

9. Anregungen - Übungen - Materialien

Clemens Seyfried

Übungen zur Entwicklung von Kommunikations- und Beratungskompetenz, zur Gruppendynamik und Selbstreflexion finden sich in zahlreichen Publikationen (vgl. Erpenbeck, 2020; Meißner et al., 2019; Patrzek & Scholer, 2018; Schlee, 2019; Schulz von Thun, 2006). Hier werden Beispiele für Übungen im Sinne von Anregungen mit inhaltlichen Schwerpunkten für vier Bereiche beschrieben.

1. Förderliche Kommunikation im Team erarbeiten

Die Übung für die *förderliche Kommunikation im Team* thematisiert das Kommunikationsverhalten mit dem Fokus auf gemeinsam vereinbarte Orientierungspunkte. Weitere Ziele der Übungen beziehen sich auf die mit Formulierungen verbundenen Intentionen (*Zielbezogene Formulierungen anwenden*) sowie die Gestaltung der *Tiefe* einer Kommunikation (*Reflexionsgespräche führen*). Die Übungen können für den Reflexionsprozess mit SuRe die Entwicklung einer arbeitsfähigen, positiven Orientierung und den Prozess der Situationsanalyse unterstützen.

2. Reflexionskompetenz entwickeln

Im Zentrum der hier angeführten Übungen steht die Differenzierung von Empfangsvorgängen (Wahrnehmung-Interpretation-Gefühl) und die Entwicklung einer »Beobachtungsbewusstheit«. Immer dort, wo die Gefahren der Verallgemeinerung und der Zuschreibungen zunehmen, sinkt die Chance für einen förderlichen Reflexionsprozess. Die Übungen zielen darauf, diese Dynamik zu

bearbeiten und erfahrbar zu machen, wie viele Anteile der eigenen Person mitunter einem Gegenüber zugeschrieben werden. Bei der Arbeit mit SuRe sind diese Differenzierungen in der Kommunikation grundsätzlich von Bedeutung und haben bei der Situationsanalyse als auch bei der Formulierung von Handlungsmöglichkeiten einen besonders hohen Stellenwert.

3. Förderliche Kommunikation und Reflexionskompetenz in methodische Strukturen integrieren

Die Übungen stehen nicht für sich, sondern sollen den Reflexionsprozess in SuRe unterstützen. Elemente aus den Übungen werden mit dem Ziel eines förderlichen Prozesses und in Abstimmung mit dem Verlauf einer Situationsbearbeitung mit SuRe von der Moderation eingebracht. So kann z.B. bei der Gefahr von bewertenden Zuschreibungen an eine Person dem nachgegangen werden, welche Interpretationen im Verhältnis zur konkreten Wahrnehmung vorhanden sind.

4. Vom konkreten Thema zum konkreten Handeln und zurück

Bei diesen Übungen wird versucht, Themenbündel (z.B. Motivation) aus der Praxis – die sich durch Reflexionsprozesse mit SuRe ergeben – so zu bearbeiten, dass daraus individuell Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden und daraus entwickelte Zusammenfassungen wieder zu Themen gebündelt werden. Es geht um den Versuch, auf möglichst konkreter Ebene allgemeine Handlungsorientierungen zu erarbeiten.

Zu diesen inhaltlichen Schwerpunkten finden sich in den weiteren Ausführungen Übungen mit entsprechender thematischer Ausrichtung.

Für die Auswahl von Übungen gilt auch hier, wie bei den Einschätzungskriterien der Handlungsmöglichkeiten im SuRe Prozess, dass individuelle Einschätzungen der Situation und der Anliegen im Team der Kollegialen Fallberatung (z.B. in Hinblick auf Stimmigkeit) als Voraussetzung für eine positive Umsetzung von Übungen interpretiert werden.



Code 11

Die Übungen lassen sich ihrer thematischen Ausrichtung entsprechend zuordnen.

Tabelle 10: Themen und Übungen

| <i>Thematische Ausrichtung</i> | <i>Übungen</i> |
|---|---|
| Förderliche Kommunikation im Team erarbeiten | Übung 1: Kommunikationsrahmen erarbeiten |
| | Übung 2: Zielbezogene Formulierungen anwenden |
| | Übung 3: Gesprächstiefe mitgestalten |
| Reflexionskompetenz entwickeln | Übung 4: Differenzierung unterschiedlicher Empfangsvorgänge |
| | Übung 5: Kategorien der Beobachtungsbewusstheit differenzieren |
| | Übung 6: Formulierungen für Kategorien der Beobachtungsbewusstheit finden |
| Förderliche Kommunikation und Reflexionskompetenz in methodische Strukturen integrieren | Übung 7: Handlungsmöglichkeiten durch Variation der Konsequenzen finden |
| | Übung 8: Handlungsmöglichkeiten durch Variation determinierender Variablen finden |
| Vom konkreten Thema zum konkreten Handeln | Übung 9: Motivation im Kontext von Kompetenzbeachtung steigern |
| | Übung 10: Motivation im Kontext von Vertrauen steigern |

9.1 Förderliche Kommunikation im Team erarbeiten

Es ließen sich mehr oder weniger alle Übungen unter der Überschrift »Förderliche Kommunikation« subsumieren. Jede bewusste Auseinandersetzung mit eigenem Kommunikationsverhalten und dem Kommunikationsverhalten der sozialen Umgebung stellt eine Chance dar, Missverständnisse zu vermeiden, Klarheiten zu gewinnen, Grenzen zu erkennen, anzuerkennen oder zu überwinden

und so für sich und andere einen aktiven sowie friedvoll-lebendigen Beitrag einzubringen. Diese Herausforderung ist nicht mit einer Übung, einem Seminar, einer Fallberatung bewältigbar. So können auch Wiederholungen mancher Übungen fruchtbar sein. Dabei beobachte ich in mir, was sich verändert hat, welche Bilder neu bei mir die Kommunikation begleiten, wie sich Ruhe und Unruhe, Aktivität und Passivität verteilen und worauf ich mich bei mir verlassen darf.

9.1.1 Erarbeitung eines Kommunikationsrahmens durch die Gruppe

Die zwölf Sätze der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn (1975) bieten einen anregenden Ausgangspunkt für die Erarbeitung eines Kommunikationsrahmens (vgl. Kapitel 3.2). Zugleich geben sie Impulse für die Reflexion eigenen Kommunikationsverhaltens. Eine Variante für eine Gruppe ist die Bildung von Paaren, die die einzelnen Sätze nach folgenden Kriterien durcharbeiten:

- Verständlichkeit
- Praxistauglichkeit
- Bezug zu eigenen Erfahrungen
- Einschätzung der Attraktivität und Sinnhaftigkeit für die Gruppe

Bei einem Face to Face Format wandern Paare zu den im Raum oder in Räumen platzierten »TZI-Sätzen« mit den Erklärungen zu den einzelnen Sätzen und notieren die Ergebnisse der gemeinsamen Bearbeitung. Dabei lesen sie einen einzelnen TZI-Satz und sprechen darüber, wie er auf sie wirkt und wie sie diesen entsprechend den Kriterien (s.o.) einschätzen. Nach der Bearbeitung aller TZI-Sätze einigt sich das Paar auf vier Sätze, die gemeinsam als zentral für eine förderliche Zusammenarbeit angesehen werden. In der Großgruppe werden die einzelnen Sichtweisen ausgetauscht und Vereinbarungen für ein Bemühen um Einhaltung bestimmter Sätze getroffen. Ein ähnliches Setting lässt sich bei Onlineseminaren gestalten. Aus der Erfahrung erscheint es hier förderlich zu sein, darauf zu achten, dass diese Vereinbarungen nicht auf der Basis

von Mehrheitsentscheidungen getroffen werden, sondern dass es um einen Konsens unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern geht und so eine Zustimmung aller möglich wird. Zur Auswahl und Bearbeitung sowie Diskussion stehen zwölf Sätze der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn (1975).

Übung 1: Kommunikationsrahmen erarbeiten (Dauer ca. 90 Minuten)

Übungsanleitung

Suchen Sie sich bitte eine Partnerin oder einen Partner für die kommende Übung. Im Raum sind an verschiedenen Stellen die zwölf Sätze der TZI mit kurzen Beschreibungen für eine förderliche Kommunikation verteilt. Gehen Sie bitte zu diesen Sätzen und besprechen Sie zu zweit diese bezüglich folgender Fragen:

Wie interpretiere ich diesen Satz?

Wie finde ich persönlich diesen TZI Satz?

Ist dieser Satz aus meiner Sicht hilfreich für die Kommunikation hier in der Gruppe?

Habe ich eine persönliche Erfahrung, die ich mit diesem Satz verbinde?

Kann diese Aussage in dieser Gruppe umgesetzt werden?

Einigen Sie sich bitte anschließend auf vier Aussagen, die Sie für hilfreich und förderlich für die Arbeit in der Gruppe ansehen und schreiben Sie diese auf. Die Ergebnisse werden dann gemeinsam besprochen.

Zwölf Sätze der Themenzentrierten Interaktion:

| |
|---|
| Sei dein eigener »Chairman«. |
| Du bist für dich selbst verantwortlich, du allein entscheidest, ob du etwas sagen willst und was du sagen willst. Du bist verantwortlich für deinen Lernprozess und was du aus dieser Stunde machst. |
| Störungen haben Vorrang. |
| Unterbrich das Gespräch, wenn du nicht wirklich teilnehmen kannst, zum Beispiel, wenn du gelangweilt, ärgerlich oder aus einem anderen Grund unkonzentriert bist. Wenn Störungen ignoriert werden, wird die gemeinsame Arbeit nicht produktiv sein. |
| Es kann immer nur einer sprechen. |
| Wenn mehrere Personen etwas sagen wollen, muss eine Lösung dafür gefunden werden. »Seitengespräche« in der Gruppe sind wenig förderlich und sollten als »Störung« in die Gruppe eingebracht werden. |
| Experimentiere mit dir selbst. |
| Versuche öfter neues Verhalten auszuprobieren. Probiere neue Dinge erst einmal aus, bevor du sie ablehnst oder beurteilst. |
| »Ich« statt »man« und »wir«. |
| Sprich von dir selbst und sage »ich«, anstatt allgemeine Formulierungen zu verwenden. |
| Eigene Meinung statt Fragen! |
| Wenn du eine Frage stellst – sage warum du sie stellst. Wenn du eine eigene Meinung äusserst, ist es viel einfacher, dir zu widersprechen oder zuzustimmen. Übernimm die Verantwortung für deine Meinungen und Gefühle, statt sie als objektive Wahrheiten zu verkleiden. |
| Wenn du jemandem in der Gruppe etwas mitteilen möchtest, sprich die Person direkt an und zeige durch Blickkontakt, dass du diese meinst. |
| Beachte deine Körpersignale. |
| Horche in deinen Körper hinein, um zu erfahren: Was fühle ich in diesem Augenblick, wie reagiere ich auf das, was sich hier abspielt? |
| Versuche, auf Gesprächspartner einzugehen. |

| |
|--|
| Geh nicht einfach darüber hinweg, wenn jemand etwas gesagt hat, sondern bemühe dich zu erfassen, was er meint. Wenn dir ein Beitrag unverständlich erscheint, ist das eine Störung, die du anmelden sollst. Versuche auch zu verstehen, in welcher Situation dein Gesprächspartner ist. Stell dir vor, wie dein Beitrag auf ihn wirken könnte. |
| Gib Feedback, wenn du den Wunsch dazu hast. |
| Wenn das Verhalten eines Gruppenmitglieds bei dir angenehme oder unangenehme Gefühle auslöst, dann teile ihm dies sofort mit. Bitte ihn vorher um seine Einwilligung dazu. Beschreibe sein Verhalten, ohne es zu interpretieren oder zu bewerten. Beschreibe die Gefühle, die sein Verhalten bei dir auslöst. |
| Wenn du Feedback erhältst, hör ruhig zu. |
| Versuche nicht gleich, dich zu verteidigen. Versuche zunächst zuzuhören und dann von deinen Gefühlen zu sprechen, die durch das Feedback ausgelöst worden sind. Erst dann gehe auf den Inhalt ein. |
| Wenn du willst, bitte um ein Blitzlicht. |
| Manchmal kommt es dir vor, du weißt nicht mehr, was in der Gruppe los ist. In solchen Fällen kannst du die anderen Gruppenmitglieder ersuchen, kurz ihre Situation, ihre Meinung, ihre Gefühle mitzuteilen. |

In der Gruppe werden die jeweils paarweise gesammelten vier Aussagen verglichen, diskutiert. Gemeinsam kann die Gruppe entscheiden, welche der Sätze für die Kommunikation in der Gruppe bedeutsam sind und auf welche dieser Sätze geachtet werden soll.

Diese Übung birgt aber auch eine Gefahr: Wenn sich dazu *Wächter* in der Gruppe melden, die die TZI-Sätze als »Gesetze« sehen, verfehlen sie die Chancen für ein positives Arbeiten. Werden die Sätze als Anregungen interpretiert und einigt sich eine Gruppe darauf, eine Auswahl der Sätze zu beachten, liegen darin Möglichkeiten, aus alltagsgewohnten Kommunikationswegen auszusteigen und bewusster miteinander zu kommunizieren.

Für die Kollegiale Fallberatung mit SuRe beinhaltet der Zugang der TZI aus mehreren Perspektiven wertvolle Anregungen u.a. ermöglichen Detailspekte der TZI nützliche Hinweise bei der Suche nach Handlungsmöglichkeiten für eine konkrete Situation aus der Praxis.

9.1.2 Zielbezogene Formulierungen anwenden

Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012, S. 344f.) beschreiben »heuristiche Hinweise für die therapeutische Gesprächsführung«. Die für die Übung angegebenen Formulierungen werden hinsichtlich der damit verbundenen Strategie und der einhergehenden Zielsetzung differenziert. Für reflektierende Kompetenzentwicklung im pädagogischen Kontext mithilfe von SuRe bieten diese Formulierungen wertvolle Anregungen, vorausgesetzt, die Umsetzung wird in das individuelle Kommunikationsverhalten i. S. der Stimmigkeit und situationsadäquat integriert. Dies impliziert auch die Abstimmung von Formulierungen aus psychotherapeutischer Arbeit für die Reflexionsarbeit im pädagogischen Kontext.

Tabelle 11: Förderliche Gesprächsführung und Zielsetzungen (Auswahl aus: Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 2012, S. 344f.)

| Strategie | Interventionsbeispiele | Ziel der Strategie |
|-----------------------------|--|---|
| Reflektieren | <i>Sie meinen also ... Sie spüren ...?</i> | Akzeptieren, adäquaten Kommunikationsablauf sichern (»verstehen«) |
| Konkretisieren, Präzisieren | <i>Können Sie noch etwas genauer beschreiben, was Sie mit ... meinen? Wie ist ... passiert, was ging da genau vor sich? Wie ist das, wenn ...? Wann ... wie oft ...?</i> | Vom globalen Schildern zum situationsgebundenen konkreten Schildern |
| Konfrontieren | <i>Vorhin haben Sie aber ... erzählt. Wie passt das mit ... zusammen? Ist das nicht ein Widerspruch zu ...?</i> | Klären von (scheinbaren) Widersprüchen |
| Alternativen suchen | <i>Ist das die einzige Möglichkeit? Was wäre sonst noch möglich? Wie machen das andere in Ihrer Lage?</i> | Rigide, eingefahrene, stereotype Denkmuster und Verhaltensmuster auflösen |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| Ordnen nach Zusammenhängen | <i>Hat ... etwas mit ... zu tun? Wie hängt das zusammen? Was hat das für ... (Ziel B) zur Folge, wenn ... (Ziel A) eintritt?</i> | Kognitive Orientierung |
| Konsequenzen bedenken | <i>Und was folgt dann? Was wird sich langfristig ergeben? Was passiert, wenn Sie ... tun/nicht tun? Wie wird die Situation in einem Jahr für Sie aussehen, wenn ... erfolgt?</i> | Bedenken der Handlungskonsequenzen ermöglichen; Berücksichtigung kurz- und langfristiger Folgen des Handelns oder Nicht-Handelns |

Übung 2: Bewährtes Erproben und Üben (Dauer ca. 45 Minuten)

Übungsanleitung

Sie finden in der Tabelle bewährte Formulierungen für eine förderliche und entwicklungsorientierte Reflexionsarbeit. Überlegen Sie, ob und wie Sie diese in ihre eigene Kommunikation integrieren können. Besprechen Sie bitte die Szene des Bildes (Bild 2: Bewährtes Erproben und Üben) mit verteilten Aufgaben:

- A: Formulieren Sie eigene Gedanken und Assoziationen zum Bild
- B: Verwenden Sie förderliche Formulierungen bei der Gesprächsführung
- C: Protokollieren Sie die verwendeten Formulierungen

In der Nachbesprechung dieser Sequenz geht es um Klärung von Authentizität, Stimmigkeit und Umsetzung der mit den Formulierungen verbundenen Zielen.

C leitet die Nachbesprechung, gibt Rückmeldungen zu den verwendeten Formulierungen und geht u.a. folgenden Fragen nach: »Was wurde von dir (A) hilfreich erlebt?« »Welche Formulierungen wurden verwendet?« »Wie leicht, wie schwer fiel es dir (B), diese Formulierungen in das eigene Kommunikationsverhalten zu integrieren?«. C fasst die Reflexionen zusammen und gibt an A und B positive Rückmeldungen.

Bild 2: Bewährtes Erproben und Üben

Quelle: iStock-1191720450

9.1.3 Gesprächstiefe mitgestalten

In der Phase der Situationsanalyse (s. Kapitel 5.2) sind zwei Dimensionen in den Prozess zu integrieren. Einmal geht es um die horizontal-methodische Dimension, die auf einzelne Schritte (z.B. Elemente der Verhaltensanalyse, wie im Kapitel 5 beschrieben) orientiert ist. Die zweite Dimension ist die vertikal personbezogene Dimension. Sie bezieht sich auf die »Tiefe«, auf die Intensität des emotionalen Gehalts der Interaktion, wie dies von Schulz von Thun (1996, S. 56; vgl. Kapitel 3.1) beschrieben wird. Als SuRe Moderatorinnen und Moderatoren oder als Mitglied eines Teams ist Klarheit über diese Prozesse und damit ein bewusster Umgang mit dieser Dynamik förderlich für die Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten.

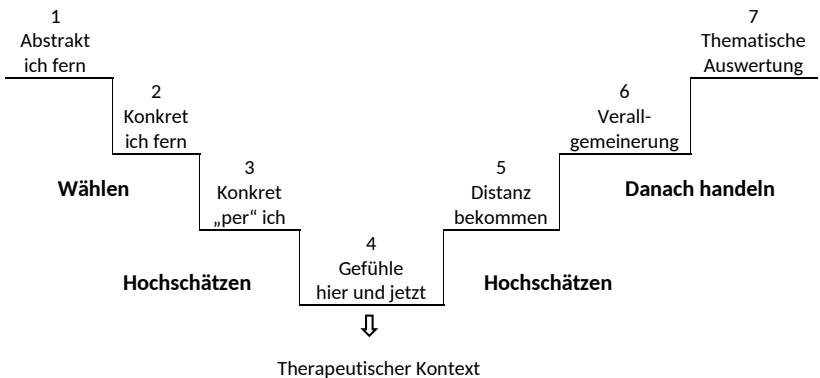
Für die folgende Übung wird das Modell unterschiedlicher Stufen der Tiefe einer Interaktion nach Schulz von Thun (ebd., S. 56) mit einem bereits älteren Ansatz der Wertklärung nach Raths et al. (1976, S. 44 f) verbunden. Die Autoren beschäftigen sich mit Wertentwicklung, vor allem mit dem Prozess, wie sich Werte entwickeln. Sie gehen davon aus, dass Wertungsprozesse – deren Ergebnis Werte darstellen – auf drei Prozessen beruhen (ebd., S. 46):

- Wählen (frei, zwischen mehreren Möglichkeiten und unter Einbeziehung von Konsequenzen)

- Hochschätzen (mit dem Gewählten zufrieden, glücklich sein und sich zu dem Gewählten auch öffentlich bekennen)
- Danach handeln (das Gewählte in die eigene Lebenspraxis integrieren, wiederholt das Gewählte aktiv anwenden)

Beide hier beschriebenen Modelle werden für eine Gesprächsführung in Verbindung gesetzt: Vom »Wählen« aus Möglichkeiten im Bereich geringerer »Tiefe« zu »Hochschätzen« mit der Thematisierung von Gefühlen zu »Danach handeln«, verbunden mit der Tendenz zur Distanz bis zu Verallgemeinerung.

Tabelle 12: Vertiefung und Hebung emotionalen Gehalts: »Stufen unterschiedlicher Tiefe« (Schulz v. Thun, 1996, S. 56) und der Wertklärung (Raths et al., 1976, S. 46)



Als Einstieg für die Übung kann das folgende Protokoll gemeinsam besprochen werden.

Tabelle 13: Interview mit Gesprächsstrukturen aus »Stufen unterschiedlicher Tiefe« (Schulz v. Thun, 1996, S. 56) und der Wertklärung (Raths et al., 1976, S. 46)

| Personen | Gespräch | Gesprächsstruktur |
|-------------------------------|---|--|
| Interviewerin/ Interviewer | Ich lade Sie zu diesem Gespräch ein und darf an Sie bitte Fragen stellen. Sie können immer auch eine Frage unbeantwortet lassen und müssen dies nicht begründen. Sind Sie damit einverstanden? | Konkret ich fern |
| Interviewte Person | Ja – alles klar. | |
| Interviewerin/ Interviewer | Viele von uns haben Hobbies, Beschäftigungen, die sie gerne in der Freizeit machen. Können Sie mir dazu etwas erzählen, welche Hobbies sie haben? | |
| Interviewte Person | Gerne – ich mache gerne Reisen, mache auch gerne Wanderungen, oft höre ich Musik und natürlich lese ich gerne. Ein Hobby von mir ist auch Tauchen. | Konkret per ich |
| Interviewerin/ Interviewer | Sie haben offensichtlich mehrere Tätigkeiten, die Sie gerne in Ihrer Freizeit machen: Reisen, Wanderungen, Musik hören, Tauchen. Alle klingen sehr interessant. Können Sie sich vorstellen, eine der Freizeitaktivitäten auszuwählen, über die Sie hier noch etwas detaillierter erzählen wollen. | Frei wählen, zwischen mehreren Möglichkeiten |
| Interviewte Person | Nun ja – das ist schwierig; ich muss nachdenken. Ich wähle das Reisen. | |
| Interviewerin/ Interviewer | Das klingt interessant! Nur eine kurze Frage noch: Sind es kostspielige Reisen, die Sie machen? | Frei wählen, unter Einbeziehung von Konsequenzen |
| Interviewte Person | Nein, das teile ich mir gut ein. | |
| Interviewerin/ Interviewer | (Wartet) | |

| Personen | Gespräch | Gesprächsstruktur |
|-------------------------------|---|---|
| Interviewte Person | Soll ich schon beginnen? | |
| Interviewerin/ Interviewer | Gerne! | |
| Interviewte Person | Vielleicht geht mir das Reisen ab – und ich freue mich schon darauf. Meine letzte Reise ging nach Frankreich. Besonders Marseille ist mir noch sehr gut in Erinnerung. Das war für mich eine schöne Sache. | Hochschätzen, sich zum Gewählten auch öffentlich bekennen |
| Interviewerin/ Interviewer | Was war für Sie schön? | |
| Interviewte Person | Ich war nur kurz dort, aber der Stadthafen und der Markt gefielen mir sehr gut. Ich habe auf der Reise auch viele interessante Bauten moderner Architektur angesehen, aber vielleicht war es in Marseille mehr diese entspannte Atmosphäre, die mir gefallen hat. | |
| Interviewerin/ Interviewer | Gab es dort etwas, was Sie besonders beeindruckt hat. | Hochschätzen, sich zum Gewählten auch öffentlich bekennen |
| Interviewte Person | Da gab es viele schöne Momente. | |
| Interviewerin/ Interviewer | Können Sie sich noch an einen besonders schönen Moment erinnern? | |
| Interviewte Person | Doch – es gab eine kleine Situation, die fand ich besonders nett und spannend. Ich kaufte auf dem Markt rund um den Stadthafen Seife – besonders Lavendeldüfte sind dort vertreten. Ich kaufte mehrere Stück und ging. Plötzlich kam der Verkäufer nachgelaufen und brachte mir mehrere kleine Säckchen, falls ich die Seifen einzeln verschenken möchte. Das fand ich sehr toll. Es war schon alles bezahlt, d.h. er war einfach nur freundlich. | Konkret per ich |

| Personen | Gespräch | Gesprächsstruktur |
|-------------------------------|---|---|
| Interviewerin/ Interviewer | Wenn Sie daran zurückdenken, was haben Sie in dem Moment gefühlt? Wie war das? | Hochschätzen, mit dem Gewählten zufrieden, glücklich sein |
| Interviewte Person | Ich war überrascht und habe mich einfach gefreut – es war nicht spektakulär. Ich fühlte mich dann noch wohler in der Stadt. | |
| Interviewerin/ Interviewer | Können Sie versuchen, das noch näher zu beschreiben, dieses »wohl fühlen«? | |
| Interviewte Person | Ich hatte dann kurz den Gedanken, da möchte ich leben. Ich weiß, das ist auch Unsinn. Aber es gab mir ein gutes Gefühl von Entspannung, einfach da herumzugehen, Menschen sind freundlich – ich konnte wirklich loslassen. Es war ein wenig so was wie, hier ist es gut. Nicht an die kommenden Sachen zu denken. Obwohl mich sonst der Trubel einer Stadt oft nervt. Hier war es anders. Ich war da kurz – obwohl ich nur Gast und fremd in der Stadt war – ich war da kurz einfach da – da wo ich bin. Ein sehr gutes Gefühl. | |
| Interviewerin/ Interviewer | Sie beschreiben das – so finde ich – sehr schön. Wenn ich das richtig verstehe, hatten Sie das Gefühl von Entspannung, von einfach da sein, inmitten einer Ihnen nicht so bekannten Stadt? | |
| Interviewte Person | Ja – ich denke so war das. | Gefühle – hier und jetzt |
| Interviewerin/ Interviewer | Wenn Sie jetzt daran denken – wie geht es Ihnen da, wenn Sie diese Erinnerung wachrufen? | |
| Interviewte Person | Wenn ich jetzt davon erzähle, spüre ich noch was von dieser Entspannung – nicht so stark, aber es wird mir doch wieder klarer, wie gut mir das tut, wenn ich mich ein wenig überraschen lasse, d.h. wohin zu fahren, ohne alles durchzuplanen. | |

| Personen | Gespräch | Gesprächsstruktur |
|-------------------------------|--|--|
| Interviewerin/ Interviewer | Heißt das auch, dass Sie wieder reisen werden – und sich schon darauf freuen? | Distanz bekommen |
| Interviewte Person | Ja, sicher. Jetzt ist mir das nochmal klarer. Das ist eine wichtige Sache für mich. Dieses Hinausfahren, ohne großartige Erwartungen und doch immer wieder Momente zu erleben, die mir gut tun, wo ich zur Ruhe komme und mir und der Welt nahe bin. Das möchte wieder, vielleicht auch mehr als früher, machen. | Danach Handeln, wiederholt das Gewählte aktiv anwenden |
| Interviewerin/ Interviewer | Das klingt auch für mich sehr schön, wie Sie das sagen. Wir sind jetzt an einem Punkt, wo ich das Gespräch beenden würde. Sind Sie damit einverstanden oder gibt etwas, was Sie noch ergänzen wollen? | |
| Interviewte Person | Nein – für mich passt das. Ich sage danke! | |
| Interviewerin/ Interviewer | Ich sage auch danke! Alles Gute! | |

Übung 3: Gesprächstiefe mitgestalten

(Dauer inklusive der Darstellung und Bearbeitung der Inhalte und des Protokolls wie oben beschrieben: ca. 90 Minuten)

Übungsanleitung

Ich lade Sie ein, in kleinen Gruppen mit jeweils drei Personen, mit verteilten Aufgabenstellungen die Distanz und Tiefe mithilfe eines Gesprächs zur Klärung von Werten erfahrbar zu machen. Anschließend werden die Erfahrungen im Team besprochen.

Für das Gespräch sind drei verschiedene Aufgabenbereiche für jeweils eine Person vorgesehen:

A: Person, die das Interview führt

B: Interviewte Person

C: Person, die das Interview bezüglich der Gesprächsstrukturen beobachtet und die Nachbesprechung mit Fragen und Rückmeldungen leitet

Die Übung verläuft in zwei Phasen. Zuerst wird das Interview mit den verteilten Aufgabenstellungen durchgeführt. Anschließend folgt die Nachbesprechung in der Dreiergruppe mit einzelnen Fragestellungen:

»Gab es für dich (B) im Interview Situationen, wo du das Thema wählen konntest?«

»Hattest du (B) den Eindruck, dass du für dich wichtige, auch emotionale Inhalte im Gespräch artikuliert hast?«

»War es im Gespräch für dich (B) möglich, auch auf deine Stimmung, deine Gedanken einzugehen, die du aktuell während des Gesprächs hattest?«

»Hattest du (A) während des Gesprächs den Eindruck, dass B am Thema interessiert war?«

»Kannst du (A) Sätze oder Fragen aus dem Gespräch nennen, mit denen du »Tiefe« oder »Distanz« des Gesprächs ermöglichen wolltest?«

9.2 Reflexionskompetenz entwickeln

Im Kapitel 4.1.2 wird der Stellenwert der Reflexionskompetenz für die Entwicklung von neuen Handlungsmöglichkeiten, für den Kompetenzaufbau und beschreibbare Parameter für Reflexionskompetenz dargestellt. Ziele der hier beschriebenen Übungen sind die Klärung und Verdeutlichung der Differenzierung und des Zusammenhangs unterschiedlicher Aussagen bezüglich inhaltlicher und emotionaler Dimensionen.

9.2.1 Differenzierung unterschiedlicher Empfangsvorgänge

Anhand eines Bildes (s.u.) zu den verschiedenen Empfangsvorgängen (vgl. Schulz von Thun 1999, S. 72ff.) können Aussagen für unterschiedliche Empfangsvorgänge (Wahrnehmung-Interpretation-Gefühl) gemacht werden. Diese Differenzierung der Empfangsvorgänge weist auf den Zusammenhang zwischen Interpretation und Gefühl. Bedeutsam ist dies für die reflexive Arbeit in Beratungskontexten, wo der Frage nach Zusammenhängen zwischen Interpretationsvariationen und Gefühlen nachgegangen werden kann. Für SuRe heißt dies auch, dass bei Situationsbeschreibungen weder von der Gruppe noch von der Moderation die Gefühle der Hauptperson – die die Situation einbringt – bewertet oder auf eine vermeintliche Richtigkeit überprüft werden. Der Versuch Gefühle wegzureden oder Gefühle auszureden führt eher zur Frage, warum ich dies machen möchte und lenkt die Aufmerksamkeit vom Anliegen der Hauptperson weg.

Ziel der folgenden Übung ist ein bewusster Umgang mit Differenzierung von Empfangsvorgängen nach Schulz von Thun (1999, S. 72ff.). Bedeutsam dabei ist, dass für die Ebenen Wahrnehmung und Interpretation die Kriterien richtig oder falsch beachtet werden können, für die Ebene Gefühl aber nicht zutreffen.

Bild 3: Differenzierung unterschiedlicher Empfangsvorgänge (1)



Quelle: iStock-1284897646

Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen, dass auf den Ebenen von Wahrnehmung und Interpretation Aussagen auf ihre Richtigkeit überprüft werden können, auf der Ebene der Gefühle dies nicht möglich ist.

| Empfangsvorgang | Aussagen zum Bild | Mögliche Einschätzung |
|-----------------|---|---------------------------|
| Wahrnehmung | Eine Frau sitzt an einem Tisch mit einem Buch und stützt ihren Kopf auf die rechte Hand ab. | richtig oder falsch |
| Interpretation | Die Frau ist müde und sollte in einer Bibliothek für ihre Arbeit Literatur studieren. | richtig oder falsch |
| Gefühl | Ich verspüre Ärger über diese Situation, die ich auf dem Bild sehe. | weder richtig noch falsch |

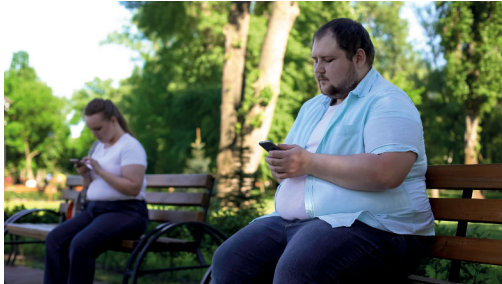
Übung 4: Differenzierung unterschiedlicher Empfangsvorgänge (Dauer ca. 30 Minuten)

Übungsanleitung

Wir haben eben ein Beispiel (s.o.) für die Differenzierung von Empfangsvorgängen gelesen. Sie sehen nun ein Bild und darunter in der Tabelle die drei Empfangsvorgänge, die besprochen worden sind. Formulieren Sie bitte einzeln für jeden Empfangsvorgang eine Aussage. Anschließend werden wir in der Gruppe die einzelnen Aussagen vergleichen und darüber sprechen, ob diese Aussagen den Einschätzungen »richtig« und »falsch« entsprechen und ob bzw. wie diese individuellen Einschätzungen variieren.

Bearbeiten Sie bitte einzeln das nachfolgende Bild 4. Anschließend vergleichen wir die einzeln erstellten Aussagen.

*Bild 4: Differenzierung unterschiedlicher
Empfangsvorgänge (2)*



Quelle: Foto: iStock-1086728526

*Tabelle 14: Handlungsmöglichkeiten durch Variation der Konsequenzen
(Arbeitsvorlage)*

| Empfangsvorgang | Aussagen zum Bild formulieren | Mögliche Einschätzung |
|-----------------|----------------------------------|---------------------------|
| Wahrnehmung | | richtig oder falsch |
| Interpretation | | richtig oder falsch |
| Gefühl | | weder richtig noch falsch |

Nachdem Sie das ausgefüllt haben, werden Sie eingeladen, folgende Fragen gemeinsam in der Gruppe zu besprechen:

- Unterscheiden sich die individuell formulierten Aussagen zu Wahrnehmung?
- In welchem Zusammenhang stehen Interpretationen und die Aussagen zur Dimension Gefühl?
- Verändern sich die Aussagen auf der Dimension »Gefühl«, bei unterschiedlichen Interpretationen?

9.2.2 Reflexionskompetenz durch »Beobachtungsbewusstheit«

Es geht hier um die Bewusstheit des eigenen Beobachterstatus bzw. um die Klärung des Beobachterstatus, wie dies im Kapitel 4.1.2 beschrieben ist (vgl. Seyfried et al., 2013b, S. 119). Das dort angeführte Beispiel eignet sich für die Darstellung und Klärung von Beobachtungsbewusstsein. Für die einzelnen Reflexionskategorien werden dort auch Beispiele entsprechender Aussagen angeführt, sodass diese Kategorien damit auch klärend beschrieben werden können. Bevor die folgende Übung gemacht wird, ist die Besprechung des Beispiels (Kapitel 4.1.2) hilfreich.

Die einzelnen Beispiele können sowohl in einer Einzelarbeit als auch im Team von zwei bis drei Personen bearbeitet werden. Die Einschätzungen der folgenden Bilder (Bild 5 bis Bild 7) lassen sich mit der nachfolgenden Tabelle vergleichen. Im Bild 8 sind keine Aussagen vorhanden. Dort ist die Aufgabenstellung entsprechende Formulierungen eigenständig einzutragen, um anschließend in einer Gruppe diese Eintragungen bezüglich der Zuordnung zu den Reflexionskategorien zu überprüfen und zu diskutieren.

Übung 5: Kategorien der Beobachtungsbewusstheit differenzieren

(Dauer ca. 90 Minuten)

Übungsanleitung

Zu den folgenden Bildern finden Sie unterschiedliche Aussagen. Ordnen Sie diesen Aussagen die jeweils entsprechende Reflexionskategorie zu (A bis F) und kreuzen Sie den entsprechen Buchstaben an. Anschließend werden wir in der Gruppe die Ergebnisse besprechen.

Zuerst sehen Sie hier noch einen Überblick zu den Reflexionskategorien.

Tabelle 15: Reflexionskategorien

| | |
|--|---|
| Reflexionskategorien | |
| Deskriptive Aussagen | A |
| Interpretationen mit Beobachterbewusstheit | B |
| Interpretationen ohne Beobachterbewusstheit | C |
| Erklärende Aussagen mit Beobachterbewusstheit | D |
| Erklärende Aussagen ohne Beobachterbewusstheit | E |
| Interrogative Aussagen | F |

Bild 5: Kategorien der Beobachtungsbewusstheit differenzieren (in der Klasse)



Quelle: iStock-1171340120

| | |
|---------------------|--|
| Reflexionskategorie | |
| A B C D E F | Vielleicht hat der Junge mit dem Handy gerade eine Nachricht bekommen. |
| A B C D E F | Es könnte sein, dass der Junge mit dem Handy mit der Arbeit fertig ist und daher Zeit für das Handy hat. |
| A B C D E F | Dem Jungen macht das Lernen nicht sehr viel Spaß. |
| A B C D E F | Auf dem Foto ist ein Bild mit fünf Kinder zu sehen. |
| A B C D E F | Was ist für diesen Jungen in dieser Situation wichtig? |
| A B C D E F | Dass der Junge mit dem Handy spielt zeigt, er hat wenig Interesse am Lernen. |

Bild 6: Kategorien der Beobachtungsbewusstheit differenzieren (unterwegs)



Quelle: iStock-1267214382

| Reflexionskategorie | |
|---------------------|--|
| A B C D E F | Das Foto zeigt mehrere Kinder im Freien, dahinter ist ein Springbrunnen. |
| A B C D E F | Es scheint so zu sein, dass da mehrere Schüler einen Streit haben. Ob es eine ernste Auseinandersetzung ist, kann ich nicht sagen. |
| A B C D E F | Dass es zwischen Schülern Zank gibt, das zeigt sich hier wieder mal deutlich. |
| A B C D E F | Vermutlich greift die Lehrerin bereits ein, um einen kleinen Streit zu schlichten. So könnte es vielleicht sein. |
| A B C D E F | Die Lehrerin ist gelassen, denn sie kennt bereits die üblichen Streitereien dieser Schüler. |
| A B C D E F | Was ist für diesen Jungen in dieser Situation wichtig? |

Bild 7: Kategorien der Beobachtungsbewusstheit differenzieren (Teambesprechung)



Quelle: iStock-953656012

| | |
|---------------------|--|
| Reflexionskategorie | |
| A B C D E F | Fünf Personen sitzen um einen Tisch, eine Person steht bei dem Tisch. |
| A B C D E F | Es ist auf dem Foto zu sehen, wer der Chef dieser Gruppe ist. |
| A B C D E F | Es könnte sich um eine Teambesprechung handeln. |
| A B C D E F | Warum geht es denn da? |
| A B C D E F | Da alle aufpassen, ist der Mann, der gerade was erklärt, gut vorbereitet für dieses Meeting. |
| A B C D E F | Spontan habe ich den Eindruck, als würden alle konzentriert sein. Vielleicht geht es da um sehr wichtige Punkte, aber es kann auch ganz anders sein. |

Sie können hier Ihre Zuordnungen von Bild 5 bis 7 mit den hier getroffenen Zuordnungen vergleichen.

Tabelle 16: Zuordnung: Aussagen – Reflexionskategorie

| Auflösung: Aussagen – Reflexionskategorie | | |
|---|--------|--------|
| Bild 5 | Bild 6 | Bild 7 |
| B | A | A |
| D | B | C |
| C | C | B |
| A | D | F |
| F | E | E |
| E | F | D |

Übung 6: Formulierungen für Kategorien der Beobachtungsbewusstheit finden
(Dauer ca. 30 Minuten)

Übungsanleitung

Finden Sie für die jeweilige Reflexionskategorie entsprechende Formulierungen. Die einzelnen Formulierungen und die Zuordnungen zu den Reflexionskategorien werden wir in der Gruppe besprechen.

Bild 8: Formulierungen für Kategorien der Beobachtungsbewusstheit finden / Unterricht



Quelle: iStock-1266399679

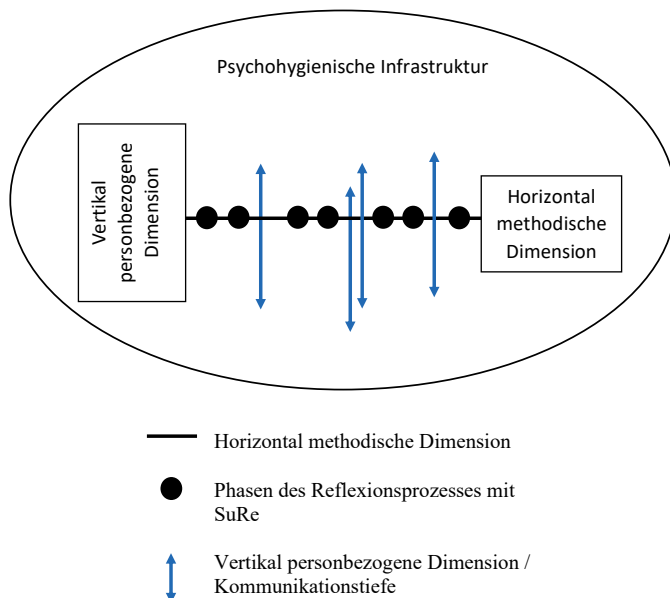
| Reflexionskategorie | Aussagen zu den Kategorien formulieren |
|--|--|
| Deskriptive Aussagen | |
| Interpretationen mit Beobachterbewusstheit | |
| Interpretationen ohne Beobachterbewusstheit | |
| Erklärende Aussagen mit Beobachterbewusstheit | |
| Erklärende Aussagen ohne Beobachterbewusstheit | |
| Interrogative Aussagen | |

9.3 Förderliche Kommunikation und Reflexionskompetenz in methodische Strukturen integrieren

Für Übungen zur Integration von förderlicher Kommunikation und Reflexionskompetenz ist eine vorausgehende Auseinandersetzung mit den dahinter liegenden Vorstellungen vorteilhaft (vgl. auch Kapitel 3.5 und Kapitel 4).

Bewusste Kommunikation und differenzierte Reflexion stellen eine durchgehende »psychohygienische Infrastruktur« dar. Die Integration förderlicher Kommunikation sowie der Kompetenzen zur Reflexion ist auf den verschiedenen Prozessdimensionen möglich. Die Differenzierung der Dimensionen (vgl. Kapitel 4) unterscheidet zwischen vertikal personbezogene Dimension und horizontal methodische Dimension. Diese Unterscheidung gilt für den Gesamtprozess von SuRe, aber auch für Teilprozesse.

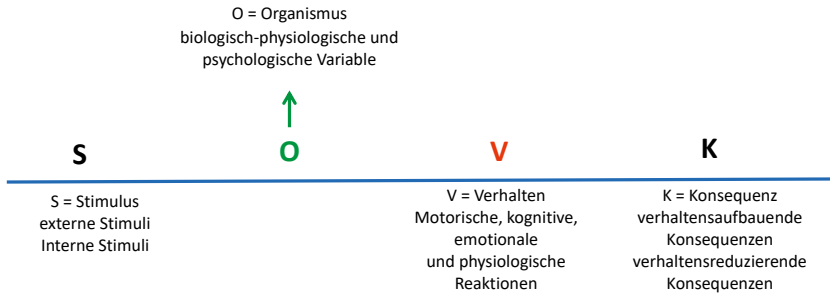
Abbildung 14: Dimensionen im Reflexionsprozess mit SuRe
 Psychohygienische Infrastruktur



Zentraler Gedanke dabei ist, dass eine leitende, methodische Dimension mit deren Strukturen eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für professionelle Reflexion darstellt. Ebenso gilt dies für die »Vertikal personbezogene Dimension«. Es geht um eine Integration beider Dimensionen in den Gesamtprozess als auch in Teilprozesse von SuRe, wie z.B. in den Prozess der Situationsanalyse.

Eine besondere Position der Teilprozesse nimmt die Situationsanalyse ein. Auf dem Hintergrund der Erfahrungen in diesem Teilprozess stellt die Methode der Verhaltensanalyse nach Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012, S. 206) eine Struktur dar, die eine Sammlung von Informationen zur Problemlage auf Basis elaborierter Theorien differenziert auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht. Daraus folgernd steigern sich quantitativ und qualitativ Ansatzpunkte bei der Suche nach Handlungsmöglichkeiten (vgl. Kapitel 3.5).

Abbildung 15: Verhaltensanalyse – modifizierte Darstellung nach Kanfer, Reinecker & Schmelzer (2012, S. 487) vgl. Kapitel 3.5



Das Modell der Verhaltensanalyse ermöglicht eine Analyse jener Bedingungen (Variablen), die ein bestimmtes Verhalten – in einer bestimmten Situation – aufrechterhalten. In SuRe kann dieser Zugang den Prozess der Situationsanalyse unterstützen. Fragen bekommen damit eine Zielorientierung und es lassen sich Informationen für die Suche nach Handlungsmöglichkeiten sammeln. Die aus der Analyse hypothetisch identifizierten Variablen stellen bei der Suche nach Handlungsmöglichkeiten Ansatzpunkte mit Veränderungspotenzial.

Hier ein Beispiel für die Bearbeitung einer Situation mit der Entwicklung einer Handlungsmöglichkeit, bezogen auf die Variable K (Konsequenzen):

Lärm am Wochenbeginn

Ich beginne jede Woche am Montag (1. Stunde) in der 2. Klasse mit einem Sitzkreis mit der Frage: »Was möchte ich vom Wochenende erzählen?« Ich denke an einen positiven Einstieg in die Schulwoche und achte darauf, dass die Privatsphäre nicht verletzt wird. Die Schülerinnen und Schüler können auch Fragen stellen. Zugleich aber gibt es immer zwei Buben, die schnell stören, dazwischenreden oder auch mit dem Stuhl schaukeln, bis einer der beiden umfällt, Lärm entsteht und dann ist jede Konzentration weg. Der andere Schüler lacht dann laut und macht dazu noch Späße. Ich will sie nicht aus der Runde ausschließen und spreche jeden der beiden sofort persönlich an. Sie gucken dann verwundert, sagen zu allem ja – das Verhalten ändert sich aber nicht.

Tabelle 17: Handlungsmöglichkeiten durch Variation der Konsequenzen (Beispiel)

| | Verhaltensaufbau | Verhaltensabbau |
|------------------------------|---|---|
| Ziel: Abbau der Störungen | positive Konsequenzen setzen Ich nutze die erste Möglichkeit für eine positive Rückmeldung für einen der beiden Schüler: »Du bist heute tüchtig und arbeitest mit! Das finde ich sehr gut!« | positive Konsequenzen entziehen Die beiden Schüler sitzen im Kreis so getrennt, dass sie sich nicht sehen können. |
| | negative Konsequenzen entziehen | negative Konsequenzen bewusst machen |
| | Ich versuche sehr klar und ohne Ärger einen der beiden Schüler zu fragen: »Wenn du willst, kannst du aus dem Kreis gehen und mit dem Kopfhörer Musik hören.« (Annahme: Im Kreis zu sitzen wird als sehr negativ erlebt.) | Ich spreche sofort einen der beiden Schüler an: »Ich finde dies sehr schlecht, wenn du es nicht schaffst, auf andere Mitschülerinnen und Mitschüler Rücksicht zu nehmen.« |

Übungen für die Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten unter der Perspektive von Variablen der Verhaltensanalyse

Übung 7: Handlungsmöglichkeiten durch Variation der Konsequenzen finden
(ca. 30 Minuten)

Übungsanleitung

Bearbeiten Sie die folgende Situation und suchen Sie konkrete Möglichkeiten für die Modifikation der Variable K (Konsequenzen). Versuchen Sie, mindestens für zwei der vier Felder konkrete Handlungsmöglichkeiten zu formulieren. Die Ergebnisse werden in der Gruppe besprochen.

Situation

Chaos im Physiksaal – Chaos bei mir

Vergangenem Mittwoch ging ich in den Physiksaal, um für kommende Woche die Sachen zu kontrollieren bzw. fehlende Dinge zu organisieren. Ich war entsetzt. Kästen waren nicht abgesperrt, manche Dinge lagen einfach herum und ich war sehr verärgert. Ich weiß, dass ein Kollege von mir dies nicht so genau nimmt und das sehr cool kommentiert. Ich habe schon mehrmals mit ihm gesprochen und war auch richtig schlecht drauf. Dann kommt fast immer heraus, dass ich wohl ein wenig zu ängstlich, zu kleinkariert sei. Das ärgert mich dann nochmals. Aber ich schaffe es nicht, da ganz cool zu bleiben, immerhin bin ich dann wieder jene, die da zusammenräumt und etwas Ordnung macht. Ich will aber auch nicht gleich ein großes Theater machen und mit Fotodokumentation zum Chef gehen.

Tabelle 18: Handlungsmöglichkeiten durch Variation der Konsequenzen (Arbeitsvorlage)

| | Verhaltensaufbau | Verhaltensabbau |
|---|---------------------------------|--------------------------------------|
| Ziel: Neue Kommunikation mit Kollegen ohne Chaos – im Physiksaal (und in mir)! | | |
| | negative Konsequenzen entziehen | negative Konsequenzen bewusst machen |
| | | |

Übung 8: Handlungsmöglichkeiten durch Variation determinierender Variablen finden (Dauer ca. 30 Minuten)

Übungsanleitung (s. Kapitel 3.5)

Versuchen Sie bitte in einer Dreiergruppe für die drei Variablen (S, O, K) Modifikationen zu finden. Ihre erarbeiteten Ergebnisse werden im Team besprochen.

Situationsbeschreibung: Musik hilft nicht immer

Ich habe in der letzten Einheit Musikerziehung – das ist ja schon mal was. In der Klasse (9. Schulstufe, ca. 15 Jahre) sind viele Schülerinnen und Schüler nicht gerade begeistert darüber. Ich habe ihnen vorgeschlagen, dass alle mal ein Musikstück mitbringen können, egal was, eines das ihnen gefällt. Dabei sollten aber die Schülerinnen und Schüler sagen, warum es ihr oder ihm gefällt. Bei der letzten Stunde sah ich schon am Beginn, dass eine Schülerin auf ihrem Platz den Kopf auf den Tisch gelegt und die Arme über den Kopf gestülpt hat. Ich erkannte schon, dass da ein großes Theater los ist und fragte: »Gibt es ein Problem, worüber wir reden müssen?« Nach kurzem Schweigen begannen dann alle zugleich zu reden. Ich verstand kein Wort. Ich dachte, ein gutes Angebot zu machen, dennoch funktionierte es wieder nicht. Etwas schärfer sagte ich: »Dann lassen wir es – was immer auch war. Aber wenn es nur Streit gibt, dann seid ihr noch nicht so weit, dass wir das machen können!« Ich merkte, wie es ruhig wurde, öffnete meine PowerPoint und ließ die Schülerinnen und Schüler mal den Inhalt abschreiben. Und war selbst sauer und unzufrieden.

Tabelle 19: Handlungsmöglichkeiten durch Variation determinierender Variablen

| | |
|---|---|
| S | S (Situation, Stimulus): Was ist die »auslösende Situation«, der auslösende Stimulus? Gibt es Möglichkeiten, diese Situation nicht wahrzunehmen, dieser auszuweichen? Kann die Aufmerksamkeit auf ein Detail erweitert, reduziert werden? |
| O | O (Organismus): Gibt es Gedanken, Haltungen, die variabel sind? Wie ist die körperliche Verfassung (Anspannung, Müdigkeit, Wachheit)? |
| K | K (Konsequenzen): Wo sind Variationen bei den Konsequenzen möglich? |

9.4 Vom konkreten Thema zum konkreten Handeln

In Reflexionsprozessen zeigt sich auf Basis einer oder mehrerer erarbeiteter Situationen die hohe Relevanz eines Themas. Damit oft verbunden ist das Anliegen, auf einer Konkretisierungsebene Handlungsmöglichkeiten für einen Situationscluster durchzuarbeiten. Ich habe versucht, für verschiedene Situationscluster unter Einbeziehung elaborierter Konzepte und der daraus abgeleiteten Ausdifferenzierungen Möglichkeiten für pädagogische Interventionen auszuformulieren. Wie alle hypothetischen Beschreibungen von konkreter Praxis gilt auch hier, die individuelle Überprüfung und Abstimmung von Umsetzungsplänen hinsichtlich des sozialen Kontextes und in Bezug zur eigenen Person, hinsichtlich der Stim-

migkeit (s. Kapitel 3.1 und Schulz v. Thun 2006, S. 19) sind mitzudenkende Teilprozesse. Dies ermöglicht erst eine authentische und förderliche Umsetzung.

Als Beispiel wird hier das Situationscluster »Motivation« aufgegriffen. Auf Basis meines Erfahrungshintergrunds interpretiere ich dieses wiederkehrende Thema in Situationsbeschreibungen als ein für viele pädagogische Fachkräfte wichtiges Thema in zweifacher Weise. Einmal geht es um die Aufrechterhaltung der Motivation bei den Lehrkräften selbst (vgl. Martinek 2014). Zugleich ist für Lehrkräfte die Motivation der Lernenden (Schülerinnen und Schüler, Erwachsene) ein bedeutsames Thema. Deutlich wird dies, wenn der Gegenpol von Motivation sichtbar wird: fehlende Motivation ist ein Türöffner für verschiedene Formen von Störungen. Es kann so davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung und die Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten zu »Motivation« von Interesse für pädagogische Fachkräfte sind.

Grundlage für die Ausdifferenzierungen ist der Ansatz der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Kapitel 4.3) von Deci & Ryan (2004), die Kriterien für Motivation beschreiben. Für das folgende Beispiel wird das Kriterium »Kompetenzstreben« ausgewählt. Damit wird beschrieben, wie bedeutsam es für Personen ist, dass ihnen Kompetenzen zugetraut und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit ermöglicht werden. Fehlende Motivation als »Situationscluster« bedarf einer Palette an Handlungsmöglichkeiten. Die dargestellten Interventionen verteilen sich auf mehrere Ansatzebenen und erweitern damit die Handlungsmöglichkeiten. Ausgegangen wird davon, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit steigt, wenn von allen Beteiligten (Lernende und Lehrkräfte) positive Folgen mit der Intervention verbunden werden (Nutzen für Lernende bzw. Schülerinnen und Schüler, Nutzen für mich als Lehrkraft) (A). Eine weitere Differenzierung bezieht sich auf Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich der Arbeitssituation (B) oder hinsichtlich der Personen (C).

Übung 9: Motivation im Kontext von Kompetenzbeachtung steigern (Dauer ca. 60 Minuten)

Übungsanleitung

Lesen Sie den Text zuerst allein und markieren Sie jene Aussagen bzw. Anregungen, die Sie bereits umsetzen und von denen Sie meinen, Sie können diese in Ihre Arbeit integrieren. Weitere Ideen oder erfahrungsbasierte Möglichkeiten zur Motivationssteigerung können Sie in den einzelnen Rubriken zum Thema »Beachtung von Kompetenzen« ergänzen.

Besprechen Sie anschließend in der Gruppe die einzelnen Punkte und versuchen Sie, zwei aus dem Prozess erarbeitete Handlungsmöglichkeiten zur Steigerung der Motivation als »Favorit« zu definieren.

A Welchen Nutzwert haben die beteiligten Personen, wenn die Motivation im Kontext von Kompetenzbeachtung erhöht wird?

Tabelle 20: Kompetenzbeachtung

| Nutzen für Lernende (Schülerinnen und Schüler, Erwachsene) | Nutzen für mich als Lehrkraft |
|---|---|
| Neue Erfahrungen eigener Wirksamkeit Steigerung der eigenen Aktivität Erleben eigener Selbstwirksamkeit | Ich erlebe meine eigene Wirksamkeit. Ich werde durch die gesteigerte Motivation entlastet. Ich werde durch die Reduzierung von Störungen entlastet. |

B Wie kann ich Motivation durch Kompetenzbeachtung im Kontext der Arbeitssituation steigern?

Tabelle 21: Kompetenzbeachtung und Arbeitssituation

| Arbeitssituation im Fokus | |
|--|---|
| Was kann ich machen? | Was kann ich sagen? Satzbeispiele |
| <p>Leistungen der Schülerinnen und Schüler sichtbar machen: Ich dokumentiere vor der Klasse schriftlich und mache für alle sichtbar, was Schülerinnen und Schüler können. (Z. B. ein für alle sichtbares Erfolgsbuch oder eine Wandtafel.)</p> <p>Leistungen zusammenfassen: Nach einzelnen Arbeitsphasen bespreche ich regelmäßig die Module, die gemeinsam erarbeitet worden sind – auch wenn es kleine Schritte sein sollten.</p> <p>Erreichbare Ziele definieren: Ich verteile die Arbeiten in der Klasse so, dass Schülerinnen und Schüler diese realistisch erledigen können und so erleben, dass sie Kompetenzen haben.</p> | <p>Sehr schön, dass dies Arbeit so gut funktioniert hat!</p> <p>Zeig uns, wie du das machst!</p> <p>Beobachte deine neue Leistung!</p> <p>Die Aufgabenstellung ist so, dass du es wirklich schaffen kannst!</p> |
| Ergänzungen ... | Weitere Formulierungen ... |

C Wie kann ich Motivation durch Kompetenzbeachtung personbezogen steigern?

Tabelle 22: Kompetenzbeachtung und Person

| Person im Fokus | |
|--|---|
| Was kann ich machen? | Was kann ich sagen? Satzbeispiele |
| <p>Raum für Leistungsberichte geben: Ich gebe Schülerinnen und Schülern regelmäßig Gelegenheiten, über eigene Leistungen, positive Erfahrungen und erfolgreiche Arbeiten zu sprechen.</p> <p>Erfolge würdigen: Ich achte darauf, einzelnen Schülerinnen und Schülern sofort für positive Beiträge eine positive Rückmeldung zu geben.</p> <p>Ziele und Erfolge definieren lassen: Ich lasse Schülerinnen und Schülern Zielsetzungen formulieren.</p> <p>Kriterien für Ziele definieren lassen: Ich lasse Schülerinnen und Schülern Kriterien für Erfolg formulieren.</p> | <p>Du hast dich jetzt verbessert! Dein Beitrag ist wichtig! Bleibe so experimentierfreudig! Du kannst es bestimmen, wie gut du bist! Jetzt bin ich beeindruckt! Das hast du schon vorher gewusst, gekonnt- sehr gut! Wir brauchen dazu dich! Das war eine gute Hilfe von dir! Gratuliere – dein Wissen, Können wird immer umfangreicher! Du hast dich schon dazu informiert – das hilft uns jetzt weiter! Sehr gut – deinen Beitrag finde ich ganz toll! Schau nach, was du selbst schon alles erarbeitet hast!</p> |
| Ergänzungen ... | Weitere Formulierungen ... |

Ein weiterer Ansatzpunkt zur Steigerung der Motivation bezieht sich auf Vertrauen. Krampen & Hank (2004) beschreiben differenziert Vertrauensformen und Vertrauen als determinierende Variable für Handeln.

Übung 10: Motivation im Kontext von Vertrauen steigern
(Dauer ca. 60 Minuten)

Übungsanleitung

Lesen Sie den Text zuerst allein und markieren Sie jene Aussagen bzw. Anregungen, die Sie bereits umsetzen und von denen Sie meinen, Sie können diese in Ihre Arbeit integrieren. Weitere Ideen oder erfahrungsbasierte Möglichkeiten zur Motivationssteigerung können Sie in den einzelnen Rubriken zum Thema »Aufbau von Vertrauen« ergänzen.

Besprechen Sie anschließend in der Gruppe die einzelnen Punkte und versuchen Sie, zwei aus dem Prozess erarbeitete Handlungsmöglichkeiten zur Steigerung der Motivation als »Favorit« zu definieren.

A Welchen Nutzwert haben die beteiligten Personen, wenn die Motivation im Kontext von Vertrauen erhöht wird?

Tabelle 23: Vertrauen

| Nutzen für Lernende (Schülerinnen und Schüler, Erwachsene) | Nutzen für mich als Lehrkraft |
|---|---|
| Positives Klima untereinander, Steigerung des Selbstwertgefühls, Steigerung des Selbstvertrauens, Steigerung des Vertrauens zu anderen Personen | Ich reduziere damit Störungen zwischen Schülerinnen und Schüler und arbeite in einem positiven Klima. |

B Wie kann ich Motivation im Kontext von Vertrauen im Rahmen der Arbeitssituation steigern?

Tabelle 24: Vertrauen und Arbeitssituation

| Arbeitssituation im Fokus | |
|--|--|
| Was kann ich machen? | Was kann ich sagen? Satzbeispiele |
| <p>Auf Verständlichkeit der Aufgabenstellungen achten: Ich achte darauf, dass die Arbeitsschritte nachvollziehbar von mir beschrieben werden.</p> <p>Erwartungen transparent halten: Ich mache Kriterien für die Zielerreichung oder für erfolgreiche Leistungen transparent, damit alle Schülerinnen und Schüler darüber Informationen haben.</p> <p>Vertrauenserfahrungen in individuelle Entwicklung ermöglichen: Ich mute Aufgabenstellungen Schülerinnen und Schüler zu.</p> <p>Konsequenzen für Erfolg und Misserfolg transparent halten: Ich beschreibe die Konsequenzen bei Nichterreichung von Zielen und mache dies transparent.</p> | <p>Stelle bitte deine Arbeit der Gruppe vor!</p> <p>Ich schreibe die Abmachung auf – damit wir gemeinsam daran erinnert werden und uns daran halten!</p> |
| Ergänzungen ... | Weitere Formulierungen ... |

C Wie kann ich Motivation im Kontext von Vertrauen personbezogen steigern?

Tabelle 25: Vertrauen und Person

| Person im Fokus | |
|--|---|
| Was kann ich machen? | Was kann ich sagen? Satzbeispiele |
| <p>Verlässlichkeit zeigen: Ich halte eigene Ankündigungen und Versprechen ein.</p> <p>Verlässlichkeit bei anderen Personen wertschätzen: Ich gebe positive Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler für die Einhaltung von Vereinbarungen.</p> <p>Vereinbarungen einhalten: Ich achte auf die Einhaltung von Vereinbarungen zwischen Lernenden untereinander und zwischen den Lernenden und mir.</p> <p>Persönliche Grenzen respektieren: Ich respektiere persönliche Grenzen bei Schülerinnen und Schülern und weise auf eigene Grenzen hin.</p> | <p>Gebt bitte hier eine Rückmeldung über die Arbeit und achtet auf Freundlichkeit und Ehrlichkeit! Ich freue mich darüber, dass du deine Ankündigung umsetzt! Wie geht es dir?</p> <p>Darüber musst du nicht sprechen, wenn du nicht willst! Dazu will ich nichts sagen – ich will noch mal darüber nachdenken.</p> |
| Ergänzungen ... | Weitere Formulierungen ... |