, oft auch Kugellager, Lernkarussell oder Rundgespräch genannt, ist ein zeitlich begrenzter mündlicher Informationsaustausch über ein vorgegebenes Thema.

<p>Beschreibung/ Vorgehen</p> 	<p>Durchführung – Möglichkeit 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es werden zwei Stuhlkreise aufgestellt, der innere mit den Sitzflächen nach außen. Der äußere enthält genauso viele Stühle, die je einem Innenstuhl gegenüberstehen (Sitzfläche nach innen, so dass man sich gegenüber sitzt). 2. Der zu behandelnden Themenkreis wird in so viele Unterthemen geteilt, wie Leute im Kreis sitzen (es geht natürlich auch umgekehrt: Es werden die Kreise aus so vielen Stühlen gebildet, wie Unterthemen vorhanden sind, max. sechs). Jedes Unterthema wird auf ein DIN-A-4-Blatt als Überschrift geschrieben, die Blätter werden an die im Innenkreis sitzenden Studenten verteilt. Jeder Themenverantwortliche diskutiert nun mit seinem „Gegenüber“, und notiert auch die Ergebnisse auf seinem Blatt. Nach einer angemessenen Arbeitszeit rückt der Außenkreis im Uhrzeigersinn um einen Stuhl weiter. Die Personen außen wandern also zu einem neuen Thema, die innen befindlichen diskutieren ihr Thema mit einer neuen Person. Man rotiert, bis der Außenkreis einmal ganz herum ist. 3. Der Zeitbedarf wächst von Station zu Station, weil die Außenkreispersonen vom gegenüber sitzenden Themenverantwortlichen zu Beginn des Gesprächs immer erst über die bereits mit den anderen besprochenen Inhalte informiert werden müssen. Beginnen Sie mit einer relativ kurzen Zeit, z. B. zwei Minuten, damit nicht im ersten Durchgang das Thema bereits erschöpfend behandelt werden kann. 4. Die Gesamtdauer variiert je nach Themenkreis und Personenzahl zwischen 15 Minuten und einer Stunde. Als Trainer/in (Zeitwächter) sollte man die Gratwanderung zwischen „Ausschweifen lassen“ und „zu früh Abwürgen“ sensibel angehen. 5. Maximal sollten je Kugellager sechs Themen = zwölf Personen behandelt werden. <p>Bei größeren Gruppen kann man mehrere Kugellager mit gleichen Themen parallel laufen lassen. Die Ergebnisse werden dann je von einem Kugellager exemplarisch präsentiert und von den anderen bei Bedarf ergänzt.</p> <p>Durchführung – Möglichkeit 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Das Plenum wird halbiert. 2. Die erste Gruppe bildet einen Innenkreis, die zweite einen Außenkreis. Die Teilnehmer/innen sitzen oder stehen sich gegenüber und sind einander zugewandt.
--	--

	<p>3. Die Teilnehmer/innen bekommen eine Fragestellung, die sie mit dem Gegenüber austauschen. Zuerst berichtet die Person im Innenkreis und der Außenkreis hört zu.</p> <p>4. Nach einem Signal vom Moderator berichtet der Außenkreis und der Innenkreis hört zu.</p> 
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Die Teilnehmer/innen sitzen oder stehen sich dabei paarweise gegenüber. Mit der Methode kann vorhandenes Wissen schnell in allgemein verwertbare Ergebnisse umgesetzt werden. Sie dient insbesondere dazu, einen intensiven Wissenstransfer unter den beteiligten Personen zu betreiben, und erzeugt, bezogen auf den behandelten Themenkreis, einerseits Generalisten, andererseits Experten. Als Gegenstand der Gespräche eignen sich eng gefasste Informationen und Themen.</p> <p>Durch die aktive Teilnahme soll das Selbstvertrauen gesteigert und die Hemmschwelle zu aktiver Teilnahme an Diskussionen überwunden werden.</p>
Umsetzungs-erfahrungen	<p>Methodische Anregungen</p> <p>Diese erste Runde kann relativ kurz gehalten werden. Je nach Thema als Anhaltswert zweimal zwei Minuten.</p> <p>Die zweite Runde wird mit dem Hinweis eröffnet: „Der Außenkreis (Innenkreis) geht um zwei (drei oder mehr) Positionen im Uhrzeigersinn weiter“</p> <p>Mit dem neuen Gegenüber wiederholt sich der Ablauf. In der zweiten oder dritten Runde können auch Rückfragen zugelassen, Aussagen ergänzt, erwidert oder verstärkt und damit eine Partnerdiskussion ausgelöst werden.</p> <p>Beim Wechsel können sich auch beide Kreise bewegen, dann aber in entgegengesetzter Richtung. Damit haben alle Teilnehmer/innen eine kleine Aktivierung und bekommen einen „neuen Blickwinkel“.</p> <p>Erfahrungsgemäß können vier bis fünf Gesprächsphasen mit unterschiedlicher Fragestellung durchgeführt werden, ohne dass eine Konzentrationslücke entsteht.</p> <p>Wenn ein gemeinsames Plenum gleichzeitig ins Diskutieren kommt, ist ein gewisser Geräuschpegel nicht auszuschließen. Dennoch ist diese Methode völlig unproblematisch. In der Regel stellen sich die Teilnehmer/innen schnell auf die Bedingungen ein und rücken etwas näher zusammen.</p>

	<p>Bei schwierigen Themen beginnen sie mit dem Kreis, in dem sich die „stärkeren“ Teilnehmer/innen befinden. Dadurch bekommen die vermeintlich „schwächeren“ Teilnehmer/innen nochmals eine Erklärung.</p> <p>Auch wenn einmal ein Gesprächspaar sich nicht über die Aufgabenstellung unterhalten sollte: So viele Teilnehmer/innen, die sich dennoch gleichzeitig über ein vorgegebenes Thema fachlich austauschen, findet man bei anderen Methoden selten.</p>
Variation	<p>Das Verfahren kann aber auch als „Warmup“ angewendet werden, um ein neues Thema unter Beteiligung aller Teilnehmer/innen anzudiskutieren. Der häufige Partnerwechsel bringt verschiedene Partner ins Gespräch.</p> <p>Variante 1: Innenkreis und Außenkreis haben verschiedene Themen bzw. Fragestellungen, die sie sich gegenseitig erklären bzw. beantworten.</p> <p>Variante 2: In der zweiten Runde kann eine aufbauende, tiefer gehende Fragestellung gewählt werden.</p>

3.6.6 Aquarium oder Fishbowl

Beschreibung/ Vorgehen	<p>In der Fishbowl-Methode diskutiert eine Gruppe von etwa fünf bis acht Teilnehmer/innen stellvertretend für eine Gesamtgruppe (z.B. 15 bis 20 Teilnehmer/innen) etwa 15 bis 20 Minuten das Thema. Die Kleingruppe bildet einen kleinen Stuhlkreis (Innenkreis), die anderen platzieren sich außen herum (Aussenkreis). Die Methode wird deshalb als ‚Fishbowl‘ bezeichnet, weil die Diskutierenden vergleichbar den Fischen in einem Aquarium beobachtet werden. Der Aussenkreis beobachtet die Diskutierenden und gibt ihnen nach Ende der Diskussion Rückmeldungen über Fakten, Argumente, Meinungen und Diskussionsverhalten.</p>
-----------------------------------	--

Bezug zu An-eignen, Erle-ben, Handeln	Viele Teilnehmer/innen sollen über ein Thema, Problem usw. eine be-stimmte Zeit lang möglichst engagiert diskutieren und so ihr eigenes (Vor-)Wissen einbringen.
Vorausset-zungen des Metho-den-ein-satzes	<p>Als oberstes Gebot gilt, dass nur innerhalb der Diskussionsrunde gesprochen werden darf!</p> <p>Die Rolle des Diskussionsleiters kann auch ein/e Teilnehmer/in einnehmen.</p> <p>Die Fragestellung zur Diskussion sollte so offen sein, dass sie in verschie-dene Richtungen führen kann. Sie kann auch auf Meinungsäußerungen ab-zielen (z. B.: Wie stehst Du nach dem letzten Theorieteil zu...?), die den Einbezug des Erarbeiteten zulassen.</p> <p>Außerdem ist es hilfreich, wenn die Beobachtenden ihre Rollen unter fol-genden Fragestellungen einnehmen: Schauen die jeweils Sprechenden die Gesprächspartner an? Reden sie verständlich? Lassen sie andere ausreden? Gehen sie auf die Argumente des anderen ein? Bleiben sie beim Thema? Respektieren sie andere Meinungen?</p> <p>Wer diese Diskussion leitet, sollte folgende Regel beherzigen: Der Modera-tor ist unbeteiligter Dritter und fasst die Ergebnisse kurz zusammen.</p>
Umsetzungs-erfahrungen	<p>Die Methode gibt Raum sowohl für Argumente, Ideen, Fakten und Perspekti-ven, die erarbeitet wurden als auch für persönliche Meinungen zu einem Thema. Zudem geht es nicht nur um den Inhalt, sondern auch um die Art und Weise wie über das Thema diskutiert wird.</p> <p>Vorteile: Allen Beteiligten kann die Übung als „Training eines angemesse-nen Diskussionsverhaltens“ dienen. Der Diskussionsleiter hat die Chance, vor allem „elementare Formen der Gesprächsmoderation“ auszuprobieren. Auch die Beobachtenden haben die Möglichkeit, Diskussionsstrategien (Fairness, Glaubwürdigkeit, Überzeugungskraft) kennen zu lernen und zu bewerten.</p>
Variation	Eine Variation dieser Methode besteht darin, einen Stuhl im Innenkreis frei zu lassen. Den freien Platz kann jemand aus der Beobachtergruppe einneh-men, um Fragen zu stellen oder seine Meinung in die Diskussion einzubringen. Die Regel, dass immer ein Stuhl frei bleiben muss, hat zur Folge, dass immer ein/e Teilnehmer/in die Diskussion verlassen muss, wenn sich ein Be-obachter in die Runde einbringt.

3.7 Kreativitätstechniken

Kreativität wird möglich, wenn vier Elemente berücksichtigt werden. Diese vier Einflussbereiche sind die kreative Person, der kreative Prozess, das kreative Produkt und das kreative Prozessumfeld.

1. Was zeichnet eine kreative Person aus?

- Sie ist problemsensitiv: sie erkennt Probleme, stellt das übliche in Frage und erkundet neue Möglichkeiten
- Sie denkt flexibel: verfügt über mehrere (divergente und konvergente) Denkstile, kann verschiedene Bereiche überblicken, kann verschiedene Möglichkeiten in Erwägung ziehen
- Sie ist originell: entdeckt auch abwegige Aspekte, kann divergent denken und verschiedene Einfälle kombinieren
- Sie hat Spaß an der Arbeit: verfügt über Selbstmotivation
- Sie verfügt über gutes Know-How: hat Fachwissen, Expertentum
- Sie ist ausdauernd: besitzt Hartnäckigkeit, hohe Frustrationstoleranz, viel Energie
- Sie verfügt über Urteilskraft: kann aussichtsreiche Lösungen herausfiltern und erkennen

2. Der kreative Prozess

1. Ziel bestimmen
2. Überblick verschaffen
3. Kreativitätstechniken einsetzen
4. Lösungen bewerten und diese weiter ausarbeiten

Kreativität braucht aber auch Zeit. Gedanken und Ideen lassen sich nicht erzwingen, sie müssen reifen. „Inkubationszeit“ nennt man die Phase, in der eine kreative Idee langsam und oft unbemerkt heranwächst. Geistesblitze sind dagegen das andere weit verbreitete Phänomen: Wenn nämlich Ideen dann plötzlich auftauchen, wenn man gerade etwas ganz anderes macht.

3. Das kreative Produkt und seine Bewertung

Als Ergebnis einer schöpferischen Bemühung eines Einzelnen oder eines Teams entsteht immer ein Produkt. Dies können Idee, Handlungen, Gegenstände oder anderes sein.

Das kreative Produkt kann an folgenden Kriterien gemessen werden:

- Ist die Idee einleuchtend?
- Ist die Idee realisierbar?
- Unter welchen Voraussetzungen?
- Welchen Nutzen hat die Idee?
- Welche Konsequenzen hat diese Idee?
- Welchen Preis / Kosten hat diese Idee?
- Wie ist die Idee im Vergleich zur Konkurrenz?
- Gibt es noch überflüssigen Ballast?
- Welche Schwächen hat diese Idee noch und wie lassen sie sich minimieren?
- Wer ist bereit, die Idee umzusetzen und durchzusetzen?
- Sind die Veränderungen, die mit der Idee verbunden sind, wirklich gewollt?

4. Das kreative Prozessumfeld

Jede Art von Kreativität hängt entscheidend vom Umfeld/Rahmen ab. Ob und wie sie sich entfalten kann und was auf sie einwirkt. Solche Einflüsse können sowohl die Atmosphäre, das Arbeitsklima, Personen, Räumlichkeiten, unklare Zielsetzungen als auch gesellschaftliche und kulturelle Werte und Normen sein.

Kreativitätskiller sind Sicherheitsdenken, Konkurrenzdruck, Erwartungsdenken, Belohnungen, Sprunghaftigkeit, Zeitdruck, schlechte Rahmenbedingungen, Selbstzufriedenheit, Gleichgültigkeit / Desinteresse, ungünstige Organisationsstruktur oder mangelndes Selbstbewusstsein.

Anwendung von Kreativitätsmethoden

Spielregeln für die Anwendung von Kreativitätstechniken

1. Jeder/Jede Teilnehmer/in wird gleich wertgeschätzt.
2. Jeder bringt sich vorbehaltlos ein und bietet dem Team sein ganzes Wissen an.
3. Niemand zeigt als Vorgesetzter oder führender Experte.
4. Vermeidung jeglicher Wertung der hervorgebrachten Ideen, d. h. konsequente Trennung der schöpferischen Phase von der Phase der Bewertung.

5. Das Positive in den Ideen der anderen suchen, aufgreifen und versuchen, es weiterzudenken.
6. Der eigenen Intuition freien Lauf lassen; auch ungewöhnliche Gedanken äußern.
7. Sich vom Zwang befreien, nur gute, sofort brauchbare Ideen finden zu müssen. Sich von Spontaneität tragen lassen - aber sich mit den Beiträgen knapp fassen.
8. Die Gedanken, wann immer dies nötig erscheint, visualisieren.
9. Sich so einfach und verständlich wie möglich ausdrücken; weniger geläufige Fachbegriffe vermeiden.
10. Lockerheit signalisieren und den Sinn für Humor bewahren.

Aufgaben der Moderation

- den Ablauf moderieren: Begrüßung, Einleitung, Zielsetzung, Vorgehen, Überleitungen, Zusammenfassung, Abschluss
- Spielregeln einführen und für deren Einhaltung sorgen
- selbst neutral bleiben und sich inhaltlich raushalten
- eine vertrauensvolle arbeitsfähige Gruppe fördern
- den Anstoß zur Diskussion geben
- alle Teilnehmenden einbeziehen und ermuntern, sich zu beteiligen
- bei unsachlichen oder störenden Beiträgen sofort eingreifen
- alle Vorschläge aufgreifen und visualisieren
- positiv beginnen und enden

Anwendungsmängel beim Einsatz von Kreativitätsmethoden

- Wenig vorbereitete Präsentation der zu behandelnden Problematik, ungenügendes analytisches Durchdringen und Hinterfragen der Sachzusammenhänge und das Fehlen einer klaren, eindeutigen Zielformulierung.
- Unzureichende Vorbereitung des Moderators, der deswegen die Sitzung mehr oder weniger verwaltet und kaum in der Lage ist, durch spezifische Reizfragen eine breite Ideenvielfalt zu provozieren.
- Fixierung der Teilnehmer/innen auf Moderator oder Problemsteller oder anwesenden Experten. Die Kommunikation zwischen den Teilnehmern/innen ist nur schwach ausgeprägt.
- Stete Neigung, in Fachdiskussionen auszubrechen.
- Die meisten Ideen bleiben auf einer unverbindlichen, manchmal sogar nichts sagenden Schlagwort-Oberfläche oder zu viele Gedanken werden nur wörtlich genommen.
- Es wird zu wenig visualisiert oder die aufkommenden Ideen werden zu früh geordnet und gegliedert oder es wird zu früh abgebrochen, ohne in eine eigentliche kreative Phase vorgedrungen zu sein.

3.7.1 Brainstorming

Eine der bekanntesten Kreativitätstechniken ist das „Brainstorming“.

Diese in den 50er Jahren vom amerikanischen Werbefachmann Alexander Osborn entwickelte Technik dient der Anregung des kreativen Denkens in Gruppen. Die Teilnehmer/innen äußern spontan ihre Gedanken zu einem Problem, wobei Kritik und Diskussion untersagt ist, damit die Ideenfindung nicht gehemmt wird. Brainstorming ist eine sehr offene Methode zur Planung des Lernprozesses, bei dem lediglich ein Oberbegriff oder eine grob strukturierende Leitfrage vorgegeben wird, um auf diese Weise die Erkenntnisinteressen und Handlungswünsche, Erfahrungen, Vorlieben und Abneigungen zu ermitteln. Der Ablauf ermöglicht eine von den Lernenden getragene Schwerpunktbildung sowie eine darauf aufbauende Planung und Strukturierung des Lernprozesses.

Diese Technik eignet sich sehr gut für Gruppen, wenn ein klar definiertes Problem bzw. Ziel besteht. Die Herausforderung ist, auch schüchterne und weniger eloquente Teilnehmer/innen in die Arbeit mit dieser Technik zu integrieren.

Mögliche Vorgehensweise

1. Für alle, sichtbares Aufschreiben des Zieles bzw. des Problems.
2. Nun werden alle Beiträge der Teilnehmer/innen sichtbar notiert (z.B. Flipchart, Pinnwand)
3. Beim Suchen und Aufschreiben sind folgende Regeln von allen Teilnehmern/innen zu beachten: (Idealerweise sind die Regeln für alle sichtbar aufgehängt).
 - Keine Bewertung!
 - Mut zum Außergewöhnlichen!
 - Durchhalten bis zum Ende!
 - Integration der „stillen Zeitgenossen“
 - Diskussionsverzicht: Die Teilnehmer/innen verzichten auf Kritik an Äußerungen anderer und stellen lediglich z.B. Verständnisfragen.
 - Visualisierung aller Äußerungen: Alle Aussagen werden in Stichpunkten dokumentiert.
 - Ausnahmsweise gilt: Quantität vor Qualität: Um originelle, vielseitige Einfälle zu sammeln und Denkschablonen aufzuheben, kommt es auf die Erfassung aller Beiträge an.
 - Nach dem „Sturm der Ideen“ sollte eine Pause gemacht werden.

4. Nun fangen Sie gemeinsam mit der Auswertung der Ergebnisse an und bewerten die gewonnenen Ergebnisse durch die Brillen, namens Ziel, Werte, Erwartungen, usw. Fassen Sie ähnliche Ideen zusammen, bewerten Sie gemeinsam die Erfolgsaussichten und lassen Sie eine konkrete Maßnahmen- und Ideenliste entstehen.

Anmerkung zu Punkt 4: Wenn bei dieser Methode Karten genutzt werden, können im Anschluss Cluster (Haufen) von Karten mit ähnlichen Ideen gebildet werden, was den Anfang der Auswertung der gemeinsamen Ergebnisse darstellt.

Ablaufgestaltung unterschiedlicher Arten des Brainstormings

Ein Begriff, ein Problem oder eine provozierende Leitfrage wird an der Tafel festgehalten.			
	□	□	□
Brainstorming	Die Lernenden notieren in Stichpunkten und großer Schrift zu diesen Begriffen Interessen und Ideen auf einem großen Bogen.	Die Lernenden machen verbal Vorschläge zur Lösung eines Problems. Dabei sollten - ohne Kritik zu üben - die Vorschläge der anderen einbezogen, ergänzt und variiert und mit Alternativen gespielt werden.	Es werden Gruppen von sechs Lernenden gebildet. In jeder Gruppe notiert jeweils einer drei Ideen zu dem Leitthema und gibt seinen Zettel weiter. Der nächste modifiziert die Vorschläge oder macht drei neue Vorschläge und gibt seinen Zettel weiter. ...
	□	□	□
Planung	Die Aussagen werden nach Leitideen oder Problemkreisen systematisiert und mit drei bis fünf Punkten je Teilnehmer/in bewertet, um Bearbeitungsprioritäten zu kennzeichnen. Durch diese Bewertung werden diejenigen thematischen Schwerpunkte herauskristallisiert, die bearbeitet werden sollen.	Die Aussagen werden stichwortartig festgehalten und zu größeren Zusammenhängen oder Schwerpunkten geordnet.	Die Gruppen kristallisieren die Schwerpunkte ihres Brainstormings heraus. Diese werden auf großen Bogen festgehalten, und dann zu größeren Zusammenhängen geordnet.
	□	□	□
Die Schwerpunkte/ Lösungen werden rational auf ihre Durchführbarkeit geprüft.			

Allgemeine Hinweise

Eine gewisse Lenkung eines Brainstormings ist dadurch möglich, dass es angeschlossen wird an:

- Fälle, Probleme, Konflikte.
- Diskussionsforen, die neben den Diskussionsanreizen einen Überblick über alternative Problembereiche, thematische Struktur und Breite geben,
- oder auch an die Vorstellung der zu behandelnden Lehrplaninhalte.

Insofern verlangt auch ein Brainstorming eine gute Vorbereitung der Lehrenden, die sich möglicher Alternativen und der Struktur eines Gegenstandes ebenso bewusst sein müssen wie verschiedener Bearbeitungsmöglichkeiten und verfügbarer Medien. Sie müssen für sich eine begründete Vorstrukturierung der notwendigen Bereiche und Inhalte vorgenommen haben, die es ihnen erlauben, eine problemorientierte Ausgangssituation zu schaffen und Hilfen bei der Strukturierung von Plänen aus den Ideen und Gedanken zu geben.

3.7.2 Brainwriting

Brainwriting ist eine Kreativitätstechnik, die vorwiegend in Gruppen angewandt wird und dem Brainstorming ähnelt. Das Besondere des Brainwriting gegenüber dem Brainstorming ist, dass jeder/jede Teilnehmer/in in Ruhe Ideen sammeln und verschriftlichen kann. Brainwriting wird überall dort eingesetzt, wo es um Ideenentwicklung in Gruppen geht.

Beim Brainwriting wird darauf geachtet, dass alle Faktoren, die die Produktion neuer Ideen hemmen, minimiert sind und im Gegenteil alle den Kombinationsprozess fördernden Faktoren garantiert sind. Teilnehmer/innen sollen ohne jede Einschränkung Ideen produzieren und/oder mit anderen Ideen kombinieren. Im Idealfall inspirieren sich die Teilnehmer/innen während des Schreibprozesses oder der Diskussion gegenseitig mit ihren Ideen, die sie dann weiterentwickeln können.

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Zwei Phasen des Brainwritings</p> <p>Die erste Phase dient dem Entwickeln von Ideen und der Schaffung von Assoziationen. In dieser Phase ist eine Bewertung fremder wie eigener Ideen verboten, weil dies zu einer inneren Zensur bei den Teilnehmern/innen führen und das Finden neuer Ideen erschweren würde.</p> <p>In der zweiten Phase werden die Ergebnisse dann einer ausführlichen Kritik unterzogen und die besten Ideen herausgezogen.</p>
-----------------------------------	--

Vorteile

Im Gegensatz zum „Brainstorming“ werden die Ideen nicht laut ausgesprochen, sondern von jedem/jeder Teilnehmer/in auf ein Stück Papier bzw. Karten geschrieben und anschließend zusammengeführt. Diese Methode hat den Vorteil, dass es schüchterne bzw. ruhige Gruppenteilnehmer/innen leichter haben, ihre Ideen einzubringen.

Ideen können nicht versehentlich in der Diskussion untergehen, da sie schriftlich fixiert sind.

Es ist nicht notwendig, ein Protokoll zu führen. Ein Protokollant entfällt deshalb.

Die Anonymität der Teilnehmer/innen kann meist gewahrt werden. Die Teilnehmer/innen sind somit nicht persönlich angreifbar.

Es herrscht Gleichberechtigung in der Gruppe. Introvertierte Teilnehmer/innen haben dieselbe Chance, ihre Ideen anzubringen wie extrovertierte. Auch hat die Stellung der Teilnehmer/innen keinen Einfluss auf die Besprechung der Ideen, sofern Anonymität vorherrscht. In der Diskussion werden die Ideen beispielsweise des Abteilungsleiters dann nicht aus Ehrfurcht von der Kritik ausgespart.

Nachteile

Die Spontaneität der Ideen geht verloren. Die Teilnehmer/innen überdenken ihre Idee zu lange und müssen sich eine konkrete Formulierung überlegen.

Es können Mehrfachnennungen einer Idee vorkommen, bedingt durch den gleichzeitigen und alleinigen Ideenfindungsprozess am Anfang.

3.7.3 Brainwriting Pool

Der Brainwriting Pool ist als Kreativitätstechnik den Brainwriting-Techniken zuzuordnen.

Brainwriting ist besonders geeignet, Probleme zu erkunden und zu durchleuchten und Ideen zu generieren. Wie bei anderen Brainwriting-Techniken, beispielsweise der 635 Methode, der Kartentechnik und ähnlichen, werden in einer Gruppensitzung Ideen schriftlich fixiert und dann unter den Teilnehmern/innen ausgetauscht, um diese Ideen gegebenenfalls zu verbessern. Auch hier erfolgt der Ideen-Austausch nach vorgegebenen Regeln. Die unterschiedlichen Methoden unterscheiden sich in der Praxis nur durch den entsprechenden Satz von Regeln. Daher sind Adaptionen an individuelle Vorlieben häufig.

Auch wenn die Beschreibung sehr trocken klingt, so sind entsprechende Sitzungen in der Praxis durchaus rege. Auch hat sich gezeigt, dass die schriftliche Fixierung von Ideen die Verbesserung durch andere Teilnehmer/innen fördert, während dies beim mündlichen Brainstorming häufig unterbleibt.

Eine mögliche, bewährte Vorgehensweise für die Brainwriting-Pool-Technik ist:

- Alle Teilnehmer/innen (optimal sind Teams von 5 bis maximal 8 Personen) sitzen um einen Tisch.
- In der Mitte des Tisches wird ein Stapel leere Karteikarten (DIN A6 ist gut geeignet) positioniert.
- Jeder/Jede Teilnehmer/in nimmt sich eine Karte und notiert eine Idee.
- Dann reicht man die Karte seinem rechten Nachbarn, nimmt sich eine weitere Karte, notiert eine weitere Idee und reicht die Karte ebenfalls nach rechts weiter. Dies führt man für jede Idee aus.
- Vom Nachbarn erhaltene Karten werden kurz gelesen, gegebenenfalls ergänzt und wie eigene Karten weitergereicht. Alternativ, wenn man gerade mit der Formulierung einer Idee beschäftigt ist, kann die Karte auch ungesehen durchgereicht werden.
- Erhält man eine seiner eigenen Karten zurück und möchte man diese nicht weiter ergänzen, so wandert sie auf einen Stapel/Haufen (Pool) in der Mitte des Tisches.
- Teilnehmern/innen, denen gerade keine eigene neue Idee einfällt, können sich von diesem Stapel willkürlich eine Karte nehmen, diese eventuell ergänzen, und die Karte wieder in Umlauf bringen.
- Nach einer gewissen Zeit, wenn allen Teilnehmern/innen die Ideen ausgegangen sind und die Karten aus dem Stapel schon mehrfach die Runde gemacht haben, ohne dass Ergänzungen erfolgten, ist das Brainwriting beendet.

Eine andere mögliche Vorgehensweise für die Brainwriting-Pool-Technik ist:

- Jeder/Jede Teilnehmer/in legt zwei Blätter an, auf die er die gemeinsame Fragestellung notiert.
- Dann notiert er auf beiden Blättern (unterschiedliche) Ideen.
- Wenn ihm keine mehr einfallen, legt er beide Blätter in die Mitte und nimmt sich eines von den anderen Teilnehmern/innen.
- Er lässt sich durch die Ideen, die er auf dem Blatt liest, anregen und ergänzt sie um weitere.
- usw.

3.7.4 Kreatives Schreiben oder Clustering

Das Cluster-Verfahren ist eine Methode des Kreativen Schreibens. Dabei werden Assoziationsketten notiert, die von einem Zentralwort ausgehen. Das Clustering ist streng genommen ein spezialisiertes Brainstorming-Verfahren.

Grundlagen

Wie bei einer Mind-Map wird davon ausgegangen, dass kreative Impulse aus dem Zusammenwirken von bildlichem und begrifflichem Denken entstehen. Erklärt wird dies aus der Funktionsweise des Gehirns, wonach die linke Hemisphäre für begriffliches, die Rechte für bildliches Denken verantwortlich ist. Ziel der Methode ist es, beide Hirnhälften für den Schreibprozess zu nutzen.

Grundregeln

Das Clustern beginnt mit dem Cluster-Kern: Ein einzelnes Wort oder eine Phrase wird in der Mitte eines Blattes notiert und ein Kreis um diesen Anfang gezogen.

Vom Kern ausgehend werden nun Assoziationen notiert. Jede Assoziation wird wieder umkreist und mit der vorangehenden Assoziation durch einen Strich verbunden.

Eine neue Assoziationskette setzt wieder beim Cluster-Kern an.

Jede Assoziation wird notiert. Eine Zensur findet nicht statt.

Ziel

Anders als bei linearen Notizen entstehen nach einer gewissen Zeit aus den losen Assoziationsketten Verknüpfungen, erste Ideen für Verbindungen kommen auf. Dies ist der Übergang zum sog. Versuchsnetz (web of trial). In dieser Phase werden die Assoziationen in eine bestimmte Richtung weiter gelenkt: Es entsteht so etwas wie ein Text auf Probe. Aus dieser aufblitzenden Idee entsteht irgendwann ein Schreibimpuls, der unmittelbar umgesetzt wird.

Die Möglichkeit der Gruppenarbeit

Clustering kann übrigens auch als Ideenfindungstechnik in einer Gruppe genutzt werden. Ein Kernwort wird auf einen Flipchart geschrieben und die einzelnen Teilnehmenden bilden nun gemeinsam Assoziationsketten, d.h. sie lassen sich von den Wörtern der andern anregen. Eine Person schreibt rasch auf - entsprechend dem Aufbau eines Clusters - was die Teilnehmenden rufen. So kommt viel Ideenmaterial zusammen, mit dem weitergearbeitet werden kann.

Beispiel

1. Legen Sie ein leeres Blatt quer vor sich, schreiben Sie in Druckbuchstaben das Zentralwort (oder eine Redewendung, einen Bibelvers) in die Mitte des Blattes und zeichnen Sie einen Kreis darum.
2. Beginnen Sie nun, Ihre Einfälle zu notieren. Ziehen Sie um den ersten Einfall einen Kreis und verbinden Sie ihn mit dem Zentralwort in der Mitte. Einen weiteren Einfall verbinden sie mit dem vorigen Kreis. Was immer Ihnen einfällt, dürfen Sie notieren: Wörter, längere Ausdrücke, Zitate.
3. Bei einem neuen Einfall, der Ihnen nicht in die Kette der vorigen Assoziationen zu passen scheint, verbinden Sie den Kreis wieder mit dem Zentralwort und entwickeln Sie eine neue Kette.

4. Bewerten Sie keinen Einfall. Alles ist erlaubt. Es gibt keine richtigen oder falschen Cluster.

5. Wenn der Schreibfluss ins Stocken gerät, betrachtet man den bisherigen Cluster. An anderen Kreisen ergänzt man nun neue Assoziationen. Ziehen Sie Verbindungslinien zwischen unverbundenen Kreisen. Verstärken Sie wichtige Verbindungslinien.

Muster, Versuchsnetz und Schreibimpuls

Wer zum ersten Mal ein Cluster erstellt, wird sich schon bald nach dem Sinn des Ganzen fragen. Man erklärt diese Reaktion zum einen mit dem inneren Widerstand des gewohnten, begrifflich-linearen Denkens, zum anderen mit der anfänglichen Konzentration auf die neue Methode. In der Regel stellt sich aber schon nach kurzer Einübung das eigentlich gewünschte Phänomen ein: In dem Durcheinander der Notizen wird ein Zusammenhang zwischen einzelnen Notizen sichtbar. Eine Idee blitzt auf. Jetzt spricht man von einem Muster, das erkennbar wird.

Im letzten Cluster könnte solch ein Muster die Entdeckung sein, dass drei Namen auftauchen (Jesus, Don Quichotte, Thor). Die erste Idee könnte sein, die drei Personen miteinander zu verbinden. Was haben sie gemeinsam? Was unterscheidet sie? Welche weiteren Notizen stehen mit diesem Muster im Zusammenhang?

Ein Muster zu erkennen, dauert nur einen Augenblick und bildet den Übergang zur nächsten Phase:

Die kurz aufblitzende Idee weiterverfolgen. Man nennt diese Phase das Versuchsnetz (trialweb). Das Cluster wird in eine bestimmte Richtung weiterentwickelt. Dabei erweist sich die Idee entweder als irrig (Was nicht weiter schlimm ist, denn es war ja nur ein Versuch) oder tatsächlich als gangbarer Weg.

Wenn das Versuchsnetz trägt, dann entwickelt sich daraus wahrscheinlich schon bald ein Schreibimpuls. Nutzen Sie diesen Impuls! Fangen Sie sofort an zu schreiben! Achten Sie nicht auf Orthografie oder andere Hemmnisse des Schreibflusses. Schreiben Sie, soweit die Energie des Impulses reicht.

3.7.5 Methode 6-3-5

Immer wenn es bei der Suche nach einer größeren Zahl von Ideen oder Anregungen schnell gehen soll, und uns die Unterstützung eines Teams zur Verfügung steht, bietet sich der Einsatz der 635-Methode an.

Der Name „635“ steht für 6 Teilnehmer/innen, 3 Ideen, 5 Weitergaben und beschreibt bereits den Ablauf der Methode:

Jedes der sechs Mitglieder des Teams erhält einen Formularbogen, auf dem zunächst die genaue Aufgabenstellung festgehalten wird. Dann schreibt jeder drei spontane Ideen in die dafür vorgesehenen Felder und gibt seinen Bogen an seinen Nachbarn weiter. Jeder erhält so einen Bogen mit den drei Ideen anderer Teammitglieder. Nun schreibt jeder drei weitere Ideen auf den Bogen, den er erhalten hat, indem er entweder die Ansätze, die dort bereits stehen, weiterentwickelt, oder sich von ihnen zu neuen Ideen inspirieren lässt. Danach wird der Formularbogen wieder - in der gleichen Richtung wie zuvor - weitergegeben. Dabei sollen die neuen Lösungen in der Regel zwar assoziierte Weiterentwicklungen der bestehenden Ansätze sein, völlig neue Ideen sind jedoch erlaubt. Nachdem fünf Weitergaben erfolgt sind und alle Bögen mit Ideen gefüllt sind, hat das Team in kurzer Zeit 90 Ideen oder Ansätze erarbeitet, die jetzt ausgewertet werden können.

Formularmuster: 635 Methode		
Aufgabenstellung:		
1. Idee	2. Idee	3. Idee
Originalbeitrag:		
1. Weitergabe:		
2. Weitergabe:		
3. Weitergabe:		
4. Weitergabe:		
5. Weitergabe:		

Die 635-Methode ist eine spezielle Technik des Brainwritings. Der Vorzug der schriftlichen Ideenfindung besteht in der Vermeidung möglicher Nachteile einer Gruppendiskussion.

1. Darstellung des Problems in der Ausgangsformulierung

Der Moderator schildert das Problem.

Beispiel

Wie kann man die Möglichkeiten des Kurzparkens in der City verbessern? Es sollen genügend Parkplätze geschaffen werden. Wie schafft man mehr Parkplätze? Tiefgaragen, Hochgaragen, kleinere Autos ...

2. Neuformulierung des Problems

Durch die Fragestellung: „Worauf kommt es eigentlich an?“, versucht man sich dem übergeordneten Zusammenhang zu nähern. Bei höheren Abstraktionsstufen sind spezifischere Fragestellungen vorzuziehen, um nicht zu sehr vom Ursprungsproblem abzukommen.

Beispiel

Worauf kommt es eigentlich an? Warum fährt man in die Stadt? Man möchte mit dem Auto kurze Besorgungen machen.

3. Suchen nach neuen Lösungsideen

Sie stellen wiederum den Ausgangspunkt für die Neuformulierung des Problems in der nächsthöheren Abstraktionsstufe dar.

Beispiel

Wie kann man das erreichen? Dauerparken verbieten, Drive-in's, Ausdehnung der Ladenöffnungszeiten

4. Iteration

(abhängige Folge von Wiederholungen), bis die maximale Abstraktionsstufe erreicht ist Auf dieser Stufe nach neuen Lösungsansätzen suchen.

Beispiel

Was macht man für Besorgungen in der Stadt? Man möchte Lasten und Informationen austauschen. Wie kann man das erreichen? Leihautosystem, Auftragsdienste, Ausbau öffentlicher Verkehrsmittel

3.7.6 Denkhüte oder auch „Die 6-Hut-Methode“

Die 6-Hut-Methode nach de Bono stellt uns verschiedene „Hüte“ zur Verfügung, die symbolhaft für eine bestimmte Denkrichtung stehen (z.B. kritisch, kreativ, neutral, usw). Diese Hüte können wir nach Belieben und Bedarf aufsetzen und somit die jeweilige Denk- und Sichtweise in Anspruch nehmen.

Sechs Hüte – Sechs Farben

Jeder Hut hat eine andere Farbe. Die Farben stehen für die jeweilige Einstellung, die man vertritt. Wenn Sie sich nun einem Problem oder einer Fragestellung gegenübersehen, können Sie nacheinander alle Hüte aufsetzen und Ihre Meinung aus der jeweiligen Blickrichtung erläutern.

Die Hüte

Man kann sich folgende sechs Hüte aufsetzen:

Der weiße Hut: Objektivität und Neutralität

Der weiße Hut sammelt Informationen und enthält sich jeder Wertung. Dieser Hut wird häufig zu Beginn aufgesetzt, um einen ersten Überblick zu erhalten.

Der rote Hut: subjektives Empfinden, persönliche Meinung

Der rote Hut steht für Emotionen. Lassen Sie alle Gefühle zu, die Sie verspüren. Jetzt spricht der Bauch, nicht der Kopf.

Der schwarze Hut: objektiv negative Aspekte

Bedenken, Zweifel, Risiken: jetzt können sie angebracht werden.

Der gelbe Hut: objektiv positive Aspekte

Chancen und Vorteile, Hoffnungen und erstrebenswerte Ziele. Was kann man realistisch erwarten?

Der grüne Hut: hin zu neuen Ideen

Kreativität und neue Ideen. Suchen Sie Alternativen. Spinnen Sie herum. Sie sind unantastbar. Sie tragen den grünen Hut.

Der blaue Hut: Dirigent sein

Kontrolle und Organisation des gesamten Denkprozesses. Zusammenfassen der Ergebnisse.

Wir müssen noch mal den grünen Hut aufsetzen. Oder den roten. Oft wird der blaue Hut am Ende einer Sitzung aufgesetzt. Oder jemand trägt ihn während des gesamten Prozesses und moderiert somit die Diskussion.

3.7.7 Disney-Strategie

Die Strategie wie Disney an seinen Projekten und Filmen gearbeitet hat, und was ihn dabei so kreativ sein ließ.

Disney operierte in seiner Arbeit in drei Zuständen: als Träumer bzw. Visionär, als Realist bzw. Realisierender und Kritiker bzw. Bedenkenträger; im Englischen: **Dreamer, Realist and Critic**.

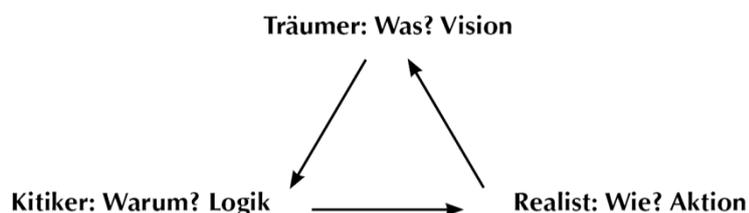
Er hatte für diese drei Teile jeweils eigene Räume, in denen er jeweils Ideen „gesponnen“ (Träumer), in der Umsetzung geplant (Realist) und wohlwollend kritisiert hat (Kritiker). So träumte Disney zunächst von einem neuen Film ohne jede Einschränkung, jede Idee und Spinnerei hatte dabei Platz und wurde gewürdigt. Hernach ging er in einen Raum, in dem er an der Realisation dieser Idee, dieses Plans arbeitete. Hier wurden die Pläne der Umsetzung geschmiedet und die Ressourcen organisiert. Zum Schluss blickte Disney in einem weiteren Raum seinen neuen Film aus der Perspektive seiner Zuschauer an und stellte sich die Frage: Was gefällt und was nicht? Was sollte anders sein? So bekam er wichtige Informationen, die er in seinen Plan einbaute.

Mitarbeiter erzählen, dass Disney in Besprechungen häufig den Teil einbrachte, der im Team zu kurz kam. So schwelgte er manchmal in Ideen, brachte Schritte des Handelns ein oder nahm die Position des wohlwollenden Kritikers ein. Die Kreativität der Disney-Strategie liegt in der Ausgewogenheit der drei Teile.

Häufig ist ein Teil dieses internen (oder eben auch externen) Teams dominant oder unterentwickelt. Viele Menschen haben großartige Ideen, erreichen aber nicht deren Verwirklichung. Andere haben Ideen und fallen augenblicklich mit ihrem (nicht wohlwollenden) Kritiker über diese Idee her und „zerreißen“ sie.

Mit der Disney-Strategie lernen wir, Ideen, Visionen und Plänen Raum zu geben und zu entwickeln, sie konstruktiv und kreativ Wirklichkeit werden zu lassen. Wenn wir diese Strategie nutzen wollen, haben wir vielleicht nicht immer die Ressourcen für jeden Teil einen eigenen Raum zu haben, manchmal gehen auch die Ecken eines Zimmers oder aber jeder Teil bekommt auf einem eigenen Blatt Platz. Manche arbeiten mit der Disney-Strategie, indem sie die Teile malen, Tagebuch führen...

Die Umsetzung und Anwendung einer Strategie ist ein kreativer Prozess!



Weitere Anwendungsmöglichkeit: Der Gestaltungsentwurf eines Seminars!

Ihre Kreativität hängt stark davon ab, wie kreativ Sie zu sein glauben. Die Disneystrategie gibt Ihnen eine Möglichkeit an die Hand, eine Lehrveranstaltungsgestaltung zu entwickeln:

Der Träumer macht ein Brainstorming

Der Realist denkt darüber nach, wie man die Ideen in Handlungen umsetzen kann.

Der wohlmeinende Kritiker oder Berater achtet darauf, ob und wie der Plan noch verbessert werden kann.

Diese Arbeitsteilung funktioniert am besten, wenn die Positionen klar voneinander zu unterscheiden und in ihrer Beteiligung ausgeglichen sind.

3.7.8 Fragenkaskade

Die Fragenkaskade dient dazu, dem Kernproblem auf die Spur zu kommen.

Nichts anderes tun Kinder, wenn sie immer wieder fragen: Warum?

Warum blieb die Maschine stehen?

Vorläufige Antwort: Weil die Sicherung sie ausschaltete.

Warum schaltete die Sicherung ab?

Vorläufige Antwort: Weil die Maschine heiß gelaufen war.

Warum lief die Maschine heiß?

Vorläufige Antwort: Weil sie zu lange gearbeitet hat.

Warum hat sie zu lange gearbeitet?

Vorläufige Antwort: Weil das Werkstück zu dick war.

Das Prinzip der Fragenkaskade ist es, sich nicht mit der erstbesten Antwort zufrieden zu geben, sondern so lange nach dem „Warum“ zu fragen, bis man zur eigentlichen Ursache durchdringt.

Im oben gezeigten Beispiel kann man sich vorstellen, dass statische Berechnungen ergeben, ein Werkstück könne nicht dünner gefertigt werden. Ist es auch nicht möglich, auf ein anderes, leichter zu verarbeitendes Material auszuweichen, wäre die entscheidende Fragestellung: „Wie kann ich verhindern, dass die Maschine zu lange arbeitet?“. Mögliche Antworten bzw. Lösungen sind dann schnell gefunden: Pausen, Sensor, Kühlung, Wechsel zwischen zwei Maschinen/Motoren.

3.7.9 Lexikon - Methode

Eine anspruchsvollere Kreativitätstechnik zur Findung von Ideen ist die Lexikon-Methode. Ihr Einsatz bietet sich an, wenn ein Team sich in seinen Bemühungen, eine Aufgabe zu lösen, festgefahren hat, oder wenn von vornherein die Absicht besteht, eine besonders kreative Lösung zu entwickeln.

Das Konzept der Methode geht davon aus, dass wir durch die Anwendung klassischer Assoziationstechniken (wie dem Brainstorming) selten neue Lösungen und Ideen finden. Der Grund dafür ist, dass wir uns gedanklich nicht weit genug von der Aufgabe entfernen und deshalb zu Lösungen kommen, die nahe liegend sind.

Kreative Lösungen entstehen jedoch oft durch die Kombination von gedanklichen Inhalten, die aus völlig verschiedenen Denkbereichen kommen. Deshalb ist es erstrebenswert, sich gedanklich möglichst weit von der ursprünglichen Aufgabe zu entfernen.

Dabei unterstützt uns die Lexikon-Methode, indem sie eine zufällig gefundene Denkebene ins Spiel bringt. Durch das beliebige Aufschlagen eines Lexikons finden wir einen zufälligen Begriff, der jetzt Teil unserer Arbeit wird:

Zuerst befassen wir uns mit dem Begriff aus dem Lexikon; wir analysieren den Begriff und suchen nach seinen Eigenschaften, Merkmalen und Strukturen. Die so gefundenen Ergebnisse halten wir fest. Danach wenden wir uns wieder unserer ursprünglichen Fragestellung zu. Ausgangspunkt dafür sind jetzt jedoch die festgehaltenen Ergebnisse zu unserem Lexikonbegriff.

So fragen wir uns z. B., welche Gemeinsamkeiten wir zwischen den Merkmalen unseres Begriffes und unserer Aufgabe feststellen können, oder wir versuchen, Eigenschaften des Begriffes auf unser Problem zu übertragen. Durch diese Verknüpfung der beiden Denkebenen entstehen viele neue Ansätze und Ideen, die in den meisten Fällen wirklich überraschend, neu und kreativ sind.

Die Lexikon-Methode ist eine Methode des „Random-Input“. Die Idee des Random-Input eines Begriffs besteht in der zufälligen Etablierung einer neuen (Denk-)Ebene im Umgang mit dem Problem bzw. bei der Lösung der Aufgabe. Die Random-Input Technik ist von Edward de Bono entwickelt worden.

Ablauf

Lösung von anspruchsvolleren kreativen Aufgabenstellungen, Findung von konzepttragenden Ideen und die Entwicklung origineller Ideen werden hier angestrebt.

- Nach Problemstellung und -klärung wird die Aufgabe klar definiert und formuliert.
- Spontanlösungen werden festgehalten.
- Durch das Aufschlagen einer beliebigen Seite eines Lexikons und das zufällige Auswählen eines Begriffs wird ein Begriff gefunden.
- Der Begriff wird analysiert, Eigenschaften, Merkmale spontan gefunden und festgehalten.
- Anschließend erfolgt die Suche nach Lösungen für die ursprüngliche Aufgabenstellung.
- Dabei bilden die gefundenen Qualitäten des Reizwortes den Ausgangspunkt; durch Assoziation und Analogiebildung werden sie auf die Aufgabenstellung übertragen.

Die Lexikonmethode kann bis zu 90 Minuten dauern.

3.7.10 Little Technik (Paradox-Parallel-Technik)

Diese Technik ist besonders gut einsetzbar in Gruppen die Widerstände gegen ein Thema haben oder aber auch an einer Art „Kreativitätstechnik-Erschöpfung“ leiden. Die Methode ermöglicht durch Negation und Verfremdung zunächst ein „Dampfablassen“ und Destruktivsein, das im Ablauf zu konstruktiven Ideen führt.

Eine Fragestellung, zu dem eine Lösung oder ein Brainstorming erfolgen soll, wird durch eine Metapher ersetzt und dann negiert.

Beispiel

Thema

„Was muss ein Team tun, um seine Ziele zu erreichen?“

Metapher

Fußballmannschaft.

Negierung

„Was muss eine Fußballmannschaft tun, um auf keinen Fall Tore zu schießen?“

Nun werden die Teilnehmenden gebeten, eine vielleicht zunächst ungewöhnliche Frage zu beantworten. Jeder Beitrag zählt und wird nicht bewertet.

1. Was muss eine Fußballmannschaft tun, um auf keinen Fall Tore zu schießen?

Sammeln der Ideen auf Flipchart-Papier.

Im Anschluss werden alle gebeten folgende Frage zu beantworten.

2. Was muss eine Fußballmannschaft tun, damit sie auf jeden Fall Tore schießt?“

Wieder sammeln der Ideen unter Einbezug der Idee der ersten Frage.

Dann wird die Brücke zur eigentlichen Frage geschlagen mit der 3. und letzten Frage:

3. „Was muss ein Team tun, um auf jeden Fall seine Ziele zu erreichen.

Bei dieser Frage werden die Ideen der ersten zwei Fragen miteinbezogen.

Aufgrund dessen können weitergehende Ideen gefunden werden als im klassischen Brainstorming.

Wichtig beim Einsatz dieser Methode ist die Gewinnung der Teilnehmenden für dieses Vorgehen, das als Experiment eingeführt werden kann, mit der Bitte Ideen beizusteuern.

3.7.11 Osborne-Checkliste

Die Osborne-Checkliste ist besonders geeignet, wenn Ideen z. B. auf der Basis eines Brainstormings bereits vorliegen und weiter bearbeitet werden sollen oder wenn für ein Problem nur konventionelle oder unbefriedigende Lösungen gefunden wurden. Die Checkliste will Anhaltspunkte geben, wo etwas verändert werden kann, um zu einer kreativen Idee zu kommen.

Für jede Idee, jedes Produkt sollte die Checkliste komplett durchgegangen werden. Wichtig dabei ist, sich genügend Zeit für jeden einzelnen Punkt zu nehmen und für jeden Punkt mindestens eine Idee zu entwickeln.

1. Anders verwenden! - Gibt es eine andere Gebrauchsmöglichkeit dafür? Kann die Idee woanders eingesetzt werden?
2. Anpassen! - Was ähnelt dieser Idee? Gibt es Parallelen? Was kann nachgeahmt werden?
3. Ändern! - Können Bedeutung, Farbe, Bewegung, Größe, Form, Klang, Geruch etc. verändert werden?
4. Vergrößern! - Kann es größer gemacht werden? Etwas hinzufügen? Die Häufigkeit erhöht? Die Stärke? Die Höhe? Die Länge? Den Wert? Den Abstand? Kann es vervielfältigt werden? Übertrieben?
5. Verkleinern! - Kann es kleiner gemacht werden? Etwas weggenommen werden? Tiefer gemacht? Kürzer? Dünner? Leichter? Heller? Feiner? Kann man es aufspalten? Als Miniatur verwenden?
6. Ersetzen! - Was kann man an der Idee austauschen? Lässt sich der Prozess anders gestalten? Gibt es andere Positionen? Tonlagen? Elemente aus anderen Ländern oder Zeiten?
7. Umstellen! - Kann man Teile, Abschnitte austauschen? Lässt sich die Reihenfolge ändern? Ursache und Wirkung umdrehen?
8. Umkehren! - Kann man das Gegenteil der Idee machen? Wie sieht die Idee spiegelverkehrt aus? Lassen sich Rollen tauschen? Lässt sich die Idee um 180° drehen?
9. Kombinieren! - Kann man die Idee mit anderen verbinden? Lässt sie sich in ein größeres Ganzes einfügen? In Bausteine zerlegen?
10. Transformieren! - Kann man es durchlöchern, zusammenballen, ausdehnen? Härten? Verflüssigen? Durchsichtig machen?

3.7.12 Reizwortanalyse

Viele Erfindungen waren so etwas wie „göttliche Geschenke“ und entstanden dadurch, dass jemand eine zufällige Beobachtung machte, die sich entweder als Schlüsselbaustein für ein noch ungelöstes Problem erwies oder die Chance zu einer sinnfälligen Innovation offenbarte.

Tatsächlich stand der Zufall bei weit mehr Erfindungen und Innovationen Pate, als ihre Schöpfer bereit waren einzugestehen. Und man kann den Eindruck gewinnen, dass die „Erscheinungen“ in unserer Umwelt, mögen sie natürlichen oder künstlichen Ursprungs sein, im Überfluss Lösungen für unsere Probleme bereithalten – wenn wir nur willens und in der Lage sind, sie wahrzunehmen.

In diesem Sinne will uns die Reizwortanalyse veranlassen, uns mit Dingen und Ereignissen unseres Umfeldes bewusst und aufmerksam auseinander zu setzen, um in diesen möglicherweise etwas zu entdecken (ein Prinzip, einen Ablauf, ein Gestaltelement), das eine Idee anstößt. Die Auswahl jener Dinge, aus welchen wir Anregungen erhoffen, erfolgt keinesfalls spekulativ, sondern absichtsvoll.

Vorgehensweise

1. Sorgfältige Analyse und Definition des gestellten Problems
2. „Abladen“ aller spontan verfügbaren Ideen (Kurzbrainstorming)
3. zufällige Sammlung einer kleinen Kollektion (5 bis 7) von Reizwörtern
4. Analyse des ersten Reizwortes (Zufallsobjektes) und Auflistung der dort gefundenen
 - Eigenschaften
 - Funktionen
 - Abläufe
 - Formen
 - Gestalten
 - Anordnungen
 - Handhabungen
5. Rückkopplung (bisoziative Verbindung) der Reizwortelemente zum gestellten Problem mit der Frage, ob sich daraus Ideen oder Lösungsansätze ergeben. Je flexibler, vielseitiger und spielerischer diese bisoziativen Vorgänge erfolgen, desto reichhaltiger und kreativer wird das Ergebnis sein.

6. Wiederholung der Schritte 4 und 5, bis alle Reizwörter durchgearbeitet sind.

Bei technischen bzw. körperlich-gestalthaften Problemen sollten die Reizobjekte möglichst gegenständlicher (einschließlich der gesamten Natur und ihrer Lebewesen) Art sein, da sich sinnhafte Elemente (z.B. „Vaterland“) sehr häufig nicht mit technischen Gebilden (z.B. Entwicklung einer Dosiereinrichtung) verbinden lassen.

Bei strategischen, Verhaltens-, Kommunikations- und ähnlichen (nicht-technischen) Problemen sind Ereignisse und Geschehnisse aus dem Gesellschaftsleben von Gegenwart und Geschichte als Reizobjekte gut geeignet, ebenso, wie z.B. Filme, Romane, Märchen und Mythen. Die Reizwortanalyse kann sowohl von einzelnen Personen wie auch von Kreativ-Gruppen angewandt werden.

3.7.13 Synektik

Die Methode Synektik nach Gordon überträgt problemfremde Strukturen bzw. kombiniert sachlich unzusammenhängende Wissens Elemente. Dieses heuristische Prinzip ist formal identisch mit der verbreiteten Auffassung über das Wesen kreativer Akte, nämlich der Reorganisation von unterschiedlichem Wissen zu neuen Mustern.

Die Synektik sollte in Gruppen angewandt werden, deren Zusammensetzung etwa mit Brainstorming-Gruppen identisch ist. Die Methode gilt als die Kreativitätstechnik schlechthin, stößt jedoch wegen ihres gewöhnungsbedürftigen Verlaufs in der Praxis (aus mangelnder Kenntnis der Wirkungsweise) nicht selten auf Skepsis. Diese Vorbehalte betreffen vor allem die Verfremdungsphase.

Ausgehend vom Problem spielt die Gruppe dabei eine Stufenfolge von Analogienbildungen durch, über die man sich sachlich immer weiter vom Problem entfernt. Die am Schluss dieser Kette gefundenen Begriffe dienen als Ausgangspunkte für die eigentliche Ideenfindung.

1. Problemanalyse und – definition: Beispiel: Wie kann eine Glasplatte möglichst einfach auf einem flachen Rahmen befestigt werden?

2. Spontane Lösungen: Beispiel: Saugnäpfe, Klammern, Klebefolie ...

3. Neu-Formulierung des Problems: Beispiel: Wie kann erreicht werden, dass die Glasplatte leicht wieder abgenommen werden kann?

4. Bildung direkter Analogien, z.B. aus der Natur: Beispiel: Schlange streift Haut ab, Geweih wird abgestoßen, Schnee schmilzt ...

Gruppe wählt: Schlange streift Haut ab

5. Persönliche Analogien, „Identifikationen“: Beispiel: Wie fühle ich mich als häutende Schlange? Es juckt, alte Haut engt ein, endlich frische Luft ...

Gruppe wählt: alte Haut engt ein

6. Symbolische Analogien, „Kontradiktionen“: Beispiel: bedrückende Hülle, würgendes Ich, lückenlose Fessel...

Gruppe wählt: lückenlose Fessel

7. Direkte Analogien, z.B. aus der Technik: Beispiel: Leitplanken der Autobahn, Druckbehälter, Schienenstrang ...

8. Analyse der direkten Analogien: Beispiel: Leitplanke: Blechprofil, verformbar, auf beiden Seiten

9. Übertragung auf das Problem - „Force-Fit“: Beispiel: Profilrahmen, knetartige Kugeln zwischen Glasplatte und Rahmen, Rahmen nur an zwei Seiten, Druckbehälter: steht unter Spannung

10. Entwicklung von Lösungsansätzen: Beispiel: gekrümmter Rahmen erzeugt Spannung usw. Vorgehensweise

Zweifelloos stellt die Synektik höhere Anforderungen an die Anwender als das Brainstorming und eine Synektiksitzung verlangt mehr Zeitaufwand als die Durchführung eines Brainstormings.

Einschließlich der Problemanalyse sollte man etwa einen halben Tag ansetzen. Dies ist jedoch nur ein grober Richtwert, der in Abhängigkeit vom Problem ohne weiteres über- oder unterschritten werden kann.

3.7.14 Worst-Case-Methode (Paradox-Technik)

Eine einfach anzuwendende Kreativitätstechnik ist die Worst-Case-Methode. Ihr Einsatz ist immer dann sinnvoll, wenn die Suche nach einer Idee und umfangreiche Planungs- oder Vorbereitungsaufgaben zusammenkommen.

Wird die Worst-Case-Methode eingesetzt, dann wird einfach die Aufgabenstellung geändert und das Gegenteil gefragt, nämlich:

Was können wir tun und was muss passieren, damit unsere Veranstaltung die größte Katastrophe wird, die wir uns vorstellen können?

Diese Form des Brainstormings macht Spaß!

Die Sammlung läuft als Brainstorming ab und zum Schluss werden alle Punkte ins Gegenteil umformuliert.

So entsteht eine - voraussichtlich sehr umfangreiche - Checkliste für die organisatorische Planung.

Die Worst-Case-Methode ist eine „Kopfstand-Technik“, die auch als „Umkehrmethode“ bezeichnet wird. Die Idee der Kopfstand-Technik besteht in der radikalen Veränderung der Perspektive, aus der heraus eine Aufgabe gelöst oder ein Problem betrachtet wird.

Die Kopfstand-Technik dauert zumeist zwischen 20 und 60 Minuten.

Paradox plus Verstärkung

Diese Technik ist besonders gut einsetzbar, wenn es um Missstände, Probleme oder Dinge geht, die sich im Kreis drehen. Die Methode basiert auf Verfremdung durch Destruktivsein. Das Problem wird zunächst schriftlich durch konstruktive Ideen verstärkt. Danach werden die einzelnen Sätze ins verbale Gegenteil umgeformt. Diese können nun nach den Punkten Machbarkeit oder Aufwand... unterteilt werden.

Beispiele zur Verstärkung des Problems

- Was muss ich unternehmen um noch unglücklicher zu werden?
- Was muss getan werden, um das Projekt so schnell und grandios wie möglich scheitern zu lassen?
- Was alles muss ich tun, um die Situation zum Eskalieren zu bringen?

Das verbale Gegenteil der Ideen ist der Lösungsansatz...

3.8 Dokumentation der Lernprozesse

3.8.1 Die Wissensleine¹³

<p>Beschreibung/ Vorgehen</p> 	<p>Die Teilnehmer/innen erhalten zu Beginn des Seminars farbige Moderationskarten sowie Moderationskarten; gleichzeitig erhält jeder eine Wäscheleine, auf welcher er oder sie ihren Lernbewegung dokumentieren kann. Während des Seminars sollen die Teilnehmer/innen insbesondere ihre Wissensfortschritte („Das will ich nicht vergessen“) notieren, aber auch Fragen, Aha-Erlebnisse, Kommentare etc. können sie auf die Kärtchen schreiben, wobei deren Farbe bestimmten Funktionen zugeordnet werden kann.</p> <p>So können z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> - rote Karten für Kritik/ Anregungen, - grüne Karten für eigene Lernfortschritte (hiervon sollten sie die meisten erhalten), - blaue Karten für emotionale Befindlichkeiten sowie - gelbe Karten für offene Fragen oder Vorschläge stehen, um nur einige Beispiele zu nennen.
<p>Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln</p>	<p>Der eigentliche Vorzug dieser Methode ist die Reflexivität des Lernprozesses, zu der die Teilnehmenden durch sie angeregt werden. Die Methode hilft ihnen, sich bezüglich ihrer eigenen Positionen gegenüber einzelnen Dimensionen ihres Lernerlebens einzulassen – eine Reflexivität, zu der eine moderne Erwachsenenbildung abregen sollte, möchte sie die Fähigkeit der einzelnen, ihre Lernprozesse selbständig zu organisieren, wirksam stärken.</p>
<p>Voraussetzungen des Methodeneinsatzes</p>	<p>Es bedarf einer gewissen Eigenverantwortlichkeit der Teilnehmenden, da sie selbst entscheiden (müssen bzw. Können), wie ihre Wissensleine aussieht.</p>
<p>Umsetzungserfahrungen</p>	<p>Diese Methode ist insbesondere im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung erprobt, wenn es darum geht, eigene Muster zu verändern oder Entscheidungen anzubahnen. Die Teilnehmenden nehmen ihre Wissensleine auch später mit nach Hause, wobei man ihnen rät, diese über dem Schreibtisch aufzuhängen. Dadurch kann der Transfer in die Back-Home-Situation angebahnt bzw. unterstützt werden.</p>

¹³ Diese Methode wurde von Ralf Althoff vom WIFI Vorarlberg beigesteuert.

3.8.2 Erstellen eines Destillate-Plakates¹⁴

<p>Beschreibung/ Vorgehen</p> 	<p>Ein Destillate-Plakat ist ein Plakat, auf dem alle Untergliederungen eines zu behandelnden Stoffgebietes aufgelistet sind. So erhalten die Lernenden einen Überblick, wie das Unterrichtsthema gegliedert ist und welche Aspekte behandelt werden. Das Plakat hängt während der gesamten Bearbeitungszeit des Unterrichtsthemas sichtbar im Seminarraum. Die Teilnehmer/innen sind aufgefordert, im Laufe der Zeit zu jedem Unterkapitel ihre wichtigsten Erkenntnisse dazu als „Destillate“ zu schreiben oder als Symbol zu zeichnen.</p> <p>Das Plakat wird mit Beginn des neuen Stoffgebietes eingeführt. Diese Methode ist geeignet, die Selbstorganisation der Lernenden zu erleichtern, da die Zwischenüberschriften die Möglichkeit bieten, einen Unterpunkt systematisch in das Stoffgebiet einzuordnen. Das ständige Vor-Augen-Haben der wichtigsten Wissensdetails hat außerdem einen Wiederholungseffekt. Die Lernenden beschäftigen sich handelnd mit den Inhalten der Unterpunkte, wenn sie ihre eigenen Erkenntnisse formulieren um sie als Destillate aufzuschreiben. Ein aktives Verstehen der Inhalte sowie der Zusammenhänge wird so gefördert.</p> <p>Für die Arbeit mit dem Destillat-Plakat bieten sich mehrere Vorgehensweisen an, abhängig davon, wie die Einführung in das neue Thema erfolgt. Wann immer dies möglich ist, sollten die Teilnehmenden bereits bei der Einführung in ein neues Thema aktiv beteiligt werden. Hierzu gibt es eine Vielzahl von Methoden. So ist es möglich, die Lerner bereits bei der Festlegung der Unterpunkte des Themas einzubeziehen. Alternativ werden diese vom Lehrenden bzw. dem Lehrwerk vorgegeben. Die Unterpunkte werden zeilenweise auf ein (oder mehrere) Plakate geschrieben, so dass genug Platz für die Destillate ist (Unterpunkte).</p> <p>Das Plakat wird gut sichtbar im Raum aufgehängt und bleibt über die gesamte Dauer der Erarbeitung hängen. Die Lehrkraft nimmt regelmäßig Bezug auf das Plakat und würdigt das Eintragen der Destillate. Es ist wichtig, den Lernenden genügend Zeit zu geben, ihre eigenen Erkenntnisse zu formulieren.</p>
<p>Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln</p>	<p>Gefordert werden die Aktivität und die Selbsteinschätzung der Lernenden. Diese sind zudem gehalten, ihren eigenen Lernprozess mit seinen Lücken und Erfolgen genau in den Blick zu nehmen und zu dokumentieren. Dies fördert die Selbstlernkompetenz.</p>

¹⁴ Hinweis und Mithilfe durch Annick Wilke (vgl. Thanhoffer/Reichel/Rabenstein 1992, S. 117, 116 und 113)

Voraussetzungen des Methodeinsatzes	Es werden lediglich große Plakate und dicke Eddings für das Eintragen der Unterkapitel benötigt sowie evtl. bunte Klebepunkte für die Bilanzierung.
Umsetzungserfahrungen	Eine Möglichkeit, mit diesem Plakat weiterzuarbeiten, ist das Vergeben von „Bilanzpunkten“. Dies geschieht am Ende, wenn alle Unterpunkte des Themas behandelt wurden und bietet die Möglichkeit, dass unklare Teilaspekte erkannt und aufgearbeitet werden können. Die Lerner übertragen die Unterpunkte des Stoffgebietes in ihr Heft und vergeben zu jedem Abschnitt einen Bilanzpunkt (grün= kenne ich mich aus, gelb= bin nicht sehr sicher und rot= hier schwimme ich). Die Anzahl der grünen, gelben und roten Punkte je Unterthema wird per Handzeichen erfragt und auf dem gemeinsamen Destillate-Plakat vermerkt. Variante A: Es werden nun die Fragen mit viel rot und gelb erneut im Unterricht aufgegriffen. Variante B: Der Lehrer bildet zu den Unterpunkten Arbeitsgruppen mit einer guten Mischung aus Grün, Gelb und Rot, mit der Aufgabe einander die offenen Fragen zu klären. Der Lehrer kann als Hilfe angefordert werden.

3.9 Perspektiven wechseln

3.9.1 Intervention erleben:

„Erstens kommt es anders und zweitens als man denkt!“

<p>Beschreibung/ Vorgehen</p> 	<p>Diese Interventions-Reflexion dient dazu, die Unmöglichkeit einer intentionalen Einwirkung auf einzelne Lernende oder ganze Lerngruppen selbst zu erleben. Diese Erfahrung lässt die Unmöglichkeit einer linearen Intervention erlebbar werden und eröffnet Zugänge zu einem systemischen Denken, Fühlen und Handeln. Nach dem Erleben der in einer Intervention tangierten unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten lässt sich in anderer Weise über Systemik und deren Bedeutung für das eigene Tun nachdenken.</p> <p>Auftrag 1: Drei Teilnehmer/innen erhalten den Auftrag den Raum zu verlassen und sich eine Aufforderung an die Gruppe zu überlegen, deren Ziel es ist, deren Mitglieder in einer bestimmten Anordnung („Skulptur“) im Raum zu bewegen, ohne die Mitglieder zu berühren.</p> <p>Auftrag 2: Die Restgruppe erhält den Auftrag, sich so, wie sie das möchten, im Raum zu positionieren und sich auf die kommende Intervention sehr stark aus dem eigenen Befinden heraus einzulassen (zwischen 20-26%) – je nachdem, wie geschickt, anschlussfähig und überzeugend die Intervention präsentiert wird.</p> <p>Nach der Intervention und der Reaktion der Gruppe wird darüber reflektiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie haben die einzelnen Gruppenmitglieder die Intervention erlebt? ▪ Warum haben sie sich so verhalten, wie sie dies getan haben? ▪ Aus welchem Stoff ist gelingende Intervention auf Seiten der Teilnehmenden? ▪ Welche Motive, Ziele und Einschätzungen bestimmten das Verhalten der Interventionisten? ▪ Wie haben die Interventionisten die Gruppe erlebt? ▪ Aus welchem Stoff ist gelingende Intervention auf Seiten der Interventionsierenden?
--	--

Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	Alle werden explizit dazu aufgefordert und ermutigt, ihre Empfindungen sowie die Motive ihres Handelns in der erlebten Situation zu artikulieren. Zudem erhält man Gelegenheiten zur Nachfrage und zum Austausch, um die Welt der anderen Akteure (z.B. der Intervenierer) in Erfahrung zu bringen. Man „erlebt“, dass stets unterschiedlichste Welten und Weltansichten bei einem sozialen Handeln und Interagieren zusammenwirken und lernt, diesen Sachverhalt und auch die mit diesem anscheinend verbundene „Widerständigkeit“ des Gegenübers gelassener zu sehen. Gelassenheit eröffnet Perspektiven, es anders zu machen.
Voraussetzungen des Methodeneinsatzes	Diese Methode ist experimenteller Natur, d.h. es lassen sich keine gruppenbezogenen Voraussetzungen definieren. Die Methode eignet sich ebenso für einen überraschenden Kickoff, wie auch die Illustration oder Vertiefung in bestimmten thematischen Kontexten, die etwas mit der Frage „gelingende Einflussnahme“ (z.B. bei Führungskräften) zu tun hat.
Umsetzungserfahrungen	Auch diese Methode bestätigt, dass Bilder mehr erklären als tausend Worte. Gemeint ist in diesem Zusammenhang das beobachtbare Geschehen im Raum, welches eine Bewegung ist. Für eine systemische Pädagogik müsste dieser Satz deshalb lauten: „Eine Bewegung erklärt mehr als tausend Worte!“

3.10 Die eigene Rolle reflektieren

Reflexionen sind unverzichtbare Elemente handlungsorientierter Methoden!

Reflexionen in Form von Auswertungen der Lern-, Spiel- und Gruppenprozesse ermöglichen beim experimentierenden Lernen in Modellen den Rückbezug zur Realität und eine kritische Rollendistanz; bei erforschenden Lernprozessen eine Verallgemeinerung der Ergebnisse und eine kritische Betrachtung möglicher Einseitigkeiten. Die Lernenden überdenken ihre Entscheidungen, vergleichen die Planungen mit den erzielten Ergebnissen, sie lernen aus den Erfolgen und Fehlern, reflektieren aus kritischer Distanz alternative Handlungsmöglichkeiten und das eigene Lern- und Arbeitsverhalten während des Prozesses. Auswertungen ermöglichen den Lernenden auch Erfolgserlebnisse, die über ein bloßes Gewinnen hinausgehen. Sie ermitteln, welche Lernergebnisse erzielt wurden, welche Lücken noch bestehen und Weiterarbeit notwendig machen.

Durch Reflexionen werden arbeitsteilig erarbeitete Ergebnisse allen Lernenden zugänglich gemacht und sichern so einen gemeinsamen Lernzuwachs. Dies ist unbedingt erforderlich, da in nahezu allen dargestellten handlungsorientierten Methoden arbeitsteilig handelnde Gruppen wirken, die die Ergebnisse, Planungen, Strategien der anderen Gruppen in unterschiedlichem Ausmaß erfahren, so dass die Lernzuwächse bedingt durch die Rollenidentifikation und Arbeitsbereiche äußerst unterschiedlich sind. Schon während der Durchführung der handlungsorientierten Methoden sollten Verlaufsprotokolle, Ergebnisdarstellungen, Wandzeitungen, Gruppenbücher, Arbeitspläne und Verlaufsrückmeldungen einen gemeinsamen Überblick ermöglichen. Sie können in der Reflexionsphase wertvolle Hilfestellung geben.

Durchführung von Handlungen unter Zeitdruck sowie Rollenidentifikation können in den modellinitiierten Lernprozessen mit unkritischer Übernahme von Sachzwängen und Ideologien verbunden sein. In den selbstgesteuerten Lernprozessen sind in gewissen Problembereichen bei Überengagement einseitige Betrachtungen möglich, die der Auseinandersetzung mit Gegenpositionen evt. nicht standhalten. Solche Ergebnisse müssen in der Reflexion kritischer Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden. Reflexionen sind somit zwingend erforderlich für das emanzipatorische Potential der handlungsorientierten Methoden; sie können aber auch selbst handlungsorientiert ausgestaltet werden.

Reflexionen haben im allgemeinen folgenden Ablauf:

Beschreibung/ Vorgehen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zu Beginn wird als gemeinsame Diskussionsgrundlage eine allgemeine Übersicht über den Spiel-/Lernprozess und seine Ergebnisse gegeben. 2. Die Ziele, Strategien, Handlungen und ihre Wirkungen werden analysiert, Ergebnisse bewertet, alternative Handlungsmöglichkeiten abgewogen. Die Vorzüge und Schwächen des Gruppenprozesses sowie der individuellen Beiträge werden herausgestellt. 3. Die Entscheidungen und Handlungen sowie die Modelle der modellinitiierten Methoden werden auf ihren Realitätsgehalt, die Ergebnisse der selbstgesteuerten Methoden unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Ergebnisse auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin untersucht. 4. Die erzielten Lernzuwächse werden ermittelt und evtl. vorhandene Wissens- und Informationsdefizite aufgedeckt. 5. Letztendlich können die Ergebnisse beurteilt werden hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die zukünftige Verbesserung des Handlungsrepertoires in Bezug auf die individuelle, soziale und politische Praxis sowie die Anwendung von Denk- und Arbeitstechniken.
-----------------------------------	---

Auswertungskriterien für Reflexionen

Die Reflexionen müssen auf die unterschiedlichen Lerngegenstände der handlungsorientierten Methoden hin konkretisiert werden. Allgemeine Auswertungskriterien von Reflexionen finden sich in der folgenden Tabelle.

Gruppenprozess (Lernmilieu)	Übungs- und Arbeitsprozess (Lernprozess)	Realitäts- und Wissenschaftsbezug	Allgemeine Auswertung
<ul style="list-style-type: none"> ■ Selbstbewertung des Einzelnen im Gruppenprozess ■ Gleichmäßige Beteiligung der Lernenden am Gruppenprozess ■ Art der Beteiligung der Individuen ■ Sachbezogenheit und Konstruktivität der Auseinandersetzung ■ Existenz kritischer Situationen und Spannungen ■ Problemlösung in kritischen Situationen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Analyse der Ziele ■ Strategien ■ Handlungen ■ Konsequenzen ■ Wirkungen ■ Ergebnisse ■ Arbeitstechniken ■ Prüfung von Alternativen ■ Bewertung des Ergebnisses 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Realitätsbezug der Entscheidungen, Handlungen, Modelle ■ Wissenschaftlichkeit und Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Spaß ■ Über- oder Unterforderung ■ Lernzuwächse – Bedeutung der Erfahrungen für die Lernenden ■ Informationsdefizite, Lücken, Schwerpunkte zur Weiterarbeit ■ Konsequenzen für Lernen und Handeln aus den neu erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten, Fehlern und Irrtümern. ■ Verbesserungs- und Vermeidungsvorschläge für künftige Aktivitäten

Für die einzelnen Reflexionsstufen können die unterschiedlichsten Methoden eingesetzt werden. Nicht nur die folgenden, hauptsächlich für Reflexionen eingesetzten, Methoden bieten sich an, sondern auch Techniken (Kurzmethoden), Diskussionsmethoden, usw., oder auch Mindmaps können je nach Reflexionsziel und -tiefe verwendet werden.

Beispiele für „andere“ Methoden, um Reflexionen zu initiieren

Verwendung des Brainstormings zur Reflexion

Indem an einem Flipchart persönliche Lernergebnisse gesammelt werden und alle für sich notieren bzw. auf einem daraus abgeleiteten Fragebogen ankreuzen, welchen Lernerfolg sie für sich persönlich verbuchen.

Verwendung von aktivierenden Fragebögen zur Reflexion

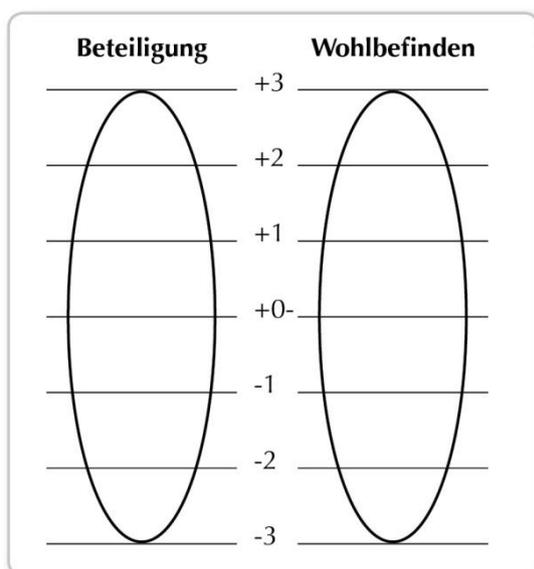
Fragebögen mit offenen Fragen, Antworten zum Ankreuzen, Auswählen, mit Einschätzungs- oder Zustimmungprofilen, die von den Lernenden persönlich, durch Paarinterviews, Reporterbefragungen beantwortet werden.

3.10.1 Visualisierende Reflexion

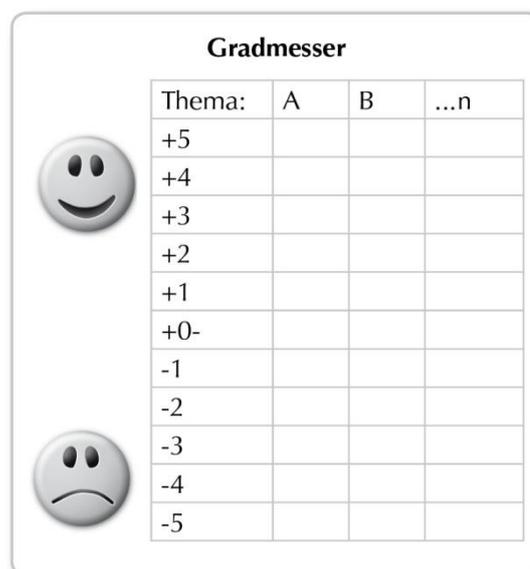
Anwendungsmöglichkeiten der folgenden Visualisierungsbeispiele sind:

- Ermittlung der Gruppenprozesse
- Verlauf von Übungen, Unterrichtseinheiten, Seminartagen oder Seminaren, usw.
- Metainteraktion, um Einzel- oder Gruppenstörungen deutlich zu machen
- Reflexion über die verschiedensten Prozesse und Prozessebenen

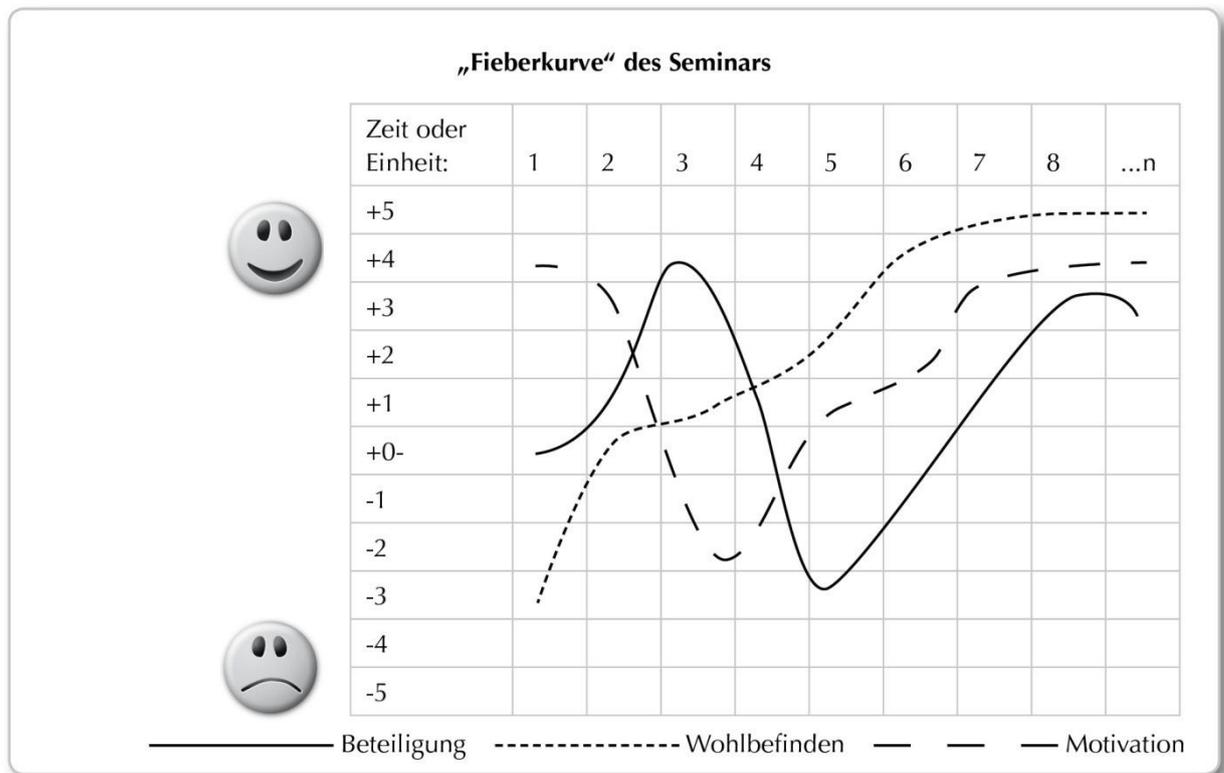
Beteiligungs-/Wohlfühl-Thermometer



Smilies und Schmollied als Gradmesser



Entwicklung einer „Fieberkurve“



3.10.2 Freudenturm und Klagemauer

Freudenturm und Klagemauer werden als dramaturgische Inszenierung eingesetzt. Dabei werden positive Ergebnisse mit Karten an einen „Turm“ und negative Ergebnisse an einer „Mauer“ deutlich gemacht. Turm und Mauer sind speziell gestaltete Pinwände.

3.10.3 Meinungsecken

Meinungsecken sind im Seminarraum aufgehängte große Plakate mit Schwerpunkten und Ähnlichem als Überschriften. Darauf können die Lernenden zu den einzelnen Punkten jederzeit schriftlich Stellungnahmen abgeben.

3.10.4 Mündliches Feedback

Die einfachste Form der Reflexion ist ein mündliches Feedback der Teilnehmer/innen nach den einzelnen Seminarteilen, Modulen, dem Seminar oder einfach zwischendurch.

Zum Beispiel mit folgenden Fragen:

- „Was war mir heute neu/wichtig?“
- „Was hat mir an unserer Arbeit heute gefallen/nicht gefallen?“
- „Wie habe ich unsere Zusammenarbeit heute erlebt?“
- ...

Weiter Feedback-Ansätze wären:

- Gestaltung und Aufbau des Trainings
- Vortragsweise und Verhalten des Trainers
- ...

Der wichtigste Punkt dabei ist das konsequente Einhalten der Feedbackregeln!

3.10.5 Blitzlicht

Als Blitzlicht (oder Blitzlichtrunde) bezeichnet man ein Stimmungsbild oder eine Rückmeldung (ein Feedback) aller Teilnehmer/innen in einer Unterrichtssituation. Nacheinander äußern sich dabei alle Teilnehmer/innen kurz zu einer Fragestellung, ohne dass dies von den anderen Teilnehmenden oder der Lehrkraft kommentiert wird.

Zum Prinzip des Blitzlichts gehört es, dass dieses in der Regel unkommentiert stehen gelassen wird. Wichtig ist in jedem Fall, dass den Teilnehmenden vorher klar ist, ob ihre Blitzlicht-Äußerung unkommentiert bleiben wird oder anschließend aufgegriffen wird.

In der Aufwärmphase

Am Anfang eines Seminars, eines Unterrichtsprojekts oder dergleichen ist es in der Regel wünschenswert, dass durch eine Aktivierung aller Beteiligten möglicherweise bestehende Kommunikationshemmungen überwunden werden. Dafür ist eine Blitzlicht-Runde hervorragend geeignet, zumal sie der Lehrperson einen ersten Eindruck von (je nach Fragestellung) der Stimmung oder dem Vorwissen bzw. den Interessen der Beteiligten vermittelt.

Es gibt aber natürlich auch die Möglichkeit, eine Blitzlicht-Runde als Einstieg in eine Arbeitsphase zu nutzen, zum Beispiel, indem die Motivation oder Intention der Teilnehmenden erfragt wird oder indem die Beiträge der Teilnehmenden anschließend als Ausgangspunkt für eine weitere Unterrichtsphase genutzt werden.

In einer mittleren Phase

Genau wie in der Anfangsphase eines Projekts o. dgl. kann es auch sinnvoll sein, in einer mittleren Phase ein Blitzlicht einzuschalten, z.B. dann, wenn ein Prozess erkennbar ins Stocken gerät oder offensichtlich Schwierigkeiten bzw. der mangelnden Motivation bei den Teilnehmenden auftreten. In solchen Fällen kann ein Blitzlicht helfen, Probleme aufzudecken und konstruktiv aufzugreifen.

In der Abschlussphase

Zum Abschluss einer Veranstaltung, eines Seminars, eines Projekts eignet sich eine Blitzlicht-Runde auch gut, denn:

- Alle Teilnehmenden kommen noch einmal zu Wort.
- Eine Blitzlicht-Runde geht (relativ) schnell, sodass die Konzentration und Geduld der Teilnehmenden nicht überstrapaziert wird.
- Die abschließende Blitzlicht-Runde ermöglicht ein schnelles und relativ umfassendes, wenn auch nur summarisches Feedback, sowohl in der Weise, dass jeder Stellung nehmen kann, als auch in der Weise, dass alle gehört werden.
- Die Tatsache, dass sich alle Teilnehmenden noch einmal zu einer gemeinsamen Aktivität zusammenfinden, bildet auch einen prägnanten und sinnvollen Abschluss einer Veranstaltung.

Gerade eine Blitzlichtrunde als Abschlussrunde sollte unkommentiert bleiben.

3.10.6 Reflecting Teams

Die Methode des „Reflecting Teams“ kommt aus der systemischen Therapie und wird zunehmend im Ausbildungs- und Evaluationszusammenhang angewandt. Ziel ist es, einen Freiraum für die Entwicklung vielfältiger Perspektiven und angemessener Ideen und Lösungsmöglichkeiten zu schaffen. Zusätzlich bleibt die Integrität der Teilnehmer/innen gewahrt und das Annehmen von Vorschlägen wird erleichtert.

Dazu begeben sich die beteiligten Systeme (Ratsuchende und Beratende, Beobachtende) in einen gemeinsamen Prozess von abwechselnd gerichteter und ungerichteter Kommunikation.

Praktisch nehmen hierbei drei bis vier Mitglieder eines Teams eine reflektierende Position ein. Sie verfolgen z.B. das Beratungsgespräch (gerichtete Kommunikation) zwischen einem „Experten“ und einem (mehreren) Ratsuchenden entweder durch einen Einwegspiegel aus einem Nachbarraum (klassisches Setting) oder indem sie direkt mit im Raum sitzen. Sie beteiligen sich nicht aktiv am Gespräch, hören jedoch aufmerksam zu. Nach einer gewissen Zeit werden die Positionen gewechselt. Die Mitglieder des Reflecting Teams denken jetzt laut über den von ihnen beobachteten Gesprächsprozess nach (ungerichtete Kommunikation). Sie führen einen „Metalog“, also ein Gespräch über das Gespräch. Das vorher beobachtete System hört nun seinerseits zu.

Die Trennung zwischen der erlebenden und der zuhörenden, reflektierenden Position ist eine Kernidee des „Reflektierenden Teams“.

Diese Methode lässt sich auch sehr gut bei der kontinuierlichen Beobachtung von Lehr- und Lernprozessen einsetzen. Mit „Reflecting Teams“ kann das Feedback und die Qualität des Lehrens und Lernens deutlich verbessert werden.

3.10.7 Tagebuchmethode

Das Tagebuchschreiben ist eine Form des schriftlichen Nachdenkens und Reflektierens. Es kann viele Zwecke erfüllen: Es dient z.B. dazu, Beobachtungen, Erfahrungen und Ideen festzuhalten, um an diese anzuknüpfen und über sie zu reflektieren. Es kann auch etwas Geschehenes distanzieren, verschriftlichen, um es zu verobjektivieren oder subjektive Gefühle festzuhalten, die als bedeutsam erscheinen.

Ein Tagebuch setzt Erinnerungsspuren, die vielfältig verknüpft und wieder aufgenommen werden können. Es richtet sich gegen das Vergessen. Möglicherweise ist es ein Instrument zur Analyse eigener Lern- und Entwicklungsprozesse. Es kann aber auch rückblickend als Grundlage für Erinnerungen an Momente des Lebens geschrieben werden.

Als Unterrichtsmethode ist das Tagebuch besonders dann geeignet, wenn Verläufe, Entwicklungsprozesse, Lernstoff und Biografisches, Krisen, Konflikte und Lösungen vor Augen stehen. Durch Verschriftlichung bietet das Tagebuch eine Chance, Distanz zum Geschehen aufzubauen, innezuhalten, zu erinnern und Schlussfolgerungen zu ziehen.

Tagebücher können dabei kommunikativ genutzt werden, indem sie vorgelesen und besprochen werden. In Reflexionsrunden lassen sich Tagebucherfahrungen austauschen.

3.10.8 Umgang mit den Ich-Zuständen

Beschreibung/ Vorgehen 	<p>Ausgegangen wird von dem Konzept der Transaktionsanalyse (vgl. Berne 1970) mit ihrer Unterscheidung der Ich-Zustände „Eltern-Ich“, „Erwachsenen-Ich“ und „Kind-Ich“, welche in aktuellen Kommunikationen immer wieder in uns selbst und anderen aktualisiert werden. Nach Erläuterung dieses Konzeptes werden Arbeitsaufträge der folgenden Art gegeben:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifizieren Sie Situationen, in denen in ihrer Alltagspraxis (z.B. als Lehrer oder Führungskraft) das Gegenüber aus einer Kind-Ich-Position mit ihnen kommuniziert. - Wann und in welchen Situationen (z.B. als Führungskraft) bewegen Sie sich notwendigerweise oder unnötigerweise in der Eltern-Ich-Position? - Etc. <p>Die Teilnehmer/innen werden aufgefordert, in Dreier-Teams entsprechende Situationen zu identifizieren und im Rollenspiel darzustellen. Gleichzeitig sollen Sie auch erproben und darstellen, wie eine eigene Verhaltensweise aus einem anderen Ich-Zustand aussehen könnte. Es soll die Frage untersucht werden, welche Ich-Position mit welchen „Risiken und Nebenwirkungen“ einhergeht. Ein Thema kann in diesem Zusammenhang die Frage nach der üblichen Gestaltung sowie nach alternativen (z.B. umgekehrten) Inszenierung von Lehr-Lernverhältnissen sein.</p>
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Durch den analytischen Bezug auf das eigene Erleben in einer Lehr-, Führungs- oder Beratungsfunktion werden die Teilnehmenden unmittelbar angesprochen. Es bleibt weitgehend ihnen überlassen, welche Aspekte und Wirkungen sie in der Auseinandersetzung mit ihren Ich-Zuständen im Kommunikationsgeschehen fokussieren und kreativ inszenieren.</p>
Voraussetzungen des Methodeneinsatzes	<p>Diese Methode kommt ohne eine gewisse Übung im Rollenspiel nicht aus. Besonders geeignet ist diese Methode in der Lehreraus- und Weiterbildung sowie in der Führungskräftequalifizierung.</p>
Umsetzungserfahrungen	<p>Die Reflexion der Typologie von Berne ist den Teilnehmenden unmittelbar einleuchtend, und sie hilft ihnen, einen reflexiven Zugang zur Betrachtung der bevorzugten eigenen Kommunikationsweisen zu finden. Bewährt hat sich die Triadenstruktur. Diese ermöglicht u.a. auch Übungen, in denen z.B. ein Berater und eine Ratsuchende (Klientin) in einem Beratungsgespräch durch einen Supervisor beobachtet werden, der dabei die sich artikulierenden Ich-Zustände in den Blick nimmt.</p>

3.10.9 Ritterbild malen

Beschreibung/ Vorgehen 	<p>Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich selbst als Ritter zu zeichnen, wobei folgende Elemente zu verwenden sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schild (Mit was schütze ich mich?) - Banner/ Standarte (Welchem Wert dient mein Kampf?) - Waffen, wie Schwert, Pfeile etc. (Mit welchen Kompetenzen, Haltungen, Potenzialen kämpfe ich?) - Ungeheuer (Gegen was kämpfe ich?)
Bezug zu Aneignen, Erleben, Handeln	<p>Diese Übung dient der ganz persönlichen Visualisierung der eigenen emotionalen Grundausstattung. Indem die Teilnehmenden sich die wesentlichen Elemente einer emotionalen Kompetenz bildhaft darstellen, eignen sie sich die zunächst abstrakten Einsichten von der Wertgebundenheit und Emotionalität des eigenen Strebens wirksam an. Sie „erleben“ die Einsichten im Kontext ihrer persönlichen Möglichkeiten.</p>
Voraussetzungen des Methodeneinsatzes	<p>Es bedarf einiger Moderationsmaterialien (Flipcharts, Metaplanwände), auf die gemalt werden kann, zudem sollten bunte Kreiden oder Malstifte verfügbar sein.</p>
Umsetzungserfahrungen	<p>Die Methode eignet sich, um Zusammenhänge zutage zu fördern, über die der einzelne sich noch nicht so klar ist, die er aber bildlich auszudrücken vermag (z.B. „Wovor schütze ich mich?“)</p>

3.11 Der Transfer

Was ist Transfer

Im Coaching spricht man von Transfer, wenn die Coachingmaßnahme sichtbare Effekte im (beruflichen) Alltagshandeln der gecoachten Person bewirkt. Somit meint der Transfer die Übertragung eines erarbeiteten Erkenntnisgewinns in eine Verhaltensänderung. Dies lässt sich auch auf die Teilnahme an einem Seminar übertragen bzw. anwenden.

Folgende Aussagen sollen den Begriff mit Leben füllen:

- Transfer ist: Was vom Kurz- in das Langzeitgedächtnis und dann in das Verhalten geht
- Was von dem, was als Input geben wurde, umgesetzt wird
- Gelerntes in eine Situation, in den Alltag integrieren und anpassen
- Die Praxis in das Seminar holen
- Die Realisierung der Zielsetzung
- Transfer bedeutet die konkrete Umsetzung des Wissens aus einem Seminar in die Praxis bei gleichzeitiger Integration der Historie
- Impulse geben; Mut machen, dass die Teilnehmer/innen etwas umsetzen; Selbstverantwortung
- Transfer bedeutet, das Gelernte praktisch anzuwenden
- Wissen weiter zu transportieren
- Von hier nach da bewegen
- Etwas rüberbringen
- Die Beantwortung der Fragen: Was nehme ich mit, was setze ich um und wie setze ich es um?

Schlüsselfaktoren für einen erfolgreichen Transfer

Themen können noch so gut aufbereitet, präsentiert und bearbeitet werden, der Seminarerfolg lässt sich nur daran messen, was die Teilnehmer/innen in ihrem Arbeitsalltag umsetzen. Worauf kommt es an? Welche Prinzipien sind entscheidend für eine transferorientierte Seminarstrategie? Zwei Schlüsselfaktoren stehen dabei im Mittelpunkt:

Der erste Schlüsselfaktor ist die Einwandbehandlung. Die Auseinandersetzung mit jedem inneren „Nein“ der Teilnehmer/innen, wie auch immer ausgedrückt, ist von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg. Denn jeder Einwand ist ein Hinweis auf Optimierungspotenzial.

Wenn ein/e Trainer/in mit diesem Schlüsselfaktor im Bewusstsein trainiert, hat das Konsequenzen: Die Wahrnehmung des Teilnehmers und der ständige Austausch mit ihm stehen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Jedes „Nein“ oder „Vielleicht“ spornen zum Nachfragen an. Einwände werden aufgedeckt, eventuell verstärkt und verhandelt. Was ist stimmig für die Person? Wie kann sie das Neue in ihrem Umfeld umsetzen? Durch dieses Nachfragen und Verhandeln entsteht auch eine andere Seminaratmosphäre. Die Bereitschaft der Teilnehmer/innen sich mit den Inhalten auseinander zu setzen, anstatt nur zu konsumieren, wächst.

Es beginnt ein wirklicher Austausch ohne die Angst, sich eventuell bloß zu stellen. Mit dieser inneren Haltung und Neugierde des/der Trainers/Trainerin erfahren auch die Seminarkonzepte eine Veränderung. Im Vordergrund steht nun die Frage, was durch den Seminarablauf in den einzelnen Teilnehmern/innen ausgelöst wird. Tragen Ablauf, Übungen und Dramaturgie zu einem inneren „Ja“ der Teilnehmer/innen bei oder lösen sie einen Rückzug aus? Welche Reibungen oder Auseinandersetzungen entstehen durch das Seminar-Design? Und wie kann sich dieser Spannungsbogen in neue Erkenntnisse für die Teilnehmer/innen verwandeln? Der/die Trainer/in wird durch dieses Prinzip der Einwandbehandlung zu einer Art Sherlock Holmes des Transfers. Er versucht ständig, innere Prozesse zu ergründen.

Der zweite Schlüsselfaktor weist aus dem Seminar hinaus in die Praxis. Was würde sich im Seminar alles verändern, wenn jeder/jede Teilnehmer/in vor einem Seminar mit seinen Vorgesetzten ein ausführliches Gespräch über seine Qualifizierungsmaßnahme (Transfergespräch) geführt hätte? Jedes Seminar wäre dann Bestandteil eines Wachstumsprozesses: abgesprochen und nachvollziehbar. Der Sinn der Maßnahme wäre jedem/jeder Teilnehmer/in klar, die Vernetzung seines neuen Wissens in die Praxis offensichtlich erwünscht und sichergestellt. Sein Umfeld wäre neugierig auf die Erfahrungen, die aus dem Training mitgebracht werden (Kontextklärung). Das Seminar würde so bis in die Praxis hineinwirken. Eine Kultur des gegenseitigen Lernens könnte entstehen.

Zusammengefasst bedeutet dies:

Um Transfer zu erreichen, ist eine doppelte Perspektive erforderlich. Nämlich: Wie integriert der/die Teilnehmer/in das neue Wissen in seinen Erfahrungshintergrund und inwiefern ist sein Umfeld ein fruchtbarer Boden für den Transfer?

3.11.1 Transfermethoden – davor

3.11.1.1 Verantwortungsverhandlung

Beschreibung/ Vorgehen	Zu Beginn des Seminars wird mit den Teilnehmern/innen klar ausgehandelt, welcher Anteil der Transferverantwortung bei dem/der Trainer/in liegt und welchen Anteil die Teilnehmer/innen selbst übernehmen.
-----------------------------------	---

3.11.1.2 Erfahrungsaktivierung

Beschreibung/ Vorgehen	Die bisherigen Transferstrategien der Teilnehmer/innen werden aufgedeckt und für das Seminar genutzt.
-----------------------------------	---

3.11.1.3 Zukunftsinterview

Beschreibung/ Vorgehen	Die Teilnehmer/innen versetzen sich in eine Zeit einige Wochen oder Monate nach dem Seminar- ende und interviewen sich gegenseitig zum Transfer des Trainings.
-----------------------------------	--

3.11.1.4 Vorwegnahme

Beschreibung/ Vorgehen	Der Lern-/Transfererfolg wird in einer Fantasiereise vorweggenommen.
-----------------------------------	--

3.11.2 Transfermethoden – währenddessen

3.11.2.1 Zielskala

Beschreibung/ Vorgehen	Auf einer Pinnwand wird der Grad der aktuellen Zielerreichung aller Teilnehmer/innen dargestellt.
-----------------------------------	---

3.11.2.2 Zielweg

Beschreibung/ Vorgehen	Für jeden/jede Teilnehmer/in wird sein persönlicher Zielweg begehbar auf dem Boden ausgelegt und beschriftet.
-----------------------------------	---

3.11.2.3 Entwicklungsbogen

Beschreibung/ Vorgehen	Während des Seminars wird ein öffentlicher persönlicher „Entwicklungsbogen“ von jeden/jeder Teilnehmer/in geführt.
-----------------------------------	--

3.11.2.4 Transferbuch

Beschreibung/ Vorgehen	In einer Art Tagebuch protokollieren die Teilnehmer/innen ihre persönlichen transferorientierten Erkenntnisse während des Seminars.
-----------------------------------	---

3.11.3 Transfermethoden – zum Abschluss

3.11.3.1 Verhinderungsvertrag

Beschreibung/ Vorgehen	Jeder/Jede Teilnehmer/in schließt mit sich selbst einen paradoxen Vertrag ab, in dem er herausarbeitet, wie er einen Transfer mit Sicherheit verhindern kann.
-----------------------------------	---

3.11.3.2 72-Stunden-Karte

Beschreibung/ Vorgehen	Auf eine Moderationskarte schreiben die Teilnehmer/innen, was sie sich für die nächsten 72 Stunden vornehmen.
-----------------------------------	---

3.11.3.3 Anker

Beschreibung/ Vorgehen	Der Transfer (bzw. das persönliche Vorhaben) wird mit einem Gegenstand oder bestimmten Situationen verbunden und damit ständig in Erinnerung gehalten.
-----------------------------------	--

3.11.3.4 Netzbriefe

Beschreibung/ Vorgehen	Die Teilnehmer/innen schreiben nach dem Seminar an sich selbst oder untereinander Briefe mit verschiedenen Strategien.
-----------------------------------	--

3.12 Das definierte Seminarende

Das Modell der **Gruppenentwicklungsphasen nach Bernstein und Lowy** zeigt sehr gut, welche Phasen eine Seminargruppe oder Arbeitsgruppe von der Entstehung bis zur Auflösung (z.B. Zielerreichung) durchläuft. Jede Phase in der Gruppenentwicklung muss genügend ausgelebt werden, sonst ist die Weiterentwicklung der Gruppe für Störungen anfällig und die Zielerreichung ist in Gefahr.

1. Orientierungsphase
2. Macht- und Auseinandersetzungsphase (Positions- und Rollenklärung)
3. Vertrautheitsphase
4. Differenzierungsphase
5. Ablösungsphase

Die Ablösungsphase eines Seminars

Das Ende eines bestimmten aufeinander eingespielten Gruppenlebens kann aus verschiedenen Gründen kommen (weil das Ziel erreicht ist, die Zeit um ist usw.). In jedem Fall kommt es dadurch zu Abschieds- und Ablösungsprozessen, die mitunter auch schmerzlich sein können für alle.

Ein Gruppenleiter muss auf diese Situation eingehen, damit der Ablösungsprozess nicht übermäßig emotionalisiert wird und die Ablösung verarbeitet werden kann. Damit wird erreicht, dass die Gruppenmitglieder ihrer bisherigen Gruppe nicht idealisierend „nachweinen“ und sie offen werden können für neue Bindungen in anderen Gruppierungen.

Die Ablösungsphase sollte in Ihrer Länge und Ihren Ritualen in Relation zur Seminar- bzw. Lehrgangsdauer (vielleicht mit Abschlussprüfung) stehen. Besser kurz und schmerzlos als lang und übertrieben. Zudem benötigen die meisten Menschen Rituale, um sich loslösen zu können.

Beispiele

- Ein zweitägiges Seminar: Schlussreflexion und z.B. Hand-Shake-Kreis
- Höhere Schule mit Matura: Maturafeier
- Semesterende: Gemeinsames Abschlussbier etc.
- Universitärer Abschluss: Sponsionsfeier

Hinweise für Trainer/innen

- Sich behutsam zurückziehen, keine neuen Projekte beginnen; nur kurzfristige Beschäftigungen. Zum Beispiel eine längere, abschließende Feedbackrunde.
- Gelegenheit zur Rückschau schaffen und Bilanz ziehen.
- Ebenso Brücken bauen für die Zukunft. (Weitere Weiterbildungsmöglichkeiten)
- Eine gemeinsame abschließende Tätigkeit oder Übung.
- Was falsch ist:
 - In melancholische Stimmung verfallen.
 - Abhängigkeiten fördern, statt zu lösen.
 - Nicht aus mangelnder Fähigkeit zur Loslösung ein regelmäßiges Wiedersehen versprechen.

Nachsatz

Werden die Gruppenentwicklungsphasen ungenügend ausgelebt, steigt die Störungsanfälligkeit. Wenn die Auseinandersetzungsphase z.B. nicht richtig stattgefunden hat (weil der/die Trainer/in sein übergroßes Harmoniebedürfnis der Gruppe aufgezwungen hat oder weil Konflikte statt bearbeitet unter den Teppich gekehrt wurden...), werden Macht- und Rankämpfe nie richtig aufhören und die Weiterentwicklung der Gruppe belasten.

Gruppenphasen, Entwicklung und Prozesse sind Inhalte des Seminars „Gruppen-
dynamik im Seminarkontext“ (speziell für Trainer/innen in der Erwachsenenbil-
dung).

3.13 Übungen zum Seminarabschluss

3.13.1 Hand-Shake-Kreis

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Alle Seminarteilnehmer/innen und der Trainer/in stellen sich in einem Kreis auf und halten die rechte Hand zum Mittelpunkt des Kreises. Nun rücken alle solange zusammen bis sich die Fingerspitzen in der Mitte berühren. Mit einer leichten Handwölbung bzw. mit Daumen und kleinem Finger wird die Hand der vorderen Person gehalten.</p> <p>Nun kann die ganze Gruppe sich als Einheit von Allen verabschieden. Alle Hände bewegen gemeinsam auf und ab und man verabschiedet sich mit den Worten: „Auf Wiedersehen!“, „Kommt gut nach Hause!“, usw.</p> <p>Dies ist ein Schlusspunkt und erspart das einzelne Händeschütteln...</p>
-----------------------------------	---

3.13.2 Gordischer Knoten

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Alle Seminarteilnehmer/innen und der/die Trainer/in stellen sich in einem Kreis auf und halten beide Hände ausgestreckt zum Mittelpunkt des Kreises. Nun schließen alle die Augen drängen näher zur Mitte und versuchen blind irgendeine andere Hand festzuhalten (rechts eine und links auch eine). Die Augen werden geöffnet und man hält irgendwelche Hände in seinen Händen. Dadurch ist die Gruppe verstrickt wie ein gordischer Knoten. Abschließend wird versucht diesen Knoten zu entwirren, ohne die Hände loszulassen (oben drüber, unten durch, usw.) bis alle in einem Kreis stehen und sich an den Händen halten...</p> <p>Nun schwingen alle gemeinsam die Hände und man verabschiedet sich mit den Worten: „Auf Wiedersehen!“, „Kommt gut nach Hause!“, usw.</p>
-----------------------------------	--

3.13.3 Roter Teppich (Jubel)

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Alle Seminarteilnehmer/innen stellen sich in einer Zweierreihe auf und lassen in der Mitte eine „Gasse“ (roter Teppich) von gut zwei bis drei Metern entstehen. Abwechselnd (rechts, links) geht jeweils ein/e Teilnehmer/in durch diese „Gasse“ und die gesamte Gruppe klatscht und bejubelt ihn lautstark, als ob eine VIP auf einem roten Teppich gehen würde. Danach stellt er sich wieder hinten in die Reihe und der/die nächste Teilnehmer/in wird bejubelt.</p> <p>Das Verabschieden ist beendet, wenn der/die letzte Teilnehmer/in durch ist und damit wird die Gruppe mit sehr positiven Emotionen aufgelöst.</p>
-----------------------------------	--

3.13.4 Hand-Shake wie z.B. beim Eishockey

Beschreibung/ Vorgehen	<p>Alle Seminarteilnehmer/innen stellen sich in einer Reihe auf und strecken die rechte Hand offen aus (alle Hände auf selber Höhe). Der jeweils vorderste läuft nun der Reihe entlang und berührt mit seiner offenen Hand alle Hände der Reihe und stellt sich hinten wieder in die Reihe. Das Verabschieden ist beendet, wenn der/die letzte Teilnehmer/in durch ist und so hat sich jeder von jedem verabschiedet.</p>
-----------------------------------	---

3.14 Nützliche Links

<http://www.systemische-beratung.de/systemtheorie.htm>

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/>

<http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/>

<http://dewey.uni-koeln.de>

<http://www.methoden-kartothek.de>