

PRAXIS

PR

Wolf-Peter Szepansky

# Souverän Seminare leiten

» PERSPEKTIVE PRAXIS «



3. Auflage



Wolf-Peter Szepansky

Souverän Seminare leiten

## Perspektive Praxis

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Die grüne Reihe des DIE stellt Fachkräften in der Erwachsenenbildung bewährtes Handlungswissen, aktuelle Themen und in anderen Bereichen erprobte, didaktische Methoden vor. Die Bände sind aus der Perspektive des Handlungsfelds konzipiert, vermitteln verwendungsbezogenes Wissen und setzen Handlungsstandards, die sich am Stand der Forschung orientieren. Sie sollen somit zur Kompetenz- und Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung beitragen.

**Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE:** Dr. Thomas Jung

## Bisher in der Reihe Perspektive Praxis erschienene Titel (Auswahl):

Matthias Alke

### **Nachfolge in Weiterbildungsorganisationen**

Bielefeld 2017, ISBN 978-3-7639-5908-2

Christina Müller-Naevecke, Ekkehard Nuissl

### **Lernort Tagung**

Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-5715-6

Thomas Hartmann

### **Urheberrecht in der (Weiter)Bildung**

Bielefeld 2014, ISBN 978-3-7639-5441-4

Julia Franz

### **Intergenerationelle Bildung**

Bielefeld 2014, ISBN 978-3-7639-5365-3

Frank Schröder, Peter Schlögl

### **Weiterbildungsberatung**

Bielefeld 2014, ISBN 978-3-7639-5367-7

Horst Siebert, Ekkehard Nuissl

### **Lehren an der VHS**

Bielefeld 2013, ISBN 978-3-7639-5169-7

Joachim Ludwig (Hg.)

### **Lernberatung und Diagnostik**

Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5065-2

Alexandra Bergedick, Dirk Rohr,

Anja Wegener

### **Bilden mit Bildern**

Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4865-9

Horst Siebert

### **Methoden für die Bildungsarbeit**

4., akt. und überarbeitete Auflage,

Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1993-2

Stefanie Jütten, Ewelina Mania, Anne Strauch

### **Kompetenzerfassung in der Weiterbildung**

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1974-1

Angela Venth, Jürgen Budde

### **Genderkompetenz für lebenslanges Lernen**

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1978-9

Jörg Knoll

### **Lern- und Bildungsberatung**

Bielefeld 2009, ISBN 978-3-7639-1956-7

Beate Braun, Janine Hengst, Ingmar Petersohn

### **Existenzgründung in der Weiterbildung**

Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1959-8

Klaus Pehl

### **Strategische Nutzung statistischer Weiterbildungsdaten**

Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1925-3

Matilde Grünhage-Monetti (Hg.)

### **Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft**

mit CD-ROM

Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1920-8

Weitere Informationen zur Reihe unter  
[www.die-bonn.de/pp](http://www.die-bonn.de/pp)

Bestellungen unter  
[wbv.de](http://wbv.de)

**Perspektive Praxis**

Wolf-Peter Szepansky

# **Souverän Seminare leiten**

**3., aktualisierte Auflage**



### **Herausgebende Institution**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Franziska Loreit

Korrekturat: Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein **Feedback** zukommen lassen. Geben Sie einfach den **Webkey 43/0030b** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

Internet: [wbv.de](http://wbv.de)

**Bestell-Nr.: 43/0030b**

© 2017 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

3., aktualisierte Auflage

Umschlagfoto: Horst Zwiefelhofer/panthermedia.net

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5861-0 (Print)

ISBN 978-3-7639-5862-7 (E-Book)



# Inhalt

<b>Vorbemerkungen</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>9</b>
<b>2. Den Start meistern</b> .....	<b>13</b>
2.1 Konventionen und Struktur .....	13
2.2 Kleingruppen bilden .....	17
2.3 Übertragungen und Projektionen .....	19
2.4 Autorität stärken .....	20
2.5 Peinliche Situationen .....	23
2.6 Schweigen .....	25
<b>3. Motivation erzeugen</b> .....	<b>27</b>
3.1 Bedingungen für motiviertes Lernen .....	27
3.1.1 Gruppendynamik .....	27
3.1.2 Kooperation .....	27
3.1.3 Rahmenbedingungen .....	29
3.1.4 Persönliche Leistungsmotivation .....	30
3.1.5 Feedback .....	31
3.1.6 Eigenständigkeit .....	33
3.2 Spannend ins Thema einsteigen .....	33
3.2.1 Orientierung .....	33
3.2.2 Zielgerichtete Neugier wecken .....	34
3.2.3 Meinung provozieren und polarisieren .....	35
3.2.4 Kurze Szenen geben Impulse .....	36
3.3 Methodenvielfalt bei der Wissensvermittlung .....	39
3.3.1 Aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff .....	39
3.3.2 Wissen durch Kombination .....	40
3.3.3 Wissen durch Strukturierung .....	41
3.3.4 Wissen zusammengetragen .....	42
3.3.5 Wissen aus der Gruppe generieren .....	43
3.3.6 Wissen spielerisch festigen .....	43
<b>4. Provokationen begegnen</b> .....	<b>46</b>
4.1 Der Konflikt .....	46
4.2 Lösungsstrategien .....	49
4.2.1 Einfühlung zeigen .....	51
4.2.2 Sich abgrenzen .....	52
4.2.3 Den Dialog versachlichen .....	53
4.2.4 Kombinationen .....	54

<b>5. Neue Gruppenmitglieder integrieren .....</b>	<b>56</b>
5.1 Der Konflikt .....	56
5.2 Lösungsstrategien .....	58
5.2.1 Themenzentrierte Interaktion .....	60
5.2.2 Der systemische Blick: Implizite Regeln beachten .....	62
5.2.3 Die Lager mischen .....	65
5.2.4 Das Klärungsgespräch .....	66
<b>6. Dilemma-Situationen auflösen .....</b>	<b>70</b>
6.1 Der Konflikt .....	70
6.2 Lösungsstrategien .....	73
6.2.1 Beratung statt Drama .....	73
6.2.2 Komponenten eines souveränen Leitungsstils .....	73
6.2.3 Emotionen verdeckt halten .....	74
6.2.4 Emotionen gezielt kommunizieren .....	75
6.2.5 Die Bedürfnisse des Teilnehmenden ermitteln .....	77
6.2.6 Die Bedürfnisse der Gruppe ermitteln .....	78
6.2.7 Subjektive Konfliktlösungsstrategien berücksichtigen .....	81
6.2.8 Exkurs: Das Rangdynamikmodell .....	83
<b>7. Störer eingliedern .....</b>	<b>86</b>
7.1 Der Konflikt .....	86
7.2 Lösungsstrategien .....	87
7.2.1 Das Kommunikationsquadrat .....	88
7.2.2 Das Problembewusstsein des Störers berücksichtigen .....	91
7.2.3 Inhaltsreframing .....	94
7.2.4 Letzter Ausweg: das Einzelgespräch .....	95
<b>8. Widerstand als Signal verstehen .....</b>	<b>103</b>
8.1 Der Konflikt .....	103
8.2 Lösungsstrategien .....	104
8.2.1 Vorbeugen durch Vorbereitung .....	104
8.2.2 Mit Widerstand umgehen .....	106
8.2.3 Verhaltensmuster verstehen und berücksichtigen: das Riemann-Kreuz .....	107
8.2.4 Der Gruppe Brücken zu neuem Verhalten bauen .....	122
8.2.5 Rollen als Indikator für die Ausgewogenheit des Lernprozesses .....	123
<b>9. Den Schluss gestalten .....</b>	<b>127</b>
9.1 Abschiednehmen: ein individuelles Muster .....	127
9.2 Abschlussrituale .....	128
9.3 Umgang mit Kritik .....	129
<b>Anhang .....</b>	<b>133</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>148</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>149</b>
<b>Autor .....</b>	<b>151</b>
<b>Zusammenfassung/Summary .....</b>	<b>152</b>

## Vorbemerkungen

Konzeption und Aufbereitung dieses Bandes folgen nicht der Idee, bestimmte Lehr- und Leitungstechniken zu „verkaufen“, sondern diese Ausführungen sind darauf ausgerichtet, eine Vielzahl von theoretischen und praktischen Zugängen zu eröffnen. So wird der Gestus des allwissenden Ratgebers von Anfang an vermieden: Der Autor lädt seine Leserinnen und Leser, also die in der Weiterbildungspraxis Tätigen, mit einem theoretisch fundierten Perspektivwechsel zu immer neuen Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten für sehr konkret geschilderte Praxissituationen ein. Er stellt Modelle und Analyseinstrumente aus unterschiedlichen Schulen und Ansätzen bereit, um sie im Kontext unterschiedlicher Lehr-Lern-Arrangements anzuwenden. Dabei wird immer wieder verdeutlicht, dass die Souveränität der Lehrenden in starkem Maße davon abhängt, wie weit sie in der Lage sind, eine als kritisch erlebte Situation aus dem komplexen Gesamtkontext des Lehr-Lerngeschehens heraus zu verstehen – einem Kontext, in den nicht nur die Teilnehmenden bestimmte biografische Prägungen einbringen, sondern auch sie selbst.

Der Autor zielt in allen Kapiteln auf einen Zugewinn an (Selbst-)Reflexionsmöglichkeiten, um professionelle Rollendistanz ohne Ausblendung eigener Emotionen zu fördern. Er zeigt die Bedeutung von Distanzierungstechniken auf, die eine wichtige Voraussetzung für gelingendes Engagement darstellen. Für die typischen Phasen eines Seminarverlaufs, für wiederkehrende Muster von „Störungen“ und mögliche Entscheidungsdilemmata entfaltet er alternative Handlungsvorschläge und erörtert unterschiedliche Interventionen, geleitet vom Ziel einer frühzeitigen Entschärfung absehbarer Konflikte. Die facettenreiche Betrachtung konkreter Situationen macht erkennbar, dass die Wirksamkeit der gewählten Intervention von zahlreichen Faktoren – der Gruppe, dem Thema, dem Lehrenden, den Zielen, der Seminarphase – beeinflusst wird und warum es letztlich die situative Stimmigkeit ihres Einsatzes ist, die über ihren Erfolg entscheidet. So zeigt das Kapitel zur Lernmotivation auf, wie Lernanreize erschlossen bzw. lernrelevante Motive bei den Teilnehmenden angesprochen werden können. Leistungsmotivation und Autonomie der Teilnehmenden zu sichern und gleichzeitig die Gruppendynamik zu reflektieren – das sind die zentralen Ansatzpunkte dafür, ein Lernen „aus freien Stücken“ zu ermöglichen. Darüber hinaus werden methodische Ansätze aufgezeigt, wie bei den Teilnehmenden Neugier geweckt werden kann.

Der bewusste Verzicht auf methodische „Königswege“ geht keineswegs mit pädagogischer Beliebigkeit einher. Die normative Grundhaltung des Autors ist klar erkennbar: Sie ist gekennzeichnet durch Respekt vor der Autonomie der Lernenden. Überzeugen, nicht Überreden ist sein Ziel. Alle Methoden dienen der Förderung des Lernprozesses und der Autonomie der Lernenden und werden daher nie ausschließlich unter dem Aspekt der unmittelbaren Problemlösung ausgewählt, sondern immer auch



unter der didaktischen Fragestellung, welche Denk- und Lernprozesse damit für die Teilnehmenden angeregt werden können. Auch störende Verhaltensweisen werden auf die darin enthaltenen positiven Potenziale hin untersucht, handelnde Personen nicht als Verursacher von Störungen abgewertet, sondern zugleich in ihrer Gruppenrolle verstanden, in der sie womöglich eine bestimmte Prozessdynamik zum Ausdruck bringen.

Der Autor begegnet seinen Lesern mit einer offenen Angebotshaltung: Er offeriert Beispiele aus seiner langjährigen Praxiserfahrung, erläutert theoretische Erklärungsmuster, die er selbst als hilfreich erlebt hat und verknüpft beides mit Prozessbeschreibungen, die gute Transfermöglichkeiten für die eigene Praxis bieten. Die Situationsschilderungen sind so gewählt, dass sie für jeden Lehrenden einen hohen Wiedererkennungswert haben und Neugier auf die angebotenen Lösungsmöglichkeiten wecken (deren Gegenüberstellung mit eigenen Lehrstrategien durchaus auch für erfahrene Kursleiter interessant sein kann). Theorieeinschübe vermitteln Grundzüge, die derjenige, der die Ansätze kennt, überblättern kann. Checklisten und Zusammenfassungen, Tipps und Anregungen machen den Einstieg in die Lektüre an jeder Stelle möglich, erleichtern die Orientierung im Text und seine Nutzung als praktisches Nachschlagewerk.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) stellt mit diesem Buch den in der Weiterbildung Tätigen einen Band zur Verfügung, der auf die Rolle des Lehrenden im Lehr-Lernprozess fokussiert. Damit bietet die Reihe „Perspektive Praxis“ einen zentralen Baustein für die Unterstützung der Professionalisierung des Feldes an.

Die hier vorgelegte dritte Auflage ist sowohl um einzelne Methoden, aktuelle Beispiele und einen umfangreichen Anhang erweitert als auch in Textstruktur und Gestaltung gründlich überarbeitet worden. Die Checklisten dieses Bandes, die in der konkreten Lehr-Lernsituation Anwendung finden können, stehen als Download für die individuelle Anwendung durch die Nutzer im Internet zur Verfügung (→ [www.die-bonn.de/1798/bonus](http://www.die-bonn.de/1798/bonus)).

*Monika Kil*

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –  
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

# 1. Einleitung

Seminare zu leiten und zu gestalten macht Spaß. Und es ist eine anspruchsvolle Tätigkeit zugleich. Wer diese Herausforderung meistert, wird mit einem Erfolgserlebnis belohnt. Doch jeder, der auch nur wenige Seminare geleitet hat, weiß: Sie können voller Tücken und Fallstricke sein. Teilnehmende sind eigenwillig. Im Verlauf des Seminars können unvorhergesehene Schwierigkeiten auftreten, die Sie als Kursleitenden möglicherweise ins Schwitzen bringen.

Seminare zu leiten lernt man, wenn man Seminare leitet. Natürlich lernt man auch in Fortbildungen. Man kann sich mit den kleinen Hürden und großen Stolpersteinen vertraut machen, um Hindernisse erkennen und mögliche Lösungswege ins eigene Repertoire aufzunehmen. Hierbei soll dieses Buch eine Hilfe sein. Es wendet sich an Seminarleitende in der Erwachsenen- und Weiterbildung, an Kommunikationstrainerinnen und -trainer sowie an Dozentinnen und Dozenten im Bereich der beruflichen Bildung – also an alle, die in ihrer Arbeit mit Lernenden sicherer werden möchten.

Überall dort, wo mehrere Menschen gemeinsam lernen, entsteht Gruppendynamik. Wer ihre Wirkungsmechanismen kennt, kann Gruppen steuern. Erfolgreich Seminare zu leiten ist daher auch die Kunst, Gruppenprozesse zu den eigenen Gunsten wirken zu lassen.

Wo gemeinsam gelernt wird, kommen auch unterschiedliche Vorstellungen und Interessen zusammen. Auseinandersetzungen um Macht und Einfluss, um Lernwege und -methoden müssen ausgehandelt und zusammengeführt werden. Manchmal werden Kursleitende dabei zur Zielscheibe von Unmut. Auch damit beschäftigt sich dieses Buch.

Es werden konkrete Praxisfälle beschrieben, in denen es für die Kursleitenden zu schwierigen Situationen kommt. Es werden verschiedene Lösungswege aufgezeigt und Modelle referiert, die das Verständnis für die Situation vertiefen oder handlungsleitend sein können. So vermitteln die einzelnen Kapitel mit ihren praktischen Beispielen Handwerkszeug für schwierige Situationen des Seminaralltags. Betrachtet werden dabei auch die Gefühle und inneren Prozesse der Teilnehmenden, da sie für das Verständnis von Situationen entscheidend sind. Es sind solche Fälle ausgewählt worden, die, unabhängig vom zu vermittelnden Lernstoff vorkommen und „echte“ Herausforderungen darstellen. Sie bergen eine Fülle von Anregungen für Problemlösungen.

Jedes Kapitel steht für sich und kann unabhängig von den anderen gelesen werden. Am Schluss der Kapitel finden sich handlungsorientierte Zusammenfassungen, in denen die wichtigsten Aspekte noch einmal hervorgehoben werden.

Die Reihenfolge der Kapitel in diesem Buch orientiert sich an einem Modell der Phasen, die eine Gruppe durchläuft (in Anlehnung an Langmaack/Braune-Krickau

1989). Dieses Modell kann helfen, die Dynamik zu verstehen, die sich in Gruppensituationen entwickelt.



Abbildung 1: Phasen des Gruppenprozesses (eigene Darstellung)

Eine Lerngruppe durchläuft von ihrem ersten Zusammentreffen bis zu dem Zeitpunkt, an dem sie ihre volle Leistungsfähigkeit erreicht hat, verschiedene Phasen. Nach dem Beginn, der Phase des Ankommens, Auftauens und Sich-Orientierens, und der zweiten Phase der Gärung und Klärung, folgt die Phase der Arbeitslust und Produktivität, in der die Gruppe ihre bestmögliche Leistung erbringt. Darauf folgt die vierte Phase, Abschluss und Abschied.

Das *zweite Kapitel* bietet vier unterschiedliche Themenfelder. Hier wird die Situation zu Beginn eines Seminars, die erste Phase des Gruppenprozesses, aufgenommen und der Prozess der Gruppenbildung wird charakterisiert. Übertragungen und Projektionen, die besonders oft in der ersten Stunde eintreten, können den Leitenden wie den Teilnehmenden Probleme bereiten. Gelegentlich melden Gruppenmitglieder frühzeitig Machtansprüche an. Ihnen gilt es, in angemessener Weise entgegenzutreten. Manchmal platzen Teilnehmende mit unverarbeiteten seelischen Problemen heraus, schockieren die anderen und verursachen Peinlichkeit und Ratlosigkeit. Wenn man auf solche Situationen vorbereitet ist, kann man viel besser mit solchen Problemen umgehen. Schließlich wird dargestellt, wie Schweigen entsteht und wie man als Kursleitender damit umgehen kann.

Das *dritte Kapitel* zeigt auf, wie Motivationsquellen für das Lernen erschlossen werden können. Zunächst werden die intrinsischen Motivationen kurz beschrieben. Sie sorgen dafür, dass Lernen aus freien Stücken und eigenem Antrieb stattfindet. Es wird aufgezeigt, wie Leitende die Bedingungen schaffen können, unter denen Ko-

operation gedeiht. Darauf aufbauend zeigen verschiedene methodische Ansätze, wie die Kursleitung Neugier für ein Thema wecken kann und wie Teilnehmende sich in unterschiedlicher, stets motivierender Form aktiv und eigenständig Wissen erarbeiten können.

Im *vierten Kapitel* werden Angriffe auf eine Dozentin beschrieben und verschiedene Reaktionsmöglichkeiten vorgestellt, die ins eigene Repertoire übernommen werden können. Da sich das Verhalten von Leitenden auch daran orientieren sollte, in welcher Phase sich die Gruppe auf ihrem Weg zur vollen Leistungsfähigkeit befindet, wird in diesem Zusammenhang das Modell der Gruppenphasen wieder aufgenommen.

Das *fünfte Kapitel* wählt als Ausgangspunkt eine Gruppensituation, bei der zu Seminarbeginn eine größere Anzahl neuer Teilnehmender hinzukommt. Aufgrund unterschiedlicher Interessen droht die Gruppe zu zerfallen. Die Kursleitung steht vor der Aufgabe, das gemeinsame Arbeiten zu ermöglichen. Dabei helfen das Modell der Themenzentrierten Interaktion, systemische Regeln sowie die Orientierung an den Gruppenphasen, diesmal anhand eines weiteren vorzustellenden Modells.

Ein Dilemma wird im *sechsten Kapitel* dargestellt. Egal, welche Lösung die Kursleitung anstrebt – sie scheint immer einen Teil der Gruppe verprellen zu müssen. Das Drama-Dreieck zeigt auf, wovor sich Leitende hüten sollten. Schulz von Thuns Orientierungspunkte für das souveräne Leiten von Gruppen bieten Unterstützung für strategisch richtiges Vorgehen. Darauf aufbauend offeriert das Kapitel praktische Hilfestellung, z.B. für die Entschärfung von eskalierenden Situationen und die Wiederherstellung einer konstruktiven Zusammenarbeit. Dazu werden subjektive Konfliktlösungsmuster vorgestellt. So hilft unter anderem das Rangdynamikmodell, Machtkonstellationen in Gruppen besser zu durchschauen.

Das *siebte Kapitel* zeigt, wie ein Vielredner kaum zu bremsen ist. All die bisher vorgestellten Tipps und Tricks greifen nicht. Die Kursleitung muss schließlich das Gespräch unter vier Augen suchen. Ein Vier-Schritt-Modell für schwierige Gesprächssituationen steckt den Gesprächsrahmen ab. Außerdem enthält das Kapitel praktische Argumentationshilfen. Das Modell der vier Stufen der Erkenntnis zeigt, welche Argumente für welche Stufe des Begreifens am besten geeignet sind. Das konsequente Anknüpfen an die Stärken des Gesprächspartners mit der Technik des „Reframings“ leitet das Gespräch auf einen guten Weg.

Das *achte Kapitel* greift eine vielgefürchtete Situation auf: Die Teilnehmenden opponieren. Im beschriebenen Fallbeispiel weigern sie sich, an einem Rollenspiel teilzunehmen. Es werden verschiedene Aspekte vorgestellt, die dazu beitragen, die Hemmschwelle zu senken. Das Riemann-Kreuz dient als Hilfsmittel, typische Verhaltensmuster von Teilnehmenden besser zu verstehen. Am Schluss des Kapitels richtet sich der Blick auf die Gruppe als System: Von Teilnehmenden ergriffene Rollen teilen den Leitenden etwas über ihren Leitungsstil mit.

Im *neunten Kapitel* wird mit dem Abschluss eines Seminars die letzte Phase des Gruppenprozesses aufgegriffen. Es weist auf die veränderten Anforderungen hin, die sich an die Leitungsrolle richten, erklärt mögliche Verhaltensweisen von Teilnehmenden zum Abschied und gibt Anregungen für den Fall, dass einiges im Verlauf des Seminars weniger erfolgreich verlaufen ist.

In diesem Buch sind die Erfahrungen meiner mehr als dreißigjährigen Tätigkeit als Erwachsenenbildner und Kommunikationstrainer verarbeitet. Es präsentiert und diskutiert Problemstellungen, die Teilnehmende in Train-the-Trainer-Seminaren, in der Dozentenfortbildung der Volkshochschulen und bei anderen Trägern der Erwachsenenbildung eingebracht haben. In gemeinsamen Aushandlungsprozessen wurden Lösungen für all diese Fälle erarbeitet. Meine vielfältigen Erfahrungen ebenso wie verschiedene Ausbildungen (vor allem in den Bereichen Kommunikationspsychologie, Psychodrama und systemische Supervision) ermöglichen es mir, wirksame Problemlösungsideen mehrerer Schulen vorzustellen. So hoffe ich, auch für Personen mit Kursleitungserfahrung interessante Anregungen zu bieten. Da dieser Prozess des sich an Erfahrung orientierenden Lernens aber nie abgeschlossen sein wird, freue ich mich jederzeit auch auf Ihre Rückmeldungen und Vorschläge.

## ÜBERSICHT

### Zur ersten Orientierung im Buch eine Übersicht über die behandelten (Gesprächs-)Techniken:

- Konfrontationen ausweichen S. 28 und Anhang II
- Lösungs- und ressourcenorientierte Fragen S. 39, 99, 123 und Anhang IV
- Bewährte Verhaltensmuster bei Angriffen S. 65ff.
- Kognitive Dissonanz verstärken S. 68, 99 und 122
- Reformulieren S. 98, 100, 113
- Quittieren S. 99
- Einwände entschärfen S. 99
- Wünsche sozialverträglich ablehnen S. 99
- Versteckte Zugeständnisse erkennen und nutzen S. 99, 122 und Anhang VIII
- Vier Stufen des Problembewusstseins erkennen S.115
- Deeskalieren mithilfe von Reframing S. 119 und Anhang VI
- Brücken bauen durch positive Unterstellungen S. 122 und Anhang VII

## 2. Den Start meistern

### 2.1 Konventionen und Struktur

Treffen Menschen zum ersten Mal aufeinander, durchlaufen sie zunächst eine Phase des Ankommens, Auftauens und Sich-Orientierens. Häufig ist die Situation von Erwartungen, von Spannung, ja auch von Anspannung geprägt. Es lassen sich einige besondere Verhaltensweisen beobachten. So ist es am Anfang eines Seminars üblich, dass sich die Teilnehmenden gegenseitig in Schubladen einordnen. Das entspricht natürlich nicht der Realität der verschiedenen Persönlichkeiten und ist nicht selten von Vorurteilen geprägt. Dieses Kategorisieren der anderen Kursteilnehmenden hilft den Einzelnen in einer Situation von Ungewissheit und Anspannung jedoch dabei, diese Komplexität zu reduzieren und die eigene Handlungsfähigkeit herzustellen.

#### BEISPIEL

##### Was verschiedene Teilnehmende spontan voneinander denken

- „kompetente Powerfrau ... interessant!“
- „umgänglicher Mann ... harmlos!“
- „streitbare Intellektuelle ... Vorsicht!“
- „smarter Typ ... Hhm?!“

Zu Beginn der ersten Seminarstunde ist die Gruppenstimmung in der Regel von Zurückhaltung geprägt. Die Teilnehmenden warten erst einmal ab, was passiert. Die Kursleitenden erhalten nun die Chance, mit dem ersten Auftritt Sympathien zu gewinnen und Kompetenz zu zeigen.

Die Situation der ersten Stunde lädt aber auch zur sogenannten Regression ein, d.h. zu einem Rückfall in Kindheitsmuster. Die Teilnehmenden können das Verhalten eines Schüler einnehmen: Sie sind bereit, Anweisungen und Aufträge entgegenzunehmen, um möglichst wenig Verantwortung zu tragen. Für die so gezeigte Anpassungsbereitschaft erwarten sie Akzeptanz und Unterstützung.

Der Beginn des Seminars ist zudem die Stunde der Gegensätze. Die Anwesenden fühlen sich hin- und hergerissen zwischen widerstreitenden Gefühlen und dem Wunsch, sich so optimal wie möglich zu verhalten. Sie fühlen sich zuweilen inkompetent und versuchen doch, souverän zu wirken. Sie benehmen sich vorsichtig und zurückhaltend, wollen jedoch den Eindruck vermitteln, alles unter Kontrolle zu haben. Sie sind manch-

mal kritisch und skeptisch eingestellt und zeigen sich stattdessen von ihrer freundlichen und unverbindlichen Seite. Sie haben den Wunsch, dazuzugehören und mitmachen zu dürfen, ohne sich zu verstellen, und passen sich doch an. Es wird auf jeden Fall versucht, Konflikte zu vermeiden.

Noch gibt es keine Spielregeln und noch ist unklar, für welche Verhaltensweisen und Aussagen man in dieser Gruppe Anerkennung erfährt. Und nicht zuletzt fragen sich die Teilnehmenden, ob sich ihre Investition in Zeit, Geld und Engagement lohnen wird.

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Gefühle, Befürchtungen und Hoffnungen stehen Kursleitende vor der Aufgabe, die Energien der Teilnehmenden zu bündeln, um einen guten Start zu ermöglichen. In wenig strukturierten Situationen vermitteln gemeinsame Konventionen Verhaltenssicherheit. Eine von den Leitenden eingebrachte „Konventionsstruktur“ (Stahl 2002, S. 71) ist daher der wichtigste Beitrag. Checkliste 1 zeigt Maßnahmen auf, mit denen ein Gefühl von Sicherheit gefördert werden kann.

## CHECKLISTE 1



### Konventionen und Struktur schaffen

#### Regeln aufstellen

- Entscheiden Sie, ob es eine Sitzordnung geben soll und legen Sie diese gegebenenfalls selbst fest.
- Bitten Sie die Teilnehmenden, Namensschilder aufzustellen. Diese können auch von Ihnen vorbereitet werden.
- Klären Sie die Frage der Anrede („Sie“ oder „Du“, Vorname oder Nachname, evtl. Weglassen von Titeln).
- Geben Sie einen Überblick über den geplanten Ablauf.
- Besprechen Sie die Pausenregelung.
- Informieren Sie die Teilnehmenden ggf. über weitere organisatorische Details.

#### Neugier wecken

- Erinnern Sie die Teilnehmenden an den erwarteten Nutzen des Seminars.
- Stellen Sie dabei das Thema verlockend und positiv dar.
- Erzeugen Sie dabei keinen Leistungsdruck. Verbreiten Sie die Gewissheit, dass die Ziele erreicht werden können.
- Denken Sie daran: Erreichbare Ziele motivieren – unerreichbare demotivieren.

#### Kontakt herstellen

- Organisieren Sie die Kontaktaufnahme der Mitglieder untereinander. Das bietet soziale Orientierung und Transparenz, baut Befürchtungen ab und fördert Sympathie.
- Geben Sie allen Gruppenmitgliedern das Gefühl, willkommen zu sein und integriert zu werden. So fördern Sie die Schaffung eines „Wir-Gefühls“.

Zu den Konventionen gehört auch die persönliche Vorstellung des Kursleitenden. Ein gelungener Einstieg gibt Antworten auf die von Schulz von Thun in einem Seminar formulierte Frage: „Warum leite ausgerechnet ich, ausgerechnet euch und ausgerechnet zu diesem Thema?“ Ist das Seminar mit dem Ziel verbunden, dass die Teilnehmenden ihre Anschauungen, Meinungen oder etwas zu ihrem persönlichen Hintergrund einbringen, so erfordert dies, dass auch vonseiten des Kursleitenden einführende Informationen sowohl zur beruflichen als auch zur persönlichen Situation einfließen. So wirbt er um Vertrauen und gibt ein Beispiel für Offenheit. Wer von den Teilnehmenden erwartet, etwas von sich preiszugeben, sollte mit gutem Beispiel vorangehen.

#### WISSENSWERT

##### Spiegelneuronen

Unbewusst werden die Handlungsmuster einer anderen Person, zu der eine Beziehung besteht, innerlich nachgeahmt. Es wird immer überprüft, wie es wäre, wenn man selbst so handeln würde, wie das Gegenüber (...). Der Lehrende hat dadurch eine prägende Vorbildfunktion. In jedem didaktischen Prozess erfordert das Klarheit darüber, wie seine eigene Haltung zum Lernstoff oder zu den Rahmenbedingungen ist (DGSL 2009).

Der Ablauf einer Vorstellungsrunde wird von der Person, die das Wort zuerst ergreift, entscheidend geprägt. Daher ist es günstig, zuvor eine Orientierung über Länge und Inhalt einer persönlichen Vorstellung zu geben. Je wichtiger Kontakt, Austausch und Beziehungen zwischen den Teilnehmenden sein sollen, desto wichtiger ist es, dass die Kursleitung selbst sich vorstellt. Geht es im Seminar um personennahe oder persönliche Themen, kann man die Äußerungen der Teilnehmenden dazu nutzen, den Kontakt untereinander zu intensivieren: Das heißt, mit der Methode des aktiven Zuhörens kann man in ein bis zwei Sätzen eine Rückmeldung zu dem geben, was man als das Wichtigste wahrgenommen hat, und dabei versuchen, den Teilnehmenden in verknappender Form „aus dem Herzen zu sprechen“.

Nach einer Vorstellungsrunde wissen die Teilnehmenden schon etwas mehr voneinander. Es erscheint jetzt nicht mehr so risikoreich, sich mit eigenen Ansprüchen einzubringen. Zwar gibt es aus den zuvor geschilderten Gründen meist kaum mehr Resonanz als ein paar Anfragen, doch ist die Bereitschaft, das eigene Seminarkonzept zur Diskussion zu stellen und für Fragen zu öffnen, ein erster wichtiger Schritt dahin, die Teilnehmenden langfristig mitverantwortlich für die Gestaltung des Seminars zu machen.

Das vielzitierte Konzept der *Teilnehmerorientierung* in der Erwachsenenbildung bedeutet, das Bedürfnis der Teilnehmenden nach Einfluss auf den Seminarinhalt zu berücksichtigen. Gerade die Verständigung über die Lehrziele der Leitenden und die Lernziele der Teilnehmenden, die nicht identisch sein müssen, ist dabei ein wichtiges Merkmal. Eine gute Kommunikation untereinander von Anfang an schafft gute Bedin-



gungen für den weiteren Verlauf: Missverständnisse können rechtzeitig geklärt werden und Konflikten wird vorgebeugt. Das bedeutet allerdings nicht, dass das Konzept oder der Arbeitsplan zu Beginn detailliert und verbindlich vorgestellt werden muss. Eine Zustimmung der Teilnehmenden wäre in dieser Anfangsphase – vor allem, wenn die Lernziele im Ankündigungstext klar formuliert sind – nicht viel mehr als ein Lippenbekenntnis. Zu diesem Zeitpunkt sind Teilnehmende kaum bereit, einen Konflikt mit der Leitung zu riskieren, um die eigenen Vorstellungen in einem bestimmten Punkt durchzusetzen. So hat der Ablaufplan vor allem eine orientierende Funktion.

Wenn sich die Teilnehmenden zu Beginn nicht um exakte Leistungen bemühen oder vorgegebene Verhaltensmuster befolgen müssen, kann Gelöstheit entstehen. Bewegung, Überraschung und Spannung sind weitere Mittel, Interesse und Motivation zu schaffen. Nach einem lebendigen Seminareinstieg ist der „Bann gebrochen“: Die Gruppe ist aktiviert und neugierig auf weitere Erfahrungen. Eine besonders interessante und lebendige Methode der Kontaktherstellung wird im Folgenden beschrieben.

## AKTION

### Zum Auftakt – Beziehungen abbilden und Kontakt stiften

Dieser Einstieg ist für jedes Thema und jede Gruppe geeignet, auch wenn sich die Teilnehmenden bereits kennen. Die Zahl der Gruppenmitglieder sollte nicht unter acht liegen. Die Gruppe sitzt im Stuhlkreis. Nun steht die Leitung auf und fordert die Teilnehmenden auf, sich ebenfalls zu erheben. Sie stellt Fragen und/oder gibt Anweisungen, wie: „Wer mit öffentlichen Verkehrsmitteln gekommen ist, stellt sich hier hin. Wer mit dem Auto angereist ist, dort hin, und wer auf andere Weise gekommen ist, geht zu diesem Platz.“ Mit ihrer jeweiligen Reaktion beantworten die Teilnehmenden (stumm) die gestellten Fragen.

Weitere Fragen, wie die nach der Anzahl der Geschwister, nach (zu Themenblöcken zusammengefassten) Interessen oder zum biografischen Hintergrund, schaffen neue Kleingruppen. Dies eröffnet die Möglichkeit, sich nach Aufforderung ca. drei bis vier Minuten über das Thema auszutauschen. Das informelle Zusammenstehen fördert dabei das zwanglose Gespräch.

### Rangreihen

Eine weitere Methode ist die Bildung von Rangreihen. Hierbei müssen sich die Gruppenmitglieder untereinander absprechen. Die Gruppenleitung stellt Fragen, wie:

„Wie viele Seminare haben Sie bereits zu diesem Thema besucht?“

„Wie lange arbeiten Sie schon in Ihrem Betrieb?“

Die Teilnehmenden stellen sich in einer Reihe im Raum auf, die die entsprechende Antwort abbildet. Ergänzend können nach jeder Frage einige Personen zu ihren Wünschen oder Erfahrungen interviewt werden. Die hierdurch gewonnenen Informationen können als Anknüpfungspunkte für spätere Gespräche dienen. Rangreihen sind besonders bei Fragen zu Selbsteinschätzungen, z.B. der nach den mitgebrachten Kompetenzen zum Seminarthema, äußerst aufschlussreich. Sie sagen einiges über die zukünftige Rolle der einzelnen Gruppenmitglieder aus.

### Erwartungen abklären

Die Teilnehmenden stehen im Kreis. Eine Person beginnt und beschreibt kurz eine ihrer Erwartungen an das Seminar. Dann tritt sie in die Mitte des Kreises. Wer diese Erwartung teilt, tritt nun ebenfalls in die Mitte. Alle anderen bleiben stehen. Dann formuliert eine weitere Person eine ihrer Wünsche an den Kurs und das Procedere beginnt erneut. Auf diese Art wird deutlich, mit welchen Interessenschwerpunkten die Teilnehmenden gekommen sind. Zeitraubende Wiederholungen werden so vermieden. Die Leitung kann die jeweiligen Wünsche kommentieren (ggf. als unerfüllbar zurückweisen) und mitnotieren.

Als atmosphärischer Eisbrecher erweist sich diese Methode, wenn die Teilnehmenden bei gleichem Setting die Gelegenheit bekommen, mit der Frage „Wem geht es so wie mir ...?“ herausbekommen zu können, ob es anderen ähnlich geht.

### Landkarte

Eine andere Methode ist die Schaffung einer imaginären Landkarte. Der Seminarraum kann z.B. Deutschland darstellen, die Eingangstür wird als Norden deklariert. Dann werden die Teilnehmenden aufgefordert, sich an ihren Geburtsorten aufzustellen. Von dort aus können sie einige Sätze zu der Verbindung zwischen ihrem Geburtsort und ihrem aktuellen Wohnort o.Ä. sagen.

Alle Fragen, die Informationen liefern, Austausch ermöglichen oder Beziehungen und Strukturen abbilden, sind für diese Methode bestens geeignet. Weniger günstig ist es wohl, die Teilnehmenden zu bitten, sich nach Gewicht, Alter oder Höhe des Einkommens in einer Rangreihe aufzustellen. Es leuchtet ein, dass keine Themen abgefragt werden sollten, die die Intimsphäre der Einzelnen verletzen könnten.

Die Gruppensoziometrie eröffnet besonders für den Seminarbeginn Möglichkeiten, durch Bewegung Transparenz zu schaffen, ohne sich exponieren zu müssen. Eine Liste weiterer Fragen für verschiedene Zielgruppen findet sich im Anhang I zu Kap. 2.1.

## 2.2 Kleingruppen bilden

Die Tatsache, dass die Gruppenmitglieder Konflikte vermeiden wollen, muss auch bei der Bildung von Arbeitsgruppen berücksichtigt werden. Solange es noch keine stabilen Beziehungen untereinander gibt, wird die Wahl von Mitstreitern für eine zu bildende Kleingruppe zum Problem, denn Entscheidungen für die Zusammenarbeit mit einer Person scheinen zugleich die Abwahl anderer zu bedeuten. Aus diesem Grund übernimmt zunächst die Leitung diese Entscheidung und teilt die Teilnehmenden in Kleingruppen ein. Für eine kurze, spontane Zusammenarbeit können zu Anfang der Einfachheit halber die nebeneinander Sitzenden eine Gruppe bilden. Später bieten sich diverse Losverfahren an. Wenn es um persönliche und vertrauliche Themen geht, sollten die Teilnehmenden selbst bestimmen können, mit wem sie in einer Gruppe zusammenarbeiten wollen. Dafür hat sich ein einfühlsames Heranführen an die Entscheidung bewährt.

## AKTION

**Arbeitsgruppen bilden durch Blickkontakt**

Alle Gruppenmitglieder stehen auf und nehmen Blickkontakt zueinander auf. So stellt sich allmählich heraus, wer mit wem zusammen in einer Kleingruppe sein möchte. Jetzt gehen diejenigen aufeinander zu, die einander gegenseitiges Interesse signalisiert haben.

Nicht immer merken sich die Gruppenmitglieder zu Beginn der Arbeit die Uhrzeit. Deshalb ist die Ankündigung „in zwanzig Minuten treffen wieder alle zusammen“ oft unklar. Den Zeitpunkt zu benennen, ist weitaus günstiger: „Um 10.30 Uhr geht es gemeinsam weiter.“ Manchmal tendieren einzelne Kleingruppen im Eifer des Lernens dazu, die Zeit zu überziehen. Ein sanfter Hinweis kann helfen: „Die letzten drei Minuten beginnen!“ Im Anschluss an das Anleiten der Gruppen ist die Frage „Welche Fragen gibt es noch?“ zielführender, als sich zu erkundigen, ob alles klar sei.

Wenn es im Seminar stärker um persönliche Themen geht, darf die Zeit für Gruppenarbeit großzügig bemessen sein, weil nun auch das Interesse an den anderen Personen befriedigt werden will. Dieses Interesse gilt es zu unterstützen: Mit steigendem Kontakt wächst die Chance zum Aufbau positiver Beziehungen zwischen den Beteiligten. Zeitdruck dagegen produziert Stress, der den Teilnehmenden die Freude am Zusammenarbeitsprozess nehmen kann. So jedoch kommen die Teilnehmenden leicht in Kontakt, weil die Gesprächspartner über die Sachthemen besser zu persönlichen Themen gelangen können. Der Schritt, den Kontakt über Paararbeit und kleinere Gruppen zu intensivieren, führt für die Teilnehmenden schneller zum Gefühl größerer Sicherheit als der Weg nur über das Plenum. Sie können dabei meist bemerken, dass auch andere Gruppenmitglieder ähnliche Interessen und Befürchtungen wie sie selbst haben. Das Gruppenklima verliert so viel schneller seine anfängliche Anonymität und es beginnt die Phase der Zusammenarbeit. Der Start des Seminars verläuft positiv.

Die erste Gruppenphase erfordert auch von Kursleitenden Mut. Ganz am Anfang haben sie noch keinen Kontakt zur Gruppe. Das macht es schwer, ein Gefühl für die situative Stimmigkeit der eigenen Entscheidungen zu entwickeln. Trotz dieser Schwierigkeit müssen Leitende mit ihrem Handeln Maßstäbe setzen. Checkliste 2 führt die Punkte auf, die sie dabei beachten sollten.

## CHECKLISTE 2

**Souveränes Leiten in der ersten Gruppenphase**

- Treffen Sie klare Entscheidungen.
- Beziehen Sie alle Teilnehmenden ein.
- Würdigen Sie die Stärken der Teilnehmenden.
- Bewerten Sie die Teilnehmenden nicht.
- Formulieren Sie die Lernziele deutlich.
- Erläutern Sie Arbeitsaufträge, bis diese allen klar sind.
- Werten Sie Arbeitsergebnisse von Kleingruppen aus und wertschätzen Sie diese.
- Seien Sie sich der Tatsache bewusst, dass unbekannte Methoden gerade zu Anfang irritieren können.
- Lassen Sie sich nicht auf Rivalitäten mit notorischen „Besserwissern“ ein.

## 2.3 Übertragungen und Projektionen

Bei Unsicherheit setzen Menschen besonders gern ein „Pokerface“ auf. So ist die Anfangssituation die Stunde der Fassade. Gleichzeitig sind Gefühle wie Neugier, Angst vor der Blamage oder Versagensängste in besonderem Maße aktiviert. Diese unterdrückten Gefühle und die Fremdheit sind ein Nährboden für Übertragungen.

Übertragungen beruhen auf Einstellungen zu Personen, mit denen früher ein emotionaler Konflikt oder Kontakt bestand. So erinnern z.B. Leitende oder Gruppenmitglieder einzelne Teilnehmende unbewusst an Personen aus früherer Zeit. Die Betroffenen übertragen die damals empfundenen Gefühle auf den aktuellen Kontext. Im Zusammenhang eines Seminarbeginns handelt es sich meist um Sympathie oder Antipathie. Die Teilnehmenden nehmen solche Gefühle nicht als Erinnerungen wahr, sondern als wirkliches Erleben im Kontakt zu einem anderen Menschen.

## BEISPIEL

Eine Trainerin erinnert einen Teilnehmer an seine frühere Lehrerin, was unangenehme Gefühle in ihm hervorruft.

Ein Dozent sieht dem Kollegen aus der anderen Abteilung ähnlich, mit dem eine Teilnehmerin ständig Reibereien hatte. Die Parallele ist ihr in dieser Situation nicht bewusst, aber unwillkürlich wird sie gegenüber dem Kursleitenden skeptisch.

Weil Leitende im Mittelpunkt des Geschehens stehen, ziehen sie Übertragungen besonders intensiv auf sich. Da sie die Leitungsautorität in einer schulähnlichen Situation

verkörpern, sind negative Übertragungen nicht unwahrscheinlich. Aber auch wenn der Seminarleitende kein traditionelles Lehrerbild verkörpert, kann er oder sie verunsichern und auf diese Weise Aggressionen wecken.

Emotionale Situationen mit Menschen, zu denen ein neuer Kontakt entsteht, fördern auch *Projektionen* – ein zu Beginn eines Seminars ebenfalls häufig auftretendes Phänomen. Auch hier laufen Leitende Gefahr, wegen ihrer exponierten Stellung zum Gegenstand von Projektionen zu werden. Projektionen entstehen, wenn Menschen Verhaltensweisen, die sie an sich selbst als unerträglich empfinden, abwehren und anderen Personen zuschreiben. Eigene Verhaltensweisen, die Teilnehmende ursprünglich vielleicht wütend machten, werden bei der Projektion bei sich selbst verharmlost, ignoriert und schließlich nicht mehr bemerkt. In bestimmten Konstellationen, wie einem Seminarbeginn, werden diese abgelehnten Verhaltensweisen und die dazugehörigen Gefühle dann an anderen Personen umso deutlicher bemerkt. Wer nicht wahrhaben will, dass er umständlich ist, könnte plötzlich im Rahmen einer gründlichen Erklärung der Kursleitung wahrnehmen, wie langweilig diese ist, und darüber enttäuscht sein oder sich ärgern. Jedoch sind nicht nur die Leitenden Projektionen ausgesetzt. Auch diejenigen Teilnehmenden, die sich in geringem Maße einbringen, eher angepasst und wenig authentisch und somit leicht verwechselbar wirken, bieten Projektionsfläche für die Gruppe.

Wenn in einem Seminar viel Spannung entstanden ist und Leitende den Eindruck bekommen, Teilnehmende projizieren verdrängte Ängste auf sie und andere Teilnehmende, können sie das Thema „Projektionen“ ansprechen und erläutern. Sie können die Gruppe dazu einladen, die Situation bewusst wahrzunehmen, die Palette vorhandener Gefühle zu registrieren und dann die neugierigen und meist freundlichen Gesichter der anderen genauer zu betrachten.

Nicht nur die Teilnehmenden bilden Projektionen und Übertragungen aus. Wenn Leitende dies tun, kommen sie häufig zu einer unangemessen kritischen Einschätzung einzelner Gruppenmitglieder. Fantasien über Ablehnung, über eine bevorstehende verbale Attacke und ein mulmiges Gefühl gegenüber bestimmten Personen weisen auf mögliche Projektionen hin. Dann werden die eigenen verdrängten Ängste als Aggressionspotenzial des Gegenübers empfunden. Um sich bei solchen Gefühlen der Wahrscheinlichkeit einer Projektion bewusst zu werden, hilft es, den Kontakt mit dem vermeintlich finster blickenden Menschen zu suchen. Ein kleines zwangloses Pausengespräch über dieses und jenes, gedacht als Realitätsüberprüfung, kann schnell Entspannung schaffen.

## **2.4 Autorität stärken**

Zu Beginn eines Seminars werden höchst selten Konflikte ausgetragen. Aggressive Impulse Einzelner sind zu diesem Zeitpunkt vor allem auf das Bedürfnis zurückzuführen

ren, die unbekannte Situation schnell zu strukturieren und sie zu kontrollieren. Dabei werden manchmal bissige Bemerkungen oder skeptische Kommentare geäußert. Nicht selten werden in diesen Situationen ad hoc Verbesserungsvorschläge für das Vorgehen der Seminarleitung vorgebracht.

Das könnte die Leitung in ein Dilemma bringen: Nachzugeben und dem Vorschlag zu folgen kann zu Autoritätsverlust und zum Verwerfen des didaktisch geplanten Konzepts führen. Eine Konfrontation aufgrund eines vielleicht gut gemeinten Vorschlags ist ebenso unangebracht und könnte die Teilnehmenden vor weiteren Anregungen abschrecken. Das Überhören des Vorschlags könnte dazu führen, dass sich Teilnehmende übergangen und herausgefordert fühlen, sich bei Gelegenheit zu revanchieren.

Dennoch fallen manchmal bissige Bemerkungen oder skeptische Kommentare, und Verbesserungsvorschläge werden vorschnell vorgebracht. Leitende sollten auf Einwände wie den folgenden vorbereitet sein.

#### BEISPIEL

Teilnehmer: „So eine Vorstellungsrunde bringt doch nichts. Die Namen kann doch sowieso keiner behalten. Lassen Sie uns doch lieber gleich richtig anfangen. Dann können wir auch Zeit sparen.“

Auf solche Vorschläge sollten Leitende ihre Replik nicht mit einem „Nein“ beginnen, das wirkt konfrontativ. Das Wort „aber“ reizt zum Widerspruch. „Weil“ zu benutzen, vermittelt oftmals den Eindruck der Rechtfertigung, daher wirkt diese Formulierung defensiv. „Aber“ und „weil“ können durch ein „und damit“ ersetzt oder weggelassen werden. Auch eine Frage mit „Warum“ übt einen größeren Rechtfertigungsdruck aus als die folgende Formulierung: „Ich habe noch nicht verstanden, aus welchen Gründen ...“.

In dieser ersten Phase des Gruppenprozesses gilt die Maxime, Konfrontationen zunächst zu verschieben oder rhetorisch aufzulösen. Damit potenzielle Störenfriede konstruktiv in den sich entwickelnden Gruppenprozess eingebunden werden können, werden ihre Beiträge gewürdigt – nicht jedoch zugleich berücksichtigt. Im Folgenden stelle ich eine Formulierung vor, die in einer solchen Situation von Nutzen sein kann:

#### BEISPIEL

Kursleitung: „Schön, dass Sie so engagiert dabei sind und sich über effizientes Vorgehen Gedanken machen. Ja, es ist gar nicht so einfach, sich die Namen zu merken. Gleich alle zu behalten ist sogar unmöglich. Und es ist wichtig, die Zeit im Blick zu behalten. Wir werden auch mit vollem Elan starten. Ich möchte jedoch zunächst eine Vorstellungsrunde machen. Wir brauchen etwas Kontakt miteinander und ein paar Informationen. Das erleichtert uns die Zusammenarbeit.“

Die größte Schwierigkeit besteht darin, die gute Idee hinter den Vorschlägen anzuerkennen, ohne jedoch den Teilnehmenden zugleich recht zu geben. Diese Technik ist auch für Situationen geeignet, in denen Kursleitende mit anderen Meinungen konfrontiert werden, eine Debatte darüber jedoch unbedingt vermeiden möchten.

Eine Übung, Konfrontationen auszuweichen, finden Sie im Anhang II zu Kap. 2.4. Checkliste 3 kann dabei helfen, Störer erfolgreich in die Gruppe zu integrieren.

### CHECKLISTE 3



#### Störer integrieren

- Bestätigen Sie dem Gruppenmitglied, dass seine Bemerkung gehört worden ist.
- Würdigen Sie den guten Kern oder den Nutzen des Vorschlags.
- Signalisieren Sie der Gruppe: Ich kenne eure Interessen und das richtige Vorgehen. Ihr seid mit euren Ansichten willkommen.
- Treten Sie souverän auf. Lassen Sie sich weder in einen Konflikt hineinziehen, noch geben Sie als Experte bei ersterbesten Gelegenheit die eigenen Ideen auf.

Auch die Festlegung der Pausen verlockt Teilnehmende zu Widerspruch. Es kennzeichnet den professionellen Umgang mit diesen Situationen, wenn es gelingt, hier angemessen und ohne Autoritätsverlust zu reagieren, weder den Vorschlägen zu folgen, noch in einen Konflikt zu stolpern.

Wie auch immer die Leitenden reagieren – sie sind stets ein Beispiel dafür, wie mit Kritik umgegangen wird. Besonnenes und souveränes Auftreten vermittelt nicht nur die notwendige Autorität, sondern die Teilnehmenden werden auch froh sein, wenn das Austragen von Konflikten nicht im Vordergrund steht. Mit dem ersten Eindruck, den Leitende geben, setzen sie auch symbolisch ein Zeichen für ihre Vorstellung von der weiteren Zusammenarbeit.

### BEISPIEL

Die Veranstaltung beginnt, doch noch sind nicht alle Teilnehmenden anwesend. Die Kursleitung steht vor der Entscheidung, ob sie pünktlich anfängt oder noch wartet. Einige der Teilnehmenden geben ihr Ratschläge. Wie sie auch entscheidet, sie markiert damit zugleich ihr Verhältnis zur Pünktlichkeit.

## 2.5 Peinliche Situationen

Der Beginn eines Seminars ist in der Regel von Förmlichkeit und Zurückhaltung geprägt. Trotzdem gibt es gelegentlich Teilnehmende, die die neue Gruppe spontan mit emotionaler Expressivität, großer Betroffenheit oder demonstrativer Intoleranz vor eine als peinlich empfundene Situation stellen. Zwar sind diese Fälle selten, sie stellen die Kursleitung jedoch auf eine harte Probe, weil sich bei den Anwesenden sehr schnell ein Gefühl der Rat- und Hilflosigkeit einstellen kann. Auch wenn alle anderen es vielleicht als unpassend empfinden mögen, müssen sich Einzelne gleich zu Beginn etwas „von der Seele reden“. Kürzlich erforderte Belastungen, die noch nicht verarbeitet sind, werden unvermittelt angesprochen. Selten werden auch durch Erzählungen anderer Gruppenmitglieder schmerzlich verdrängte Erfahrungen und mit ihnen einhergehende Gefühle plötzlich wieder aktualisiert. In solchen Fällen handelt es sich meist um Ereignisse mit besonderer Brisanz.

### BEISPIEL

Jemand platzt mitten in der Vorstellungsrunde mit belegter Stimme heraus: „Meine Tochter nimmt Drogen. Da weiß man doch, wo das endet. Ich finde das so schrecklich!“

Im Gespräch wird das Thema Krebs erwähnt. Darauf reagiert ein Teilnehmender mit: „Krebs? Meine Frau ist vor vier Wochen an Krebs verstorben.“

Die emotionale Reaktion mag hier zwischen Mitgefühl, Entsetzen und Hilflosigkeit schwanken. Für Leitende stellt sich die Frage nach der angemessenen Reaktion. Das Gesagte zu überhören und zur Tagesordnung überzugehen, kann zwar empfundene Peinlichkeit überspielen, aber auch als Abwertung empfunden werden, da sich jemand voller Vertrauen mit sehr Persönlichem an die Gruppe gewandt hat. Wenn es dem Kursleitenden jetzt nicht gelingt, diese Person zu integrieren, wird er oder sie es zukünftig schwerer haben, Kontakt zu den Teilnehmenden aufzubauen.

Es ist also wichtig zu zeigen, dass man die Bemerkung registriert hat. Man überprüft damit auch, wie es der Person im Augenblick damit geht, nachdem sie ihr Thema öffentlich gemacht hat. Fragen Sie einfach: „Es ist für Sie sehr schmerzlich gewesen, und es beschäftigt Sie im Moment immer noch?“ Oder Sie nehmen ein Stichwort auf, indem Sie sagen: „Einen lieben Menschen zu verlieren, das ist eine einschneidende Erfahrung.“

Ein anderer Weg, der Situation gerecht zu werden, ist es also, Mitgefühl auszudrücken, statt ignorant zur Tagesordnung überzugehen. Aber Achtung: Als wenig hilfreich erweisen sich in diesem Zusammenhang verallgemeinernde Lebensweisheiten. Sie bagatellisieren die emotionale Betroffenheit. Und die betroffene Person könnte sich nicht ernst genommen fühlen.



Wenn einzelne Gruppenmitglieder ihre Betroffenheit über ein bestimmtes Erlebnis gruppenöffentlich machen, können Probleme entstehen. Dies gilt besonders dann, wenn es tiefgreifende, nicht ausgetragene Konflikte gibt oder wenn die Situation (z.B. in einem versteckt hierarchisierten) Kontext unübersichtlich ist. Offenheit macht verletzlich. Sie kann auch skeptische, kritische oder kränkende Reaktionen provozieren.

Je nachdem, wie man die Betroffenheit des Gruppenmitglieds einschätzt, kann es sinnvoll sein nachzufragen, ob man sich jetzt wieder auf das Sachthema einlassen wolle. Sollte sich die Person aber stark beeinträchtigt fühlen, ist es hilfreich, zu fragen, was sie jetzt brauche: „Gibt es im Moment etwas, was wir für Sie tun können?“ Diese Frage ist auch ein Appell an die Selbstverantwortlichkeit. Meist kommen Menschen aus eigener Kraft wieder zur Fassung. Sie brauchen lediglich Zeit und positive Aufmerksamkeit.

Der Anfang des Seminars ist, bei allem Verständnis für manche persönliche Erfahrung, nicht der passende Zeitpunkt, ein individuelles Thema auszuweiten. Daher ist eine Bemerkung, die wieder zur Ausgangssituation zurückführt, notwendig: „Ich würde jetzt gern die Vorstellungsrunde fortsetzen.“

Beim Umgang mit emotionalen Situationen zeigt sich ebenso wie zu Beginn eines Kurses, dass klare Strukturen Handlungssicherheit vermitteln. Klare Vorgaben erleichtern die Arbeit aller und sind Führungsaufgabe. Des Weiteren ist die Gestaltung der gruppeninternen Kommunikation und der Beziehungen zwischen allen Teilnehmenden eine wertvolle Investition in eine konstruktive zukünftige Zusammenarbeit der Gruppe. Es lohnt sich, die Weisheit von Ruth Cohn, der Begründerin der Themenzentrierten Interaktion (→ Kap. 5.2.1), zu berücksichtigen: Sich am Beginn mehr Zeit zu nehmen, bedeutet, später schneller vorankommen zu können. Vom „Ich“ zum „Wir“ zu finden und zu einer stabilen Gruppe zu werden, das erfordert Zeit. Ein guter Start erzeugt einen Vertrauensvorschuss, der die weitere Arbeit erleichtert.

Checkliste 4 enthält eine Handreichung für den souveränen Umgang mit den zuvor geschilderten Situationen.

#### CHECKLISTE 4



##### Mit Offenbarungen umgehen

- Gehen Sie auf gemachte Äußerungen ein. Peinlichkeiten durch Überhören zu überspielen kann als Missachtung empfunden werden.
- Zeigen Sie Mitgefühl. Allgemeine Lebensweisheiten helfen wenig.
- Klären Sie, ob eine Beeinträchtigung für das Lernen besteht.
- Schaffen Sie Distanz zum Erlebten. Eine Pause und körperliche Bewegung schaffen wieder Abstand und Stabilität.
- Kommen Sie zur Ausgangssituation zurück.

## 2.6 Schweigen

In Seminaren können als unangenehm empfundene Schweigemomente entstehen. Eine solche Situation kann auf Leitende verunsichernd wirken. Es mag unterschiedliche Ursachen dafür geben, wenn niemand in der Gruppe das Wort ergreift. Wenn Leitenden die Geduld fehlt oder wenn ihnen das Schweigen in der Gruppe zu lang wird, dann sei ihnen empfohlen, still bis „20“ zu zählen. Diese Zeit gibt allen Teilnehmenden ausreichend Gelegenheit, über Vorschläge, Fragen oder Aufgaben nachzudenken.

Schweigen kann ganz unterschiedliche Gründe haben (Schulz von Thun nach Bönsch/Poplutz 2003):

- Die Frage oder Aufgabe wurde nicht verstanden.
- Bei den Teilnehmenden herrscht innere Unklarheit.
- Sie haben einen unerfüllbar hohen eigenen Anspruch an sich selbst.
- Sie haben innere Blockaden.
- Sie fürchten, unpassende Beiträge zu liefern.
- Sie möchten die eigenen Gefühle und Gedanken nicht veröffentlichen.
- Bei dem Schweigen handelt es sich um ein meditatives Schweigen.
- Das Schweigen drückt passiven Widerstand aus (→ Kap. 8).

Ein Verständnisproblem ist an den Gesichtern der Teilnehmenden zu erkennen. Besonders für Leitende, die schlecht erklären können, empfiehlt es sich bei Aufgabenstellungen, die über einfache Anweisungen hinausgehen, eine vorbereitete Arbeitsanleitung ans Flipchart oder an die Tafel zu bringen. Sind Teilnehmende blockiert, kann dies ein Hinweis dafür sein, dass das Gruppenklima zu leistungsorientiert ist. Wenn das Schweigen in der Gruppe eher nachdenklich ist, lohnt es sich, abzuwarten. Eine zugewandte Haltung mit leicht zur Seite geneigtem Kopf fördert das Vertrauen. Ein Kontext von Geduld und Ruhe erleichtert das Aussprechen von Gedanken oder Gefühlen. Das Seminar kann so mehr Tiefgang entwickeln.

### FAZIT

**Durch das Vorgeben klarer Regeln zu Beginn eines Seminars stiften Leitende Verhaltenssicherheit und erleichtern den Teilnehmenden den Start.**

- Wenn Leitende den Kontakt zwischen den Gruppenmitgliedern ermöglichen und fördern, tragen sie dazu bei, dass Teilnehmende Hemmungen abbauen können. Gruppenarbeiten führen schnell zu einem Gefühl der Sicherheit.
- In der Anfangsphase gehört es zur Leitungsaufgabe, klare Entscheidungen zu treffen, Neugier zu wecken und Orientierung zu bieten.

- Leitende sollten sich der Tatsache bewusst sein, dass Projektionen und Übertragungen besonders zu Beginn die Wahrnehmung aller Beteiligten verzerren können.
- In der Anfangsphase eines Seminars ist es nützlich, Konfrontationen zu verschieben und Übereinstimmungen hervorzuheben.
- Offenbarungen sollten vom Leitenden aufgegriffen, die Gruppe aber dennoch zur Ausgangssituation zurückgeführt werden.
- Es ist für den Leitenden wichtig, die verschiedenen Gründe für ein Schweigen der Seminargruppe zu erkennen, um adäquat reagieren zu können.

## 3. Motivation erzeugen

### 3.1 Bedingungen für motiviertes Lernen

#### 3.1.1 Gruppendynamik

Es kann Spaß machen, Teil einer Gruppe zu sein. Wenn man Unterstützung und Erfolge erlebt, Fortschritte bei Einzelnen und in der Gruppe sieht und das Gefühl hat, auf Interesse zu stoßen und anerkannt zu sein – dann ist es eine wichtige Kraftquelle, zu wissen dazuzugehören. Doch nicht immer und von jedem wird eine solche Erlebnis- und Beziehungsqualität erreicht. Das Streben nach Anerkennung, Zuwendung und Zugehörigkeit ist jedoch ein um seiner selbst willen angestrebtes, intrinsisches Motiv. Menschen möchten ihre soziale Eingebundenheit wahrnehmen können. Die Erfahrung, von anderen Menschen Wertschätzung und Anerkennung zu erfahren, ist ein eigenständiger Motivationsfaktor.

#### BEISPIEL

Es ist Sonntagnachmittag. Der Rhetorikkurs geht zu Ende. Dozentin Mareike Machwas hat eine Abschlussrunde angeregt. Die Teilnehmenden ergreifen zum letzten Mal das Wort. Einige von ihnen sprechen „die tolle Gruppenatmosphäre“ an, die sich im Laufe des Kurses herausgebildet hat. Das Lob geht an die Gruppenmitglieder, die sich gegenseitig kritische und aufbauende Rückmeldungen gegeben haben. Mareike Machwas lächelt still in sich hinein. Sie weiß: Die Gruppendynamik hat dieses produktive Verhalten zu einem großen Teil angeregt. „Und ich habe die Regeln der Gruppendynamik systematisch dafür genutzt“, denkt sie stolz. So ist eine angenehme Atmosphäre entstanden und die Gruppenmitglieder konnten nach und nach immer mehr Verantwortung für sich und den Lernprozess übernehmen.

#### 3.1.2 Kooperation

Um das Motivationspotenzial, das sich für den Einzelnen aus der Gruppendynamik entwickeln kann, voll auszuschöpfen, ist es wichtig, dass die Teilnehmenden nicht nur gern, sondern auch effizient zusammenarbeiten. Denn sie sind es, die den Ertrag ihres Engagements an ihrem Zuwachs von Wissen und Können messen.

Kooperativ zu lernen, erfordert neben der Konzentration auf die Aufgabe auch soziale Kompetenz. Um die Fähigkeit zur Zusammenarbeit entfalten zu können, sind Maßnahmen wichtig, die dazu beitragen, dass die angestrebte Zusammenarbeit reibungslos funktioniert. So wie es wichtig ist, zu Beginn eines Seminars klare Regeln und gute Kommunikation zu etablieren (→ Kap. 2.1), so verhilft die behutsame Förderung partnerschaftlicher Zusammenarbeit auf mittlere Sicht zu leistungsfähigen Teamstrukturen.

Die Qualität von Zusammenarbeit wird gefördert, wenn alle Teilnehmenden sich einbringen können. Grundsätzlich erhöht sich die Effizienz dann, wenn es vor Beginn

der Gruppenarbeit Zeit für eine kurze Nachdenkphase gibt oder wenn systematisch Ideen für die gemeinsame Aufgabe gesammelt werden.

Zunächst kommen Sitznachbarn in kleineren Übungen miteinander in einen ersten Arbeitskontakt, dann bearbeiten Kleingruppen Aufgaben und präsentieren ihre Ergebnisse. Am meisten Selbstverantwortung übernehmen Gruppenmitglieder, wenn die Aufgabenstellung es erfordert, dass alle einen spezifischen Beitrag leisten müssen. Dies erzwingt arbeitsteiliges Vorgehen. Die Gruppenmitglieder müssen sich über ihr Vorgehen und mögliche Lösungen austauschen. Das kann eine Dynamik in Gang setzen, die noch verstärkt wird, wenn die Bedeutung des Ergebnisses und seine Verwendung allen klar sind. Jeder Einzelne fühlt sich für das Vorankommen der Gruppe verantwortlich. Die Gruppenmitglieder möchten selbst produktiv sein und die Produktivität der Gruppe erhöhen. So geben sie sich Anregungen und Unterstützung und helfen sich mit Material o.Ä. aus. Die Motivation, die aus dem Erleben in der Gruppe gespeist wird, erreicht einen Höhepunkt. Untersuchungen verweisen in diesem Zusammenhang auf zwei besonders wichtige Faktoren, die Motivation fördern und stützen: eine klare Arbeitsstruktur und die Einsicht in den Sinn einer Kooperation (Hollenbach 2008).

Am deutlichsten zeigt sich die Notwendigkeit arbeitsteiligen Vorgehens zur Lösung einer Aufgabe, wenn alle Mitglieder lediglich Teilinformationen besitzen, die zusammengefügt werden müssen, wie beispielsweise bei der Methode *Archäologenkongress* (→ Kap. 3.3.4). Eine andere Form der Kooperation ist die Lösung von Aufgaben mit Brainstorming-Charakter:

Hier ist der Ideenreichtum der ganzen Gruppe gefragt. Eine dritte Form, die Kleingruppen aktiviert und motiviert, ist die von Wettbewerbsaufgaben, bei denen Gruppe gegen Gruppe antritt.

Checkliste 5 enthält wichtige Grundregeln für die Gruppenarbeit.

#### CHECKLISTE 5



#### Vier Regeln für die Gruppenarbeit

##### 1. Gruppenarbeit muss gelernt werden

- Leiten Sie die Kooperation mit einfacher Zusammenarbeit ein.
- Stellen Sie später Aufgaben mit komplexer Arbeitsteilung.

##### 2. Gruppenarbeit und Lernen generell erfordern Regeln

- Setzen Sie Regeln als Konfliktprophylaxe ein.
- Je weniger die Teilnehmenden motiviert sind, desto wichtiger sind Regeln.

### 3. Gruppenarbeit muss ausgewertet werden

- Würdigen Sie Gruppenleistung statt Einzelleistung.
- Der Zwang zur Kooperation steigt, wenn das Ergebnis gemeinsam verantwortet werden muss. Nutzen Sie diesen Mechanismus aus.
- Regen Sie eine Reflexion des Kooperationsprozesses an.

### 4. Gruppenarbeit erfordert eine Funktionsverteilung

- Veranlassen Sie eine Rollenvergabe für die Berichterstattung.
- Führen Sie eine Zeitkontrolle ein – das fördert die Effizienz.
- Ernennen Sie ggf. „Themenwächter“, die darauf achten sollen, dass die Gruppe nicht vom eigentlichen Thema abdriftet.

## 3.1.3 Rahmenbedingungen

Auch die äußeren Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet, spielen eine erhebliche Rolle. Soll die Gruppe effizient zusammenarbeiten, müssen Bedingungen geschaffen werden, in denen Geben und Nehmen ein Bestandteil des Erfolgs werden. Die Theorie der *sozialen Interdependenz* bietet dafür einen Schlüssel zum Verständnis. Laut dieser Theorie besteht das Wesentliche einer Gruppe in einem Abhängigkeitsverhältnis, das durch die Ziele der Gruppenmitglieder entsteht (Lewin 1935).

Die Mitglieder müssen in eine „positive gegenseitige Abhängigkeit“ voneinander gebracht werden. Das ist eine Situation, in der sie erkennen, dass sie ihre Ziele nur dann erreichen können, wenn die anderen sie ebenfalls erreichen. Diese Form der Abhängigkeit bewirkt beispielsweise, dass Gruppenmitglieder es selten riskieren, andere unfair oder unsachlich zu kritisieren, wenn sie der Gruppe in absehbarer Zeit ihre eigenen Arbeitsergebnisse vorstellen werden. Positive Abhängigkeit käme ebenfalls zum Tragen, wenn ausschließlich Gruppenergebnisse und keine Einzelleistungen bewertet würden. Es entstünde ein gemeinsames Interesse, sich gegenseitig zu unterstützen. Wechselseitiges Aufeinander-angewiesen-Sein schafft ein fehlerfreundliches Lernklima. Solange jedoch der Status der Gruppenmitglieder ungeklärt ist, können natürlich trotzdem immer wieder Diskussionen über die Organisation der Arbeit entstehen, die von Eitelkeit oder Rivalität gespeist sind.

Eine dem Abhängigkeitsverhältnis entgegengesetzte Situation wäre die der „negativen Abhängigkeit“. Dies wäre beispielsweise eine zugespitzte Konkurrenzsituation, wenn nur die fünf besten Mitglieder der Gruppe eine Prüfung bestehen könnten. Die Eigeninteressen der einzelnen Gruppenmitglieder legen es in einem solchen Fall nahe, andere Lernende als Konkurrenten zu sehen. Informationen werden zurückgehalten, der eigene Vorteil wird auf Kosten anderer gesucht, möglicherweise versucht man, sich gegenseitig gezielt zu verunsichern usw. Die Gruppenmitglieder erkennen, dass

sie ihre eigenen Ziele nur dann erreichen können, wenn die anderen sie nicht erreichen. So führt negative Abhängigkeit zu einem für die Kooperation destruktiven Verhalten.

Bei fehlender Abhängigkeit erkennen die Gruppenmitglieder, dass sie ihre Ziele unabhängig voneinander erreichen können. In diesem Fall besteht eine Situation, die keinen Anlass für Kooperation schafft.

Eine Zusammenarbeit, bei der sich die Teilnehmenden bewusst als Interessengemeinschaft wahrnehmen können, schafft die beste Grundlage für eine erfolgreiche Kooperation.

### **3.1.4 Persönliche Leistungsmotivation**

Folgende Beispiele dürften vielen Kursleitenden bekannt vorkommen:

- Sie haben Lust, das Jonglieren mit drei Bällen zu lernen.
- Sie möchten schneller im fünften Stock sein als der gleichzeitig losfahrende Fahrstuhl.
- Sie möchten genau wissen, wie viel Sie schon begriffen haben, und freuen sich auf die Testaufgaben.

Vielen Menschen bereitet es Vergnügen, die eigenen Fähigkeiten und Grenzen auszuloten, Herausforderungen anzunehmen und dabei die eigenen Kompetenzen zu erfahren. Es entstehen Glücksgefühle, wenn die Herausforderung gemeistert und die eigene Tüchtigkeit bewiesen ist. Das dabei angestrebte Anspruchsniveau kann ein selbst gesetztes oder von außen übernommenes und akzeptiertes sein. Dieser persönliche Gütemaßstab soll erreicht oder übertroffen werden. Wenn die Ergebnisse etwas über dem angestrebten Ziel liegen, setzt dies im Gehirn besonders viele förderliche Botenstoffe frei und löst damit einen neuerlichen Motivationsschub aus (Herrmann 2006, S. 124). Die Folgen mögen angenehm oder nützlich sein, doch die Triebkraft des Handelns ist die Leistungsmotivation – ein zweckfreier innerer Antrieb.

#### **Test**

Der folgende Test knüpft an mögliche Alltagserfahrungen an. Diese kurze Geschichte enthält Elemente und Situationen, die den Antrieb fördern, ein Vorhaben möglichst erfolgreich umzusetzen. Diese Motivationsfaktoren lassen sich auf Lehr-Lern-Situationen übertragen. Insgesamt können je nach Abgrenzung oder Zusammenfassung bis zu 17 Motivationsfaktoren identifiziert werden. Einen Lösungsvorschlag finden Sie in Anhang III.

## Souverän Seminare leiten

Seminare leiten macht Spaß. Oft genug aber bergen Lehr-Lern-situationen Konfliktpotential. Das vorliegende Buch rückt diese, insbesondere die Lehrenden herausfordernden, Situationen ins Blickfeld.

Anhand von konkreten Praxisbeispielen werden Handlungsalternativen abgewogen und Hilfen zum souveränen Agieren gegeben. Dabei wird in knapper Form auch das nötige Hintergrundwissen zu Gruppenprozessen vermittelt.

Das Buch ist aufgrund seiner Praxisnähe auch für erfahrene Lehrende in der Erwachsenenbildung anregend. Neu in dieser Auflage ist ein zusätzliches Kapitel zu wirksamen Gesprächstechniken. Alle Checklisten können kostenlos im Internet heruntergeladen werden.



Zusätzliche Checklisten stehen zum kostenlosen Download zur Verfügung: → [www.die-bonn.de/pp](http://www.die-bonn.de/pp) und  
→ [wbv.de/artikel/43---0030b](http://wbv.de/artikel/43---0030b)