

Grand-Duché de Luxembourg



Ministère de L'Éducation Nationale,
de la Formation Professionnelle et des Sports

Das Gespräch mit den Eltern

Eine Handreichung für Lehrer und Lehrerinnen

Das Gespräch mit den Eltern

Eine Handreichung für Lehrer und Lehrerinnen

ausgearbeitet im Auftrag des SCRIPT / MENFP

Skriptum
von
Jean-Paul NILLES

unter Mitarbeit von
Monika NILLES-ZAND

Januar 2003

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|---------------|--|-----------|
| Teil 1 | Theoretischer Hintergrund | 5 |
| 1. | Schule - Elternhaus: Ein kleiner Einblick | 5 |
| 1.1. | Übereinander oder miteinander reden? | 7 |
| 2. | Kommunikation, was ist das? | 9 |
| 2.1. | Ein erstes Modell oder weshalb Menschen miteinander kommunizieren sollen | 10 |
| 2.2. | Ein dialogisches Kommunikationsmodell | 11 |
| 3. | Einige Theorien zum Geleit | 12 |
| 3.1. | Pragmatische Axiome der Kommunikation nach Paul WATZLAWICK | 12 |
| 3.2. | Das „Quadrat der Nachricht“ | 13 |
| 3.3. | Das JOHARI-Fenster | 17 |
| Teil 2 | Gesprächsführung | 21 |
| 4. | Mit Eltern Gespräche führen | 21 |
| 4.1. | Einige wichtige Kommunikationsregeln | 21 |
| 4.2. | Gesprächsimpulse geben | 22 |
| 4.3. | Kommunikationsklärung | 22 |
| 4.4. | Gesprächsstörer | 22 |
| 4.5. | Feedback | 23 |
| 4.6. | Zuhören | 24 |
| 4.7. | Fragetechniken | 25 |
| 4.8. | Antworttendenzen | 26 |
| 4.9. | Aufbaumodell für Statement | 26 |
| 4.10. | Gestaltung einer Präsentation | 27 |
| Teil 3 | Leiten von Arbeitsgruppen | 29 |
| 5. | Die Arbeitsgruppe | 29 |
| 5.1. | Die Arbeitsgruppe am Anfang | 29 |
| 5.2. | Spielregeln für einen besseren Gruppenprozeß | 29 |
| 5.3. | Rollenfunktionen in der Gruppe | 30 |
| 5.4. | Positionen in der Gruppe | 31 |
| 5.5. | Gruppenstruktur | 32 |
| 6. | Ziele setzen und Wege finden | 33 |
| 6.1. | Zielanalyse | 34 |
| 6.2. | Ziele auf der Zeitachse | 35 |
| 6.3. | Zielklärungsmodell | 35 |
| 7. | Umgang mit Problemsituationen | 36 |
| 7.1. | Problemidentifizierung | 36 |
| 7.2. | Das Problemlösungsgespräch | 36 |
| 7.3. | Das Kritikgespräch | 38 |
| 7.4. | Konflikte erkennen und meistern | 38 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 8. | Entscheidungen suchen und treffen | 43 |
| 8.1. | Einige Fragen bei der Entscheidungsbildung | 43 |
| 8.2. | Entscheidungsverhalten | 43 |
| 8.3. | Treffen von Entscheidungen | 43 |
| 8.4. | Entscheidungsqualität | 44 |
| 8.5. | Schwierigkeiten bei Entscheidungen | 44 |
| 8.6. | Akzeptanz des Beschlusses | 44 |
| 8.7. | Aktionsplan / Aktivitäten Checkliste | 44 |
| 9. | Methoden der Ideengewinnung | 45 |
| 9.1. | Das „Brainstorming“ | 45 |
| 9.2. | Die „6-3-5 Methode“ | 46 |
| 9.3. | Das „Mind-Mapping“ | 46 |
| 9.4. | Die „Kärtchen-Methode“ | 46 |
| Teil 4 Interaktionsspiele mit Eltern | | 49 |
| 10. | Kennenlernspiele | 49 |
| 10.1. | Partner-Interview | 49 |
| 10.2. | „Wie geht's Ihnen?“ | 49 |
| 10.3. | Wollfadenspiel | 49 |
| 10.4. | Beziehungen aufbauen | 50 |
| 10.5. | Familien stellen sich vor | 50 |
| 11. | Themenzentrierte Interaktionen | 50 |
| 11.1. | Brainwriting | 50 |
| 11.2. | „Wünscheballons“ | 50 |
| 11.3. | Themenbaum | 51 |
| 11.4. | Zauberblume | 51 |
| 11.5. | Sprechblase | 51 |
| Teil 5 Literaturhinweise | | 52 |

Teil 1

Theoretischer Hintergrund

1. Schule - Elternhaus: Ein kleiner Einblick

Das Gespräch zwischen Eltern und Lehrerinnen*) gewinnt zunehmend an Bedeutung. Immer mehr Lehrerinnen suchen das Gespräch mit den Eltern, immer mehr Eltern wollen auch bei Schulanliegen mitreden. Gespräche sind der Anfang einer neuen Entwicklung, demgemäß gilt es eine konstruktive Gesprächskultur aufzubauen und zu fördern.

Das vorliegende Manuskript widmet sich genau dieser Thematik und möchte durch theoretische, wie praktische Hinweise dazu beitragen, daß Lehrerinnen, Eltern und Kinder in Zukunft besser miteinander reden können, um über diesen Weg gemeinsam „Schule“ besser gestalten zu können.

An den Anfang sei die Hypothese gestellt: „Alle Betroffenen haben grundsätzliches Interesse an einem gleichberechtigten, partnerschaftlichen Gespräch MITEINANDER!“

Antworten auf die Fragen: *Will ich überhaupt ein Gespräch? Was ist mein Motiv für das Gespräch? Was will ich mitteilen und wie kann/will ich dies umsetzen?* helfen gleich zu Anfang klären, wo ich stehe. Denkt man die gegebenen Antworten weiter, geben sie auch ein Szenario darüber, wie wohl der Gesprächsverlauf sein wird.

Aus jahrelanger Erfahrung mit Elternarbeit (betroffener Elternteil und Moderator), als auch als Seminarleiter, Supervisor und Schulberater werde ich in diesem Skriptum Material zusammentragen, welches eine Hilfestellung für Interessierte sein soll, ein Stück an Entwicklungsarbeit am Standort Schule (und seinem Umfeld) voranzutreiben.

Hierzu bedarf es einer ganzen Menge an Überlegungen zum Umfeld von Elternhaus und Schule und deren Einfluß auf die Gesprächskultur zu berücksichtigen, welche sicherlich in diesem Skriptum nicht alle getroffen werden können. Daher versteht sich insbesondere der 1. Teil „Theoretischer Hintergrund“ als Anregung um jene Rahmenbedingungen zu thematisieren, die Einfluß auf die Gesprächsdynamik zwischen Eltern und Lehrerinnen haben (können). Das Skriptum entwickelt anhand eines Modells, wie eine konstruktive Kommunikationskultur aussehen kann. Zu diesem Modell werden dann in der Folge praktische Hinweise angeführt, die dem Leser/der Leserin - in seinen/ihren Bemühungen um eine bessere Gesprächsbasis - Hilfestellungen geben können.

*) In den letzten Jahren ist es üblich geworden, sowohl die männliche, als auch die weibliche Schreibform anzugeben, bzw. - so wie hier - am Anfang eines Textes darauf hinzuweisen, daß sich der/die AutorIn aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf eine Schreibform beschränkt. Um dem Umstand Rechnung zu tragen, daß gerade im Lehrberuf mehr Frauen als Männer beschäftigt sind, möchte ich in der Folge die weibliche Form (z.B. Lehrerin) wählen. Die männlichen Kollegen (Lehrer) sind damit jedoch genauso gemeint und sollen sich ebenso angesprochen fühlen, wie ihre weiblichen Kolleginnen!

1.1. Übereinander oder miteinander reden?

Die tägliche Praxis zeigt uns, daß viel zu tun ist, um die Gesprächsbeziehung Schule - Kind - Elternhaus zu optimieren. Gewiß, es gibt sie, die gut funktionierende Gesprächsbasis zwischen Eltern und Lehrpersonal, doch beim genauen Hinschauen muß man nicht selten feststellen, daß sich die Kommunikationsarbeit weitgehend auf institutionalisierte, rechtlich geregelte und ritualisierte Formen wie: Elternabende, Elternsprechtage, Sprechstunden beschränkt. Und wenn man noch genauer hinhört, muß man feststellen, daß im **Regelfall Eltern und Lehrpersonal mehr ÜBEREINANDER, als MITEINANDER reden**: Eltern reden mit Eltern über Lehrerinnen, Lehrerinnen reden mit Lehrerinnen über Eltern. Zwischendrin steckt das Kind ÜBER das gesprochen wird.

Doch beginnen wir einmal mit dem Normalfall. Ein typischer Anlaß für ein Gespräch mit den Eltern ist: das Kind verhält sich im Schulalltag auffällig.

In diesem Fall versucht die Lehrperson erst einmal mit pädagogischen Mitteln eine Besserung zu erreichen. Erweisen sich diese als nicht effektiv genug, wendet sie sich an die Eltern - meistens an die Mutter des Kindes, um mit ihr über „Ursachen“ der Verhaltensauffälligkeiten und nach Wegen zur Problemreduktion zu suchen.

Mutter als Ansprechperson hat seine Ursachen darin, daß obwohl sich das Rollenverständnis der Väter in den letzten Jahren verändert hat und Väter inzwischen in vielen Elternhäusern aktiver an der Erziehung ihrer Kinder mitwirken, die Mütter in den meisten Fällen immer noch als die für die Erziehung zuständige Personen betrachtet werden. Während die Männer fernab der Familie an ihrem Arbeitsplatz werken, führen viele Frauen den Haushalt und kümmern sich um die Kinder (dies ist nicht viel anders in jenen Haushalten, wo auch die Frau berufstätig ist). Berufstätigkeit erschwert tagsüber zu Sprechstunden zu kommen: wer geht schon gern zu seinem Vorgesetzten und bittet um einen halben Tag Urlaub wegen einer Sprechstunde mit der Lehrerin? Und nach getaner Arbeit will man einmal selbstbestimmt seine verdiente Freizeit genießen und nicht schon wieder irgendwo anders z.B. Schule „erscheinen“.

Doch es gibt auch noch andere Gründe weshalb Väter weniger als Elternteil in der Schule präsent sind als Mütter: es gibt immer noch viele Männer, die die Einstellung haben, Erziehung sei Frauensache. („Die Arbeit dem Vater, die Kinder der Mutter.“)

Weiters gilt zu fragen, für wie wichtig es wiederum die Lehrperson hält, den Vater zum Gespräch mit einzuladen. So wichtig es auch wäre manchmal Väter in der Schule zu sehen, für manche Lehrperson kann das Nichtkommen des Vaters auch eine gewisse Entlastung sein: eine Gesprächssituation mit zwei Erwachsenen (Mutter und Vater) auf engem Raum und heikler Thematik kann mancheine(r) als Überforderung sehen und mancheine möchte lieber von Frau zu Frau reden, denn einem erwachsenen Mannsbild gegenüber zu sitzen.

Der Hauptgesprächsstoff zwischen Lehrperson und Elternteil ist oft „das Kind und sein Verhalten.“ Die Ursachen der Verhaltensauffälligkeit (verhaltensstörend - verhaltensauffällig - verhaltensoriginell) werden entweder beim Kind selbst gesucht oder - wenn auch nicht immer offen ausgesprochen - in Erziehungsfehlern der Eltern. Es gilt demgemäß den inneren psychischen Konflikt des Kindes zu lokalisieren bzw. den äußeren Verursacher, etwa das Fehlverhalten der Eltern aufzuzeigen. Damit verbunden ist nicht selten die Frage nach der „Schuld“ an den Verhaltensproblemen des Kindes.

Wenn sich Eltern trauen, schieben sie die Schuld auf die Lehrerinnen und zählen pädagogische Unfähigkeiten und Fehler auf. Dies sprechen sie entweder offen aus oder aber das Ganze kommt erst im nächsten Schuljahr zur Sprache, wenn Eltern drauf hinweisen, daß die letztjährige Lehrperson „an allem schuld sei“. Umgekehrt funktioniert das natürlich auch: Lehrer und Lehrerinnen zählen alle möglichen Verhaltensabarten von Eltern auf, die sie als Ursache für die Verhaltensauffälligkeit des Kindes sehen: „Kein Wunder bei den Eltern!“

Jede Seite erwartet Abhilfe des Problems vornehmlich von der jeweils anderen Seite. Jeder ist enttäuscht über die vermeintliche oder tatsächlich fehlende Würdigung eigener Bemühungen und Anstrengungen. Offene wie versteckte Schuldzuweisungen und Vorwürfe sind die Folge, und jeder klagt den anderen an, die Erfüllung seines pädagogischen und erzieherischen Auftrages nur unzureichend zu erfüllen. Für die Eltern bzw. Lehrerin macht die Schuldzuweisung und der Aufbau eines außerfamiliären bzw. außerschulischen Sündenbocks manchmal Sinn, erlaubt dies doch eine Entlastung für das eigene Selbstwertgefühl und das Familien- bzw. Schulsystem.

Schaut man noch etwas weiter in der Triade Eltern - Kind - Lehrerin sind noch viele weitere Aspekte auffindbar, die einer genaueren Betrachtung würdig wären und allesamt Einfluß haben auf das Verhältnis Schule - Elternhaus und insofern auch auf das Gespräch zwischen Eltern und Lehrerinnen.

Wagen wir also noch einige Blicke in andere Richtungen.

Da sind jene Eltern anzutreffen, die sich mit Kopf und Kragen der Schule verschreiben, als ob sie ihre eigene Schulzeit nochmals wiederholen bzw. gutmachen wollten. Sie werden im Laufe der Zeit zu wandelnden Nachhilfe-Einrichtungen, zu engagierten Helfern bei Elternabenden bzw. Schulfesten. Sie sind jener Faktor, der das Klassenniveau erheblich mitprägt. Sie tragen dazu bei, daß Schüler Leistungen bringen, die sie aufgrund des Unterrichts allein nicht bringen könnten.

Was aber ist mit den Kindern, deren Eltern sich die Zeit nicht nehmen können oder wollen um mit ihnen zu lernen? Wer lernt mit den Kindern, wenn neben Vater auch Mutter berufstätig ist? Die Oma! Oder? Nicht selten stehen die Kinder alleine da! Dies auch, weil so mancher Elternteil vor der schwierigen Aufgabe steht, Hausaufgaben mit den Kindern machen zu sollen, die sie selbst nicht verstehen! Die meisten Eltern sind hingegen bestrebt ihren Kindern bei deren Weg nach oben behilflich zu sein (der ständig wachsende Nachhilfemarkt ist ein Beleg dafür), auch wenn sie - angesichts einer „neuen Unübersichtlichkeit“ (HABERMAS) - nicht wissen wohin der führen wird.

Immer öfter hört man Lehrer und Lehrerinnen darüber klagen, daß sie mit Problemen im Schulalltag zu tun hätten, die mit Unterrichten im engeren Sinn kaum zu tun haben: Probleme im Sozialverhalten, bei der Motivation, bei der Konzentrationsfähigkeit, mit der Ordnung, mit der Lebenseinstellung und dem Weltbild ihrer SchülerInnen. Immer öfter bleiben derartige Themen und Probleme, die angeblich Erziehungsanliegen sind, an den Lehrerinnen hängen.

„Oft ist es die Not vor Ort, die jährliche Zunahme des Anteils von verhaltensgestörten und lernbehinderten Schülern in den Klassen, mit der die Lehrer die klassischen drei von Helmut Fend beschriebenen Schulfunktionen, nämlich die Qualifizierungs-, die Selektions- und die Reproduktionsfunktion, erweitern um eine Innovations-, eine Integrations-, eine kompensatorische, eine familienergänzende, eine leibliche Versorgungs-, eine Präventions-, eine diagnostische, eine therapeutische, eine medienpädagogische, eine die kindlichen Bewegungs- und Spielstufen bewahrende und eine die mißlichen Trendeinflüsse der Jugendkulturszenarie regulierende Funktion. (STRUCK 1997, 36)

Die Lehrerin als „Mädchen für alles“!?

Nicht selten geistert daher in diesem Kontext das Wort Überforderung umher, kombiniert mit Burn-out, Alkoholismus und Medikamentensucht, Krankheit und Resignation.

An dieser Stelle sind Fragen nach der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen bzw. über deren Selbstverständnis zu diskutieren, was hier nicht erfolgen kann und soll. Dies ist jedoch mit zu überlegen, wenn über das „Gespräch mit den Eltern“ vorgetragen wird, da sie Teil des Systems sind.

Noch ein Hinweis:

Wenn Eltern in die Schule gehen, holt sie ihre Vergangenheit ein und zwar in Form ihrer eigenen Schulzeit. Für manche Eltern kommen beim Betreten der Schulräumlichkeiten alte Gefühle und Gedanken auf, die bei vielen nicht positiv besetzt sind. Im Rückblick verbinden immer noch viele erwachsene Menschen mit Schule Angst, Ausgeliefertsein, Macht. Eine Dynamik tut sich auf, die im Hier und Jetzt Gestalt annimmt: Die jetzt

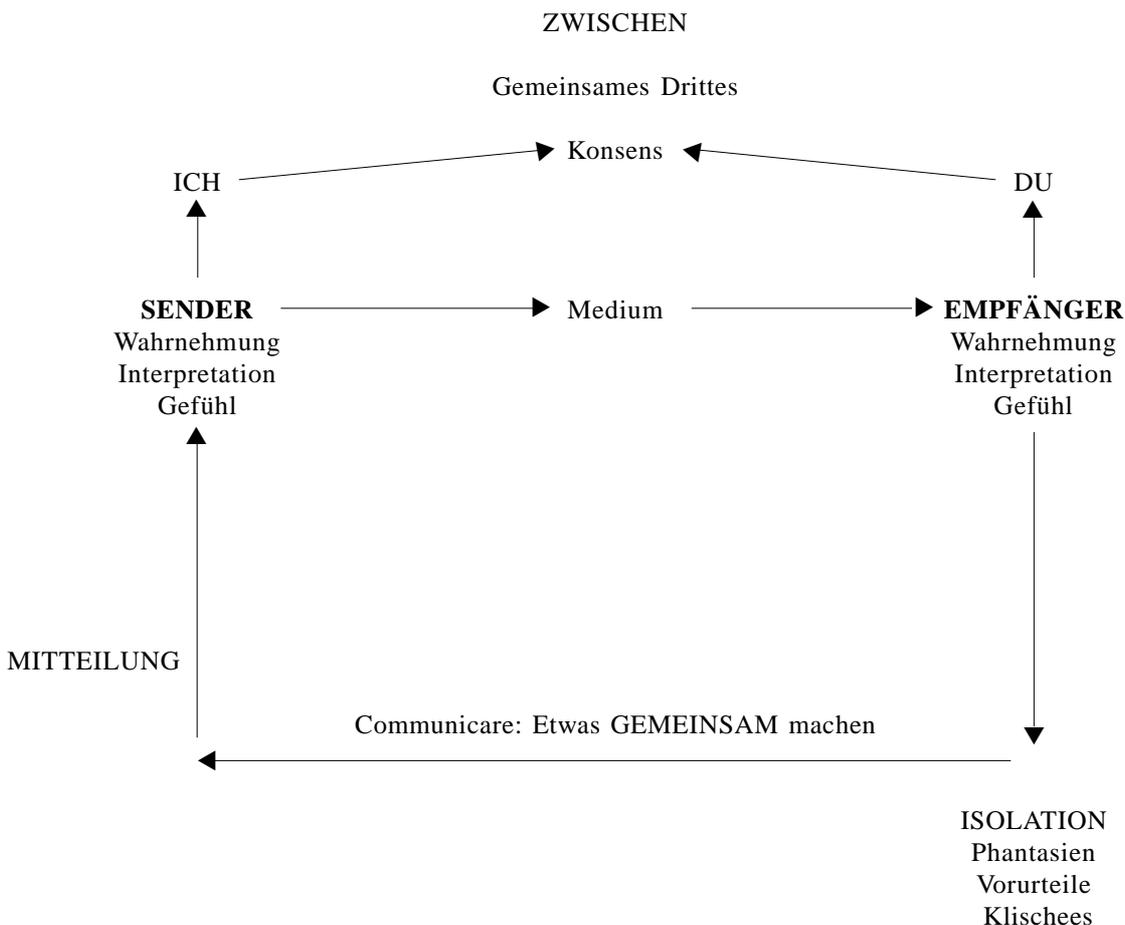
erwachsene Mutter/der Vater wird wieder zum Kind, die Lehrerin zur Ex-Lehrerin. Besonders interessant wird dies, wenn Eltern in ihrer alten Schule „zu Gast“ sind und jener Lehrperson gegenüber sitzen, die sie selbst als Kind erleben durften. Eine Begegnung, die nicht nur Eltern, sondern auch Lehrerinnen fordert.

Dieses Phänomen wird zusätzlich verstärkt durch das Sitzen auf kleinen Schulbänken. Erwachsene Menschen nehmen Platz auf Kindermobiliar und sitzen auf unbequemen Schulsesseln (die gleichen wenig ergonomischen Sessel, auf denen die Kinder stundenlang „ruhig“ sitzen). Die Lehrerin vor ihnen sitzt auf ihrem „normalen“ Sessel (leider sehr oft auch wenig bequem und unergonomisch) oder sie steht vor den Eltern. Selbst wenn wir diese Situation rein „unpsychologisch“ sehen wollen, dann sitzen erwachsene Frauen und Männer immer noch auf unbequemen Sesseln. Ein Umstand, der nicht unbedingt einlädt sich zu entspannen und sich auf eine längere Arbeit einzulassen.

2. Kommunikation, was ist das?

2.1. Ein erstes Modell oder weshalb Menschen *miteinander* kommunizieren sollen

Aus der Nachrichtentheorie entlehnen wir ein einfaches Modell, was uns aufzeigt, daß jede Kommunikation grundsätzlich auf drei Faktoren zurückgreift: auf der einen Seite den Sender und auf der anderen Seite den Empfänger und dazwischen das Medium. Der Sender hat eine Botschaft, die er dem Empfänger über ein Medium mitteilen möchte. Die Lehrerin hat eine Botschaft, die sie den Eltern mitteilen möchte.



Der Sender hat in seinem Kopf eine Vorstellung davon, was er dem Empfänger mitteilen möchte. Ob der Empfänger zum gleichen Zeitpunkt bereits weiß, daß ihm der Sender etwas mitteilen möchte, ist nicht bekannt. Ab dem Moment jedoch, wo der Sender sich dem Empfänger zuwendet, bzw. der Empfänger jemanden als Sender definiert, läuft Kommunikation. („Man kann nicht nicht kommunizieren“ sagt WATZLAWICK.) Manchmal spricht der Sender nicht alles aus, was er sich denkt (aus welchen Gründen auch immer), in anderen Fällen spricht der Sender eine „Sprache“ (Medium), die der Empfänger nicht versteht. Und zu guter letzt selektiert der Empfänger und versteht nur, was er verstehen will.

Das, was vom Empfänger wahrgenommen wird (hören, sehen, riechen, fühlen), d.h. das, was vom Sender angekommen ist, wird nun vom Empfänger entsprechend seiner „Konstruktion von Wirklichkeit“ interpretiert und er bekommt ein Gefühl dazu. Mit dieser Botschaft ist der Empfänger zunächst einmal allein gelassen (isoliert) und es wird für den weiteren Verlauf der Kommunikation wichtig sein, etwas von dem, was beim Empfänger ausgelöst wurde, wieder von diesem zurückgespeist wird in den Kommunikationsprozeß.

Der Empfänger wird aufgefordert dem Sender mitzuteilen, was bei ihm angekommen ist und dazu Stellung zu beziehen. Worauf der Sender entsprechend vorigem Verlauf ebenfalls diese Mitteilung/Botschaft wahrnimmt, interpretiert und dazu ein Gefühl entwickeln wird. etc, etc. Über diesen Weg ist es möglich sich zu verständigen: alle Gesprächspartner müssen aus der Isolation heraustreten und ihrem Gesprächspartner mitteilen, was sie wahrgenommen, interpretiert und gefühlt haben. Nur auf diese Art wird es letztendlich möglich sein, einen Dialog im Sinne von Communicare = etwas GEMEINSAM machen, aufzubauen.

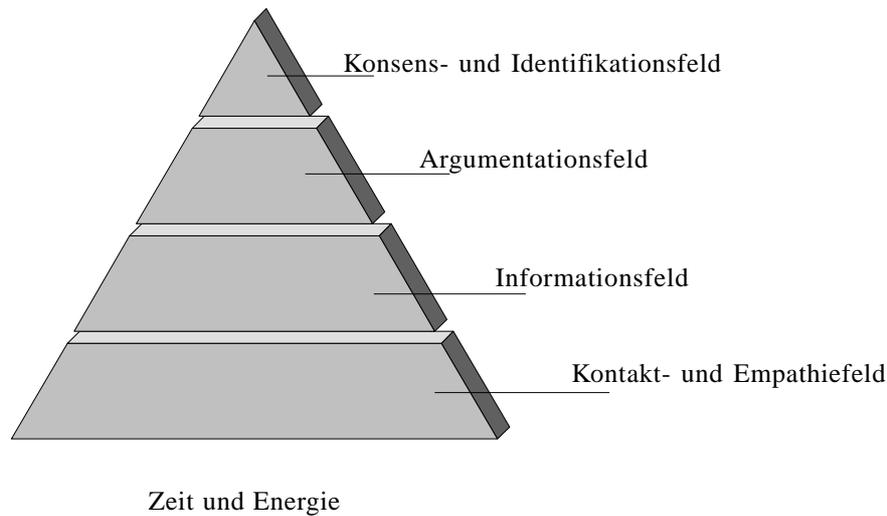
Der Idealfall einer positiven Kommunikation zwischen Eltern und Lehrerinnen ist ein gut funktionierendes Kooperationssystem, wo beide Gesprächspartner „etwas GEMEINSAM machen“. D.h. beide Parteien würden erstens gemeinsam miteinander reden und zweitens miteinander ein gemeinsames Resultat zustandebringen - sprich einen Konsens, das gemeinsame Dritte. Um dies realisieren zu können, müßten sie in einen permanente gegenseitigen Gesprächsprozeß (Dialog, Diskurs) eintreten und nicht in der Isolation verharren (im Reich blühender Phantasien, Vermutungen, Klischees und Vorurteile). Sie müßten, um mit Martin BUBER zu sprechen, das ZWISCHEN in einem kontinuierlichen Prozeß in positivem Sinne konstruktiv mit Worten und Werken füllen.

Jene Schule, die bereits im Kindergarten anfängt ein positives und konstruktives Kooperationssystem zwischen Eltern - Kindern - Lehrerinnen aufzubauen, wird es auf Dauer leichter haben (etwa beim Übergang primaire - secondaire) auch schwierige Themen anzugehen. Dies heißt: Prävention statt Feuerwehr, Vor-Sorge tragen noch bevor die Sorgen losgehen, eine Gesprächskultur aufbauen, in der:

- LehrerIn und Eltern in einer positiven Beziehung zueinander und zum Kind stehen,
- jede Seite Vertrauen sowohl in die eigene pädagogische und erzieherische Kompetenz hat, als auch in die jeweils andere,
- ein Klima gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung herrscht.

2.2. Ein dialogisches Kommunikationsmodell

Nachdem im vorigen Punkt dargelegt wurde, weshalb es wichtig ist eine Kultur des Miteinander aufzubauen, soll jetzt aufgezeigt werden, wie dies modellhaft umzusetzen ist.



a. Aufbau eines stimmigen Empathie- und Kontaktfeldes

Die Darstellung des Modells zeigt auf, daß der Nährboden des gesamten Aufbaus die Faktoren Zeit und Energie sind. Gerade am Anfang ist es wichtig viel Zeit und Energie in den Aufbau eines Kommunikations- und Kooperationssystems zu investieren. Wer vorgibt keine Zeit zu haben, muß gefragt werden, wie wichtig ihm/ihr der Aufbau eines gut funktionierenden Kooperationssystems wirklich ist: denn für das, was mir wirklich wichtig ist, finde ich Zeit! Jeder von uns hat 24 Stunden tagtäglich zur Verfügung, jeder von uns teilt sich diese 24 Stunden tagtäglich ein. Jeder von uns setzt Prioritäten und gibt damit kund, was ihm wichtig bzw. weniger wichtig ist. Das Gleiche gilt für die Energie!

Nun erscheint es gerade zu Anfang einer Beziehung besonders wichtig, viel Zeit und Energie in den Aufbau eines stimmigen Empathie- und Kontaktfeldes zu investieren! Dies insbesondere deswegen, weil man sein Gegenüber nicht kennt. Es geht darum einen guten und positiven Kontakt zu seinem Gesprächspartner zu finden.

Wir alle sind eher zu einem Gespräch bereit, wenn wir spüren, daß unser Gegenüber uns als Person akzeptiert. Alle Gespräche mit Eltern berühren deren Selbstwertgefühl und dieses wiederum hat Einfluß auf die Art der Kommunikation (siehe Virginia SATIR 1975). Deshalb sollte darauf geachtet werden, sein Gegenüber in seinen/ihren Bemühungen anzuerkennen, seine/ihre Selbstachtung nicht zu verletzen, auch wenn mir Einstellungen und Verhaltensweisen bei meinem Gesprächspartner zunächst unvernünftig erscheinen.

Es gilt sein Gegenüber dort abzuholen, wo er/sie steht, was soviel bedeutet, sich auf dessen/deren Kommunikationsfähigkeiten und -möglichkeiten einzustellen und die Bereitschaft, Einstellungen und Wertorientierungen zu verstehen. Dies soll jedoch nicht heißen, daß man sie auch unbedingt akzeptieren muß!

Ein nicht weniger wichtiger Aspekt für den Aufbau eines stimmigen Empathie- und Kontaktfeldes ist, daß beide Parteien das, was sie sagen und tun, auch ihrer inneren Überzeugung entspricht und nicht irgendein geschaukeltes Verhalten widerspiegelt: in anderen Worten, es geht hier um Authentizität/Echtheit.

b. Aufbau eines umfassenden Informations- und Themenfeldes

Eine Reihe von Informationen wurden bereits beim Aufbau des Kontakt- und Empathiefeldes geliefert (man kann die Phasen nicht haarscharf voneinander trennen, bei den 4 Phasen handelt es sich jeweils um Schwerpunkte).

Je besser es den Gesprächspartnern gelungen ist das Kontakt- und Empathiefeld aufzubauen, d.h. wenn zwischen den Gesprächspartnern ein Gefühl des Vertrauens herrscht (versteeste mech), sind die betroffenen Personen auch bereit „Auskunft über sich“ zu geben.

Beim Aufbau eines umfassenden Informations- und Themenfeldes geht es darum, Informationen und Daten zu sammeln, die dazu beitragen, Einblick in die Themen- bzw. Problemstellung des Gesprächspartner zu bekommen, sowie die eigenen „auf den Tisch zu legen“. Im Sinne der Philosophie des Brainstormings ist es wichtig, sich zu diesem Zeitpunkt darauf zu beschränken OFFENE FRAGEN zu stellen und ZUZUHÖREN. Keinesfalls sollen die gesammelten Informationen zu diesem Zeitpunkt bewertet werden. Es geht also darum so viel Infos, Daten und Fakten wie nur möglich zu sammeln.

c. Aufbau eines konfliktfähigen Argumentations- und Diskussionsfeldes

Die gesammelten Informationen werden jetzt diskutiert. Jeder der Gesprächspartner kann ab jetzt die Fakten und Daten bewerten, gewichten, pro und contra geben.

Wichtig hierbei ist, daß der Schwerpunkt auf der Bewertung der zuvor gesammelten Infos liegt und nicht noch eine Unmenge an neuen Infos geliefert werden. Sollte dies der Fall sein, ist das ein Zeichen dafür, daß man eigentlich nochmals eine Stufe zurück gehen muß - ins Informations- und Themenfeld - (ein Schritt, der übrigens immer dann zu machen ist, wenn man stecken bleibt, in Verbindung mit dem Angebot darüber zu reden, wie man miteinander redet „Metakommunikation“).

Im Sinne einer „zweiseitigen Argumentation“ sollen jetzt die Gesprächspartner die Argumente des Gegenüber in ihre Argumentation einbauen und daraus Lösungsvorschläge und Lösungsalternativen entwickeln.

d. Aufbau eines abschlußfähigen Konsens- und Identifikationsfeldes

Nachdem im vorigen Feld alle Für und Wider auf den Tisch gebracht wurden, wird jetzt ein Kriterienkatalog zusammengestellt, mit welchem die Gesprächsparteien sich identifizieren können. Dieser Katalog hilft dabei sich auf einen Konsens festzulegen, d.h. eine Entscheidung treffen zu können für das „Gemeinsame Dritte“. In diesem „Gemeinsamen Dritten“ finden sich alle Gesprächspartner wieder und die Chance der Umsetzung dieses Lösungsvorschlages ist am größten, weil die Identifikation der einzelnen Gesprächspartner mit dieser Lösung am größten ist. Der Einzelne identifiziert sich mit der Lösung, auch weil er das Gefühl hat, mitgeredet zu haben, angehört worden zu sein und Teile seiner Argumentation in dem Lösungsvorschlag wiederfindet.

Damit Ergebnisse der vorangegangenen Diskussion erhalten bleiben und umgesetzt werden, ist es wichtig einen Aktionsplan zu erstellen: „Wer macht was bis wann mit wem?“ Zum Schluß wird über den Verlauf des Gespräches eine Bilanz gezogen (Metakommunikation).

3. Einige Theorien zum Geleit

Ohne eine wissenschaftliche Abhandlung über Kommunikationstheorien an dieser Stelle zu entfachen, seien drei wichtige theoretische Konstrukte angeführt, die das Phänomen Kommunikation um ein zusätzliches Stück verständlicher und damit für den Alltag greifbarer machen können.

3.1. Pragmatische Axiome der Kommunikation nach Paul WATZLAWICK

Ein Axiom ist ein Grundsatz, eine gültige Wahrheit, die keines Beweises bedarf.

1. Axiom: Man kann nicht nicht kommunizieren.
2. Axiom: Jede Kommunikation hat eine Inhalts- und eine Beziehungsebene, wobei letztere erstere bedingt.
3. Axiom: Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.
4. Axiom: Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige, logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehung unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, es fehlt ihnen aber an für eindeutige Kommunikationen erforderlichen logischen Syntax.
5. Axiom: Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.

3.1.1. Verhältnis Beziehungsebene - Inhaltsebene

| | | ÜBER INHALT | |
|---|---------|---|-----------------------------|
| | | einig | uneinig |
| Ü B E R B E Z I E H U N G S E B E N E | einig | Idealfall o.k. | reifes Auseinandersetzen |
| | uneinig | Tragfähigkeit der Vereinbarung in Gefahr | Abbruch k.o. |

3.2. Das „Quadrat der Nachricht“

Im Mittelpunkt dieses Kommunikationsmodells von SCHULZ von THUN (1981) steht die Analyse einer Nachricht. Er geht der Frage nach, was passiert, wenn zwei Menschen miteinander sprechen? Was sind die Botschaften des Senders bzw. was sind die Botschaften, die beim Empfänger ankommen?

Jede Nachricht enthält jeweils viele Botschaften. SCHULZ von THUN ordnet diese Vielfalt in ein Schema und unterscheidet „vier seelisch bedeutsame Seiten einer Botschaft“:

1. Sachinhalt
2. Selbstoffenbarung (Selbstkundgabe)
3. Beziehung
4. Appell

3.2.1. Sachinhalt (oder: „Worüber ich informiere“)

Jede Nachricht enthält zunächst eine Sachinformation (Ausnahme: rein nicht-sprachliche Informationen wie Weinen).

Bei der Sachinformation geht es zunächst um die Beseitigung von Unwissen (bzw. Unsicherheit in bezug auf Unwissen). Die Sachinformation ist prinzipiell quantifizierbar.

Ein nicht unwesentliches Element der Sachinformation - jedoch an dieser Stelle nicht weiter dargelegt- ist die Wahrheit der Information (Irrtum, Lüge).

Beim Sachinhalt können die Aspekte der Sachlichkeit und der Verständlichkeit unterschieden werden.

Unter Sachlichkeit versteht man den auf ein Sachziel bezogenen Austausch von Informationen und Argumenten, das Abwägen und Entscheiden. Sachlichkeit ist erreicht, wenn die Verständigung auf der Sachebene weiterkommt, ohne daß die Begleitbotschaften auf den anderen drei Seiten der Nachricht störend die Oberhand gewinnen.

Verständlichkeit ist eine Eigenschaft von Informationstexten, die in vier Bereiche fällt.

SCHULZ von THUN unterscheidet vier „Verständlichmacher“

- Einfachheit
- Gliederung / Ordnung
- Kürze / Prägnanz
- Zusätzliche Stimulans

Mißverständnisse zwischen Sender und Empfänger können auf der Sachebene entstehen durch:

- unsachgemäße Ausdrucksweise,
- falschen Informationskontext,
- zu hohe Informationsmenge/-dichte
[im normalen Sprechverkehr kann der Hörer max. 8 bit/s verstehend empfangen, der Sender hingegen etwa 60 bit/s erzeugen]
- Vorurteile, Erwartungen, Stimmungen, Interessen, ...
[verwiesen sei auf das „projektive und selektive Verstehen“]

3.2.2. Selbstoffenbarung

(oder: „Was ich von mir selbst kundgebe“)

Nachrichten enthalten nicht nur Informationen über die mitgeteilten Sachverhalte, sondern auch über die Person des Senders. Mit jeder Nachricht gibt der Sender auch etwas über sich selbst bekannt. Diese Selbstoffenbarung kann mehr oder weniger bewußt, mehr oder weniger tiefgreifend, mehr oder weniger versteckt sein, aber sie kann nicht nicht sein!

Selbstoffenbarung schließt die gewollte Selbstdarstellung und die unfreiwillige Selbstenthüllung ein. D.h. in diesen Bereich fallen auch die Techniken der Selbsterhöhung („Imponiertechniken“) und der Selbstverbergerung („Fassadentechniken“).

Imponiertechniken:

Die eigenen positiven Seiten werden vorgezeigt, es wird versucht guten Eindruck zu machen. Dieses Bestreben wird begleitet von der Hoffnung auf Erfolg und einem Gefühl der Großartigkeit.

Ausdruck findet die Selbsterhöhung etwa durch:

- Konsumverhalten
- Status-Symbole
- Bildungswissen (Zitate, Hochkultur,..)
- Elaborierte Sprache
- Eindruck machen durch das Andere, Bessere, Höhere

Fassadentechniken:

Durch Furcht vor Mißerfolg wird versucht die negativen Anteile der Persönlichkeit zu verbergen, durch eine Abwehrfassade zu tarnen.

Dies kann erfolgen durch:

- Professionelles Gehabe
- Keine Gefühle zeigen
- Freundlichkeit ohne Herz
- Kalte Sachlichkeit
- „Abwehr-Verhalten“
(ich fühle mich gekränkt, aber ich lächle, „ich weiß nichts, aber ich rede“)
- Nicht fragen

Die Grundlage jeder gekonnten verbalen Interaktion ist die Fähigkeit, sich selbst problemlos mitzuteilen, sich angstfrei und unverstellt selbst darzustellen!

Dies erfordert:

- sich selbst zu erkennen (Selbsterkenntnis)
- sich selbst so anzunehmen, wie man real ist (Selbstannahme)

Das ständige Sichandersgeben als man ist, ist eine ernsthafte Gefahr für die persönliche psychische und physische Gesundheit!

Warum sollen die anderen uns nicht so sehen, wie wir sind?

Warum soll ständig das Ich-Ideal dem Ich-Realität vorgestellt werden?

Die Scheu und Angst vor der natürlichen Selbstdarstellung findet ihren Ursprung nicht selten in der Bestrafung persönlicher Eigenschaften bei unserer Erziehung.

Die „negativen“ Eigenschaften wurden mit Emotionen belegt wie Schuld, Angst, Scham, Minderwertigkeit,... Ein Über-Ich, ein Ideal-Ich wurde durch Lob und Bestärkung zusätzlich hervorgehoben. Diesem Ideal-Ich rennen wir oft ein Leben lang hinterher. Die uns adressierten Normen wenden wir gegen uns an, bestrafen uns selber und lassen nicht zu, was nicht sein darf.

Der Umgang mit der eigenen Selbstoffenbarung orientiert sich an folgenden Prinzipien:

- **Kongruenz:** Übereinstimmung zwischen innerem Erleben, Bewußtsein und Kommunikation
- **Authentizität:** Klarwerden über eigene Gefühle - was ich sagen will, mit optimaler innerer Ehrlichkeit und kommunikativer Klarheit d.h. authentisch, aussprechen - selektive Berücksichtigung des Empfängers mit dynamischer Balance zwischen Rücksichtslosigkeit und Scheinheiligkeit (Ruth COHN)
- **Stimmigkeit:** Übereinstimmung mit den Prinzipien der Gesamtsituation zu der neben meiner inneren Verfassung und meiner Zielsetzung auch der Charakter der Beziehung, die innere Verfassung des Empfängers und die Forderungen der Lage gehören.

3.2.3. Beziehung (oder: „Was ich von Dir halte“ und „Wie wir zueinander stehen“)

Aus jeder Nachricht geht auch hervor, wie der Sender zum Empfänger steht und was er von ihm hält. Dies zeigt sich z.B. in der gewählten Formulierung, im Tonfall, in nicht-sprachlichen Begleiterscheinungen.

Der Empfänger fühlt sich auf dieser Seite als Person in bestimmter Weise behandelt / mißhandelt. Zum Unterschied zur Selbstoffenbarung ist hier der Empfänger nicht „Diagnostiker“ („Was sagt die Äußerung über den Sender aus?“), sondern selbst „Betroffener“.

Auf der Beziehungsseite können zwei Arten von Botschaften unterschieden werden:

- **„Das Bild vom anderen“.** Hier geht hervor, was der Sender vom Empfänger hält, wie er ihn sieht.
- **„Die Definition der Beziehungsebene“.** Hier geht hervor, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht, wobei vorerst unabhängig davon ist, wie der Empfänger selber zu dieser vorgeschlagenen Beziehungsdefinition steht.

Während die Selbstkundgabe ICH-Botschaften enthält, handelt es sich bei der Beziehungsebene um DU-Botschaften bzw. WIR-Botschaften.

(Quelle: SCHULZ von THUN F.; Miteinander reden Bd. 1; 1981, 162ff)

3.2.4. Appell (oder: „Wozu ich Dich veranlassen möchte“)

Fast alle Nachrichten haben auch die Funktion, auf den Empfänger Einfluß zu nehmen - ihn zu etwas zu bewegen. Die Nachricht dient also (auch) dazu, den Empfänger zu veranlassen, bestimmte Dinge zu tun oder zu unterlassen, zu denken oder zu fühlen.

Dieser Versuch der Einflußnahme kann offen oder verdeckt (Manipulation) sein.

Mit einem Appell können sich ganz unterschiedliche Beziehungsbotschaften verbinden.

Auf den ersten Seiten der Nachricht drückt der Sender aus, was ist.

Das ist eine Funktion der Kommunikation, die Ausdrucksorientierung.

Die andere Funktion besteht darin, Wirkungen zu erzielen (Wirkungsorientierung).

Die Wirkungen werden durch heimliche (verdeckte), paradoxe und offene Appelle zu erreichen versucht.

Ein ausdrucksorientierter Sender fragt sich zuerst, was er erreichen will, und gestaltet seine Nachricht dementsprechend auf allen vier Seiten.

Eine übertriebene Wirkungsorientierung - sei sie nun vom Sender beabsichtigt und/oder vom Empfänger unterstellt - führt zur „Funktionalitätsvergiftung“ der Kommunikation.

3.2.5. Zwei Beispiele zu „Die vier Seiten einer Nachricht“

In jeder Nachricht oder Äußerung, die ein Mensch von sich gibt sind immer vier Seiten wirksam. In der Regel wird jedoch nur eine Seite direkt angesprochen, die anderen sind versteckt „zwischen den Zeilen“ herauszuhören:

- Die Sachebene: die reine Information, die vermittelt werden soll
- Die Selbstoffenbarungsebene: eine Botschaft über die eigene Person
- Die Beziehungsebene: eine Aussage darüber, wie man zum Partner steht
- Die Appellebene: eine Aufforderung etwas zu tun, zu denken, zu fühlen

Beispiel 1

Der Mann sagt (in aufforderndem Tonfall) zu seiner am Steuer sitzenden Frau: „Du, da vorn ist grün!“

Auf den 4 Ebenen kann dies heißen:

| | |
|--------------------|---|
| Sachinformation: | Es ist grün |
| Selbstoffenbarung: | Ich habe es eilig |
| Beziehung: | Du brauchst meine Hilfe |
| Appell: | Gib ein bißchen Gas, dann schaffen wir's noch |

Auf Empfänger-Seite:

| | |
|-------------------------|---|
| Sach-Ohr: | Sachinformation |
| Selbstoffenbarungs-Ohr: | ist diagnostisch tätig: was geht im Mann vor - welche Gefühle und Motive sind mit seiner Äußerung verbunden |
| Beziehungs-Ohr: | die Frau nimmt auf, was der Mann wohl von ihr hält und fühlt sich entsprechend behandelt |
| Appell-Ohr: | die Frau hört Aufforderungen heraus, die an sie gerichtet sind |

Beispiel 2

Die Lehrerin sagt (in einem belehrenden, tadelnden Ton) zu einem Schüler: „Eric, Deine Ergebnisse scheinen nicht zu stimmen.“

Auf den 4 Ebenen kann dies heißen:

| | |
|--------------------|---------------------------------|
| Sachinhalt: | Die Ergebnisse sind falsch |
| Selbstoffenbarung: | Ich kann das besser als Du |
| Beziehung: | Du bist unfähig |
| Appell: | Mach' das in Zukunft fehlerfrei |

3.2.6. Tips für den guten Sender und Empfänger

Sender:

| | |
|--------------------|--|
| Sachinhalt: | Formulieren Sie verständlich! |
| Selbstoffenbarung: | Seien Sie authentisch! Spielen Sie keine Rollen! Maske runter! Senden Sie Ich-Botschaften! |
| Beziehung: | Stellen Sie persönlichen Kontakt her! Verhalten Sie sich Ihrem Gesprächspartner wertschätzend gegenüber! |
| Appell: | Sagen Sie klar, was Sie wollen! Seien Sie von Ihrem Anliegen überzeugt! |

Empfänger:

| | |
|--------------------|---|
| Sachinhalt: | Fragen Sie bei Verständnisschwierigkeiten nach! |
| Selbstoffenbarung: | Hören Sie zu! Geben Sie Feedback! |
| Beziehung: | Zeigen Sie Ihrem Gesprächspartner Wertschätzung! Geben Sie Feedback! |
| Appell: | Denken und handeln Sie mit! Machen Sie Vorschläge! |

3.3. Das JOHARI-Fenster

Die Wissenschaftler Joe LUFT und Harry INGHAM entwickelten ein Modell, das es erlaubt, die Beziehungen von einer Person zu anderen zu analysieren und zu verstehen. Sie nannten dieses Modell nach den Anfangsilben ihrer Vornamen, das JOHARI-Fenster.

LUFT und INGHAM gingen von der Frage aus: was ist mir über mich bekannt und was ist mir über mich unbekannt? und: was ist anderen über mich bekannt und was ist anderen über mich nicht bekannt?

Daraus ergeben sich 4 Quadranten:

| | | | |
|---------------------------------|-----------|---|---|
| | | MIR | |
| | | bekannt | unbekannt |
| A N D E R E N | bekannt | QUADRANT 1 öffentlicher Bereich | QUADRANT 2 fremder Bereich |
| | unbekannt | QUADRANT 3 privater Bereich | QUADRANT 4 unbewußter Bereich |

Quadrant 1: ist der Bereich der freien Aktivitäten, der öffentlichen Sachverhalte und Tatsachen. Dieser Bereich enthält all die Daten, die sowohl einem selbst als auch den anderen - der Umwelt - bekannt sind. Hierzu gehören zunächst einmal statistische Daten: Name, Alter, Geschlecht, Schulbildung, Beruf, Ehestand, usw.

Der Bereich enthält aber auch alljene die Verhaltensweisen, Bedürfnisse, Überzeugungen und Wünsche, über die man sich selbst im klaren ist, über die man auch mit anderen spricht und die andere beobachten können. Da diese Dinge bekannt und öffentlich sind, man frei über sie kommuniziert, kann man sich selbst (und können die anderen sich) am besten auf sie einstellen und sie in den gemeinsamen Beziehungen berücksichtigen.

Quadrant 2: ist der Bereich des „blinden Flecks“ der Selbstwahrnehmung. Hierher gehören Dinge, die für andere sichtbar und erkennbar sind, die einem selbst aber unbekannt oder nicht bewußt sind. In diesem Bereich sind z.B. bestimmte Eigenarten angesiedelt, die andere bemerken, die einem selber aber nicht auffallen oder über die man sich täuscht. Jemand hält sich z.B. für witzig, geistreich - andere sind anderer Meinung. Oder jemand hält sich für langweilig und uninteressant, während die anderen ihn im Gegenteil schätzen. Dieser Bereich hat also sehr viel mit der Einschätzung durch andere zu tun.

Quadrant 3: ist der Bereich des Vermeidens und Verbergens. Er enthält Dinge, die wir selbst kennen, die wir jedoch vor anderen lieber geheim halten wollen. Dazu gehören beispielsweise geheime Absichten, Schwächen, Veranlagungen, Wünsche, Fehler, ... also Dinge, von denen wir glauben, sie könnten uns schaden oder beschämen, wenn wir sie offenbaren (siehe Selbstoffenbarung).

Quadrant 4: ist der Bereich der unbekanntem Aktivität: weder man selbst noch andere kennen die Ursachen bestimmter Verhaltensweisen und Bedürfnisse. Daß diese Dinge dennoch existieren und unser Verhalten beeinflussen, kann man merken, wenn sie einmal - überraschend für einen selbst und für die Umwelt - zutage treten. Sie äußern sich dann in Verhaltensweisen, die niemand (auch man selbst nicht) von einem erwartet hätte. Hierher gehören z.B. auch unerklärliche Abneigungen, scheinbar unbegründete Ängste, sowie Wünsche und Triebe, die abgewehrt wurden, weil sie mit unserem Ich-Ideal unvereinbar sind. Abwehrmechanismen können etwa sein:

- Verdrängung
- Realitätsverleugnung
- Konversion (somatische Leiden)
- Projektion (Verlagerung nach außen)
- Regression (in kindlich-pubertäre Verhaltensmuster)
- Übertragung
- Sublimation

In neuen Situationen ist der Quadrant 1 sehr klein. Es gibt noch nicht viel freie und ungehemmte Interaktion. Die einzelnen Personen sind noch zurückhaltend und vorsichtig, sie wissen nicht, wie sie selbst und ihre Beiträge und Argumente aufgenommen werden. Deshalb verhalten sie sich zunächst abwartend.

Je länger eine Gruppe zusammen ist, je mehr Erfahrungen Menschen miteinander haben, desto mehr vergrößert sich Quadrant 1.

Die einzelnen Personen werden freier, sie benehmen sich ungezwungener, äußern in stärkerem Maße auch eigene Überzeugungen, Meinungen und auch Vorurteile und sind stärker bereit über eigene Schwächen und Probleme zu sprechen. Dadurch verkleinert sich der Bereich des Vermeidens und Verbergens.

In der freieren Atmosphäre gesteigerten gegenseitigen Vertrauens sind die einzelnen Personen eher bereit, andere auf Dinge aufmerksam zu machen, die diese selbst nicht sehen. Dadurch verkleinert sich der Bereich des „blinden Flecks“.

Am wenigsten verändert sich im Zusammenleben von Menschen Quadrant 4. Doch ist es möglich, daß in einem Klima, in dem sich der einzelne sicher fühlen kann, auch Aspekte in sein Bewußtsein treten können, die vorher abgesperrt und verdrängt wurden.

Folgende Regeln lassen sich daraus ableiten:

1. Das Klima in einer Gruppe ist umso besser, je größer der Bereich der freien Aktivität ist. (Im Gegensatz dazu, wenn sich Einzelne hinter starren Masken und Rollenbildern verstecken.)
2. Der Bereich der freien Aktivität vergrößert sich, wenn Personen über sich selbst sprechen können, ohne fürchten zu müssen, daß sie „ihr Gesicht verlieren“, bestraft, beschämt oder ausgelacht werden, sondern wenn sie sich verstanden fühlen.

3. Der Bereich der freien Aktivität vergrößert sich, wenn Gruppenmitglieder in der Lage sind, anderen positiv Rückmeldung (Feedback) zu geben, ohne sie zu verletzen.
4. Es ist wichtig und hilfreich, anderen Vertrauen zu schenken und über sich zu reden, sowie zu lernen, anderen positives Feedback zu geben.

Bezogen auf den Kontext Gespräch zwischen Eltern und Lehrerinnen kann das JOHARI-Fenster folgendermaßen ausgelegt werden:

| | |
|---|--|
| Erweiterung des gemeinsamen Gesprächsraumes | Verkleinerung des blinden Flecks durch mehr/authentisches Feedback |
| Mut/Akzeptanz des wahren Selbst | Sich tiefer verstehen = annehmen |

oder:

| | | DEM SCHÜLER / DEN ELTERN | |
|---|-----------|--|---|
| | | bekannt | unbekannt |
| D E R L E H R E R I N | bekannt | Gemeinsames Wissen über Stärken und Defizite | Blinder Fleck des Schülers bezüglich Stärken und Schwächen |
| | unbekannt | Das der Lehrerin verborgene Feld der Stärken und Schwächen | Unentdecktes Potential: verschüttete Talente und Ressourcen |

Raum für persönliche Notizen

Teil 2

Gesprächsführung

4. Mit Eltern Gespräche führen

Allen Gesprächen sollten die nachfolgenden Sätze vorangeschickt werden:

Gemeint bedeutet nicht gesagt
Gesagt bedeutet nicht gehört
Gehört bedeutet nicht verstanden
Verstanden bedeutet nicht begriffen
Begriffen bedeutet nicht behalten
Behalten bedeutet nicht getan

Wer sich diese Sätze zu Herzen nimmt, weiß, daß es ein langer Weg sein kann, von A nach B zu kommen und daß Kommunikation nicht immer ein „arbeitsreicher“ Prozeß ist. Alle Gesprächspartner sind gefordert. Jede(r) ist aufgerufen sich um eine konstruktive und kontraktive Kommunikationskultur zu bemühen.

Wer erfolgreich mit anderen Menschen kommunizieren möchte und sich persönlich weiterentwickeln will, sollte:

1. wissen, was er will (Ziele),
2. die Sinne schulen, um sinnesspezifische Informationen zu erhalten,
3. bestimmte Techniken der Kommunikation entwickeln,
4. in gewünschte emotionale Zustände gelangen können.

Das folgende Kapitel wird sich speziell mit dem 3. Punkt „Techniken der Kommunikation“ beschäftigen. Die angeführten Punkte können anregen, eine bewußtere und effizientere Kommunikation aufzubauen.

4.1. Einige wichtige Kommunikationsregeln

Wenn zwei oder auch mehr Menschen miteinander reden, gilt es darauf zu achten, eine Reihe von einfachen und einleuchtenden Regeln einzuhalten. Achtet man auf diese Kommunikationsregeln, die man übrigens auch gemeinsam aufstellen kann, gestalten sich die meisten Gespräche meist um ein Vielfaches leichter und effektiver:

- Es spricht immer nur einer
- Den Redner ausreden lassen
- Wortmeldungen erfolgen immer erst, nachdem der Vorredner fertig geredet hat
- Die Rednerzeit sollte kurz und beschränkt sein
- Auf das Gesagte folgen keine Gegenbehauptungen, ... sondern klärende Fragen
- Kritik sollte sich immer auf die Sache, nicht jedoch auf die Rednerperson beziehen

- Kritik sollte erst dann erfolgen, wenn man sich vergewissert hat, ob man den Vorredner richtig verstanden hat
- Die Ausführungen werden nicht mit „Killerphrasen“ torpediert
- Zuerst ein Thema klären, bevor das nächste angefangen wird
- Die Gesprächspartner müssen über ausreichende Informationen über die Problemstellung verfügen
- Die Gesprächspartner müssen die Problemstellung verstehen
- Mißverständnisse und sonstige Konflikte zwischen Gesprächspartnern werden besprochen

4.2. Gesprächsimpulse geben

Damit Gespräche im Fluß bleiben, können eine Reihe von Impulsen gesetzt werden, welche dem Gegenüber zeigen, daß Interesse am Gespräch mit ihm/ihr vorhanden ist:

- Animieren („Erzählen Sie mir ...“)
- Interesse zeigen („Könnten Sie mir mehr erzählen ...“)
- Feedback geben (siehe weiter unten: Feedbackregeln)
- Anerkennung ausprechen („Ein interessanter Vorschlag, ...“)
- Reformulieren („Wenn ich Sie richtig verstanden habe ...“)
- Steuern („Wie soll's weitergehen?“)
- Alternative thematisieren („Und wenn man das so angehen würde ...“)
- Konfrontieren („Versetzen Sie sich mal in meine Lage ...“)

4.3. Kommunikationsklärung

In manchen Situationen treten Unklarheiten auf, die es gilt so rasch als möglich zu klären, damit man wieder das Feld der „Phantasie“ (Isolation) verläßt. Aus dem bis jetzt Gesagten sind Unklarheiten eher der Normalfall. Zu viele Gelegenheiten bieten sich an, Mißverständnisse entstehen zu lassen, auch dann, wenn keiner der Beteiligten dies beabsichtigt. In diesen Fällen gilt:

- Nachfragen, was gesagt und gemeint wurde
- Feedback geben (das wirkt so auf mich)
- Metakommunikation einplanen (wie gehen wir miteinander um, wie reden wir miteinander?)
- Beziehungen klären (wie stehen wir zueinander?)
- Besprechen der sozialen Normen, Werte (Kommunikationsregeln)
- Besprechen der Rollen, Positionen und Funktionen (in der Gruppe)

4.4. Gesprächsstörer

Mehr oder weniger haben wir bereits alle am eigenen Leib erfahren, wie wir selbst auf sogenannte „Gesprächsstörer“ reagieren. Natürlich haben sie nicht auf alle Menschen gleichen Einfluß: während sich der eine noch längst nicht bedrängt fühlt, ist der andere schon längst auf Tausend. Hier eine Auflistung der häufigsten Gesprächsstörer:

- Befehlen
- Interpretieren (vermeintliche Ursachen aufzeigen, Schubladisieren, Diagnostizieren)
- Bagatellisieren (Herunterspielen, Lebensweisheiten von sich geben)
- Ausfragen (Verhören, in die Enge treiben)

- Ratschläge erteilen (vorschnelle Lösungen liefern)
- Vorwürfe machen (Moralisieren, Kritisieren)
- Selbstbeweihräucherung (ständig von sich reden, sich einbringen)
- Bewerten (Urteilen)
- Drohen (Warnen)
- Ironisieren (sich lächerlich machen, andere aufziehen, zynische Bemerkungen machen)

4.5. Feedback

Feedback ist eine Mitteilung an eine Person, die diese darüber informiert, wie ihr Verhalten von anderen (von mir) wahrgenommen und erlebt wird. Ich teile meine Beobachtungen, Wahrnehmungen, Empfindungen, Eindrücke, Interpretationen und Sichtweisen meinem Gegenüber so mit, daß er/sie mit meiner subjektiven Sicht etwas anfangen kann, d.h. daß dadurch ein konstruktives Weiterarbeiten ermöglicht wird.

Die positiven Wirkungen von Feedback:

- es verstärkt
- es korrigiert
- es klärt

Wie aber sollte ein gutes Feedback sein?

FEEDBACKREGELN

Feedback-GEBER

- FB sollte personenbezogen sein (nicht MAN, ES, WIR, sondern ICH und DU/SIE)
- FB sollte beschreibend sein, d.h. nicht bewertend
- FB sollte konkret sein (detailliert statt allgemein/abstrakt)
- FB sollte angemessen sein, d.h. auf ein konkretes, eingegrenztes Verhalten bezogen
- FB sollte klar und möglichst präzise formuliert sein (anwendbar)
- FB sollte zur rechten Zeit erfolgen (unmittelbar)
- FB sollte verständlich sein und den Empfänger nicht überfordern
- FB sollte auch positive Wahrnehmungen und Gefühle ansprechen
- FB sollte erbeten und nicht aufgezwungen sein
- FB sollte auch als solches erkennbar sein

Feedback-EMPFÄNGER

- sollte FB als eine Chance sehen
- sollte zuhören - nachfragen - klären
- sollte sich jedoch nicht rechtfertigen oder verteidigen

4.6. Zuhören

Viele Menschen sind überzeugt gute Zuhörer zu sein. In alltäglichen Gesprächssituationen werden fließend die Rollen zwischen Sprecher und Zuhörer getauscht. Erfahrungen, Erlebnisse, Fakten werden ausgetauscht. Oft aber werden diese Gespräche in Ping-Pong-Gespräche aus, wo auf Reizworte gleich Interpretationen und Ratschläge, etc... erteilt werden. Beide Gesprächspartner hören sich nicht mehr richtig zu, jeder weiß gleich etwas anderes - meistens von sich selbst - zu berichten. Ein solches Gesprächsverhalten dient zwar der Psychohygiene und ist zunächst auch gut so. Weniger positiv daran ist hingegen, daß durch diese Form der Gesprächsführung viele von uns verlernen, aktiv, personen- und themenzentriert Gespräche zu führen.

4.6.1. Einige Grundprinzipien

- Konzentrieren Sie sich auf Ihren Gesprächspartner und sein Anliegen
- Lassen Sie Ihren Gesprächspartner reden, vor allem ausreden. Seien Sie ein geduldiger Zuhörer!
- Steuern Sie das Gespräch am Anfang vor allem durch offene Fragen. Stellen Sie Fragen, die den Gesprächspartner dazu führen, in der von ihm selbst gewählten Art weiter zu sprechen. Das Gespräch fortsetzen, indem man um Erläuterung, Erklärung bittet.
- Hören Sie genau hin! Wie hat es der andere gemeint? Reales Interesse am Anderen haben und zeigen!

4.6.2. Zuhördiagnose

- Haben Sie mehr gesprochen, als Ihr Partner?
- Waren Sie immer konzentriert bei Ihrem Gesprächspartner und seinem Anliegen?
- Wie oft sind Sie Ihrem Gesprächspartner ins Wort gefallen?
- Mit welchen Fragen (offene, geschlossene) haben Sie das Gespräch wann geführt?
- Durch welche Signale (verbal, non-verbal) gaben Sie Ihrem Gegenüber Rückmeldung, daß sein Anliegen auch bei Ihnen angekommen ist?
- Wie und wann haben Sie Ihren Gesprächspartner ermuntert weiterzusprechen?
- Wie fühlten Sie sich während der verschiedenen Gesprächsphasen?

4.6.3. Kontrollierter Dialog

a. Aktiv Zuhören

- Ohren wirklich öffnen
- Blickkontakt halten
- offene Körperhaltung
- zustimmende Laute
- Kopfnicken
- kurzes Nachfragen

b. Widerspiegelung

- einfache Wiederholung
- sinngetreue Reformulierung
- Gefühle thematisieren

c. Weiterfragen

- offene Fragehaltung

4.7. Fragetechniken

Durch eine aktivierende Befragung soll der Gesprächspartner in den Prozeß der Faktenerhebung einbezogen werden. Aktivierende Fragen dienen dazu die Wahrnehmung auf Zusammenhänge zu richten, die der Klient oft selbst nicht zu sehen vermag. Von der suggestiven Beeinflussung unterscheidet sie sich jedoch, indem sie bestimmte Bereiche anspricht, Überlegungen anregt, aber nicht auf Zustimmung oder Bestätigung angelegt ist. Die Fragen zielen einerseits im Sinne einer Interviewtechnik auf möglichst klare Beschreibung der Situation, andererseits auf die subjektive Einschätzung der eigenen Lebenslage (subjektive Bedeutung für den Partner).

4.7.1. Gesprächssteuerung durch Fragen

Fragen legen den Themenbereich fest, präsentieren die Probleme und regen zum Denken an.

■ Fragen geben den Gesprächspartnern Gelegenheit:

- sich zu beteiligen
- mitzudenken
- ihre Meinung zu äußern
- Probleme zu durchdenken und bewußt zu machen
- Argumente zu suchen und vorzubringen
- zu diskutieren
- Kritik zu äußern

■ Fragen helfen, die Gesprächspartner kennenzulernen

■ Fragen bestimmen das Gesprächsklima durch:

- Ausdrücken von Anteilnahme
- Bekunden von Interesse
- Provozieren und Bezweifeln

■ Geschlossene Fragen:

- engen ein
- verhindern Entfaltung, Spontaneität
- legen fest
- haben den Charakter eines Verhörs
- haben abfragenden, kontrollierenden Charakter
- wirken hemmend und lähmend

■ Offene Fragen:

- regen zum Denken an
- führen zu einem offenen Gesprächsklima
- liefern Informationen aus erster Hand
- machen Vorwissen und Erfahrungen sichtbar
- fordern zur Exploration
- unterstützen und fördern den Gesprächspartner

4.8. Antworttendenzen

- a. Werten: „Ich bin besser wie Du“
 - b. Interpretieren: „Ich bin gescheiter wie Du“
 - c. Trösten: „Ich bin glücklicher wie Du“
 - d. Forschen: „Ich bin wichtiger wie Du“
 - e. Sofortlösung: „Ich bin erfahrener wie Du“
-

- f. Verstehen: „Ich bin auch wie Du“

4.9. Aufbaumodell für Statement

Immer wieder steht die Lehrerin vor der Situation sich vor die Eltern hinstellen zu müssen und ein kurzes Statement zu einem bestimmten Thema abzugeben. Sie führt kurzerhand in ein Thema ein, gibt dabei die eigene Position bekannt und eröffnet die Sicht auf andere Möglichkeiten. Eine Diskussion soll sich entfalten, an der sich so viele Menschen wie möglich beteiligen sollen.

a. MOTIVATION

Motive, Bedürfnisse, Interessen meiner Zuhörer ansprechen

- Themenwahl
- Betroffenheit/Bezüge herstellen
- Klima herstellen: Witz, Provokation, Auflockerung, Zitate, aktueller Bezug
- Persönlichkeit
- Engagement
- Person und Thema = 1

b. PROBLEMSTELLUNG

Dem Zuhörer und mir Orientierung geben über: „was will ich Dir erzählen“

- rhetorische Fragen
- Wichtigkeit/Priorität herausheben
- keine Details
- Spannung und Erwartung erzeugen

c. MÖGLICHE POSITIONEN

Differenzierung des Themas; Sammeln und Herausheben von Fakten und Argumenten

- Positionen anderer berücksichtigen
- Herausarbeiten der verschiedenen Sichtweisen (pro & contra)

d. MEINE POSITION

Wo stehe ich?

- Stellungnahme zu möglichen Positionen
- Anreicherung bzw. Synthese
- zweiseitige Argumentation aufbauen
- Meine Position herausarbeiten

e. BEKRÄFTIGUNG

Verankerung meiner Position beim Zuhörer

- Appell und Aufruf (an Ethik und Moral)
- Zusammenfassung
- emotionale Verankerung

4.10. Gestaltung einer Präsentation

Will ich mich und meine Ideen, Themen in der Öffentlichkeit präsentieren, sind bei der Gestaltung von Referaten, Reden etc ... folgende Punkte zu berücksichtigen:

a. Wer sind meine Adressaten?

Mit welcher Erwartungshaltung habe ich zu rechnen?

Welche Bedürfnisse, Interessen, Motive sollen angesprochen werden?

Welcher Problemzugang ist vorhanden, welchen wähle ich?

b. Was will ich erreichen?

Will ich nur informieren?

Will ich diskutieren?

Will ich entscheiden?

c. Welche Methoden will ich zur Zielerreichung einsetzen?

Vortrag

Impulsreferat mit anschließender Kleingruppenarbeit

Plenumsdiskussion

...

d. In welchem Rahmen werde ich arbeiten?

Zeitrahmen

Raumbedingungen

...

e. Welche technischen Hilfsmittel kann und will ich zur Unterstützung einsetzen?

Zweckmäßigkeit, Verfügbarkeit und Umgehen-können mit Medien überprüfen

Raum für persönliche Notizen

Teil 3

Leiten von Arbeitsgruppen

5. Die Arbeitsgruppe

In Zukunft wird im Rahmen von Schulentwicklung die Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Eltern sicherlich größere Bedeutung gewinnen. Zusammenarbeit kann in Arbeitsgruppen erfolgen. Für Lehrerinnen (sowie auch für alle anderen) gilt es, die Dynamik innerhalb der Arbeitsgruppe zu verstehen, wollen sie Impulse nützen um ein konstruktives Miteinander zu etablieren.

5.1. Die Arbeitsgruppe am Anfang

Gerade zu Anfang eines Schuljahres ist Bedacht darauf zu nehmen, daß alles neu ist. Die Kinder kommen in ein neues Schuljahr, eine neue Klasse, haben womöglich eine neue Lehrerin, ein neuer Schüler ist dazu gekommen, etc.... (ganz neu wird es wohl meist nur für Schulanfänger sein). In derartigen Anfangssituationen gibt es in der Regel eine ganze Menge an Fragen. GEIßLER hat dazu einige solcher Fragen angeführt:

- Wer bin ich in der Gruppe?
- Welche meiner möglichen Rollen soll ich hier spielen?
- Wie kann ich mein Können und Wissen einbringen?
- Wen und wie kann ich beeinflussen?
- Von wem lasse ich mich beeinflussen?
- Wer hat die Machtposition in der Gruppe?
- Durch welche Verhaltensweisen kann ich Macht erreichen?
- Welche Normen hat die Gruppe?
- Wie offen kann ich gegenüber der Gruppe sein? (z.B. Gefühlsäußerungen)
- Wie schnell werde ich in die Gruppe integriert werden?

5.2. Spielregeln für einen besseren Gruppenprozeß

Wenn auch viele Regeln erst während der Projektarbeit entwickelt, entdeckt und verändert werden, so ist dennoch von großer Wichtigkeit, gleich am Anfang des Gruppenfindungsprozesses auf eine Reihe von Aspekten hinzuweisen, welche zu klären sind, damit jedes Mitglied sich innerhalb der Gruppe orientieren kann.

- Wie gehen wir mit MEINUNGEN um?
- Wie sorgen wir für INFORMATIONEN?
- Wie führen wir ENTSCHEIDUNGEN herbei?
- Wie gehen wir mit ZEIT um?
- Wie gehen wir mit ABWEICHUNGEN und FEHLERN um?
- Wie bringen wir KRITIK an?

- Wie handhaben wir KONFLIKTE?
- Wie sorgen wir für QUALITÄT in unserer Arbeit?
- Wie sehen unsere KONTROLLMECHANISMEN aus?
- Wie dokumentieren wir ARBEITSERGEBNISSE?
- Welche medialen bzw. sonstige HILFSMITTEL brauchen wir?

Wie bereits angeführt, werden sich viele dieser Punkte erst im Laufe der Gruppenarbeit finden, bzw. sich auch verändern (z.B. wenn immer wieder die gleichen Leute zu spät kommen, oder Arbeitstreffen, trotz anderer Vereinbarung, erst spät nachts enden, spätestens dann wird der Punkt Nr. 4 „Wie gehen wir mit Zeit um?“ auf Tagesordnung gesetzt.)

5.2.1. Gruppenregeln und ihre Funktion

Weshalb braucht man eigentlich Regeln? Weshalb soll man überhaupt Zeit und Energie in die Aufstellung von Regeln investieren? Karlheinz GEIBLER hat hierzu eine Reihe von Erklärungen aufgelistet (vgl. GEIBLER 1995, 65ff):

- Regeln orientieren (Integration und Entlastung)
- Regeln grenzen ab („WIR“-Gefühl)
- Regeln stabilisieren (Erwartungssicherheit)
- Regeln ordnen
- Regeln schützen
- Regeln erfordern Anpassung und Verzicht (durch Generalisierungen)
- Regeln entsubjektivieren (Regeln gelten für viele)
- Regeln produzieren Ungerechtigkeiten (viele müssen einer Regel folgen)
- Regeln fördern die Erstarrung („Das war schon immer so!“)

5.3. Rollenfunktionen in der Gruppe

In jeder Gruppe entwickeln sich bestimmte Rollenfunktionen. Wir unterscheiden dabei zwischen Rollen, die vorwiegend Aufgabenrollen (Lokomotionsrollen) sind und solchen, die vorwiegend Erhaltungsrollen (Aufbaurollen, Kohäsionsrollen) sind. Darüber hinaus gibt es auch störende Rollen, die gegen eine konstruktive Zusammenarbeit in der Gruppe gerichtet sind. Diese Rollen sind keinesfalls an eine Person gekoppelt. Sie wechseln vielmehr. Diese Rollen entsprechen auch den Führungsfunktionen.

a. Aufgabenrollen

Aufgabenrollen entsprechen Funktionen und Verhaltensweisen, die zur Erfüllung der Gruppenaufgabe wahrgenommen werden und der INHALTS- und PROCEDERE-Ebene zuzuordnen sind:

- Vorschlagen von Ideen (Initiative, Neuorganisation, In-Angriff-Nehmen, Aktivität)
- Informationssuche (Nachfragen, Klärung)
- Meinungserkundung (Abklärung von Werten, Vorschlägen, Ideen)
- Informationen geben
- Meinung geben
- Ausarbeiten (Abklären, Beispiele anführen, Bedeutungen entwickeln)
- Koordinieren (von Ideen, Vorschlägen, Aktivitäten)
- Zusammenfassen (Zusammenziehen, Reformulieren, Systematisieren)

b. Erhaltungsrollen

Die Kohäsionsrollen kommen den Funktionen nach, die zur Erhaltung der Gruppe wahrgenommen werden, die Kohäsion fördern und eher der BEZIEHUNGS-Ebene zuzuordnen sind:

- Ermutigen (Anerkennen, Motivieren, Fördern)
- Ermöglichen (Grenzen wahren)
- Regeln wahren (Erinnern an Regeln)
- Folge leisten (Entscheidungen befolgen)
- Ausdruck der Gruppengefühle (Mitteilung von Beobachtungen, Aussprechen von Stimmungen)
- Diagnostizieren (Auf-den-Punkt-bringen)
- Übereinstimmung prüfen (Gruppenmeinung testen, erfragen, feststellen)
- Vermitteln (Harmonisieren, Kompromisse suchen, Konsens fordern)
- Spannung regeln

c. Signalisierende Rollen

Störende Rollen haben signalisierenden Charakter und zeigen meist an, daß in der Gruppe wichtige Aspekte nicht genügend berücksichtigt werden. Wichtig erscheint es daher, den Signalträger nicht gleich zum Sündenbock zu stempeln, sondern dem Signal nachzugehen und zu versuchen die Ursachen herauszufinden:

- Aggressives Verhalten
- Blockieren
- Egozentrik
- Rivalisieren
- Werben um Sympathie
- Lobbyismus
- Clownerie (Herumblödeln)
- Beachtung suchen (Geltungsstreben)
- Rückzug (Passivverhalten)

5.4. Positionen in der Gruppe

In jeder Gruppe geht es - neben den Rollen - auch um Positionen, um den Rang, den jedes Mitglied in der Gruppe übernimmt. Diese Positionsrangeleien werden offen oder versteckt ausgetragen. Hierbei geht es um Ansehen und Einfluß, um Entscheidungs- und Verantwortungskompetenz, auch um Wichtigkeit, welche die einzelnen Teilnehmerinnen in der Gruppe einzunehmen versuchen bzw. verteidigen möchten. Wir alle kennen das Märchen von Schneewittchen und in diesem Zusammenhang den Spruch vom Spieglein an der Wand. Wir kennen auch die Rangeleien der Zwerge. Nicht viel anders geht es in Gruppen zu.

Einige dieser Positionen seien hier angeführt:

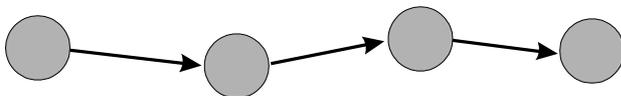
- der Anführer: er ist in der Regel der „opinionleader“, der Vertreter der Gruppe nach außen. Er ist aktiv, ergreift die Initiative, er ist entscheidungsfreudig, vertritt die Richtung und die Ziele der Gruppe. Meist ist der Anführer auch der Projektleiter (offiziell oder inoffiziell). Er ist ein sogenannter α -Typ.

- der Rivale: er ist der Konkurrent des Anführers und kämpft offen oder verdeckt gegen diesen an. Er verhält sich dem Anführer gegenüber kritisch und distanziert. Je nach Stärke ergibt sich ein Führungsduo. Der Rivale ist ein minus α -Typ wenn er unterliegt.
- der Unabhängige: er bleibt autonom in seiner Meinung, hat ein großes Know how (z.B. Expertenwissen), das er zur Verfügung stellt, versucht aber nicht sich durchzusetzen. Er möchte nicht Entscheidungsträger sein, bzw. im Machtspiel in vorderster Reihe stehen, dennoch ist er oft das Zünglein an der Waage. Er ist ein sogenannter β -Typ.
- der Mitläufer: hält sich zurück, exponiert sich und seinen Standpunkt nicht. Was er denkt und will, weiß keiner so richtig. Er gibt viel Spielraum für Phantasie und ist ein Unsicherheitsfaktor insofern, daß man nie genau weiß wofür bzw. wogegen er stimmt, soweit er nicht einfach nur den Stärksten durch sein Mitläufertum stützt. Der Gefolgsmann ist ein sogenannter Γ -Typ.
- der Außenseiter: weicht von den sozialen Normen der Gruppe ab. Außenseiter sind Personen aber auch Personen, die Züge an sich tragen, die die GruppenMitarbeiterInnen an sich selbst nicht wahrhaben wollen und nach außen projizieren. Außenseiter sind oft Träger von signalisierenden Rollen. (Ω -Typ)

5.5. Gruppenstruktur

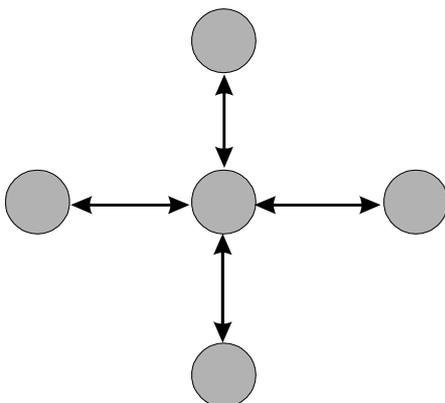
Die Gruppenstrukturen (z.B. Sitzordnung) haben Einfluß darauf, wie die Kommunikation zwischen den einzelnen Gesprächspartnern verläuft bzw. die gelebte Gruppenstruktur gibt Auskunft darüber, wie die einzelnen Personen miteinander reden. Vier Grundtypen seien dargestellt:

- Die Kette



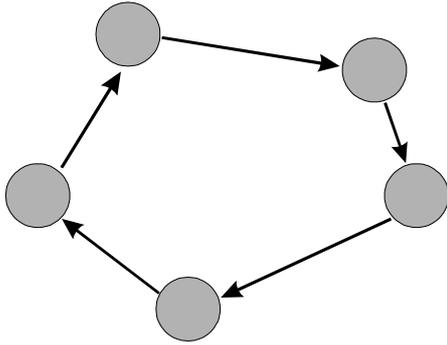
Die Information wandert von einem zum anderen

- Der Stern



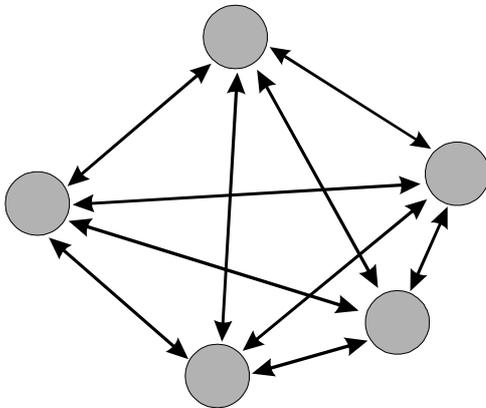
Alle Teilnehmerinnen kommunizieren über eine Person miteinander. Die Person im Mittelpunkt wird sehr wichtig. Sie ist Anlaufstelle und Verteiler zugleich.

■ Der Ring



Ähnlich wie bei der Kette wird die Information weitergegeben, nur wechseln in diesem Fall Anfang und Ende beliebig.

■ Das Netz



Hier wird die Information netzartig verteilt und ausgetauscht. Die Informationen sind allen Personen zugänglich.

6. Ziele setzen und Wege finden

„Wer nicht weiß, wohin er will, darf sich nicht wundern, wenn er woanders ankommt!“, so ein Sprichwort, das gut mit einem anderen „Selbst die längste Reise beginnt mit einem ersten Schritt“ kombiniert werden kann, und uns aufzeigt, was das kommende Kapitel aussagen möchte: Jedes Gespräch hat eine Appell-Ebene „wozu ich dich veranlassen möchte“. Wenn Eltern und Lehrerinnen zusammenkommen, bezwecken sie etwas mit dieser Zusammenkunft. Das Gespräch hat ein Ziel, dient einem Zweck. Die Erfahrung hat gezeigt, daß es von Vorteil ist so schnell als möglich das Ziel zu definieren bzw. zu deklarieren, wozu man eigentlich beisammen ist. Einerseits wissen dann alle Beteiligten „wohin die Reise geht“ und andererseits erspart man sich dadurch „unmotivierte Beisitzer“ („was soll das? was soll ich hier?“). Dies bedeutet jedoch nicht, daß durch die Zielklärung alle Probleme am Anfang gelöst wären. Werden Ziele vorgegeben, dann bäumen sich jene auf, die andere Ziele verfolgen wollen, es kommt zur offenen Ziel-Diskussion oder zum heimlichen Widerstand (Boycott).

Trotz alledem erscheint es wichtig sich von Anfang an der Zieldiskussion zu stellen und zwar in konstruktiver Weise (siehe dialogisches Kommunikationsmodell), auch dann, wenn dadurch eine Menge Zeit in Anspruch genommen wird und manchem/er diese Diskussion überflüssig vorkommt (sie verfolgen meist eigene, nicht deklarierte Ziele).

Was ist aber ein Ziel?

Ein Ziel ist ein gedanklich vorweggenommener Soll-Zustand:

- der in der Zukunft liegt,
 - der konkret sein soll (operational formuliert, eindeutig feststellbar, meßbar, klar und verständlich),
 - dessen Erreichen erwünscht wird (positiv formuliert)
 - der anspruchsvoll und unter eigener Verantwortung erreichbar ist,
 - der durch Handlung erreicht wird.
- a. Zielfelder beachten
- persönliche Ziele
 - Team- bzw. Gruppenziele
 - Projektziele
- b. Zielarten differenzieren
- Standardziele (Erhalt, Absicherung)
 - Leistungsziele (Veränderung, Verbesserung)
 - Innovationsziele (echte Neuerung)
- c. Zielformulierung klar treffen
- Zielinhalt (was?)
 - Zielumfang (wieviel?)
 - Zielgebiet (wo?)
 - Zielfrist (wann?)
 - Zielverantwortung (wer?)

6.1. Zielanalyse

Folgende Fragen liefern Ihnen Anhaltspunkte für die Zielanalyse:

- Welche Aufgabe ist uns gestellt?
- Welches Problem liegt vor?
- Worunter leiden wir?
- Inwiefern müßte etwas verändert werden?
- Wann sollte dies verändert werden?
- Welche Lösungsschritte gibt es?
- In welchem Zusammenhang stehen die Teillösungen?
- Wo liegen die Grenzen der Aufgabe?
- Was wäre ein befriedigender Zustand?
- Was muß unter allen Umständen vermieden werden?

Verstehen wir jetzt was wir machen sollen gut genug, um unsere Aufgabe benennen zu können?

6.2. Ziele auf der Zeitachse

- Wo will ich / wollen wir hin?
- Was habe ich / haben wir bisher daran getan? (Vergangenheit, Ressource)
- Wo stehe ich / stehen wir heute? (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse)
- Was bleibt zu tun? (Lösung, Handlungsorientierung)
- Was bedeutet das für mich / für uns? Welche Veränderungen stehen an? Was ist der Preis der Veränderung?
- Wie genau muß ich / müssen wir vorgehen? (Entwurf des Weges)

Die Aufgabe, das Ziel sollte immer so formuliert sein, daß zweifelsfrei feststeht, wann das Ziel erreicht ist! Nach der Definition der Aufgabe/des Ziels, sollen die für den Erfolg entscheidenden Faktoren festgelegt werden.

Die gemeinsame Aufgabe, das gemeinsame Ziel finden, diskutieren, definieren und formulieren, damit ein klares Aufgaben- und Zielverständnis das Team leiten kann.

Es genügt nicht, daß mehrere Leute an einem Strang ziehen. Sie sollten auch in die gleiche Richtung ziehen!

6.3. Zielklärungsmodell [vgl. NLP]

- a. Was ist Dein Ziel? Was willst Du erreichen?
 - Positiv formulieren
 - Wie sieht das konkret aus?
 - Ist es unter eigener Kontrolle / Verantwortung erreichbar?
- b. Woran merkst Du konkret, daß Du Dein Ziel erreicht hast?
- c. Wann, wo, mit wem willst Du Dein Ziel erreichen?
- d. Was ist der Preis?
 - Was gibst Du auf?
 - Was gewinnst Du?
- e. Wie reagieren die Personen in Deinem Umfeld?
- f. Was sind sonstige Folgen?
- g. Welche Ressourcen hast Du?
- h. Welche Hilfe brauchst Du (von wem)?
- i. Was steht Dir im Weg?
- j. Was wirst Du als erstes tun? Willst Du diese Maßnahme wirklich ausführen?

7. Umgang mit Problemsituationen

„Probleme sind da, um gelöst zu werden.“ Es ist ein Zeichen von sozialer Kompetenz Problemen flexibel zu begegnen und sich mehrere Lösungswege/-alternativen vorstellen zu können. Schlechte Problemlöser verharren in ihrer Frustration und versuchen das Problem auf inadäquate Weise zu lösen (Resignation, Rückzug, Flucht, Kampf...).

7.1. Problemidentifizierung

- Problemerkennung
Ein Problem wird als solches erkannt
- Problemdefinition
Das Problem wird definiert und beschrieben (konkret)
- Problemanalyse
Ergründung möglicher Problemursachen
 - * Informationssammlung
 - * Ideensuche / -findung
 - Was genau ist das Problem?
Welche Umstände haben das Problem bewirkt?
Wann ist das Problem aufgetreten?
Welche Kräfte verkleinern bzw. vergrößern das Problem?
Wen betrifft das Problem?
Welche unterschiedlichen Problemsichten gibt es?
Welche Auswirkungen werden beklagt?
Was ist Dir über das Problem noch nicht bekannt?
Was geschieht, wenn nichts getan wird?

7.2. Das Problemlösungsgespräch

- a. Vertrauensvolle Anteilnahme
 - Sprechen lassen
 - Zuhören
 - Aufmerksamkeit zeigen
 - Verständnis artikulieren
 - Problem anerkennen
 - Zur Formulierung des Problems ermutigen
Erfahrungen austauschen
Problem darlegen / erkennen
Wer sind die Betroffenen?

b. Gründliche Problemanalyse

- Gründe und Ursachen klären helfen
- Tatsachen und Meinungen trennen
- Motive erkunden

- Zum Problembewußtsein beitragen
Gleiche Information für alle herstellen
Erklärungen, Interpretationen sammeln
Zusammenhänge feststellen

c. Sorgfältige Abwägung

- nicht vorschnell urteilen und bewerten
- möglichst alle (viele) Argumente hören

- Zur Gewichtung der Problemfaktoren verhelfen

d. Hilfe durch Selbsthilfe

- Gesprächspartner möglichst selbst Lösungsmöglichkeiten finden lassen
- keine Monologe führen
- zur Selbstentscheidung motivieren (Eigenverantwortung fordern und fördern)
- Ziele und Wege des Problemlösungsbeitrages besprechen

- Zur Selbstprüfung und Verständigungsbereitschaft anregen
Durchführung absichern:
WER macht WAS mit WEM, WANN, WIE, WO?

7.2.1. Einige Hilfsfragen bei der Lösungssuche

- Was würde das Problem lösen?
- Welche Gegenkräfte können mobilisiert werden?
- Wie kann dem Problem der Nährboden entzogen werden?
- Wie kannst Du dem Problem ausweichen?
- Welche Lösungen hast Du bereits im Kopf?
- Was würde die Problemlösung verkleinern bzw. vergrößern?
- Welche Vorgangsweisen werden anderswo angewandt?

7.3. Das Kritikgespräch

Kritik = Stellungnahme zu negativer Leistung oder Verhaltensweise von Menschen mit dem Ziel der Verbesserung

a. Kontakt

Aufgeschlossenheit schaffen, Widerstände abbauen helfen

Interesse und Anteilnahme am Mitarbeiter zeigen

Teilnahme am Problem

Ggf. bisherige Leistungen anerkennen

b. Klärung

Tatbestand klären

Was liegt vor? Wie kam es zu dem Tatbestand?

Keine Vermutungen oder Verdächtigungen!

Informationen sammeln: Sachliche Gründe, Daten und Fakten zählen!

c. Abhilfe

Vorschläge machen lassen

Wege zur Verbesserung entwickeln und aufzeigen

Hilfe erörtern

d. Ausklang

Motivieren

Mut machen

Zuversicht zeigen

Hilfe anbieten

Bedeutung des Gesprächs unterstreichen

7.4. Konflikte erkennen und meistern

7.4.1. Konflikttypen

- Persönliche Konflikte:
aufgrund der Persönlichkeitsstruktur (Entwicklung, Sozialisation) der Person
- Beziehungskonflikte
- Rollenkonflikte:
unterschiedliches Aufgaben- und Rollenverständnis
- Beurteilungskonflikte:
unterschiedliche Kenntnisse, Erfahrungen
- Bewertungskonflikte:
unterschiedliche Werte, Normen, Einstellungen
- Verteilungskonflikte

7.4.2. Konfliktursachen

- Mißverständnisse
Mangel an Kommunikation und Information
- Unsicherheit
Mangel an Selbstvertrauen oder Zielklarheit
- Streß
Mangel an Zeit oder Methodik
- Frustration
Mangel an Erfolg und Anerkennung
- Abwehrmechanismen
Mangel an Ich-Stärke (aggressives bzw. resignatives Verhalten)
- Außenseiterposition
Mangel an sozialer Anpassung
- „Aus der Reihe tanzen“
Mangel an situativer Anpassung
- Unvermögen
Mangel an Können, Wissen ...

7.4.3. Anzeichen für Konflikte

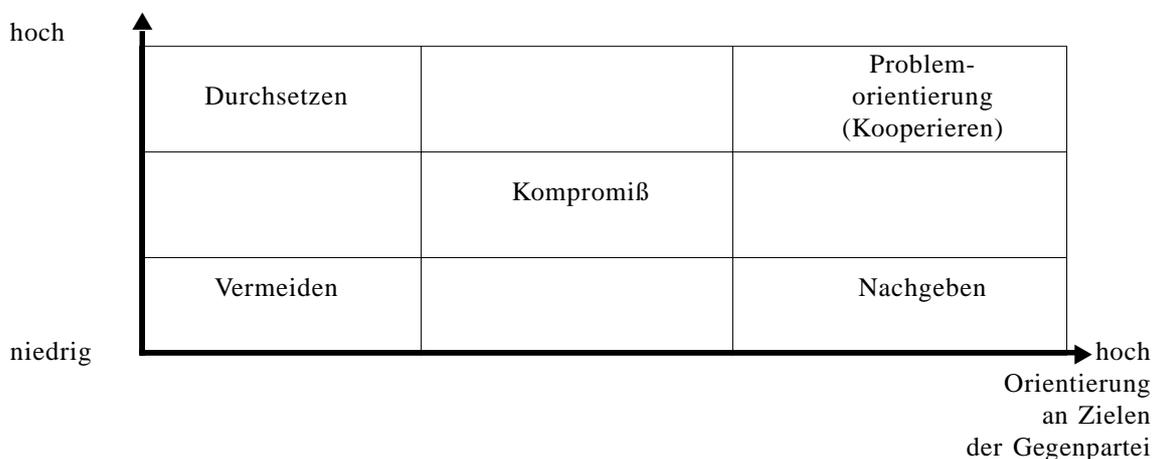
- Die GesprächsteilnehmerInnen haben keine Geduld miteinander
- Ideen anderer werden angegriffen, noch bevor sie vollständig dargelegt werden konnten
- Die GesprächsteilnehmerInnen werden parteiisch und beißen sich fest
- eine Einigung wird nicht mehr möglich
- persönliche Angriffe nehmen überhand - abfällige Bemerkungen/Meinungen fallen
- die Gesprächsleitung wird permanent untergraben
- man will sich nicht verstehen, Beiträge anderer werden bewußt mißverstanden
- einer stellt den anderen für blöd dar („Du verstehst mich nicht ...“)

7.4.4. Gängige Umgangsarten mit Konflikten

| UMGANGSART | BEISPIEL | VORTEILE | NACHTEILE |
|-----------------------------|--|---|--|
| <i>Flucht</i> | Leugnen, Vertagen, Davonlaufen, „unter den Teppich kehren“, Harmonisieren, | einfach, schmerzlos, rasch, manches erledigt sich von selbst | Eskalation, immer-wiederkehrend, fehlende „Bearbeitung“ |
| <i>Kampf - Vernichtung</i> | Vernichtung, Ausschluß | Dauerlösung, Auslese | Verlust, Schmerz |
| <i>Kampf - Unterordnung</i> | Überreden, Erpressung, Manipulation, Hierarchie | Arbeitsteilung, Umkehrbarkeit möglich | U-Boote mit Torpedos, top-down |
| <i>Delegation</i> | Gericht (Gesetze), Chef, Direktion, Vorgesetzter, Partner | Verbindlichkeit, einfach, entlastend | keine Identifikation mit Lösung, Beteiligte werden zu „Zuschauern“ |
| <i>Kompromiß</i> | Teileinigung, Verhandlung, Vergleich | Einigung, wesentliche Interessen sind berücksichtigt | Teilzufriedenheit, Abstriche, „The Empire strikes back“ |
| <i>Konsens</i> | das gemeinsame Dritte | Lösung, die allen Beteiligten Rechnung trägt, zweiseitige Argumentation, Kompetenz- und Identifikationssteigerung bei Betroffenen | energie- und zeitaufwendig, schwierig |

7.4.5. Konflikt-handhabungsstile

Orientierung an den eigenen Zielen



7.4.6. Die vorbehaltlos konstruktive Konfliktstrategie

Die „vorbehaltlos konstruktive Konfliktstrategie“ wurde im Zuge des ‘Harvard Negotiation Project’ sowohl für zwischenmenschliche, als auch für internationale Anwendungen entwickelt. sie stützt sich auf 6 Grundregeln. (sinngemäß zusammengefaßt nach FISHER/BROWN 1989, 56)

a. Für Ausgewogenheit von Vernunft und Emotion sorgen:

Erkennen und Ausgleichen von emotionalen Reaktionen durch Vernunft, ohne zu ‘*ent-emotionalisieren*’. Gefühle zulassen und aussprechen, sich zur Verantwortung bekennen und gegebenenfalls entschuldigen, emotionale Reaktionen abschätzen, konstruktive Emotionen fördern (Sicherheit, Optimismus, Selbstvertrauen, Anerkennung, Achtung, Anteilnahme) und störende Emotionen vermeiden (Unsicherheit, Hoffnungslosigkeit, Ablehnung, Feindseligkeit, blinde Zuneigung).

Vorteile: Vermeidung von sinnlosem Hick-Hack und eigenem Fehlverhalten. Kein überemotional getrübtetes Urteilsvermögen und umgekehrt: Kein durch mangelnde Emotionalität bedingter Verlust an Motivation und Verständnis.

b. Sich bemühen, den anderen zu verstehen:

Aufgeschlossenheit, Lernbereitschaft und Selbstvertrauen entwickeln. Verstehen, auch wenn andere uns mißverstehen. Das Wissen um das Denken anderer verbessern durch Rollentausch, Situations- oder Geschichtsstudium, Hineindenken in die Alternativenabwägung des Gegenübers.

Vorteile: Das Erhellten der Situation verringert die potentiellen Konflikte und erleichtert das Finden und Beeinflussen besserer Lösungen.

c. Funktionierende Kommunikation durch Rücksprache-Halten, Fragen und aktives Zuhören:

Vor Entscheidungen Rücksprache mit den Betroffenen halten. Aktives Zuhören, Nachfragen, Sprechen in ‘*ICH*’-Botschaften. Sich klar und eindeutig ausdrücken. Planung von Kommunikationssituationen. Vorbereitung auf heikle Fragen, Einstimmung, Aufrichtigkeit. Die Beziehungsseite der Kommunikation verfolgen. Auch sonst ausreichende Kontaktpflege und Zuwendung. Klären der Teilnehmererwartungen betreffend Beziehung, Treffen, Verhalten usw...

Vorteile: Einbeziehende Kommunikation fördert sowohl Vertrauen, als auch Entscheidungs- und Durchsetzungsqualität.

d. Vertrauenswürdig sein, aber nicht uneingeschränkt vertrauen:

Vertrauenswürdig sein, auch wenn andere versuchen, zu täuschen und Anlaß zu Mißtrauen geben.

Vorteile: Förderung von Vertrauen und Zuversicht verleiht auch dem, was ich ausdrücke, mehr Gewicht.

- * Überprüfen der eigenen Vertrauenswürdigkeit: Irreführendes Verhalten? Undeutlichkeit? Leichtfertige Versprechen? Mangelnde Aufrichtigkeit? Täuschungsabsicht?
- * Vertrauenswürdig verhalten: Klar und deutlich artikulieren, Versprechen halten, Fehler zugeben und entschuldigen, Betroffene einbeziehen, Konsistenz von Reden und Tun, langfristige Ziele durch sofortige erste Schritte verdeutlichen
- * Eigenes Verhalten erläutern: offen über Probleme und Widersprüchlichkeiten reden, womöglich noch bevor sie auftreten
- * Prüfen, ob wir bei anderen Unzuverlässigkeit herausfordern, etwa indem wir ihnen zuviel oder zuwenig Vertrauen entgegenbringen oder durch übertriebenes Kritikverhalten
- * Anderen dabei helfen vertrauenswürdiger zu werden, etwa durch dosiertes Vertrauen-Schenken, gezieltes Loben und Kritisieren, problematisches Verhalten als ‘*gemeinsames Problem*’ und nicht als Vergehen behandeln
- * Überprüfen der eigenen Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit des anderen. Risiko-analyse

- * Unterscheidung verschiedener Arten und Ursachen von Unzuverlässigkeit: Absicht oder bloß Unaufrichtigkeit, Unvereinbarkeit von Zielen, Vergeßlichkeit, spontane Flexibilität
- * Unterscheidung von Person und dem umgebenden sozialen, ökonomischen System, das eventuell negative Verhaltensanreize fördert
- * Vertrauensfördernde Systeme fördern.

e. Überzeugen und für überzeugende Argumente offen sein:

Weder Druck nachgeben, noch selbst versuchen, andere unter Druck zu setzen, auch wenn andere versuchen, uns unter Druck zu setzen (vgl. ebenda, 164)

| DRUCKMITTEL-STRATEGIE | PROBLEMLÖSUNGS-STRATEGIE |
|---|---|
| Ich greife andere persönlich an | Ich gehe das Problem an |
| Ich betrachte das Verhandlungsgespräch als einen Wettkampf | Ich sehe das Verhandlungsgespräch als Weg zur gemeinsamen Problemlösung |
| Ich lege mich zu einem frühen Zeitpunkt fest | Ich bleibe für überzeugende Argumente aufgeschlossen |
| Ich beziehe einen festen Standpunkt | Ich versuche die Interessen der anderen herauszufinden |
| Ich beschränke die Optionen auf entweder / oder | Ich schlage eine Vielzahl von Optionen vor |
| Ich versuche den Willen der anderen zu brechen | Ich versuche die anderen mit fairen Argumenten zu überzeugen |
| Ich setze die anderen unter Druck und nehme ihnen Ausweichmöglichkeiten | Ich biete Ausweichmöglichkeiten an |

f. Den anderen auch ohne Übereinstimmung akzeptieren:

- * Andere und ihre Interessen ernst nehmen und sich mit ihnen auseinandersetzen, auch wenn sie unsere Interessen nicht der Beachtung wert finden
- * Die eigenen Widerstände und das eigene Herabsetzungsverhalten erkennen (Schuldzuweisungen, Abdrängung in negative Klischees, Aussagen abwimmeln, andere als inkompetent behandeln, etc ...)
- * Andere vorbehaltlos akzeptieren, ohne deswegen gleich auch ihr Verhalten, ihre Wertvorstellungen und Meinungen gutzuheißen
- * Andere mit Respekt behandeln, als grundsätzlich ebenbürtig betrachten ohne deshalb sämtliche Ungleichheiten (z.B. aufgrund objektiver Verdienste und Fähigkeiten) zu eliminieren.

Vorteile: Aufgeschlossenheit und Bereitschaft, mit anderen auszukommen, sind die Grundvoraussetzungen für einen konstruktiven und erfolgreichen Umgang mit Meinungsverschiedenheiten. durch die Auseinandersetzung mit dem anderen und der Gesamtrealität, erkenne ich Fakten leichter und kann erfolgreicher überzeugen.

8. Entscheidungen suchen und treffen

Wir alle kennen jene Situationen, wo geredet und diskutiert wird, Gespräche, nach denen man mit einem „guten Gefühl“ auseinandergeht, ohne jedoch eine Entscheidung getroffen zu haben. Ja, es kann sogar vorkommen, daß eine Entscheidung getroffen wird, doch die Gruppe hat vergessen einen Aktionsplan aufzustellen. Nichts wird passieren, jeder wird darauf warten, daß der andere etwas tun wird.

Das nachfolgende Kapitel will den Aspekt der Entscheidungsbildung näher betrachten, Gründe auflisten, weshalb es vielleicht doch nicht so schnell zu einer Entscheidung kommt, sowie ein einfaches Modell darlegen, wie ein Aktionsplan aussehen kann.

8.1. Einige Fragen bei der Entscheidungsbildung

- Habe ich genügend Informationen, um eine gute Entscheidung zu treffen?
- Ist das Problem übersichtlich/transparent geworden?
- Sind ausreichend Alternativen entwickelt worden?
Wurden mögliche Maßnahmen diskutiert?
- Wurde die Realisierbarkeit überprüft?
(unter eigener Verantwortung und Kontrolle durchführbar?)
- Sind Kriterien und Prioritäten entwickelt worden?
- Sind genügend Konsequenzen der Entscheidung überlegt?
- Ist es vorteilhafter, die Entscheidung zurückzustellen?
- Sind zuständige/kompetente/interessierte Personen zur Beratung beizuziehen?
- Sind auch die Personen an der Entscheidungsfindung beteiligt, die das Ergebnis umsetzen müssen?

8.2. Entscheidungsverhalten

- a. Integrativ-partizipativ
Betroffene werden bei der Entscheidung miteinbezogen
- b. Konsultativ
Meinungen werden erfragt, doch Leitung entscheidet
- c. Administrativ-regulativ
Organisatorische Regeln (Normen, Vorschriften) sollen die Entscheidung sicherstellen
- d. Autoritär-definitiv
Entscheidungen werden von oben herab getroffen, ohne Meinungen der Betroffenen zu fragen

8.3. Treffen von Entscheidungen

- durch eine einzelne Person
- durch einen Zweierzusammenschluß
- durch Cliquenbildung
- durch Mehrheitsbeschluß
- durch Ausübung von Druck
- durch Zufallsverfahren (Kopf oder Zahl, ...)
- durch Übereinstimmung

8.4. Entscheidungsqualität

- a. positiv: rational und emotional getragen
- b. emotional problematisch: rational ja - emotional nein
- c. rational problematisch: emotional ja - rational nein
- d. negativ: rational und emotional abgelehnt

8.5. Schwierigkeiten bei Entscheidungen

- Angst vor Folgen
- Einander zuwiderlaufende Verpflichtungen (Interessenskonflikt)
- Zwischenmenschliche Konflikte
- Methodische Fehler:
 - zu starre Verhaltensregeln
 - zu viel Gewicht auf persönlichen Meinungen
 - zu wenig genaue Erforschung der Sachlage
 - fehlende Überprüfung wirklicher Einstimmigkeit
- Mangelhafte Leitung
 - ungenügende Meinungsfreiheit
 - unangemessene Methoden der Beschlußfassung
 - Ausklammern von schwierigen Faktoren u.ä.

8.6. Akzeptanz des Beschlusses

Ein Beschluß ist umso akzeptierter:

- je klarer ein Problem erkannt wurde
- je mehr Bedürfnisse und Wünsche der einzelnen MitarbeiterInnen/Gruppenmitglieder berücksichtigt wurden
- je besser das Problem analysiert und das Ziel definiert wurde
- je engagierter die Beteiligten an der Problemlösung mitarbeiten (Identifikation)
- je mehr Lösungsmöglichkeiten vorgeschlagen und mögliche Maßnahmen vorausgesehen werden konnten
- je mehr MitarbeiterInnen/Gruppenmitglieder die Durchführung tragen
- je genauer die MitarbeiterInnen/Gruppenmitglieder den Erfolg der Maßnahme kontrollieren können.

8.7. Aktionsplan / Aktivitäten Checkliste

| Datum | Priorität | Aktivität / Aufgabe | Zeitbedarf | Delegiert an | Spätester Start | Termin bis wann? | OK |
|-------|-----------|---------------------|------------|--------------|-----------------|------------------|----|
| | | | | | | | |

Spätester Termin = Termin bis wann? minus Zeitbedarf minus Pufferzeit

9. Methoden der Ideengewinnung

Bei der Ideengewinnung sind zwei Grundregeln zu beachten:

- a. Die Phase der Ideenfindung ist grundsätzlich von der Phase der Ideenbewertung zu trennen.

Gerade das ständige Bewerten und Kritisieren versetzt viele Menschen in die unangenehme Lage unbedingt etwas Richtiges und Gescheites sagen zu müssen. Dies wiederum hemmt die Kreativität. Die TeilnehmerInnen geraten unter Streß und oftmals schleichen sich „Ladehemmungen“ ein. Von klein auf wurden wir damit konfrontiert, daß Lernen und Lernergebnisse bewertet werden. Großteils hat man uns nicht gelehrt, daß Fehler zum Lernen dazugehören, sondern die roten Striche in unseren Aufgabenheften haben in der Regel ihren Niederschlag in schlechten Noten gefunden, diese wiederum in Bestrafungen zuhause, etc....

Damit sich aber Kreativität entfalten kann, muß es grundsätzlich möglich sein, Fehler zu machen, Blödsinnigkeiten zu sagen, etc... d.h. unseren Gedanken freien Lauf zu geben. Aus der Geschichte der Erfindungen wissen wir, daß vieles, was vorerst von aller Munde bespöttelt und kritisiert wurde, nach einiger Zeit sich bewährt hat und letztlich nicht mehr aus dem Alltag wegzudenken ist (z.B. Elektrizität, Auto, ...).

- b. Ideen anderer aufgreifen und weiterentwickeln

Aufgeworfene Ideen sollen erst einmal stehen gelassen und nicht besprochen werden. In der Regel kommt bei voreiligen Diskussionen nichts anderes heraus, als eine Bewertung. Im positiven Sinne wäre eine Ausdifferenzierung das Resultat. Dies würde jedoch den Fluß der Ideengewinnung hemmen, wobei die Gefahr besteht, sich im Detail zu verlieren.

9.1. Das „Brainstorming“

Alex OSBORN geht davon aus, daß wir aufgrund von Zwängen etwas Richtiges und Gutes (Wertung) produzieren zu müssen, in der Entfaltung unserer Kreativität gehemmt sind (s.o.). Daher ist es wichtig, gerade dieses Werten und Kritisieren beim Ideenfindungsprozeß zu minimieren, sprich auszuklammern. Zunächst beschränkt man sich auf das Finden von Ideen. Jede Idee ist dabei willkommen!

- a. Benötigte Materialien

Flipchart, Filzstift

- b. Zu beachten

- Schaffung eines positiven sozialen Klimas
- keine Kritik an geäußerten Ideen (jede Idee gilt)
- der jeweils Sprechende darf nicht unterbrochen werden
- Ideen können, aber müssen nicht weiterentwickelt werden (sich durch Ideen anderer inspirieren lassen und sie weiterentwickeln.)

- c. Ablauf

Das anstehende Problem wird genau besprochen und definiert. Die TeilnehmerInnen werden aufgefordert zur Problemlösung Ideen vorzubringen.

Alle zugerufenen Ideen werden vom Moderator am Flipchart festgehalten. Die Diskussion der Ideen erfolgt erst nach Beendigung des Ideenfindungsprozesses.

9.2. Die „6-3-5 Methode“

Nach Bernd ROHRBACH sollen Ideen aufgegriffen und weiterentwickelt werden, damit sich die Ideenqualität steigert. Dieses Aufgreifen von Ideen erfolgt nach folgendem Schema:

- a. Zunächst wird das Problem dargestellt (besprochen und definiert)
- b. In der Gruppe schreiben 6 Personen je 3 Ideen (innerhalb von 5 Minuten) auf ein Blatt
- c. Das Blatt wird jeweils dem rechten Nachbarn weitergereicht, der weitere 3 Ideen auf das erhaltene Blatt ergänzt
- d. Der Vorgang wird solange wiederholt, bis alle Personen jeden Zettel ergänzt haben.

Es müssen am Ende auf jedem Zettel 18 Ideen stehen. Insgesamt haben Sie jetzt 108 Ideen zur Lösung Ihres Problems.

9.3. Das „Mind-Mapping“

Die von Tony BOUZAN entwickelte Technik des Mind Mapping versucht durch eine Form der Netzstruktur das traditionell lineare Strukturenmodell aufzubrechen. (Brechen von Kettendenken). Das Kettendenken (linear, von links oben nach unten rechts, Schritt für Schritt) birgt die Gefahr in sich, zu sehr die Struktur im Auge zu haben, daß man auf andere Wichtigkeiten vergißt. Die Netzstruktur des Mind Mapping setzt an bei Schlüsselwörtern/-begriffen (sogenannte „Kreative Wörter“), die möglichst viele „Angriffspunkte“ besitzen, an denen andere Wörter aufgehängt werden können, so daß ein komplexes Netzgefüge entstehen kann. (Man stelle sich einen Baum mit vielen Ästen und Zweigen vor - Themen-Baum).

Auch beim Mind-Mapping soll ein freier Fluß an Ideen und Informationen herrschen. Durch das Verknüpfen von Worten mit Formen, Farben, Bildern etc ... erfolgt hier auch eine Verknüpfung von sprachlichem und bildhaftem Denken (ganzheitliches Denken). So kann ein individuelles, gruppenbezogenes, situatives und kontextgebundenes Bild (rechte Hirnhälfte) entstehen.

9.4. Die „Kärtchen-Methode“

Die TeilnehmerInnen schreiben auf Kärtchen stichwortartig bzw. in Halbsätzen ihre Beiträge. Die einzelnen Kärtchen werden dann eingesammelt und auf der Pinwand angeheftet.

Aufgaben von Moderation

- Sammeln von Informationen, Ideen, Problemdarstellungen
- Sortieren und Strukturieren von ...
- Formulieren von Oberbegriffen (Überschriften, Leitsätzen)
- Feststellen der Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen den Inhalten
- Gewichtung der Punkte nach vorgegebenen bzw. gemeinsam erarbeiteten Kriterien
- Entwicklung von Arbeitsschritten zur Lösungsfindung

a. Benötigte Materialien

- Kärtchen DIN A6 (verschiedenfarbig),
- Filzstifte (für jeden TN 1 Filzstift)
- min. 3 Pinwände
- Packpapierbögen (Pinwandbögen)
- Reißnägel (Pins)
- Klebstoff

b. Zu beachten

- klare und eindeutige Formulierung der Fragen
- lesbare Schrift (leserlich und groß genug schreiben)
- pro Kärtchen nur eine Idee (Stichwort bzw. Halbsatz)
- jedes Kärtchen gilt (keine Zensur durch ModeratorIn)
- bei der Zuordnung von Kärtchen zu Themenklumpen, entscheidet bei Unklarheit der Zuordnung vorerst der Autor über sein Kärtchen, ein weiteres Kärtchen mit gleicher Idee wird dann geschrieben und auch anderen Themenklumpen zugeordnet.

c. Ablauf

- gründliche Besprechung und Definition des Problems,
- Ausgabe von zunächst begrenzter Zahl an Kärtchen an jeden Teilnehmer (mit dem Verweis, daß noch weitere Kärtchen benützt werden können),
- TN notieren ihre Ideen auf die ausgeteilten Kärtchen,
- ModeratorIn sammelt laufend Kärtchen ein und visualisiert sie unkommentiert an Pinwand,
- kommen keine Kärtchen mehr, ist der Ideenfindungsprozeß fertig,
- die TN gruppieren die Kärtchen zu ähnlichen Themenklumpen
- die TN betiteln die Themenklumpen,
- jetzt können die einzelnen Themen der Reihe nach behandelt werden.

Raum für persönliche Notizen

Teil 4

Interaktionsspiele mit Eltern

unter Mitarbeit von
Monika NILLES-ZAND

10. Kennenlernspiele

10.1. Partner-Interview

Ziele: Erste Kontaktaufnahme, Kommunikation einfädeln, Kennenlernen

Spielablauf: Paare bilden. Jede Teilnehmerin schreibt auf einen Zettel 5 Fragen, die sie ihrer Gesprächspartnerin zu deren Person stellen möchte. Die Teilnehmerinnen stellen sich gegenseitig ihre Fragen. Die Interviewerin macht sich Notizen zu den erhaltenen Antworten. Nach 5 Minuten wechselt das Paar die Rollen. Nach insgesamt 10 Minuten sitzen wieder alle im Sesselkreis und die Paare werden von den anderen reihum interviewt. Es soll immer die Partnerin die Fragen beantworten.

10.2. „Wie geht's Ihnen?“

Ziele: Sich vorstellen, Stimmungen und Gefühle äußern, Gruppenmitglieder aktivieren

Spielablauf:

- Stimmungsbarometer - non-verbal
Alle Teilnehmerinnen stellen sich auf den Stuhl, setzen sich auf den Stuhl oder auf den Boden. Die Höhenlage (wie beim Wetterfrosch) drückt die Stimmung aus. Die Teilnehmerinnen können dann befragt werden, ob sie erklären wollen, was es mit ihrer Stimmung auf sich hat.
- Blitzlicht (verbal)
Die Teilnehmerinnen einigen sich auf ein Thema und anhand dieses versuchen sie ihre Stimmung zu beschreiben.
Z.B. Thema Wetter: „Ich fühle mich heute wie ein Gewitter“
„Ich bin heute etwas benebelt“ ...
Thema Wasser: „Ich fühle mich frisch wie ein sprudelnder Bach“
„Ich fühle mich wie die tiefe stille See“ ..

10.3. Wollfadenspiel

Ziele: Verbindungen in der Gruppe sichtbar machen, Verbindungen herstellen

Spielablauf: Ein Wollknäuel wird im Kreis von einer zur anderen Mitspielerin geworfen/gerollt. Das Wollknäuel wird dabei abgespult. Die Mitspielerin, die das Wollknäuel zugerollt bekommt, hält

den Faden fest und rollt den Knäuel zu einer anderen Mitspielerin. Wer will, kann dabei auch den Namen der Mitspielerin zurufen. Das Wollknäuel kann auch mehrmals bei der gleichen Mitspielerin landen. Dies ist ein Hinweis auf besonders viele Beziehungen zu anderen. Aufpassen, daß die Fäden gespannt bleiben!

10.4. Beziehungen aufbauen

Ziele: Zusammenbringen der Eltern zu Anfang des Schuljahres

Spielablauf: Die Eltern erhalten eine Farbe und ein Kärtchen, auf das sie ihren Vor- und Familiennamen schreiben. Die Kärtchen werden eingesammelt und gemischt. Jede darf eine Karte (nicht die eigene) ziehen. In Kleingruppen erzählen sich die Eltern gegenseitig eine lustige Anekdote ihres Kindes. Im Plenum können einzelne Anekdoten zum Besten gegeben werden.

10.5. Familien stellen sich vor

Ziele: Die Eltern und das Kind vorstellen und einen kurzen Einblick in die Familie erhalten

Spielablauf: Reihum erzählen die anwesenden Eltern eine - reale oder erfundene - Geschichte (kann auch ein Märchen sein), in welcher sie selbst (Vater/Mutter), als auch ihre Kinder (Schulkind, sowie dessen Geschwister) als Handelnde darin vorkommen. Die Geschichte soll kurz gehalten und die handelnden Personen immer mit Namen genannt werden.

Variante: Der Elternteil stellt seine Familie über das Lieblingstier des Schulkindes vor. „Wenn es nach unserem Kinde gehen würde, wären wir eine Löwenfamilie, denn ...“

11. Themenzentrierte Interaktionen

11.1. Brainwriting

Ziele: Bewertungsfreies Sammeln von Ideen

Spielablauf: Jede Teilnehmerin schreibt eine Idee, Frage, Problemstellung auf einen Zettel. Danach werden die Zettel reihum weitergegeben. Die Teilnehmerinnen können nun auf die erhaltenen Zettel, die dort angegebene Idee, ... durch eigene Ideen, Fragen, Problemstellungen ergänzen.. Jede Art von Bemerkung ist erlaubt. Blockschrift ist von Vorteil.

11.2. „Wünscheballons“

Ziele: Wünsche äußern und mitteilen

Spielablauf: Zu einer bestimmten Themen-, Aufgaben- oder Problemstellung schreiben die Teilnehmerinnen ihre Wünsche mit Filzstift auf aufgeblasene Luftballons. Die Ballons werden unter den Eltern hin und hergeschubst. Anschließend können die aufgeschriebenen Anregungen zur Gruppendiskussion herangezogen werden. Die Luftballons bleiben im Klassenzimmer und am nächsten Tag können die Kinder auf gleiche Weise die Ballons hin und herschubsen und als Anregungen zur Gruppendiskussion verwenden.

11.3. Themenbaum

Ziele: Sammeln von Ideen, Zusammenarbeit zwischen Eltern

Spielablauf: Auf einen gemeinsam gemalten Baum (ein großes Blatt Papier z.B. Packpapierbogen, Tapetenstreifen) kleben die Teilnehmerinnen kleine Kärtchen mit Ideen (Kärtchen = Blätter des Baumes; 1 Kärtchen = 1 Idee). Die Äste des Baumes stehen für die Hauptstränge des Themas. (Auch diese gemalten Themenbäume kann die Lehrerin für die Klassenarbeit mit den Schülerinnen weiterverwenden)

11.4. Zauberblume

Ziele: Gemeinsames Sammeln von Lösungsvorschlägen

Spielablauf: Die Teilnehmerinnen malen in der Kleingruppe eine große bunte Blume. Die Blüten der gezeichneten Blume stehen für Lösungsvorschläge, die auf die gezeichneten Blüten geschrieben werden. (Als Blüten kann man auch farbiges Papier auf die gezeichnete Blume kleben und darauf die Lösungsvorschläge notieren / pro Blatt einen Vorschlag.) Für die Weiterarbeit können dann die einzelnen Blütenblumen im Plenum besprochen werden. Ebenfalls können die Zeichnungen im Klassenzimmer aufgehängt und zur Weiterarbeit mit den SchülerInnen herangezogen werden.

11.5. Sprechblase

Ziele: Personenzentrierte Ideen- bzw. Problemlösungssammlung

Spielablauf: In der Klasse läßt die Lehrerin von den Schülern auf großem Papier Körperumrisse der einzelnen Schülerinnen malen. Mit dem Namenvermerk der einzelnen Schülerin geht die Lehrerin zu den Eltern und läßt diese ihr Kind per Sprechblase nach dem Motto: „Was würde Ihr Kind zum Thema ‘Es ist zu laut in der Klasse’ sagen? Ideen bzw. Lösungsprobleme aufschreiben.
Die Lehrerin kann die Eltern-Sprechblasen wieder mit in die Klasse nehmen bzw. hängt sie dort auf und läßt über die Elternvorschläge/-meinungen die Kinder diskutieren und nach eigenen Lösungen suchen.

Teil 5

Literaturhinweise

- BAER Ulrich, 666 Spiele. Für jede Gruppe. Für alle Situationen; Seelze (Kallmeyer) 1998⁷
- BRAMSON Robert M., Schwierige Leute - und wie man am besten mit ihnen umgeht; Reinbeck (Rowohlt) 1990
- FISHER Roger / BROWN Scott: Gute Beziehungen - Die Kunst der Konfliktvermeidung und Kooperation; F.a.M. / N.Y. (Campus) 1989
- GALDINI Robert, Die Psychologie des Überzeugens; Bern u.a. (Huber) 1997
- GEIßLER Karlheinz A., Lernprozesse steuern; Weinheim /Basel (Beltz) 1995
- GEIßLER Karlheinz A., Anfangssituationen; Weinheim /Basel (Beltz) 1993³
- GEIßLER Karlheinz A., Schlußsituationen; Weinheim /Basel (Beltz) 1992
- HERTLEIN Margit, Mind Mapping; Reinbeck (Rowohlt) 1997
- KNOLL Jörg, Kleingruppenmethoden; Weinheim/Basel (Beltz) 1993
- LANGMAACK Barbara/BRAUNE-KRICKAU Michael, Wie die Gruppe laufen lernt; Weinheim (PVU) 1995⁵
- SCHULZ von THUN Friedemann, Miteinander reden 2 Bde; Reinbeck (Rowohlt) 1981;1989
- STRUCK Peter, Erziehung von gestern - Schüler von heute - Schule von morgen; München (Hanser) 1997
- VOPEL Klaus W., Interaktionsspiele (6 Bde.); Salzhausen (Iskopress)
- VOPEL Klaus W., Die grüne Reihe (6 Bde.); Salzhausen (Iskopress) 1997
- VOPEL Klaus W., Handbuch für Gruppenleiter/innen. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele; Salzhausen (Iskopress) 1997⁸
- VOPEL Klaus W., Anwärmspiele (2 Bde.); Salzhausen (Iskopress) 1996
- VOPEL Klaus W., Störungen, Blockaden, Krisen; Salzhausen (Iskopress) 1996
- VOPEL Klaus W., Materialien für Gruppenleiter (8 Bde.); Salzhausen (Iskopress) 1993³
- WATZLAWICK Paul u.a., Menschliche Kommunikation; Bern u.a. (Huber); 1982⁶