

Didaktik der Rhetorik

Dr. Brigitte Teuchert
*Leiterin berufsbegleitender Weiterbildungsmaster
„Speech Communication and Rhetoric“*

Telefon +49 941 943-2906
Sekretariat:
Telefon +49 941 943-2536
Telefax +49 941 943-2477
Universitätsstraße 31
D-93053 Regensburg

brigitte.teuchert@zsk.uni-regensburg.de
www-mk.uni-regensburg.de

Agenda:

1. Aufbau des Skripts	4
1.1 Ziele	4
1.2 Methodik	4
1.3 Grundsätze rhetorischer Seminare	4
2. Seminaraufbau – Seminarablauf	6
2.1 Einstiegsphase in Seminare	6
2.1.1 Kennenlernen der Teilnehmer	6
2.1.2 Motivationsphase	8
2.1.3 Festlegung des Seminarablaufes	10
2.2 Durchführung des Seminars	11
2.2.1 Aufbau eines Seminarbausteins	11
2.2.1.1 Einführung eines Seminarbausteins	11
2.2.1.2 Informationsphase zu Beginn des Seminarbausteins	11
2.2.1.3 Übungen und Praxisbeispiele	12
2.2.2 Feedback	14
2.2.2.1 Methoden des Feedbacks	14
2.2.2.2 Trainerfeedback	17
2.2.2.3 Ebenen des Feedbacks	19
2.2.2.4 Videofeedback	20
2.2.3 Abschluss eines Seminarbausteins	22
2.3 Methoden im Seminar	22
2.3.1 Lehrvortrag	22
2.3.2 Lehrgespräch – Fragetechniken	
2.3.3 Gruppenarbeit	23
2.3.4 Grundsätzliches zu Rollen- und Planspielen	

2.3.5 Rollenspiele	25
2.3.6 Planspiele	28
2.3.7 Moderation im Seminar	30
2.4 Umgehen mit kritischen Situationen im Seminar	32
2.4.1 Kritik am Trainer	32
2.4.2 Konflikte zwischen Teilnehmern	32
2.4.3 Aktivitätsverweigerung	32
2.4.4 Gezeigtes Desinteresse	33
2.4.5 Emotionale Krisen	33
3. Seminarabschluss	33
4. Seminarkonzeption	34
4.1 Kontakt zum Auftraggeber	34
4.2 Seminarausschreibung	35
4.3 Rahmenbedingungen	36
4.4 Zielsetzung des Seminars	36
4.5 Modulkonzeption	36
4.6 Beispiel für Seminarkonzeption	37
Literatur	38

1. Aufbau des Skriptes

1.1 Ziele:

Das Skript informiert über die wesentlichen Grundsätze der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Seminaren und Seminarbausteinen zur „Didaktik der Rederhetorik“ und zur „Didaktik der Gesprächs rhetorik“ . Es bietet einen Leitfaden zur Konzeption und Durchführung von Rhetorik-Seminaren.

Im Folgenden wird immer die männliche Form verwendet, um die Lesbarkeit des Textes zu gewährleisten, die weibliche Form ist jedoch immer implizit.

1.2 Methodik:

Der Reader folgt dem chronologischen Ablauf eines Kommunikationsseminars und stellt wesentliche Grundlagen methodischer und didaktischer Vorgehensweisen dar. Er geht beispielhaft auf die Konzeption von Seminaren ein.

1.3 Grundsätzliche Ziele rhetorisch orientierter Seminare und Trainings:

In Seminaren zur mündlichen Kommunikation steht die Vermittlung einer wertschätzenden, emanzipatorischen und kooperativen Rhetorik im Mittelpunkt (Allhoff, 2014, 15). Dies bedeutet, Teilnehmerinnen und Teilnehmern kein uniformes Rede- oder Gesprächsverhalten überzustülpen, sondern im Sinne selbstgesteuerten Lernens (dazu: Greene /Azevedo, 2007) Seminarkonzepte zu entwerfen, die individuelle kommunikative Weiterentwicklungen ermöglichen. Seminare vermitteln durch Informationen, Übungsangebote und intensive Feedbackphasen Ansätze zur individuellen Analyse und Umsetzung rhetorischen Verhaltens. Sie haben das Ziel, eigene kommunikative Intentionen wertschätzend und kooperativ für und mit Gesprächspartnern umzusetzen, Missverständnisse zu vermeiden und Konfliktpotenziale zu minimieren.

Rhetorik-Trainings dienen dazu, Teilnehmern eigenes Handlungspotenzial in kommunikativen Situationen zu verdeutlichen. Durch intensive Feedback- und Reflexionsphasen erfährt der Teilnehmer, wie eigenes kommunikatives Verhalten auf Gesprächspartner oder Zuhörer wirkt und kann damit einen Abgleich zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung herstellen. Übungen und damit im Zusammenhang stehendes Feedback sind somit die Grundelemente von Seminaren. Sie müssen sehr gut auf die Zielgruppen

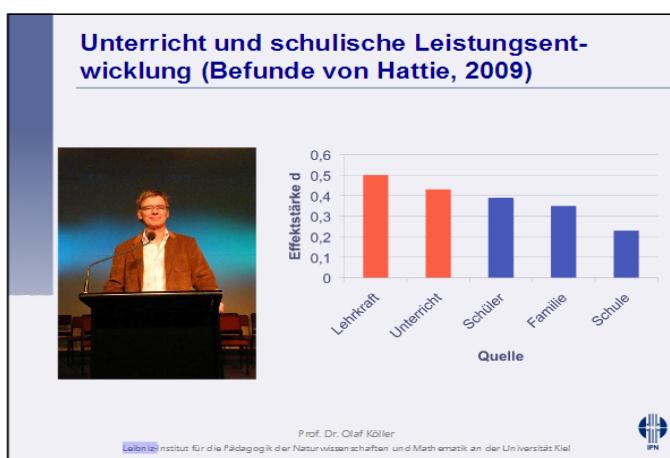
abgestimmt sein und konstruktives individuelles Lernen ermöglichen. Seminare zur Rhetorik können keine „Patentrezepte“ vermitteln, sondern sollen kommunikative Handlungskompetenzen erweitern (zum „Kompetenzbegriff“ siehe z.B. Graf, 2014, 1ff., Abraham, 2008, 27ff.). Meyer schreibt: „Rhetorische Bildung ist immer zugleich auch Persönlichkeitsbildung und kann sich weder auf reine Wissensvermittlung noch auf das Training rhetorischer Techniken beschränken.“ (Meyer in Bose, 2014, 146)

Trainer und Dozenten der Rhetorik sind deshalb besonders gefordert:

- Sie sollen die Ziele und Wünsche der Teilnehmer möglichst intensiv mit einbeziehen.
- Sie benötigen umfangreiches fachliches Wissen zu allen Bereichen der Kommunikation, um entsprechend den Zielen der Teilnehmer eine flexible Seminargestaltung zu ermöglichen.
- Sie benötigen eine hohe Feedbackkompetenz, da kommunikatives Verhalten tief in die Persönlichkeit der Teilnehmer eingebettet und verantwortungsvolles, wertschätzendes Vorgehen notwendig ist.
- Übungen und Reflexionsphasen müssen eine hohe Transferleistung in den Alltag der Teilnehmer möglich machen.
- Eigenes rhetorisches Verhalten des Trainers steht immer implizit im Blickpunkt der Teilnehmer.
- Sie müssen mehrere Rollen abdecken können: „Lehrer, Lernpartner, Coach, Sparringspartner, Moderator, Begleiter, Experte“ (Kießling-Sonntag, 20013, 134).

(Zu den Bereichen der „Persönlichkeitskompetenz“, der „Sozialkompetenz“, der „Methodenkompetenz“ und der „Fachkompetenz“, die für die Erreichung von Seminarzielen erforderlich sind, schreibt beispielsweise Patrzek 2013, 46ff.)

Die Bedeutung der Lehrkraft für den Unterrichtserfolg zeigt die Meta-Studie von John Hattie:



www.emse-netzwerk.de/uploads/Main/EMSE 13_Koeller_pp.pdf

Ergebnisse der Hattie-Studie können auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung übertragen werden und besitzen ihre Gültigkeit nicht nur für den schulischen Kontext.

Schilcher fasst nach Ditton (2000) Merkmale guten Unterrichts wie folgt zusammen:

Tabelle 1: Faktoren, die den Unterrichtserfolg beeinflussen (nach Ditton 2000)

Strukturqualität	Motivierung
<ul style="list-style-type: none"> • Strukturiertheit des Unterrichts • Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz • Variabilität der Unterrichtsformen • Medieneinsatz • Übungsintensität • Stoffumfang 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele • Bekannte Erwartungen und Ziele • Vermeidung von Leistungsangst • Wecken von Interesse und Neugier • Verstärkung der Lernerfolge • Positives Sozialklima in der Klasse
Angemessenheit	Zeitnutzung
<ul style="list-style-type: none"> • Anpassung von Schwierigkeit und Tempo • Niveau der Leistungserwartungen / Adaptivität • Diagnostische Sensibilität • Individuelle Unterstützung und Beratung • Differenzierung und Individualisierung / Förderungsorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Verfügbare Zeit • Lerngelegenheiten • Genutzte Lernzeit • Orientierung auf Lehrstoff und Inhalte • Klassenmanagement, Klassenführung

Auch diese getroffenen Aussagen lassen sich nahtlos einfügen in ein Konzept für ein Seminar zur Erwachsenenbildung.

2. Seminaraufbau und Seminarablauf:

2.1 Einstiegsphase in Seminare:

Der Seminareinstieg hat eine grundlegende und wegweisende Funktion im Seminarablauf. Er sollte die Zielesetzung des Seminars skizzieren, die Bedeutung des Seminarthemas verdeutlichen und Perspektiven eröffnen, wie sich die Teilnehmer im Sinne des Ausbaus eigener rhetorischer Kompetenzen weiterentwickeln können.

2.1.1 Kennenlernen der Teilnehmer:

Entweder vor der Vorstellungsrunde der Teilnehmer oder am Ende von deren Vorstellungsrunde sollte der Trainer /Dozent sich selbst vorstellen: Name, berufliche Tätigkeit, Studium / Ausbildung / Weiterbildungen, um die eigene Kompetenz bezüglich des Seminarthemas zu dokumentieren.

Je nach Dauer des Seminars, der Teilnehmerstruktur und der Zahl der Teilnehmer gibt es eine Vielfalt unterschiedlicher Methoden, sich im Seminar kennenzulernen.

a) Eigenvorstellung:

Die Teilnehmer stellen sich selbst vor. Wichtig ist eine Vorgabe des Dozenten/Trainers, welche Informationen besonders wichtig sein könnten, z.B. derzeitige Tätigkeit, Studien-/Ausbildungsweg, Hobby, Privates.

b) „Schlüsselbund“:

Jeder Teilnehmer nimmt seinen Schlüsselbund und gibt anhand der verschiedenen Schlüssel Informationen zu Beruflichem und Privatem.

c) „Ballwurf“:

Ein Teilnehmer erhält einen Tennisball und stellt sich selbst vor; er bestimmt durch Zuwerfen des Balles, wer als nächster zum Zuge kommt.

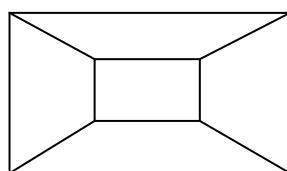
d) Partnerinterview:

Die Teilnehmer setzen sich zu zweit zusammen; zunächst befragt ein Teilnehmer den anderen innerhalb einer bestimmten vorgegebenen Zeit, z.B. 10 Minuten. Er versucht, für ihn wichtige Informationen zu erhalten. Nach Ablauf der Zeit richten die Teilnehmer um eine Person weiter, so dass sich neue Zweierteams bilden: diejenigen, die in der ersten Runde die Befragten waren, sind nun die Fragenden für weitere 10 Minuten.

Nach Ablauf der Interviewphasen stellen diejenigen, die jemanden befragt haben, denjenigen vor der Gesamtgruppe vor.

e) Gemeinsamkeiten / Individuelles:

Gerade bei größeren Gruppen ist diese Art der Vorstellung möglich: vier Teilnehmer bilden eine Gruppe und erhalten einen Flipchartbogen. In der Mitte zeichnen sie ein Rechteck, nach den Ecken des Blattes werden die Ecken des Rechtecks verlängert, so dass sich vier Segmente bilden.



In das innere Rechteck werden per Schrift, Bild, Skizze, etc. alle Informationen vermerkt, die alle vier Teilnehmer gemeinsam haben, in die äußeren Segmente alle Informationen, die nur einen Einzelnen betreffen. Anhand des aufgehängten Plakates können sich alle vier Teilnehmer den anderen vorstellen, die Plakate können als Gedächtnisstütze während des Seminars im Raum verbleiben.

f) Gruppendynamisch orientierte Vorstellung:

Der Dozent /Trainer gibt einem Teilnehmer den Anfang eines Fadens, z.B. eines Wollknäuels, in die Hand. Der Teilnehmer stellt sich vor und wirft das Knäuel weiter; jeder hält nach der Vorstellung sein Fadenstück weiterhin in der Hand, so dass sich am Ende alle Teilnehmer via des Fadens miteinander verbunden haben.

Es gibt eine Fülle weiterer Vorstellungsmöglichkeiten, die je nach Gruppe und Ziel des Seminars anwendbar sind.

2.1.2 Motivationsphase:

Vor der Motivationsphase steht die grundsätzliche Vereinbarung über Organisation und inhaltliche Ausrichtung des jeweiligen Seminars mit dem Auftraggeber, evtl. eine Seminarausschreibung mit Inhalt, Methode, Zielen der Veranstaltung, Zielgruppenspezifika, etc. (siehe auch Kapitel 4). Die Erwartungshaltung des Auftraggebers bildet die Ausgangsbasis für die Konzeption des Seminars, in die die Erfahrungen und der fachliche Hintergrund des Dozenten /Trainers einfließen, welche in diesem Seminarkontext wichtigen inhaltlichen Bausteine gefragt sein können.

Die Erwartungen des Auftraggebers und die Konzeption des Dozenten / Trainers werden ergänzt durch die Erwartungshaltung der Teilnehmenden und deren Erfahrungen (Motivationsphase). Glücklicherweise kommen in der überwiegenden Zahl der Fälle Teilnehmer in Kommunikationsseminare, die aus eigenem Wunsch eine solche Veranstaltung besuchen. Sie bringen deshalb meist eine hohe intrinsische Motivation mit, die wiederum eine hohe Äußerungsbereitschaft impliziert.

In dieser Phase werden die Interessen, Wünsche und Ziele der Teilnehmer erhoben. Sie ist von ganz zentraler Bedeutung, da der Dozent/Trainer daraus intensive Rückschlüsse auf die Erwartungshaltung der Teilnehmer, deren Vorerfahrungen und damit die Gestaltung des Seminars und dessen Schwerpunkte ziehen kann. Klauer /Leutner schreiben: „Lehrstoff ist die Differenz zwischen dem Lehrziel und der Ausgangslage der Lernenden...“ (41). Die Motivationsphase spiegelt die „Ausgangslage“ der Teilnehmer. (Siehe dazu auch „Die Lernenden“ in : Hattie, 2013, 38ff.) Wesentlicher Garant für Lernerfolge ist laut Hattie die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus (Hattie, 2013, 52f.).

Häufig nennen Teilnehmer in Zusammenhang mit ihren Zielen und Wünschen Beispiele aus ihrem Alltag, die in den Seminarablauf integriert werden, oft sogar als Grundlage für Rollenspiele o.ä. dienen können. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die gezielte, auf die fachliche Orientierung des Seminars ausgerichtete Fragestellung: keine allgemeinen Fragen zu Erfahrungen in kommunikativen Situationen, sondern zum jeweiligen Seminarschwerpunkt, z.B. „Verhandlungssituationen“, „Präsentationssituationen“, etc. Dadurch können Gedanken auf die Thematik fokussiert werden und die Erwartungshaltung der Teilnehmer mit den im Seminar ausgewählten Inhalten verknüpft werden.

Hattie schreibt in Zusammenhang mit Feedback: „Erst als ich entdeckt habe, dass Feedback besonders wirksam ist, wenn es der Lehrperson von den Lernenden gegeben wird, begann ich,

es besser zu verstehen. Wenn Lehrpersonen Feedback von den Lernenden einfordern –oder zumindest offen sind gegenüber dem, was Lernende wissen, was sie verstehen, wo sie Fehler machen, wo sie falsche Vorstellungen haben, wo es ihnen an Engagement mangelt – dann können Lehren und Lernen miteinander synchronisiert werden und wirksam sein. Feedback an die Lehrpersonen hilft, das Lernen sichtbar zu machen“ (Hattie, 2013, 206).

Die Verbindung von Expertenwissen der Lehrenden und den Erfahrungen der Lernenden gewährleistet, dass die Lernenden intensiv an Alltägerfahrungen und erworbenes Wissen anknüpfen können. Dies wiederum ist eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. (Wellenreuther, 2014, 192)

Schermuly initiierte eine Studie zu Konflikten in Trainings. Er schreibt: „Unsere Studie zeigt, dass die meisten Konflikte am Anfang des Seminars auftreten. Daher ist es entscheidend, dass der Trainer sich hier genug Zeit nimmt, die Teilnehmer und ihre Arbeitssituation kennenzulernen, ihre Erwartungen und Wünsche abzufragen. Das kostet zwar erst einmal Zeit, lohnt sich aber, weil man später viel empathischer mit den Teilnehmern umgeht, viel schneller ein Konfliktpotenzial spürt und damit auch unproduktiven Konflikten vorbeugen kann, die meist viel mehr Zeit fressen.“ (Schermuly, 2016, 14)

Die Erhebung der Wünsche und Ziele kann auf unterschiedliche Weise stattfinden:

a) Fragebogen bezogen auf die Seminarinhalte:

Jeder Teilnehmer stellt individuell seine Ziele und Interessen vor. Grundlage kann ein Bogen sein, den sie im Vorlauf ausgefüllt haben. Z.B. mit Fragestellungen zu ihren bisherigen Erfahrungen zum Seminarthema, welche Punkte ihnen dabei bei sich selbst oder bei anderen eher positiv aufgefallen sind, welche eher negativ (Beispiel: Besprechungsleitung: Wie häufig leiten Sie Besprechungen? Was ist Ihnen bei sich selbst oder in der Beobachtung Anderer in der Besprechungsleitung eher positiv aufgefallen, was eher negativ?). Ziel ist, eine eigene Einschätzung des Teilnehmers zu gewinnen und zu erkennen, welche Kriterien er mit dem Seminarthema verbindet.

b) Fragebogen bezogen auf die teilnehmende Person:

Teilnehmer verfügen häufig über eine hohe Kompetenz der Selbsteinschätzung. In einem Fragebogen kann diese Selbsteinschätzung thematisiert werden. Beispielsweise könnten Fragestellungen zu Beginn eines Präsentationsseminars lauten: Was würden Sie derzeit eher als Ihre Stärken bezeichnen, was eher als Ihre Schwächen? Im Verlauf des Seminars kann der Teilnehmer aufgrund des Feedbacks erkennen, ob sich Selbstbild und Fremdbild entsprechen und welche neuen Ansätze, eigene Potenziale auszuschöpfen, erkennbar sind. Der Dozent/Trainer und die anderen Teilnehmer können speziell auf die genannten Punkte, die er selbst als Stärken oder Schwächen einordnet, achten und ihm gezieltes Feedback geben, aber auch weitere Punkte ansprechen, die der Teilnehmer noch nicht thematisiert hat.

c) Motivationsphase im Gruppengespräch:

Vor allem in größeren Gruppen können Selbsteinschätzungen und Vorerfahrungen in Kleingruppen vorbesprochen werden. Eine Gruppe von beispielsweise 16 TN wird in Kleingruppen zu je vier Personen aufgeteilt. Innerhalb der Vierergruppen besprechen Teilnehmer ihre konkreten Erfahrungen und Wünsche zum Seminarthema und schreiben wichtige Aspekte auf Metaplan-Karten. Ein Vertreter / eine Vertreterin jeder Gruppe fasst die Ergebnisse anhand der Karten zusammen und pinnt diese an eine Metaplanwand. Auf diese Weise ergibt sich ein guter Überblick über die Ziele der Teilnehmer. Auch hier ist wichtig, konkrete Fragestellungen an die Kleingruppen vorzugeben, z.B. zum Thema „Mitarbeitergespräche“: z.B. „Was konkret erscheint Ihnen aufgrund Ihrer bisherigen Erfahrung eher förderlich oder eher hinderlich bei der Vorbereitung und Durchführung von Mitarbeitergesprächen?“ – „Welche Fragen und Wünsche haben Sie zum Thema „Mitarbeitergespräche“ in diesem Seminar?“ Wenn die Ergebnisse aller vier Gruppen vorliegen, entsteht ein guter Überblick über das Vorwissen, die Vorerfahrungen und die Zielsetzungen der Teilnehmer.

d) Vorgezogene Motivationsphase:

Wenn Teilnehmer namentlich bekannt sind und die veranstaltende Organisation dies unterstützt, können die Erwartungen, Erfahrungen und Wünsche auch bereits im Vorfeld des Seminars erhoben werden. Elektronisch werden den Teilnehmern die Fragen zugesandt, so dass sie sich in Ruhe vor dem Seminarstart Antworten durchdenken können und beispielsweise eine Woche vor Seminarbeginn dem Dozenten / Trainer zusenden. Dieser hätte dann die Möglichkeit, sehr frühzeitig Schwerpunkte mit den Teilnehmerperspektiven abzugleichen. Nachteil könnte sein, dass die explizite Äußerung der Erfahrungen von Seminarteilnehmern andere erst dazu veranlasst, für sich zu überlegen, ob dies mit ihren eigenen übereinstimmt oder nicht. Daraus ergeben sich häufig im Sinne des Seminars zielführende Diskussionen zu thematischen Schwerpunkten.

2.1.3 Feststellung des Seminarablaufes:

Aus den vom Dozenten/Trainer vorher als wichtig erachteten inhaltlichen Bausteinen (Lehrziele) und den ergänzenden Themen und thematischen Schwerpunkten, die von Seiten der Teilnehmer geäußert worden sind (Lernziele), kann der Seminarablauf skizziert werden. Zeitliche Spielräume sollten trotzdem berücksichtigt werden, da häufig aufgrund von praktischen Übungen oder bestimmten Informationen, die im Seminar vermittelt werden, äußerst wichtige Fragestellungen oder Diskussionspunkte angestoßen werden, die das Thema für alle vertiefen können. Es wäre nicht hilfreich, diese Diskussionen wegen zeitlicher Vorgaben abbrechen zu müssen. Auch Organisatorisches sollte klar sein: wann sind welche Pausen, wann genau endet das Seminar oder beginnt es am kommenden Tag?

Wichtig am Ende der Eröffnungsphase:

Die Teilnehmer haben eine Vorstellung, was inhaltlich auf sie zu kommt, sie kennen sich untereinander und kennen den Trainer / Dozenten, sie können ihre eigene Beziehung zum Thema darlegen sowie ihre Wünsche, Ziele und Erfahrungen in das Seminar integrieren. Sie wissen aufgrund der transparent dargelegten Seminarkonzeption, was wann und warum im Seminar thematisiert wird.

2.2 Durchführung des Seminars:

Grundsätzlich sollten Seminare nach einem „Bausteinprinzip“ aufgebaut sein: Dies bedeutet, dass es thematische Schwerpunkte gibt, die das Gesamtthema untergliedern und ein systematisches Beleuchten des Themas aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen kommunikativen Ansätzen ermöglicht. Ziel sollte auch hier sein, die teils umfangreichen Erfahrungen der Teilnehmer zu integrieren, jedoch auch gezielte Informationen zu einzelnen theoretischen Modellen oder Hintergründen zu liefern, um eine möglichst hohe Lernkurve zu erzeugen (Klauer/Leutner, 16). Lehrziele sollten hierarchisiert und sequenziert werden, um eine klare und nachvollziehbare Abfolge von Lernschritten zu gewährleisten. Die Transparenz von Lernschritten für die Teilnehmer ermöglicht in der Folge ein selbstgesteuertes Lernen während des Seminars und vor allem im Nachgang zum Seminar und damit eine Nachhaltigkeit von Lernprozessen. Man unterscheidet „deklaratives“ Wissen, das sich auf Sachverhalte, und „prozedurales“ Wissen, das sich auf Handlungen bezieht (nach Anderson). Klauer/Leutner schreiben: „Dem deklarativen und prozeduralen Wissen entsprechend lassen sich deklarative und prozedurale Kompetenzen unterscheiden, kurz, Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Klauer/Leutner, 28). Massing definiert: „Danach geht der Kompetenzbegriff über den kognitiven Bereich hinaus und umfasst auch Handlungskompetenzen, die individuelle Orientierungen, Einstellungen und Erwartungen einschließen. Kompetenz stellt die Verbindung von Motivation/Einstellung, Wissen und Können im Handlungsvollzug her.“ (Massing, 2012, 23). Oder Weinert definiert: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2014, 27) Weitere Diskussionen zum Kompetenzbegriff siehe auch Klauer/Leutner (2012, 30ff.), Wellenreuther (2014, 99f.).

In diesem Zusammenhang sei intensiv auf die Metastudie von John Hattie verwiesen: (Zur Kritik an Hattie siehe z.B. Wellenreuther, 2014, 36f)

2.2.1 Aufbau eines „Seminarbausteins“:

Mit Seminarbaustein ist eine Teilkompetenz gemeint, die das Gesamtthema beinhaltet: z.B. könnte der Seminartitel heißen „Präsentationen als Mittel zur Wissensvermittlung“. Ein „Baustein“ innerhalb des Seminars könnte sein „Visuelle Gestaltung von Slides“, um den Wissenstransfer möglichst gut zu unterstützen.

2.2.1.1 Einführung eines „Seminarbausteins“:

Nach der konkreten Themennennung – z.B. „Visuelle Gestaltung von Slides“ – sollte der Baustein in den Seminarkontext eingebettet werden: warum ist er im Zusammenhang mit dem

Gesamtthema wichtig, welche positiven Effekte erzielen die Teilnehmer, wenn sie Slides systematisch und übersichtlich entwickeln, was genau helfen verständliche und unterstützende Slides zur Wissensvermittlung und zum Wissenstransfer? An dieser Stelle können Erfahrungen von Teilnehmern aus der Motivationsphase gut integriert werden (z.B. hat ein Teilnehmer geäußert: „Die Slides in der Vorlesung waren sehr voll, unübersichtlich und verwirrend. Die Wichtigkeit einiger Inhalte ist mir erst sehr viel später aufgrund der Fachliteratur klar geworden.“).

2.2.1.2 Informationsphase zu Beginn des Seminarbausteines:

Teilnehmer an Seminaren sollten wissen, welche Modelle, Forschungsergebnisse, Fakten, Informationen, etc. zugrunde gelegt werden können, um für die Praxis relevante Rückschlüsse ziehen zu können. Beispielsweise könnten Forschungsergebnisse angeführt werden, die einen Zusammenhang zwischen Slideaufbau und Behaltensleistung von Inhalten nachweisen. Die kognitive Durchdringung der Materie ist Grundlage für Transferprozesse.

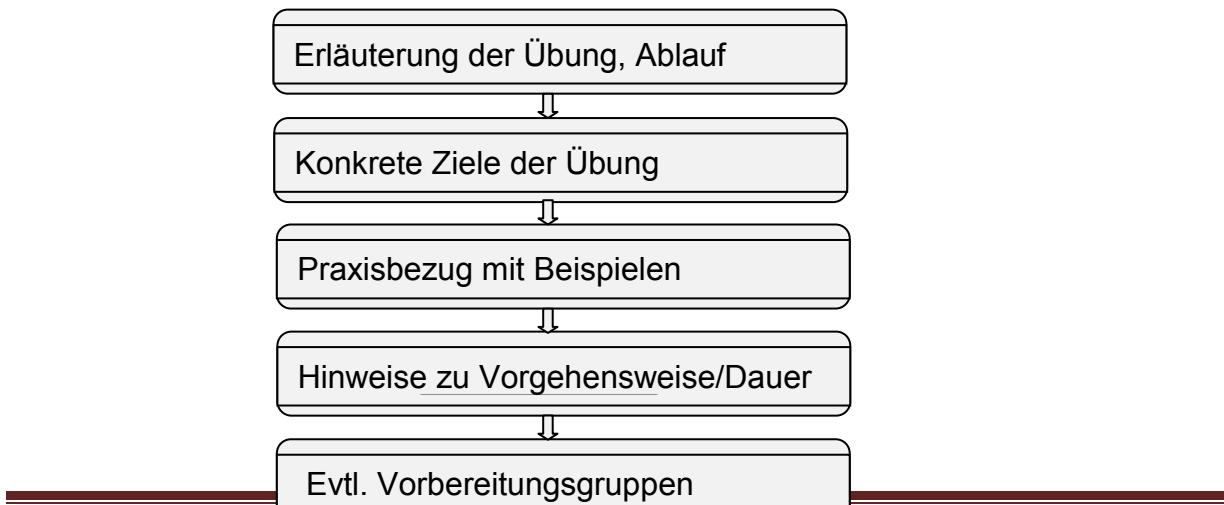
Der Dozent / Trainer kann Beispiele zeigen, die im Sinne der Verständlichkeit und Übersichtlichkeit eine „gute“ Struktur widerspiegeln und daraus regelhaft ableiten, welche Instrumente zur Gestaltung von Slides hilfreich oder weniger hilfreich sind.

Wenn die Teilnehmergruppe bereits umfangreiche Erfahrungen mit Präsentationsslides hat, kann auch eine Gruppenarbeit beitragen, wesentliche Gestaltungsgrundsätze von Seiten der Teilnehmer erarbeiten zu lassen.

Wichtig ist die Vermittlung eines sowohl analytisch nutzbaren als auch pragmatisch anwendbaren Wissens, um gezielt in Umsetzungs- und Transferprozesse einsteigen zu können.

2.2.1.3 Übungen und Praxisbeispiele als Kernstück zur Erweiterung rhetorischer Kompetenzen:

Eigene praktische Erfahrungen machen zu können und gezieltes Feedback zu erhalten, vertieft den Lernerfolg, da neben der kognitiven auch psychologische und emotionale Ebenen angesprochen werden. Dies erfordert ein systematisches Vorgehen seitens des Dozenten /Trainers:



↓

Konkrete Beobachtungsaufträge

- Erläuterung der Übung:

Die Übung muss den Teilnehmern in ihrem Ablauf genau erläutert werden. Nur dadurch werden die Ziele der Übung verständlich. Die Übung muss einen eindeutigen Bezug zum derzeit aktuellen Seminarbaustein aufweisen und die Möglichkeit bieten, in diesem Zusammenhang wichtige rhetorische Verhaltensweisen, Techniken, etc. ausprobieren zu können.

- Ziele der Übung:

Die Teilnehmer gewinnen ein Verständnis, warum an dieser Stelle genau diese Übung eingesetzt wird, wie sie im Seminarkontext positioniert ist und vor allem, was sie aus der Übung für ihre individuellen Zielsetzungen lernen können. Sie erkennen, welchen Mehrwert ihnen diese Übung zur Erreichung eines Fortschritts in ihren eigenen kommunikativen Möglichkeiten bieten kann. Eine Metastudie, die 61 Studien zusammenfasste, ergab: ein generell förderlicher Effekt ergab sich durch die Vorstellung von Zielen (Mesmer-Magnus /Visweswaran, 2007)

- Praxisbezug mit Beispielen:

Die Motivation, sich auf bestimmte Übungen einzulassen, steigt, wenn Teilnehmer erkennen, in welchen konkreten – häufig von ihnen selbst in der Motivationsphase angesprochenen – Alltagssituationen diese Fähigkeiten und Fertigkeiten relevant sind. Ansätze und Hinweise zum Transfer in die Praxis erleichtern die Bereitschaft, sich auch auf oft emotionalfordernde Übungsszenarien einzulassen.

- Hinweise zu Vorgehensweise und Dauer:

Teilnehmer erfahren die nächsten Schritte: wie ist das weitere Vorgehen, gibt es eine Vorbereitungsphase zur anstehenden Übung, was genau sollten sie in diesem Falle vorbereiten, bereiten sie sich alleine vor oder in Gruppen, wie lange haben sie Zeit, etc. Auch die Dauer der Übungsdurchführung sollte bekannt sein.

- Konkrete Beobachtungsaufträge:

Aus dem entsprechenden Vorlauf vor Beginn der Übung sollte klar hervorgehen, welche inhaltlichen Schwerpunkte die nachfolgende Übung vertieft. Der Fokus liegt auf maximal zwei bis drei Beobachtungsschwerpunkten, die nach Ablauf der Übung im Feedback thematisiert werden. Es wäre nicht sinnvoll, nach einer Gesprächsübung ein Feedback zu initiieren zu Nonverbalem, Argumentation, Gesprächsleitung, Visualisierung,

Gesprächsaufbau, etc. Alle Punkte kommen hypothetisch in Betracht, jedoch sollten Übungen gezielt unter einem Aspekt eingesetzt werden. Beispiel: Kritikgespräch. Man könnte z.B. in der Informationsphase Wissen zu Fragetechniken und nondirektiver Gesprächsführung und deren unterschiedlichen Funktionalitäten vermitteln. Danach führt man ein Rollenspiel zu Kritikgespräch durch und fokussiert die Teilnehmer auf den Einsatz und die unterschiedliche Wirkungsweise von Fragen und nondirektivem Verhalten, um daran den Stellenwert dieser kommunikativen Techniken für vergleichbare schwierige Alltagsgespräche zu verdeutlichen. Andere Aspekte, z.B. das nonverbale Verhalten der Rollenspieler, der Gesprächsaufbau, das argumentative Vorgehen, das turn-taking u.v.m. treten vorübergehend in den Hintergrund und bleiben weiteren Seminarbausteinen vorbehalten.

Diese Fokussierung ermöglicht im Anschluss an die Übungssequenz ein gezieltes Feedback und damit auch eine hohe Transferleistung: Teilnehmer erkennen die Anwendungsmöglichkeiten dieser Gesprächstechniken und vor allem, welche Wirkung sie wann auf den weiteren Gesprächsablauf haben können. Die Übung – in diesem Fall das Rollenspiel – fungieren als pars pro toto, um anhand eines Beispiels grundsätzliche Funktionsweisen erkennen zu können und in den eigenen Alltag und dessen spezifische Anforderungen transferieren zu können.

- Interventionen, wenn Missverständnisse auftreten:

Bei intensiven Nachfragen zum Übungsablauf, bei skeptischen Nachfragen zu den Übungszielen, d.h. bei Situationen, die Vorbehalte der Teilnehmer an der folgenden Übungssequenz signalisieren, muss der Trainer rechtzeitig reagieren. Häufig tritt eine schnelle Klärung der Umstände ein, wenn der Trainer kommunikative Grundsätze der TZI anwendet: Wechsel auf die Metaebene, Ich-Botschaften über die Wahrnehmungen des Trainers und Ansprechen der Eindrücke („Kommunikationsstörungen haben Vorrang“): „Ich habe den Eindruck, dass Sie Zweifel haben, was die folgende Übung für Sie in Ihrem beruflichen Alltag an Erkenntnissen bringen kann?“

Eine solche Frage öffnet häufig den Gesprächsprozess auf einer Metaebene und versetzt den Trainer in die Lage, auf evtl. Widerstände von Teilnehmern reagieren zu können.

Wichtig für den Aufbau eines Seminarbausteins:

Die Teilnehmer wissen, wie sie modularisiert verschiedene Aspekte des Seminarthemas strukturieren können. Sie haben einschlägige theoretische Hintergründe kennen gelernt und damit kognitiv einen Wissenszuwachs erworben. Sie haben Übungsbeispiele erlebt, wie sich Theoretisches und aus ihrer Erfahrung Stammendes in komplexen kommunikativen Situationen konstruktiv umsetzen lassen. Sie können sowohl analytisch als auch praktisch kommunikative Situationen besser einschätzen und steuern. Teilnehmer verfügen über konkrete und individuelle Ansatzpunkte, das Gelernte aus dem Seminar in ihren eigenen Alltag zu transferieren und sich weiter zu entwickeln.

2.2.2 Feedback:

Feedback ist eines der wichtigsten Instrumente, einen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung herzustellen und damit Lernprozesse anzustoßen (Hattie, 2013, 206 f., Hattie /Timperly 2007). Es dient dazu, Mitteilungen über das konkrete Verhalten oder bestimmte Eigenschaften der Person in einem sozialen Kontext auszutauschen (Günter / Sperber,1993, 50ff.). Schilcher schreibt: „Feedback ist eine Information, die den Lernenden bestätigen kann, etwas zu seinem Handeln hinzufügen, aber auch überschreiben, verstärken oder restrukturieren kann. Dabei ist es egal, ob es sich um fachliches Wissen, Einstellungen zu sich selbst oder zur Aufgabe oder kognitive Taktiken und Strategien handelt.“ (Schilcher, 2013, 7) Die eigene rhetorische Wirkung bestmöglich einschätzen zu können, ist die Voraussetzung für gezieltes kommunikatives Handeln. Zu Feedback gibt es eine Fülle von Veröffentlichungen: Weidenmann, 1998, 122 ff., Wellenreuther, 2014, 147 ff., Allhoff, 2016, 185 f., Griesbach / Lepschy 2015, 249 ff., Pabst-Weinschenk 2016, 30ff., Bose et. al. 2013, 108ff., Patrzek, 2013, 164 ff.

Feedback verfolgt folgende Ziele:

- Anstoßen von Erkenntnisprozessen bei den Lernenden
- Selbstreflexion der Lernenden über die eigene Rolle
- den „blinden Fleck“ (Johari-Fenster) zu verkleinern
- Höhere Sensibilität für eigenes kommunikatives Verhalten
- Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdbild
- Stärkung der Analysefähigkeit von Kommunikationsprozessen
- Exakte Verknüpfung von beobachtbaren Punkten und deren Wirkung auf Zuhörende
- Aufzeigen möglicher Veränderungsprozesse bei Lernenden
- Erkenntnisse zur differenzierten Nutzung kommunikativer Handlungsinstrumente
- Erweiterung des Repertoires kommunikativen Handelns
- Ermöglichung eines situations- und zielgerichteten kommunikativen Handelns
- Entwicklung einer hohen Sensibilität und Wertschätzung gegenüber Kommunikationspartnern und deren Bedürfnissen

2.2.2.1 Methoden des Feedbacks:

“Weniger ist mehr” heißt ein häufig genutztes Sprichwort. In Feedbackprozessen ist es nicht sinnvoll, gleichzeitig die Aufmerksamkeit der Beobachter und Teilnehmer, z.B. bei einer rednerhethorischen Leistung auf Nonverbale Kommunikation, Struktur, Einstieg, Schluss, rhetorische Stilfiguren und argumentativen Aufbau gleichzeitig zu lenken. Eine praktische Übung steht in enger Verknüpfung mit der Schärfung einer bestimmten Kompetenz, z.B. Inhalte in einer Rede möglichst klar strukturiert und verständlich übermitteln zu können. Der Feedbackprozess kann sich deshalb auf diesen Punkt – z.B. die Strukturierung – konzentrieren, den Teilnehmern Rückmeldung zu ihrem Vorgehen geben und ihnen Möglichkeiten der Weiterentwicklung aufzeigen. Nach Hattie ist es erheblich sinnvoller,

kurze, klar auf ein Ziel ausgerichtete Übungseinheiten zu durchlaufen und jeweils konkretes individuelles Feedback anzuregen als zu viele Ziele mit einer Übung abdecken zu wollen.

In Feedbackprozessen haben wir immer mindestens zwei Ebenen:

1. Die Übungsebene
2. Die Abstraktions- und Transferebene

Nur die Inhalte des Feedbacks, die von der Übungsebene auf die Transferebene übertragen werden können, werden den Teilnehmern im Sinne des selbstgesteuerten Lernens für ihre jeweiligen individuellen Anwendungsfelder Unterstützung und Weiterentwicklung ermöglichen. Es bringt keinen Nutzen, ausschließlich auf der Übungsebene festzuhalten, dass ein Teilnehmer drei Mal zu geschlossenen Fragen gegriffen hat. Wichtig ist, die Funktion geschlossener Fragen und deren kommunikative Wirkung zu diskutieren, herauszuarbeiten, in welchen Situationen sie das jeweilige kommunikative Ziel unterstützen oder konterkarieren und damit den Transfer in den Alltag der Lernenden zu gewährleisten.

Der Anlass für ein Feedback sind konkrete Beobachtungen in Übungssequenzen, wichtig ist jedoch die Verknüpfung der daraus gewonnenen Erkenntnisse mit den kommunikativen Anforderungen der Teilnehmer in deren alltäglichem Umfeld.

Falls Elemente des Feedbacks für alle nachvollziehbar visualisiert werden sollen, muss dies die Transferebene betreffen, nicht die Übungsebene. Beispielsweise könnte es sinnvoll sein, eine Zusammenstellung zu generieren, in der die positiven und negativen kommunikativen Wirkungen geschlossener Fragen dargestellt werden. Teilnehmer können für ihre alltäglichen Situationen Rückschlüsse ziehen, wann geschlossene Fragen situativ eher hilfreich oder weniger hilfreich sind.

Feedback kann sich nur auf veränderbares Verhalten beziehen. Feedback ist kein Kritikgespräch, sondern spricht sowohl die positiv und kommunikativ hilfreichen Punkte an als auch die optimierungsfähigen.

Viele Fachautoren haben sich mit Feedbackprozessen beschäftigt. In der Folge einige Methoden des Feedbacks:

a) WWW –Methode:

W – Wahrnehmung

W – Wertung

W – Wunsch

(Griesbach /Lepschy, 249 ff.)

Im ersten Schritt der Wahrnehmung sollten die Beobachtungen, die Teilnehmer gemacht haben, möglichst präzise beschrieben werden. Der exakte Auslöser und Anknüpfungspunkt für Wertungen und Wünsche muss für den Feedbacknehmer erkennbar werden: „In den ersten zwei Minuten Deiner Rede hast Du auf Dein Stichwortkonzept gesehen und zu mir keinen Blickkontakt aufgenommen.“

Die Wertung beschreibt, was es im Beobachter ausgelöst hat: „Ich habe mich dadurch nicht angesprochen gefühlt und gemerkt, dass ich Dir schwer zuhören konnte“.

Der Wunsch beschreibt einen Vorschlag aus der Sicht des Beobachters, welche konkrete Veränderung er sich wünscht: „Ich hätte mir gewünscht, dass Du den häufigen Blickkontakt, den Du später hattest, auch in der Anfangsphase einsetzt.“

b) TZI- basiertes Feedback:

R. Cohn empfiehlt,

- keine pauschalen Bewertungen, sondern möglichst genaue Beobachtungen mitteilen
- nicht nur negative, sondern auch positive Punkte nennen
- Beobachtungen und persönlichen Wirkungseindruck beschreiben („Sprich per „ich“, nicht per „man““)
- Appelle und Ratschläge vermeiden, aus der eigenen Perspektive Ansatzpunkte möglicher Veränderungen beschreiben

c) Feedbackregeln nach Meyer (in Bose, 2014, 111f.):

Meyer differenziert wie viele andere Autoren in die aktive und rezeptive Perspektive:

Feedback *geben* bedeutet für ihn:

- Direkte Anrede des Feedbacknehmenden
- Beschreiben der Wirkung des anderen auf einen selbst
- Möglichst konkrete Beobachtungen als Ursache für deren Wirkung
- Keine Entschuldigungen oder Relativierungen
- Das Selbstwertgefühl des anderen beachten

Feedback *nehmen* bedeutet für ihn:

- Widerspruchsfreies Zuhören
- Feedback ist Hilfestellung, keine Kritik
- Keine Verteidigung oder Rechtfertigung
- Die Summe subjektiver Eindrücke ergibt ein Bild der eigenen Wirkung

d) Gesprächsregeln im Feedback (Allhoff, 2014, 185f.):

Allhoff gibt insgesamt 10 Gesprächsregeln, wie Feedback geäußert werden sollte:

- „1. Wahrnehmungen sollen als Wahrnehmungen, Vermutungen als Vermutungen und Gefühle als Gefühle mitgeteilt werden.
2. Feedback soll so konkret wie möglich und ausreichend ausführlich sein. Feedback soll den Dialog zwischen Partnern eröffnen; stichwortartig Hingeworfenes eröffnet keinen Kommunikationsprozess, sondern beendet ihn oft.
3. Feedback bezieht sich auf ein ganz konkretes Verhalten in einer ganz konkreten Situation. Je konkreter Feedback ist, umso weniger unterliegt es der Gefahr einer verallgemeinernden Wertung.

4. Feedback soll den Partner nicht analysieren. Man versuche nicht zu psychologisieren. Man sage, was man bemerkt, fühlt, sieht und hört.
5. Feedback sollte nur so viel beinhalten, wie der Partner in der konkreten Situation auch aufnehmen kann.
6. Man gebe nur dann Feedback, wenn der andere auch innerlich bereit ist, Feedback anzunehmen, und wenn die äußere Situation es zulässt.
7. Feedback soll in seiner *Form* umkehrbar sein, d.h. auch bei nicht gleichberechtigten Partnern sollte der andere in der gleichen Weise antworten können.
8. Wer Feedback annimmt, höre zunächst nur ruhig zu. Feedback ist kein Angriff – es besteht auch daher kein Grund, sich oder seine Verhaltensweise zu verteidigen.
9. Feedback heißt zunächst nur, dem anderen Informationen zu geben – und nicht, ihn zu verändern.
10. Feedback ist nicht gleich Kritik. Es umfasst daher auch – gerade – positive Wahrnehmungen und Gefühle.“

2.2.2.2 Trainerfeedback:

In vielen Fällen werden von Dozenten und Trainern zunächst die anderen Teilnehmer oder Beobachter aus der Gruppe um ihre Eindrücke und ihr Feedback gebeten. Dies ist sinnvoll, da es alltägliche kommunikative Prozesse abbildet: nicht jeder nimmt z.B. in einem Gespräch das Verhalten eines anderen Gesprächsteilnehmers in gleicher Weise wahr oder zieht für sich die gleichen Schlüsse daraus. Für diejenigen, die Feedback erhalten, ist es oft sehr aufschlussreiche, welche teilweise unterschiedlichen Beobachtungen und Wertungen aus dem Teilnehmerkreis erfolgen.

Das Trainerfeedback erhält aufgrund der Rolle und der damit verknüpften fachlichen Kompetenz eine große Bedeutung für Teilnehmer. Es sollte in Ergänzung zum Feedback aus der Gruppe erfolgen. Dies ist nicht immer einfach zu lösen, da es weder „Besserwisserei“ darstellen noch lapidar das bereits geäußerte Feedback der Gruppe kommentarlos übernehmen soll. Wichtig ist, sich eine Fülle von konkreten Beobachtungen auch von Seiten des Trainers zu notieren und dies abzugleichen mit den Punkten, die aus der Gruppe bereits angesprochen wurden. Es sollten konkrete personenbezogene Beobachtungen notiert werden, evtl. Zitate, Anknüpfungspunkte und evtl. auch eine Notierung von Zeiten /Nummern im Video, um gezielt anhand einer Video-Aufnahme etwas verdeutlichen zu können. Der Dozent kann auf diese Weise

- auf einzelne ergänzende Punkte aufmerksam machen,
- Punkte, die Teilnehmer bereits genannt haben, besonders herausheben im Sinne von deren kommunikativer Bedeutung,
- evtl. Widersprüche im Feedback von Teilnehmern auflösen („Du hast mich sehr häufig angeschaut, das hat mir das Zuhören erleichtert“ – „Du hast mich überhaupt nicht angesehen, so dass ich nach wenigen Minuten abgeschaltet habe“): Empfehlung an den Feedbacknehmenden könnte sein, nicht nur die Gruppe von Zuhörern mit Blickkontakt einzubeziehen, die rechts von ihm sitzt, sondern die Gesamtgruppe.
- Wünsche von Teilnehmern weiter zu konkretisieren: ein Teilnehmer äußert: „Du hast für

mich zu schnell gesprochen. Bitte sprich das nächste Mal langsamer“! Ein langsameres Sprechen im Sinne von weniger Wörtern pro Zeiteinheit stellt jedoch nicht die Lösung des Problems dar, sondern die Empfehlung von mehr Pausen und Stimmsenkungen. Auf diese Hintergründe kann der Trainer aufmerksam machen, damit scheinbar auf der Hand liegende einfache Lösungen (Sprich langsamer) aufgrund seiner Fachkenntnisse relativieren und durch konkrete Empfehlungen ersetzen, wie man den Eindruck von angemessenem Sprechtempo erreichen kann.

Verknüpfung des Feedbacks mit den Lehr- und Lernzielen:

Der Fokus des Feedbacks, die genauen Beobachtungspunkte, um die Teilnehmer gebeten werden, sollten in möglichst enger Verknüpfung mit dem jeweiligen Lehr- und Lernziel stehen. Ist beispielsweise das Ziel, die kommunikative Funktionalität unterschiedlicher Fragetypen herauszuarbeiten, müsste darauf der konkrete Schwerpunkt des Feedbacks liegen: Z.B. könnte man ein Setting kreieren, in dem sich eine Person um eine Stelle bewirbt. Im Rahmen dieses Gespräches wäre eine Sequenz enthalten, in der der Personalverantwortliche weitere Informationen vom Bewerber benötigt. Welche Art von Fragen stellt er, welche Wirkung erzielt er damit beim Bewerber? Erfährt er tatsächlich das für ihn Relevante? Alle anderen potenziell interessanten Beobachtungspunkte, wie z.B. die Strukturierung des Gespräches, körpersprachliche Elemente, Zusammenfassungen, etc. treten in den Hintergrund, wenn anhand dieses Beispiels die kommunikativen Funktionen unterschiedlicher Fragetypen herausgearbeitet werden sollen.

Die Teilnehmer erkennen, unter welchen Prämissen die Übung abläuft, warum gerade der Punkt Fragetechniken im Mittelpunkt steht, genau worauf sie achten, so dass nach Abschluss der Übungssequenz der Trainer genau nach diesen Beobachtungspunkten fragen kann: welche Fragetypen haben Sie erkannt? Welche Wirkungen waren aus Ihrer Sicht damit verknüpft? Hatten Sie den Eindruck, dass der Personalverantwortliche das für ihn Wichtige herausgefunden hat? Die Aussprache bezüglich der Übung führt i.d.R. schnell zu Erkenntnissen, die für den Transfer ausschlaggebend sind: In welchen Situationen und mit welchen kommunikativen Zielen eignen sich welche Fragetechniken besonders? Teilnehmer verfügen am Ende der Übungseinheit über ein großes Repertoire an Frageformen, kennen ihre kommunikativen Wirkungen und können sie in ihrem persönlichen Alltag gezielt anwenden und einsetzen. Sie können analytisch einschätzen, wenn andere mit Fragen auf sie zukommen, welche Fragen Anwendung gefunden haben und ob evtl. ein gemeinsames kommunikatives Interesse damit gefördert wird. Falls nicht, sind sie in der Lage, den Prozess so zu beeinflussen, dass nicht u.U. durch eine „falsche Frage“ zum „falschen Moment“ wichtige Verständigungsprozesse verhindert werden.

Die Qualität des Feedbackgesprächs ist also ausschlaggebend. Bastian et.al. betonen, dass „mit der Qualität der Analysegespräche und –verfahren der Erfolg des Feedbacks (steht und fällt). Denn die gemeinsame Auseinandersetzung, das Gespräch (...), Erfahrungen, die Daten-

und Ergebnisinterpretation und das Aushandeln von erfahrungsbezogenen Konsequenzen ist der Motor der Entwicklungsprozesse, die dem Feedback folgen sollen.“ (Bastian, 2014, 105)

Feedbackregeln explizit oder implizit ?

Viele Seminare thematisieren Feedbackregeln – oft sehr ausführlich – auf einer Metaebene, teils mit ausführlicher Visualisierung der „Does“ und „Don’ts“ im Feedbackprozess.

Wichtiger als die explizite Phase ist jedoch, wie Feedback gelebt wird, sowohl von Seiten des Trainers als auch von Seiten der Teilnehmer. Ein wertschätzendes, konstruktives Feedback, das Feedbacknehmende in ihrer Analysefähigkeit und ihrem kommunikativen Handeln einem gesteckten Ziel näher bringt, ist nicht ausschließlich kognitiv zu vermitteln. Seminarteilnehmer haben häufig ein sehr gutes Gespür, was sie wem wann wie sagen können. Die Art, wie der Trainer selbst Feedback gibt, nimmt ebenfalls großen Einfluss.

2.2.2.3 Ebenen des Feedbacks:

Welche Punkte man bei Teilnehmern im Feedback anspricht, hängt von deren Ausgangssituation ab: über welche Kompetenzen in der Mündlichkeit verfügen sie bereits und was sind die individuellen Zielsetzungen des Seminars ? An dieser Stelle ist zunächst die Analysefähigkeit des Trainers im Zusammenspiel mit der Eigeneinschätzung des Teilnehmers gefordert, um den Ausgangspunkt zu definieren, von dem man startet. Darüber hinaus spielt jedoch die Motivationsphase (Kap. 2.1.2) eine große Rolle, um die genauen Wünsche und Erwartungen des Teilnehmers zu erfahren, was er erreichen will und für welche kommunikativen Situationen er Erkenntnisse und Weiterentwicklungen erwartet.

Danach richtet sich der Schwerpunkt in den Feedbackphasen aus und auch der Detaillierungsgrad des Feedbacks. Es würde keinen Sinn ergeben, bei sehr redegewandten und redeerfahrenen Teilnehmern Grundsätzliches, z.B. zur Struktur, rückzumelden, wenn dies schon in der Praxis perfekt umgesetzt ist. Die Erwartungshaltung des Teilnehmers geht dann evtl. dahin, z.B. durch bestimmte Intonationsverläufe (Stimmsenkungen, Pausen) Inhalte für Zuhörer noch strukturierter und verständlicher zu gestalten.

Feedback annehmen:

Feedback ist keine Kritik, gegen die man sich evtl. verteidigen oder zur Wehr setzen müsste. Wenn Verständnisfragen auftreten, sind Nachfragen selbstverständlich, jedoch keine Erklärungen oder Rechtfertigungen. Äußerungen im Feedback spiegeln die Eindrücke zur eigenen Wirkung bei anderen wider und repräsentieren deren Beobachtungen und Wahrnehmungen. Sie sind subjektiv und damit nicht objektiv diskutierbar. Sie sollen beitragen, eigenes Verhalten und insbesondere dessen kommunikative Wirkungen besser einschätzen zu können.

Mündliches versus schriftliches Feedback:

Aufgrund bestimmter Beobachtungspunkte kann Feedback auch schriftlich gegeben werden – häufig in Ergänzung zum mündlichen Austausch (zu Beobachtungs- und Feedbackkriterien

siehe auch z.B. Pabst-Weinschenk, 2016, 135ff., Bose, 2014, 110ff.). Die Teilnehmer füllen in den Beobachtungs- und Feedbackbögen die Komponenten aus, die ihnen jeweils aufgefallen sind. Die ausgefüllten Bögen dienen zur gedanklichen Unterstützung des mündlichen Feedbacks, insbesondere aber können sie dem aktiven Teilnehmer zur Verfügung gestellt werden, um ein noch detaillierteres und breiter gefächertes Feedback zu erhalten. Im mündlichen Feedback würde es keinen Sinn machen, wenn bei 12 Teilnehmern jeder beispielsweise zum Punkt „Blickkontakt“ Stellung bezöge. In einem Feedbackbogen können sich jedoch alle zu diesem Punkt äußern, so dass die ausgewählten mündlich angesprochenen Eindrücke dadurch vertieft werden.

2.2.2.4 Videofeedback:

Videoaufnahmen unterstützen das mündlich ausgetauschte Feedback. Sie können für Teilnehmer verdeutlichen, warum in der Feedbackphase bestimmte Punkte angesprochen wurden und welche genauen Ansatzpunkte im gezeigten Verhalten den Anlass dafür geboten haben. Besonders wichtig können Videoaufzeichnungen sein, wenn Verhaltensweisen angesprochen werden, die dem Teilnehmer so nicht bewusst gewesen sind. Darüber hinaus erkennen Teilnehmer häufig auf Videoaufzeichnungen ergänzende Punkte, die im Feedback nicht thematisiert wurden, die sie aber verändern wollen.

Für Teilnehmer sind Videoaufzeichnungen interessant als zusätzliche Möglichkeit, eigenes Verhalten einschätzen zu können. Für die übrige Gruppe sind Videoaufzeichnungen von anderen Teilnehmern von geringem Interesse, da sie diese ja bereits „live“ in Aktion gesehen haben und somit kein zusätzlicher Erkenntnisgewinn entsteht. Es ist deshalb methodisch empfehlenswert, im Seminar keine oder nur kurze Videosequenzen einzuspielen und separate Zeiten anzubieten, in welchen man mit einzelnen Teilnehmern ihre Videoaufzeichnungen besprechen kann. Eine weitere Alternative besteht darin – wenn Teilnehmer Laptops dabei haben – ihnen die Videoaufzeichnung, z.B. über SD-Karte, zur Verfügung zu stellen und in der Gruppe auf die Besprechung der Aufzeichnungen zu verzichten.

Grundsätzlich sollte es eine sehr enge Verknüpfung der Videosequenzen mit den angesprochenen Feedbackpunkten geben: wenn beispielsweise die „Wirkung von Paraphrasen“ in einem Gespräch herausgearbeitet werden soll und ein Rollenspiel stattgefunden hat, sollte der Trainer genaue Notizen zur Verfügung haben, welche Passagen in der Videoaufzeichnung Paraphrasen zeigen; dies bedeutet, dass der Trainer seine inhaltlichen Notizen ergänzen sollte mit genauen Angaben zum Laufwerk der Videokamera, um exakt an bestimmte Stellen navigieren zu können.

Wichtig bei Feedback:

Die Teilnehmer wissen, wie sie Feedback geben und wozu Feedbackphasen dienen. Sie können analytisch bestimmte kommunikative Verhaltensweisen bei anderen erkennen und bewerten. Teilnehmer, die sich an einer Übung beteiligt haben, erfahren über das Feedback, wie sie auf andere gewirkt haben, warum sie so gewirkt haben und welche Rückschlüsse sie für sich daraus ziehen können. Teilnehmer können einen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild herstellen. Sie können auf der Basis des Feedbacks Potentiale erkennen, die ihr Kommunikationsverhalten in ihren jeweiligen Alltagssituationen weiter optimieren.

Wichtig im Feedback:

2.2.3 Abschluss eines Seminarbausteins:

Der Abschluss eines Seminarbausteins sollte folgende Funktionen erfüllen:

- Die grundsätzlichen Inhalte zusammenfassen, z.B. unterschiedliche Fragetypen.
- Die Erkenntnisse auf den Punkt bringen, z.B. welche kommunikativen Funktionen und Wirkungen unterschiedliche Fragen bewirken können.
- Diese Erkenntnisse mit den in der Motivationsphase (Kap. 1.2) von Seiten der Teilnehmer genannten Beispiele und Anwendungsfelder aus ihrer Praxis verknüpfen, z.B. die Rolle von Fragen in Bewerbungsgesprächen, die sie als Personalverantwortliche führen.
- Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse aus der Übung und daraus den Transfer für vergleichbare Situationen ermöglichen. Kriz schreibt: „Teilnehmer sollen ihre wichtigsten Erkenntnisse identifizieren und über ihre Schlussfolgerungen berichten, die sie aus der Spielerfahrung ziehen“. Dies erfolgt durch den Versuch der Teilnehmer, „die gemachten Erfahrungen in ihre kognitiven Strukturen einzugliedern.“ Und weiter: „Es geht darum, Funktionszusammenhänge aufzuzeigen und Hypothesen für Ursache-Folge-Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten bzw. Regelhaftigkeiten aufzustellen.“ (Kriz, 2008, S.7) Quilling ergänzt: „Am Ende ist es besonders wichtig, dass die Teilnehmer eine Vorstellung davon bekommen, an welchen Stellen ihnen das neu Gelernte weiterhilft und welche Bedeutung es in ihrem Beruf und Alltag haben kann. Erst das verleiht dem neuen Wissen die entsprechende Bedeutsamkeit und garantiert langfristige Lernerfolge.“ (Quilling, 2007, 34)

Wichtig am Ende eines Seminarbausteins:

Die TN haben in den kommunikativen Bereichen, die ihren Zielen entsprechen, einen Zugewinn an Wissen und Können erfahren. Sie kennen Möglichkeiten, das erworbene zusätzliche Know-how in ihren Alltag zu transferieren und anzuwenden. Sie haben eine klare Vorstellung, in welchen Punkten genau ihr eigenes Kommunikationsverhalten die jeweiligen Situationen positiv beeinflussen und welche Punkte sie wie weiter optimieren können. Sie haben einen individuellen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdbild vornehmen können und sind in der Lage, eigenes kommunikatives Verhalten zu analysieren und zu steuern.

2.3 Methoden im Seminar:

Seminare leben i.d.R. von einer Vielfalt methodischer Ansätze. Diese sind notwendig, da für den Ausbau bestimmter Kompetenzen nur bestimmte Methoden geeignet sind. Schilcher

schreibt: Das Ziel ist, „...kognitive und motivationale Veränderungen in Gang (zu) setzen“, und bei dem Einsatz von Methoden den Lernenden transparent zu machen, (...) „worin der konkrete Lernzuwachs bestehen könnte“ (Schilcher, 2015, 28 /29)

2.3.1 Lehrvortrag:

Lehrvorträge sollten zunächst die individuellen Voraussetzungen der Lernenden integrieren: welches Vorwissen haben Teilnehmer zu dem relevanten Sachverhalt ? Worauf kann man aufbauen, was sind schon bekannte inhaltliche oder nomenklatorische Ansatzpunkte ?

Bezüge zur Praxis der Teilnehmer sind wichtig (siehe Motivationsphase), um Beispiele, Anwendungsbereiche oder Transferoptionen der Informationen aufzuzeigen, die vermittelt werden sollen. Die Einordnung der neuen Informationen in bereits bekannte Umfelder ist notwendig.

Der Lehrvortrag sollte rhetorischen Kriterien, wie z.B. eine transparente Struktur, eine Vorwegnahme wichtiger Zielsetzungen, eine angemessene Visualisierung, Zwischen- und Abschlusszusammenfassungen, etc. genügen. (Zur Wirksamkeit direkter Instruktionen siehe die Zusammenfassung von Forschungsergebnissen in Wellenreuther, 2014, 364 ff.) Kurze (max. 20 Minuten) kompakte Informationen können teilnehmerorientiert vermittelt werden, z. B. um eine bestimmte kommunikative Technik oder Theorie kennen zu lernen, die im Anschluss praktisch erprobt werden soll. Lehrvorträge sollten sprachlich gut nachvollziehbar, auf das Wesentliche konzentriert, gut strukturiert und mit Beispielen aus dem Erfahrungsbereich der Teilnehmer transferorientiert aufgebaut sein. (Siehe auch Kießling-Sonntag, 2003, 248ff.)

2.3.2 Lehrgespräch – Fragetechniken:

Das Ziel eines Lehrgespräches stellt eine intensive Verknüpfung von Erfahrungen, Vorwissen, Gedanken, Ideen, vielleicht auch Widerständen der Teilnehmer einerseits mit den neu zu erfahrenden Inhalten dar. Es sollte eine klare inhaltliche Ausrichtung haben – worum genau geht es ? – und eine klare Zielsetzung: was wollen wir damit erreichen ? (zur Kritik an Lehrgesprächen siehe auch Abraham, 2018, 113ff.)

In Gesprächsprozessen im Seminar spielen Fragen eine zentrale Rolle (genauer zu Fragen siehe Patrzek, 2013); sie erfüllen folgende Ziele:

- Integration von Vorwissen
- Integration von Vorerfahrungen zum jeweiligen Thema
- Initiierung von Feedbackprozessen
- Einbindung von Befindlichkeiten der Teilnehmer
- Anstoßen von Reflexionsprozessen
- Strukturierung von Gesprächsphasen

Insbesondere ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass *objektive* Fragen möglichst vermieden werden, die ein „richtig“ und „falsch“ von Seiten des Trainers nach sich ziehen könnten: „Hat der Teilnehmer im Rollenspiel sein Gegenüber zu Wort kommen las-

sen ?“; „Wie viele geschlossene Fragen gab es im Rollenspiel ?“ Solche Kategorien von Fragen

- bauen Hierarchien auf (der Trainer sagt, ob die Antwort richtig oder falsch war und bewertet damit den Teilnehmer in seiner Aussage)
- signalisieren, dass der Trainer die Antwort bereits kennt
- werden häufig als „Ausfragen“ oder fast schon „Verhören“ wahrgenommen
- blockieren viele Teilnehmer, da sie keinerlei Wertschätzung der Meinung kommunizieren - TeilnehmerInnen sollten nicht als Stichwortgeber des Trainers missbraucht werden.

Besser ist es, subjektive, die Teilnehmer und ihre Meinungen, Beobachtungen, Empfindungen einbeziehende Fragestellungen zu wählen: „Welche unterschiedlichen Fragetypen sind Ihnen im Rollenspiel aufgefallen?“ – „Konnte aus Ihrer Sicht Rollenspieler A wichtige Informationen vom Rollenspieler B erfahren ?“ - „Welche Eindrücke hatten Sie, ob die genutzten Fragen Rollenspieler B eher gesprächs- und auskunftsreich gemacht haben ?“ – „Haben Sie zum Thema X in Ihrer beruflichen Praxis bereits Erfahrungen machen können ?“ (Kritik zu fragend-entwickelndem Unterricht: Wellenreuther, 2014, 320 ff., zu negativen Auswirkungen von Fragen: Patrzek, 2013, 73ff. und 209 ff.) Diese Fragekategorien rufen die Wahrnehmungen und Wirkungen kommunikativen Verhaltens auf die Teilnehmer ab und schärfen deren Analysekompetenzen. Sie können keiner Wertung des Trainers unterliegen, da es eine objektiv „richtige“ oder „falsche“ Antwort nicht gibt. Es steigt die Bereitschaft, sich in den Analyse- und Feedbackprozess zu integrieren, da gerade die Vielfältigkeit von Meinungen und Wahrnehmungen komplexe Kommunikationssituationen entschlüsseln können.

Zu den Einsatzmöglichkeiten, Funktionen und Zielen systemischer Fragen im Seminar siehe Patrzek, 2013, S. 113 ff und 307 ff.

2.3.3 Gruppenarbeit

Gruppenarbeit eröffnet im Seminar die Möglichkeit, alle TeilnehmerInnen zu aktivieren und ihre Gedanken, Vorschläge, Meinungen, etc. zu einer konkreten Fragestellung in das Seminar zu integrieren. Daraus folgt, dass Gruppenarbeiten

- gut begründet sein müssen und klar sein sollte, welche Ziele die Gruppenarbeit zu diesem Thema, an dieser zeitlichen Stelle erreichen soll.
- exakte Fragestellungen für die einzelnen Gruppen enthalten müssen (evtl. schriftlich mit Informationsblättern für die Gruppen, auf Flip o.ä.).
- in ihrer Vorgehensweise festgelegt sein müssen (Dauer der Gruppenarbeit – immer die Zeit nennen, wann es weitergeht – 14.30 Uhr - , nicht in 30 Minuten, da viele sich die Startzeit nicht merken, etc.).
- den Transfer der Gruppenergebnisse in das Plenum gewährleisten müssen (z.B. einer aus jeder Gruppe trägt mündlich die Ergebnisse vor, Ergebnisse werden auf Flip geschrieben und präsentiert, Ergebnisse werden anhand von Kärtchen und Pinnwand dokumentiert, etc.).

- in ihrer weiteren Einbindung in das Seminar transparent sein müssen - was passiert mit den Gruppenergebnissen (sind sie Grundlage für weitere folgende Schritte, sind sie eine Zusammenfassung bereits erarbeiteter Ergebnisse, die die Teilnehmer für die Praxis nutzen können, etc.) ?
 - idealer Weise zwischen 3 – 6 Mitglieder haben.

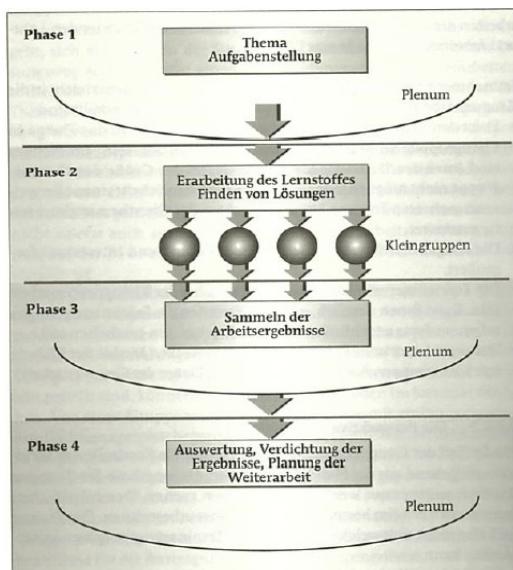
Verschiedene Möglichkeiten, eine Gruppe zusammenzustellen:

- Zufallsprinzip (Z. B. Durchzählen von eins bis vier, alle „Einser“ sind eine Gruppe....)
 - selbstreguliertes System (die Gruppeneinteilung erfolgt selbstständig in der Großgruppe)
 - themenspezifisch (z.B. all diejenigen, die bereits Erfahrung mit Mitarbeitergesprächen haben, bilden eine Gruppe)
 - Gruppenplan (wenn z.B. mehrere Gruppenarbeiten hintereinander kommen mit wechselnden Gruppenzusammenstellungen, kann jeder nachlesen, wann er / sie in welcher Gruppe ist)

Ziele der Methode Gruppenarbeit sind:

- Aktivierung aller Teilnehmer
 - gleichzeitige Bearbeitung unterschiedlicher Fragestellungen
 - Einbindung des Vorwissens und der Vorerfahrungen aller Teilnehmer
 - bessere Arbeitsfähigkeit als in einem evtl. großen Plenum
 - gemeinsam und voneinander lernen
 - gemeinsame Lösungswege erarbeiten
 - Vertrauen aufbauen

Kießling-Sonntag, schlägt vier Phasen im Ablauf von Gruppenarbeit vor (Kießling-Sonntag, 2003, 264):



Weidenmann fasst zusammen: „Positive Erfahrungen mit Gruppenarbeit sind: Man lernt voneinander (neue Argumente, neue Lösungen). Man lernt übereinander (Kennenlernen, Nähe, Vertrauen). Man lernt miteinander (gemeinsames Ergebnis, Stolz, Helfen). Man lernt gegeneinander (Bewältigung von Konflikten, Toleranz)“ (Weidenmann, 1998,138)

Eine kritische Betrachtung über die Einsatzmöglichkeiten von Gruppenarbeit und einen Überblick über die Forschungsergebnisse zu deren Wirksamkeit siehe Wellenreuther, 2014, 434 ff.

Während der Gruppenarbeitsphasen sollte der Trainer für Fragen zur Verfügung stehen, die sich auf die Zielsetzung beziehen, sich jedoch nicht zum Problemlöser der Gruppe machen lassen.

Detailliert geht Weidenmann (1998) auf Gruppenarbeit ein.

2.3.4 Rollenspiele und Planspiele: Grundsätzliches:

Rollenspiele und Planspiele stellen wichtige Instrumente sog. „problemorientierter Lernumgebungen“ dar. Schilcher schreibt: „Oberstes Unterrichtsziel muss es sein, dem Lernenden *Konstruktionen* zu ermöglichen. Lernen erfordert aber auch Orientierung, Anleitung und Hilfe (*Instruktionen*)“ (Schilcher, 2016). Merkmale problemorientierter Lernumgebungen sind laut Schilcher: „ Vereinbarkeit von Instruktion und Konstruktion“, d.h. nur eine gezielte Instruktion und darauf aufbauende und genau diese Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbauende Lernumgebung können Lernerfolge generieren. „Förderung von Selbststeuerung und kooperativem Lernen in verschiedenen Anwendungskontexten“ (Schilcher, 2016) ergibt sich aus dem Ausbau des kommunikativen Repertoires, aus intensiven Feedbackphasen und dem Anstoßen von Transferleistungen in den individuellen Alltag. Schilcher fasst zusammen: „ Leitlinien zur Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen sind:

Leitlinie 1: Situiert und anhand authentischer Probleme lernen

Leitlinie 2: In multiplen Kontexten lernen

Leitlinie 3: Unter multiplen Kontexten lernen

Leitlinie 4: In einem sozialen Kontext lernen

Leitlinie 5: Mit instruktionaler Unterstützung lernen“ (Schilcher, 2016)

Sowohl Rollenspiele als auch Planspiele sind potenziell geeignet, diese Kriterien zu erfüllen, wenn bestimmte Voraussetzungen in der Konzeption und Durchführung erfüllt werden.

2.3.5 Rollenspiele:

Das ursprünglich aus dem Psychodrama stammende Instrument Rollenspiel hat seit Langem Eingang in das Kommunikationstraining gefunden, heute auch z.T. als Fall- oder Gesprächssimulation bezeichnet.

Rollenspiele bilden für die Thematik und die Zielgruppe typische Szenarien ab, um sie in ihrer kommunikativen Systematik exemplarisch durchleuchten zu können. Ziel von Rollenspielen kann es nie sein, den Rollenspielern individuelles und persönliches Feedback auf der Ebene der fiktiven Realität zu geben, da sie ja in einer „Rolle“ agieren - Rollenanweisung: „Nutzen Sie ausschließlich offene Fragen“. Man kann dann natürlich dem

Rollenspieler nicht das Feedback geben, zu viele offene Fragen gestellt zu haben. Was jedoch von sehr hohem Interesse ist für ein Feedback, welche Wirkungen diese offenen Fragen auf Gesprächspartner hatten, welche inhaltlichen und emotionalen Abläufe dadurch initiiert wurden, welche Konsequenzen bezogen auf das Gesprächsziel die offenen Fragen hatten und auch, ob es demjenigen, der die offenen Fragen gestellt hat, leicht oder schwer gefallen ist, diese zu formulieren und warum. Rollenspiele dienen dazu, grundsätzliche Abläufe von Gesprächen, Gesprächsverhaltensweisen und Gesprächstechniken in ihrer Wirksamkeit zu analysieren und damit Teilnehmern Möglichkeiten zu eröffnen, diese Erkenntnisse für ihre eigenen praktischen Anwendungsfelder umsetzen zu können. Bliesener schreibt: „Je nachdem eignet sich das Rollenspiel hauptsächlich dazu, Einsicht und Einfühlung in andere Menschen zu fördern, Erspüren und Einüben eigener Möglichkeiten zu entwickeln oder Bewußtwerdung und Änderung eigener Gewohnheiten zu bewirken.“ (Bliesener, 1994, 14)

Rollenspiele haben

- eine fiktive Realität, die durch das Setting vorgegeben ist, und
- eine aktuelle Realität, die die emotionale, kognitive und psychische Ebene betrifft, die die Rollenspieler und Beobachter tatsächlich im Seminar erleben.

Je näher deshalb die fiktive Realität des Settings an der Alltagswirklichkeit der TeilnehmerInnen liegt, desto größer die Wahrscheinlichkeit eines umfangreichen Transfers.

Rollenspiele sollten deshalb das situative Umfeld der Zielgruppe möglichst intensiv abbilden, um eine Realitätsnähe erreichen zu können, den Transfer zu unterstützen und den Rollenspielern die gedankliche Übernahme des Settings zu erleichtern.

Rollenspiele erfordern i.d.R. Rollenbeschreibungen für die Akteure, die bestimmte Vorgaben zu den Szenarien liefern.

Es sollten bestimmte Rollenbeschreibungen zur Situation, zu den handelnden Personen und zur Zielsetzung des Gesprächs in den Vorgaben enthalten sein.

Beispiel: Führungsgespräch

FALLBEISPIEL : Herr Gauck - Frau Dr. Bracher

Vorgesetzter, Herr Gauck

Sie sind stellvertretender Leiter eines Amtes und Vorgesetzter von Frau Dr. Bracher.

Frau Dr. Bracher, 49 Jahre alt, ist Leiterin der zentralen Organisation im Amt. Sie war früher als persönliche Mitarbeiterin des Referatsleiters tätig, doch ihre auffallende Organisationsgabe und ihre Gewissenhaftigkeit brachten sie bis auf die Position der Organisationsleiterin. Ihr unterstehen insgesamt 18 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Zu den Aufgaben der Abteilung gehören u.a. die Terminabsprachen mit Altenheimen, Kindergärten, Schulen, die gesamte Betreuung der EDV, die Materialbeschaffung für die Büros, aber auch die Koordination von Sachaufgaben, die das gesamte Amt betreffen.

Frau Dr. Bracher erfüllt diese Aufgaben mit großer Gewissenhaftigkeit. Sie arbeitet detaillierte Zeitpläne aus. Wenn einer ihrer Mitarbeiter sich über die Allüren mancher Schuldirektoren beschwert, versucht sie, mit diesem zu reden und die Konflikte auszuräumen. Sie versucht, alles unter ihrer Kontrolle zu halten, auch ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Sie ist sehr streng zu ihnen und lässt auch Kleinigkeiten nicht durchgehen. Eine ihrer stehenden Floskeln ist: „Wer krank ist, gehört ins Bett, wer hier ist, ist hundertprozentig hier!“

Gibt es Auseinandersetzungen unter ihren Mitarbeitern, versucht sie, durch ein schnelles „Machtwort“ die Debatte zu beenden; viele fühlen sich dadurch ungerecht behandelt und sehen, dass sie ihre Standpunkte gar nicht darlegen können.

Sie als stellvertretender Leiter des Amtes kennen Frau Dr. Bracher nun schon seit drei Jahren. Sie haben Sie in ihrem Engagement und Ihrer Zuverlässigkeit schätzen gelernt.

Seit einem halben Jahr häufen sich jedoch die Beschwerden über Frau Dr. Bracher, initiiert vor allem durch den neuen Mitarbeiter, Herrn Swetlow. Herr Swetlow ist neu zu Frau Dr. Brachers Abteilung gestoßen und sollte sie als Gruppenleiter unterstützen. Im Gegensatz zu den langjährigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Frau Dr. Bracher zeigt er eine deutlich geringere Bereitschaft, alles hinzunehmen, was sich abspielt:

- er kommt öfter zu Ihnen unter Missachtung des Dienstweges und berichtet Ihnen von intensiven Informationsdefiziten verursacht durch Frau Dr. Bracher
- er informiert Sie über den lautstarken Rauswurf Herrn Wolfs (eines Mitarbeiters von Frau Dr. Bracher) aus dem Büro Frau Dr. Brachers, weil er eine Aufgabe nicht rechtzeitig abgeliefert hatte
- er beschwert sich über den ungeheueren Arbeits- und Zeitdruck, den Frau Dr. Bracher für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgebaut hat

Sie baten Herrn Swetlow, seine Informationen gegenüber Frau Dr. Bracher in einem Gespräch verwenden zu dürfen, sind sich aber nicht so ganz sicher, inwieweit sich Herr Swetlow damit nur in den Vordergrund spielen oder sich bei Ihnen Liebkind machen möchte.

Aus eigener Beobachtung heraus wissen Sie jedoch, dass die Informationen von Herrn Swetlow sicherlich nicht weit weg von der Realität liegen: Frau Dr. Bracher ist sehr ehrgeizig, setzt sich und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unter Druck und glaubt, ihren Mitarbeitern dadurch zu helfen, dass Sie ihnen Kompetenzen entzieht und „selbst eingreift“!

Anlass des Gespräches:

Herr Swetlow war gestern bei Ihnen und hat Ihnen berichtet, dass zwei Mitarbeiter aus der Abteilung von Frau Dr. Bracher die Absicht haben, sich intern auf andere Positionen zu bewerben, weil der Arbeitsstil von Frau Dr. Bracher nicht mehr erträglich sei.

Ziel des Gespräches:

- Sie wollen Frau Dr. Bracher in ihrer Motivation bestärken, sie aber gleichzeitig auf ihr mangelndes Führungsverhalten hinweisen
 - Sie wollen Frau Dr. Bracher zum Umdenken im Bereich Delegation veranlassen und sie dazu bringen, dass sie mit ihren Mitarbeitern eine klare Kompetenzabgrenzung und -regelung trifft
 - Sie wollen erreichen, dass die zwei wichtigen Mitarbeiter der Abteilung erhalten bleiben.
-

Frau Dr. Bracher

Sie sind Frau Dr. Bracher, 49 Jahre alt, Leiterin der zentralen Organisation im Amt. Sie waren früher als persönliche Mitarbeiterin des Referatsleiters tätig, doch Ihre auffallende Organisationsgabe und ihre Gewissenhaftigkeit brachten Sie bis auf die Position der Organisationsleiterin. Ihnen unterstehen insgesamt 18 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Zu den Aufgaben der Abteilung gehören u.a. die Terminabsprachen mit Altenheimen, Kindergärten, Schulen, die gesamte Betreuung der EDV, die Materialbeschaffung für die Büros, aber auch die Koordination von Sachaufgaben, die das gesamte Amt betreffen.

Sie erfüllen diese Aufgaben mit großer Gewissenhaftigkeit. Sie arbeiten detaillierte Zeitpläne aus. Wenn einer Ihrer Mitarbeiter sich über die Allüren mancher Schuldirektoren beschwert, versuchen Sie, mit diesem zu reden und die Konflikte auszuräumen. Sie versuchen, alles unter Ihrer Kontrolle zu halten, auch Ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Sie sind sehr streng zu ihnen und lassen auch Kleinigkeiten nicht durchgehen. Eine Ihrer stehenden Floskeln ist: „Wer krank ist, gehört ins Bett, wer hier ist, ist hundertprozentig hier!“

Gibt es Auseinandersetzungen unter Ihren Mitarbeitern, versuchen Sie, durch ein schnelles „Machtwort“ die Debatte zu beenden und wieder für Ruhe zu sorgen. Dies empfinden Sie als Ihre ureigene Aufgabe als Vorgesetzte.

Der stellvertretende Leiter des Amtes, Herr Gauck, kennt Sie nun schon seit drei Jahren. Er hat Sie in Ihrem Engagement und Ihrer Zuverlässigkeit schätzen gelernt.

Seit einem halben Jahr haben Sie einen neuen Mitarbeiter, Herrn Swetlow. Er soll Sie als Gruppenleiter unterstützen. Im Gegensatz zu den langjährigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Ihnen ärgert Sie das Verhalten von Herrn Swetlow von Anfang an:

- Er geht öfter zu Herrn Gauck unter Missachtung des Dienstweges und berichtet ihm von offensichtlich unwahren Vorkommnissen.

- Er informiert Ihren Vorgesetzten über den lautstarken Rauswurf Herrn Wolfs (eines Mitarbeiters von Ihnen) aus Ihrem Büro, weil er eine Aufgabe nicht rechtzeitig abgeliefert hatte.
- Er beschwert sich über den ungeheuren Arbeits- und Zeitdruck, den Sie für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aufgebaut haben.

Sie empfinden das Verhalten von Herrn Swetlow als respektlos, aufbegehrend und in keiner Weise gerechtfertigt. Er soll sich in den ganz normalen Arbeitsalltag einfügen wie alle anderen auch.

Anlass des Gespräches:

Herr Gauck sprach Sie gestern an und wollte für den heutigen Tag ein Gespräch mit Ihnen über Ihren Arbeitsstil. Sie können sich überhaupt nicht erklären, was er genau möchte, da Sie doch immer zuverlässig Ihre Arbeit erledigen und Ihre Mitarbeiter auch gut im Griff haben.

© Dr. B. Teuchert

Das oben skizzierte Szenario eignet sich z.B. als abschließendes Rollenspiel eines Seminars zu Mitarbeitergesprächen, zu Führung oder zu Kritikgesprächen. Übungssettings sollten von einfach zu komplex gesteigert werden, um die Analysephasen nicht zu umfangreich werden zu lassen. Im Vorfeld zum vorliegenden Rollenspiel wären z.B. der Aufbau eines Kritikgespräches, die Vorbereitung eines Kritikgespräches, der Einstieg in ein Kritikgespräch, Fragetechniken, nondirektive Gesprächsführung, u.ä. thematisiert und mit separaten Übungen erarbeitet worden. Die vorher gewonnenen Erkenntnisse könnten in das komplexe abschließende Rollenspiel einfließen (zur Auswertung von Rollenspielen siehe auch Kießling-Sonntag, 2003, 285ff.)

Kritik an Methode Rollenspiel:

Sowohl von Seiten der Fachliteratur als auch von Seiten der Teilnehmer an Seminaren sind viele Kritikpunkte zur Methode „Rollenspiel“ geäußert worden: es werden künstliche Situationen erzeugt, die Rollenanweisungen engen den Aktionsspielraum der Rollenspieler ein, der Transfer in den Alltag ist schwierig, etc. (Siehe auch Abraham, 2008, 82ff., Weidenmann, 1998, 110 ff., Günter /Sperber, 1993, 260f.).

Solche Kritikpunkte sind teilweise berechtigt, sollten jedoch zu folgenden Konsequenzen führen:

- a) Rollenspiele als Methode sind nur dann geeignet, wenn man damit typische Szenarien des Alltages der Teilnehmer abbilden kann. Das Setting sollte deshalb nahe an deren Lebenswirklichkeit anknüpfen. Vorgegebene Rollenspiele sind deshalb nicht unproblematisch, da sie weder spezifisch auf die Zielgruppe noch deren Situation ausgerichtet sein können.
- b) Rollenspiele sollten entweder vom Trainer selbst entwickelt werden, wenn diese seine Zielgruppen und deren Umfeld kennt, oder die Teilnehmer beschreiben selbst aus ihren Alltagserfahrungen typische Situationen, die sie in einem Rollenspiel umsetzen.
- c) Rollenspiele sollten gezielt auf einzelne Kompetenzen abgestimmt sein, die mit dem Setting ausprobiert und analysiert werden können. Durch Reflexions- und Feedbackprozesse führen sie zu erweiterten Handlungsoptionen der Teilnehmer.
- d) Im Rahmen von Rollenspielen – siehe oben unter Feedback – darf kein persönliches Feedback an die Rollenspieler erfolgen, sondern nur ein Feedback für die Umsetzung der Rolle thematisiert werden (Nicht „Herr X hat eine Fülle direktiver Fragen gestellt und damit Frau Y sehr eingeschüchtert und blockiert“, sondern „Herr X hat in der Rolle des Vorgesetzten viele direktive Fragen gestellt, die Frau Y in der Rolle der Mitarbeiterin als sehr einschüchternd und sie blockierend empfunden hat“).

- e) Rollenspiele geben TeilnehmerInnen die Freiheit, mit Verhaltensweisen und kommunikativen Optionen zu experimentieren, ohne selbst sofort mit diesen Verhaltensweisen identifiziert zu werden.
- f) Rollenspiele geben die Möglichkeit eines Rollentausches und damit eines Perspektivwechsels, um verstärkt Verständnis für die Sichtweise anderer Gesprächsbeteiligter zu erzeugen.
- g) Die Methode Rollenspiel sollte vom Trainer in ihrem Nutzen zu Beginn kurz skizziert werden: was können Teilnehmer daraus für ihren Alltag mitnehmen, was bietet ihnen die Methode an Möglichkeiten?

2.3.6 *Planspiele*:

Planspiele haben ihren Ursprung im militärischen Bereich: Planspiele sollten Kriegsverläufe oder Schlachten simulieren und dadurch Erkenntnisse über strategische Handlungsoptionen schaffen. Zu Planspielen, ihrer Definition und Diskussion siehe auch: Rohn (1980), Schwägеле (2013), Keim (1992) und Blötz (2008).

Planspiele erläutern im Gegensatz zu Rollenspielen nur die Szenarien ohne Hinweise auf die kommunikativen Vorgaben an bestimmte Personen, die diese Szenarien umsetzen. Ein Teilnehmer Herr Müller kann sich also als Herr Müller im gegebenen Setting bewegen. Beispiel für ein Planspiel ist die NASA-Übung. Aus diesem Grunde wird ein persönliches Feedback ermöglicht, da der Teilnehmer nicht unter bestimmten Rollenvorgaben agiert, sondern sich nur in bestimmten vorgegebenen situativen Rahmenbedingungen bewegt. Auch für Planspiele gilt: je näher das Setting an der tatsächlichen Realität der Teilnehmer ausgerichtet ist, umso leichter kann der Transfer erfolgen. Wenn das Setting sehr weit vom Alltag der Teilnehmer entfernt ist (NASA) erfordert es, die Übung gut vorzubereiten und die engen Verknüpfungen des Szenarios mit dem Alltag explizit herauszuarbeiten. Die Ziele der Übung und der Transfer in alltägliche Anforderungen müssen klar sein. Steffens schreibt: Teilnehmer sollten angeregt werden, „über das Geschehen nachzudenken, Parallelen zwischen der ‚realen‘ Welt zu suchen und die Einsichten, die sie gewonnen haben, auf die reale Welt zu übertragen. Dabei sollten sie eine kritisch reflektierte Distanz zum Spielmodell bzw. Modellfall gewinnen.“ (Steffens, 1992)

Beispiel Verhandlungsführung:

Zentralabteilung

Sie sind Mitglied einer Zentralabteilung einer Behörde, die sich heute mit mehreren Vertretern eines großen Autohauses Ihrer Stadt trifft. Die Verhandlungspartner des Autohauses Caspar kommen in einer halben Stunde zu Ihnen, um mit Ihnen einen Rahmenvertrag für Leasingwagen und für ein größeres Mietwagenkontingent zu besprechen.

In zunehmendem Maße haben Sie festgestellt, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Ihrer Behörde mit dem Auto zu dienstlichen Terminen unterwegs sind. Bisher wurden diese Fahrten mit Privatwagen und mit Dienstwagen unternommen, die von der Behörde gekauft waren. Im Zuge der Einsparungsmaßnahmen prüfen Sie nun, ob der Einsatz von Mietwagen und geleasten Autos evtl. billiger käme.

Sie rechnen mit einem Kontingent von ca. 1.000 Tagen Mietwagen pro Jahr und 10 Leasingautos.

Das Autohaus Caspar hat Ihnen bereits im Vorfeld ein Angebot unterbreitet:

- a) **Die Mietwagen der Kleinwagen- und Mittelklasse kosten normalerweise pro Einzeltag zwischen € 45.- und € 60.-; mit dem von Ihnen angestrebten Kontingent von 1.000 Tagen pro Jahr ist die Firma bereit, Ihnen pro Tag einen Rabatt von 25% einzuräumen, d.h. Sie müssten mit Gebühren von € 34.- bis € 45.- rechnen. Von Seiten der Firma werden Ihnen dazu noch pro Tag branchenübliche Bearbeitungsgebühren von € 10.- pro Wagen und Tag in Rechnung gestellt. Die Versicherungen sind inklusive, die Kilometerleistung frei.**
- b) **Die Leasing-Autos werden ebenfalls vom Autohaus Caspar angeboten: Ein Ford Focus beispielsweise würde monatlich € 310.- kosten, wenn man Einzelverträge zugrunde legt. Das Autohaus Caspar bietet bei einer durchschnittlichen jährlichen Abnahmemequote von 10 Autos einen Rabatt von 30%, d.h. monatliche Leasingraten von € 217.-. Ein VW Golf würde in diesem Rechenmodell für Sie monatliche Raten von € 240.- ausmachen. Die Leasingverträge sind auf zwei Jahre Laufzeit ausgelegt mit der Garantie, dass das Autohaus Caspar die von Ihnen geleasten Autos auf der Basis von 20.000 km**

Jahresleistung zurücknimmt. Sind mehr Kilometer gefahren, muss eine Nachzahlung geleistet werden in Höhe von € 100.- pro 1000km. Bereifung je nach Jahreszeit ist gewährleistet.

Die Angebote scheinen Ihnen attraktiv. Sie haben sich bei anderen Anbietern kurz umgehört und wissen, dass das Autohaus Caspar im Vorderfeld der Anbieterpalette liegt. Sie möchten gerne genau mit diesem Anbieter abschließen, da er gute Kontakte zur Behörde hat und einen ehrlichen und zuverlässigen Ruf genießt. Das Autohaus hat angedeutet, Ihnen auch mit günstigen Serviceangeboten für die Leasingautos entgegenkommen zu wollen.

Interne Vorabsprachen in der Abteilung haben ergeben, dass Sie die Mietwagenpreise so akzeptieren können, aber die Bearbeitungsgebühr von € 10.- pro Tag entfallen muss. In einer Erhebung vorab hat sich herausgestellt, dass Sie an die Mitarbeiter, die ihre Privatwagen für Dienstfahrten benutzen, durchschnittlich (kilometerabhängig) € 40.- pro Tag bezahlen.

Für die eigenen Dienstwagen entstehen Ihnen durchschnittlich pro Wagen und Jahr Kosten in Höhe von € 2.000.- (Abschreibung, Reifen, Versicherungen, etc.). Diese € 2.000.- gelten jedoch nur, wenn Sie eine Betriebsdauer pro Fahrzeug von 4 Jahren unterstellen. D. h. die Reparaturanfälligkeit steigt mit zunehmendem Lebensalter der Fahrzeuge. Mit Leasingwagen hätten Sie immer einen maximal zwei Jahre alten Fuhrpark zur Verfügung. Sie versuchen jedoch, die Zusatzkosten von € 100.- pro 1000 km erst ab 30.000 km durchzusetzen, da die absehbare Fahrleistung über den 20.000 km liegen wird. Die monatlichen Gebühren könnten Sie notfalls so akzeptieren

© Dr. Brigitte Teuchert

Autohaus Caspar

Sie haben gute Kontakte zur Zentralabteilung einer großen Behörde. Im Zuge von evtl. Einsparungsmaßnahmen ist nun ein Vertreter dieser Behörde auf Sie zugekommen, um über evtl. Mietwagen- und Leasingpreise für Fahrzeuge zu verhandeln. Bisher sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Behörde entweder mit Privatfahrzeugen (Kilometerabrechnung) oder mit behördeneigenen Fahrzeugen zu dienstlichen Terminen unterwegs gewesen.

Im Vorab haben Sie den Behördenvertretern folgendes Angebot unterbreitet:

- c) *Die Mietwagen der Kleinwagen- und Mittelklasse kosten normalerweise pro Einzeltag zwischen € 45.- und € 60.-; mit dem von der Zentralabteilung angestrebten Kontingent von 1.000 Tagen pro Jahr sind Sie bereit, pro Tag einen Rabatt von 25% einzuräumen, d.h. Sie müssten mit Gebühren von € 34.- bis € 45.- rechnen. Zusätzlich stellen Sie der Behörde branchenübliche Bearbeitungsgebühren von € 10.- pro Wagen und Tag in Rechnung, um Ihren Verwaltungsaufwand zu decken. Die Versicherungen sind inklusive, die Kilometerleistung frei.*
- d) *Die Leasing-Autos werden ebenfalls von Ihnen angeboten: Ein Ford Focus beispielsweise würde monatlich € 310.- kosten, wenn man Einzelverträge zugrunde legt. Bei einer durchschnittlichen jährlichen Abnahmefluktuierung von 10 Autos bieten Sie einen Rabatt von 30%, d.h. monatliche Leasingraten von € 217.-. Ein VW Golf würde in diesem Rechenmodell monatlich € 240.- kosten. Die Leasingverträge sind auf zwei Jahre Laufzeit ausgelegt mit der Garantie, dass Sie die geleasten Autos mit einer Fahrleistung von maximal 20.000km / Jahr zurücknehmen. Pro 1000 km darüber fordern Sie Nachzahlungen von € 100.-.*

Sie wissen, dass Sie mit Ihrem Angebot gute Konditionen bieten, die Behörde sich aber noch nicht entschieden hat, überhaupt von ihrem bisherigen Modell mit Privatwagen bzw. eigenem Fuhrpark abzuweichen.

Der Gebrauchtwagenmarkt ist derzeit extrem schlecht, so dass Sie bei den Leasingautos kaum Spielraum bezüglich der € 100.- pro 1000km zusätzliche Fahrleistung haben. Ein Preisanpassung bis maximal 40% für die monatlichen Gebühren ist jedoch machbar; zusätzlich bieten Sie günstige Servicepakete für die Leasingwagen, um das Angebot noch attraktiver zu machen.

Die Mietwagenpreise sind bereits an der Untergrenze kalkuliert, Sie wollen die Behörde damit locken. Ihre Gewinnspanne ergibt sich aus den Bearbeitungsgebühren, die pro Mietvorgang tatsächlich gegen Null tendieren, da die EDV, wenn Sie einmal auf den Kunden programmiert ist, nahezu selbstständig die Aufträge ausführt.

In der anstehenden Verhandlung versuchen Sie, so günstig wie möglich für Ihr Autohaus abzuschließen; Ihr oberstes Ziel ist jedoch, überhaupt mit der Behörde in Geschäftsbeziehungen zu treten, da Sie sich langfristige Kontrakte erhoffen und damit Ihre sehr hohen Fixkosten im Personal- und Werkstattbereich besser kalkulieren können.

© Dr. Brigitte Teuchert

Das Planspiel zur Verhandlung ist in seiner Komplexität ebenfalls am Ende eines Seminars anzusiedeln. Teilnehmer sollten bereits durch vorausgehende Seminarbausteine wesentlichen Einblick in Argumentation, in den Aufbau von Verhandlungsgesprächen, in Fragetechniken und nondirektive Gesprächsführung gewonnen haben. Ziel des Planspiels ist, den Teilnehmern vor Augen zu führen, möglichst schnell die Auswirkungen verschiedener inhaltlicher Parameter zu erkennen (sich nicht um Details streiten, wenn dadurch massive

Nachteile in den grundsätzlichen Punkten entstehen), Prioritäten in ihrer Verhandlung zu setzen (was ist oberstes Ziel der Verhandlung, was steht an zweiter Stelle...?), Verhandlungsspielräume vorher zu durchdenken (was wären Maximal- und Minimalforderung ? Wie kann die Verhandlung möglichst in Richtung Maximum beeinflusst werden ?), argumentativ angemessen vorgehen zu können (welche Interessen hat der Verhandlungspartner – wie kann man sich auf der Interessenebene annähern?) und wie kann das Verhandlungsklima wertschätzend gestaltet werden, um langfristige Geschäftsbeziehungen aufbauen zu können.

2.3.7 Moderation im Seminar:

Dozenten und Trainer haben vielfältige moderierende Aufgaben im Seminar. Sie müssen Gesprächssequenzen im Seminar

- initiieren
- strukturieren
- zusammenfassen
- Wort erteilen
- evtl. visualisieren
- evtl. Konfliktpotenziale erkennen und bearbeiten (siehe „Krisensituationen im Seminar“, Kap. 2.4)

a) Initiiieren:

Die Initiierung von Seminargesprächen erfolgt häufig über bestimmte Fragetechniken (siehe auch 2.3.2). Auch im Zusammenhang mit Seminargesprächen ist wichtig, möglichst umfassend die Einschätzungen, Beobachtungen, Wertungen, Erfahrungen, etc. der Teilnehmer zu integrieren. Durch offene Fragen oder systemische Fragen kann die Einbindung der Teilnehmer intensiver erfolgen als durch objektive oder geschlossene Fragen.

b) Strukturieren:

Die strukturierende Funktion des Trainers ist in vielfacher Weise gefordert: er muss Abläufe im Seminar verdeutlichen, er muss die Reihenfolge bestimmter Inhalte darstellen und begründen, er muss Äußerungen von Teilnehmern nach inhaltlichen Schwerpunkten clustern, er muss evtl. sehr lange Stellungnahmen von Teilnehmern nachstrukturieren, er muss dafür sorgen, dass der Fokus des Seminargespräches nicht außer Acht gerät und das gemeinsam Besprochene mit dem Seminarziel verknüpft wird.

c) Zusammenfassen:

Seminarleiter sollten in regelmäßigen Abständen den Stand des Seminars bewusst machen: Kurze Zwischenzusammenfassungen, was schon erreicht wurde, welche weiteren Schritte darauf aufbauen, machen die Struktur des Seminars für Teilnehmer transparent.

Seminarleiter sollten bei Gesprächen im Seminar am Ende das Ergebnis der Gesprächsphase verdeutlichen und mit dem Ziel des Seminarbausteins verbinden.

Seminarleiter sollten am Ende des Seminars die Inhalte und einzelnen Schritte kurz zusammenfassen und mit den anfänglichen Zielen der Teilnehmer (Motivationsphase) abgleichen.

d) Wort erteilen:

Ein Seminarleiter ist dafür verantwortlich, dass z.B. in Feedbacksituationen ein geordnetes Verfahren abläuft: jeder, der etwas beitragen möchte, sollte zu Wort kommen, der Seminarleiter - gerade bei größeren Gruppen über 12 Teilnehmer – sorgt dafür, dass nicht

alle gleichzeitig sprechen. Er sollte signalisieren, dass er die Wortmeldungen registriert hat und sie, beispielsweise in der Reihenfolge der Wortmeldungen, nacheinander bitten, ihre Beiträge zu leisten. Bei sehr langen, oft vom Thema wegführenden Äußerungen sollte er auch unterbrechen, damit andere zu Wort kommen können.

e) Visualisieren:

Einzelne Abschnitte des Seminars sollten visualisiert werden,

- z.B. eine Abfrage nach den Zielen und Wünschen (Motivationsphase) könnte anhand von Metaplan-Karten und Pinnwand erfolgen,
- wichtige Inhalte, die im Lehrvortrag dargestellt werden, können mit Slides oder Flipcharts unterlegt werden,
- die Ergebnisse von Gruppenarbeiten müssen in das Plenum übertragen werden; dies geschieht häufig via einer Visualisierung auf Flipchart, Pinnwand, etc. (transportablen Medien, falls die Gruppen in unterschiedlichen Räumen tätig waren),
- Erkenntnisse aus Feedbacks, die NICHT die Übungsebene, sondern die Transferebene betreffen (beispielsweise die Wirkungsweise nondirektiver Gesprächsführung: es wäre nicht zielführend zu notieren, wie häufig in der Übung paraphrasiert wurde, jedoch u.U. sehr wichtig, welche unterschiedlichen Wirkungen und Funktionen Paraphrasen erfüllen können).

Wichtig bei der Methodenwahl:

Der Trainer weiß, welche Methoden zur Verfügung stehen, wann und wo sie einsetzbar sind und welche Kompetenzen mit welcher Methode vermittelbar sind. Er kann die Methoden transparent für die Teilnehmer einführen und durchführen. Er kann die Verknüpfung herstellen zwischen der Methodenwahl und den inhaltlichen Zielen. Teilnehmer können nachvollziehen, warum welche Kompetenzen mittels welcher Methode ausgebaut werden können. Dadurch erreicht der Trainer eine hohe Akzeptanz für seine Methodenwahl.

2.4 Umgehen mit evtl. Krisensituationen im Seminar:

Krisensituationen können unterschiedliche Ursachen haben:

- Kritik am Trainer
- Konflikte zwischen Teilnehmern
- Aktivitätsverweigerung Einzelner oder der gesamten Gruppe
- gezeigtes Desinteresse
- emotionale Krisen einzelner Teilnehmer

2.4.1 Kritik am Trainer:

Diese kann sehr unterschiedliche Ursachen haben: die Auftragsklärung war nicht sorgfältig genug, so dass die Inhalte des Seminars, die eingeschätzten Vorkenntnisse der Teilnehmer, die Zielsetzungen des Seminars, etc. nicht den Erwartungen der Teilnehmer entsprechen. Der Trainer geht in seinem Verhalten zu wenig auf die Gruppe ein, hat keine nachvollziehbare Linie in der Vermittlung von Inhalten u.v.m.

Zunächst sollten die Ursachen für die Kritik geklärt werden: was genau stört die Teilnehmer, wo wünschen sie sich andere inhaltliche Schwerpunkte, veränderte Vorgehensweise, etc. ?

Je nach Feedback zu diesen Punkten können Veränderungen vorgenommen werden.

Die Möglichkeit zu Veränderungen entsteht jedoch nur, wenn das Seminar modular aufgebaut ist und daraus die notwendige Flexibilität entsteht, schnell auf Wünsche und Schwerpunkte eingehen zu können, die die Teilnehmer erwarten.

Kritik sollte nicht als rundum abzulehnende Störung mit evtl. sogar noch intensiven Rechtfertigungstendenzen wahrgenommen werden, sondern als Chance zur Veränderung.

2.4.2 Konflikte zwischen Teilnehmern:

Nach einer Phase der Wahrnehmung und Beobachtung der Konflikte gilt es zu klären, ob diese nur die beiden Teilnehmer betreffen oder auch andere Gruppenmitglieder. Sind nur zwei Teilnehmer betroffen, muss festgelegt werden, wie diese – außerhalb des Seminars – mit der Konfliktsituation umgehen wollen. Sind mehrere Teilnehmer betroffen, ist notwendig, den Konflikt anzusprechen und – mit Hilfe der TZI – zu moderieren, bis wieder eine Arbeitsfähigkeit auf der Seminarebene erreicht ist.

2.4.3 Aktivitätsverweigerung Einzelner oder der gesamten Gruppe:

Vor allem Gruppen, die nicht aus eigener Initiative das Seminar besuchen, sind anfällig für eine Verweigerungshaltung. Der Trainer sollte explizit auf die Situation Bezug nehmen und besonders verdeutlichen, was u.U. gemeinsame Ziele des Seminars sein könnten.

Entsteht die Aktivitätsverweigerung bei Gruppen, die freiwillig zum Seminar kommen, sollte dies ein eindeutiges Warnsignal an den Trainer sein, dass er evtl. sein Vorgehen und seine Methoden nicht transparent genug gemacht hat, nicht intensiv genug auf die in der Motivationsrunde dargestellten Bedürfnisse der Teilnehmer eingegangen ist. Sobald Teilnehmer den Sinn und die Wichtigkeit, z.B. von Übungssequenzen, für sich erkennen, erlischt ihr Widerstand. Auch hier empfiehlt es sich, zunächst im Einzelnen zu klären, warum sich Teilnehmer nicht beteiligen wollen, worin ihr Widerstand besteht und was sie u.U. befürchten. Nach dieser Klärungsphase können dann entweder Veränderungen in der Methode oder der Übungsauswahl vorgenommen werden oder die Teilnehmer erkennen den Wert des angebotenen gemeinsamen Vorgehens.

2.4.4 Gezeigtes Desinteresse:

Nach einer abwartenden Phase nach den Maßgaben der TZI eine Klärung herbeiführen, dabei unbedingt Ich-Botschaften nutzen, welche Wirkung das Verhalten auf einen selbst hat. Danach gemeinsame Lösungen suchen und das weitere Vorgehen absprechen. Wenn sich beispielsweise herausstellt, dass der Teilnehmer intensiv mit seinem Handy beschäftigt ist, könnte auch eine dringliche berufliche Anforderung der Hintergrund sein. Man könnte dann festlegen, dass der Teilnehmer für eine halbe Stunde den Raum verlässt, seine Verpflichtungen erfüllt und dann mit Aufmerksamkeit sich wieder dem Seminar widmet. Oder der Teilnehmer formuliert den Grund seines Desinteresses; dies könnte wiederum dazu führen, evtl. inhaltliche Schwerpunkte stärker mit seinen Zielen und Bedürfnissen zu verknüpfen.

2.4.5 Emotionale Krisen einzelner Teilnehmer:

Der Trainer sollte nach dem Wunsch des Teilnehmers fragen, was ihm im Moment das beste weitere Vorgehen erscheint: es könnte eine Auszeit für den Teilnehmer sein, es könnte eine Erklärung an die Gruppe sein, was sein Verhalten ausgelöst hat, etc.

Wenn der Wunsch des Teilnehmers aufgrund der Emotionalität nicht klärbar ist, wenn möglich eine Pause einlegen und unter vier Augen mit dem Teilnehmer sprechen. Verlässt der Teilnehmer den Raum und eine Pause ist nicht möglich, evtl. einen anderen Teilnehmer bitten, nach draußen zu gehen und sich kurz zu kümmern, bis eine Pause möglich wird und das weitere Vorgehen zwischen Trainer und Teilnehmer besprochen werden kann.

Individuelle tiefergehende psychische Probleme sollten in Absprache mit dem Teilnehmer aus dem Seminar herausgenommen und in evtl. andere professionelle Beraterhände weitergegeben werden.

(Weitere Darstellungen zu Umgang mit Störungen siehe Kießling-Sonntag, 2003, 369 ff.)

Wichtig bei Krisensituationen im Seminar:

Der Trainer klärt – häufig mit Hilfe von Grundsätzen der TZI – die Ursachen der Krisen oder evtl. Unzufriedenheiten von Teilnehmern. Er ist in der Lage, evtl. Korrekturen in der Methode oder der inhaltlichen Schwerpunktsetzung vorzunehmen. Er bezieht evtl. Störungen ein und verfügt über Gesprächsmethoden, die Teilnehmern die Gelegenheit bietet, auch Emotionales äußern zu können. Er ist in der Lage - nach Klärung der Störungen -, in den Seminarkontext zurückzuführen.

3. Seminarabschluss:

Der Seminarabschluss sollte intensiv dem Transfer des Gelernten in die Praxis der Teilnehmer diesen und Wege konkretisieren, wie die Teilnehmer im Sinne des selbstgesteuerten Lernens die Erkenntnisse aus dem Seminar für ihren individuellen Alltag nutzbar machen können.

Teilnehmer eines Seminars sollten einen möglichst hohen Lernerfolg haben und bestimmte, von ihnen vorher definierte Kompetenzen erweitert haben. Teilnehmer sollten emotional das Seminar positiv erlebt haben und guten und vertrauensvollen Kontakt zu den anderen Seminarteilnehmern gefunden haben. Insbesondere jedoch sollten für Teilnehmer möglichst viele Anknüpfungspunkte für einen Praxistransfer in ihr eigenes Umfeld entstanden sein: Seminare können nur Plattformen sein, die die Basis für eine Kompetenzerweiterung schaffen; die Umsetzung des Seminarinhaltes muss Aufgabe jedes einzelnen Teilnehmers sein, da jeder sein ganz persönliches Umfeld und seine ganz persönlichen Anforderungen kennt und eigenständig die Erkenntnisse aus dem Seminar umsetzen muss.

Hilfreich zu einem transferorientierten Seminarabschluss kann deshalb sein:

- Mündliche Reflexionsphase der Teilnehmer, wie und wo sie die Erkenntnisse einsetzen und nutzen können.
- Schriftliche Einschätzung der Teilnehmer aufgrund eines abschließenden Bogens, welche Erkenntnisse aus dem Seminar für sie persönlich besonders wichtig waren, welche Transfermöglichkeiten sie sehen und welche Punkte sie insbesondere wann und wo einsetzen möchten. Anschließend können die Inhalte der Bögen mündlich präsentiert werden. Ergänzend können andere Teilnehmer oder der Trainer evtl. Punkte ergänzen, die sie als besonders wichtig für den jeweiligen Teilnehmer erachten.
- Häufig bieten Auftraggeber Feedbackbögen an, die die Teilnehmer ausfüllen und manuell oder elektronisch zurücksenden: dort werden üblicherweise Einschätzungen der Teilnehmer zum Trainer, zu den Inhalten, zu den Transfermöglichkeiten, etc. erbeten. Diese sind nur eine Momentaufnahme, werden jedoch vom Auftraggeber oft als Indikator für eine weitere Zusammenarbeit mit dem Trainer herangezogen.

Im Nachgang nach dem Seminar wäre es sehr hilfreich, wenn Vorgesetzte ein Transfergespräch anbieten würden, um mit dem Teilnehmer die Umsetzungsmöglichkeiten zu besprechen.

4. Seminarkonzeption:

Ein erfolgreiches Training in Mündlicher Kommunikation erfordert eine ansprechende Seminarausschreibung, die insbesondere die angestrebte inhaltliche Konzeption mit den Erwartungen potenzieller Teilnehmer und Teilnehmerinnen in Übereinklang bringt.

Die eigentliche Seminarkonzeption muss jedoch darüber hinaus eine hohe Flexibilität aufweisen: Ziel ist, in möglichst hohem Maße die Erwartungshaltungen, Wünsche und Zielsetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu treffen. Trotz einer fokussierten Ausschreibung sollte aufgrund der Abfrage der Teilnehmererwartungen eine Anpassung der Seminarschwerpunkte kurzfristig möglich sein.

Um diese Flexibilität zu erreichen, sind folgende Punkte wichtig:

- Eine Aufbaustruktur, die modularartig einzelne inhaltliche Schwerpunkte in den Mittelpunkt stellt.
- Eine Auswahl von Übungen, die zeitlich unterschiedliche Dimensionen aufweisen.
- Eine exakte Fokussierung auf genau definierte Kompetenzen und Subkompetenzen, die mit bestimmten Informations- und Übungssequenzen korrelieren.
- Eine auf diese Kompetenzen bezogene Feedbackkultur.
- Eine nachvollziehbare Aufbaustruktur des Gesamtseminars, die für Teilnehmerinnen und Teilnehmer den systematischen Auf- und Ausbau dieser Kompetenzen ersichtlich macht.
- Eine Feinjustierung der Lernziele, die sich an den vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmer orientiert und diese weder über- noch unterfordert.

4.1 Kontakt zum Auftraggeber:

Der Kontakt zum Auftraggeber gibt Aufschlüsse über die inhaltlichen Zielvorstellungen und die Rahmenbedingungen eines Trainings. Häufig folgt auf ein telefonisches oder persönliches Auftragsklärungsgespräch ein schriftliches Angebot. Dieses sollte

- die bereits mündlich besprochenen Fakten und Ausgangsdaten enthalten,
- das Thema und die Zielsetzung des Trainings nennen,
- die Vorgehensweise skizzieren, die Methoden benennen,
- das Training im Einzelnen (Inhalte, Ablauf, Zielsetzungen, Termine, Dauer, Ort...) beschreiben,
- die Kosten aufgliedern (Honorar, Fahrtkosten,...),
- das Trainerprofil darstellen (Werdegang, Referenzprojekte,...),
- Geschäftsbedingungen transparent machen (Storno-Regelungen, ...).

4.2 Seminarausschreibungen:

Seminarausschreibungen sollten

- motivierende Titel haben
 - kurz und prägnant sein
 - die geplanten Inhalte transparent machen
 - die Zielgruppe definieren
 - evtl. Voraussetzungen für das Seminar klären (z.B. Aufbauseminar zu XY)
 - die Methoden wiederspiegeln
 - die Gruppengröße festlegen
 - die Zielsetzung skizzieren
 - den Nutzen für die Teilnehmer herausstellen
- (Weitere Informationen in Nitschke, 2011, 70ff.)

Beispiel aus einer VHS-Ausschreibung:

Körper und Stimme im Einklang Professionelles Stimm- und Sprechtraining

Informationen zum Kurs

 In den Warenkorb

[Kurs als PDF anzeigen](#)

Titel: Körper und Stimme im Einklang
Professionelles Stimm- und Sprechtraining

Nummer: K21211

Dozent: Herr Helmut Schwaiger

Dauer: 16.03.2012 bis 17.03.2012

Anzahl der Termine: 2

Zeit: 18:00 bis 21:00 Uhr

Ort: Thon-Dittmer-Palais, Haidplatz 8, Raum 221
Haidplatz 8, 93047 Regensburg

Teilnehmerzahl: min. 8 / max. 12

Gebühr: 75,00 €

Infos: Jede wirksame sprachliche Äußerung wird durch eine gesamtkörperliche Aktivierung (Haltung) vorbereitet. Die Teilnehmer lernen Körper und Stimme in ihrer Abhängigkeit voneinander kennen und in wechselseitiger Beeinflussung sensibel einzusetzen. Ziel des Seminars ist es, anhand einfacher körperlicher Übungen in Verbindung mit Atem, Stimme und Artikulation mögliche Blockaden und Hemmungen zu erkennen, zu lösen und damit die Freiheit der eigenen Stimme und Artikulation zu fördern. Das Seminar richtet sich an alle Personen, die ihr stimmlich sprecherisches Ausdrucksvermögen reflektieren und optimieren sowie ihr Lampenfieber abbauen möchten. Wichtig ist Ihre Bereitschaft zu körperlicher und stimmlicher Arbeit in der Gruppe.



[Suchen](#)

Sie benötigen weitergehende Suchfelder? Hierfür gibt es unsere [Detailsuche!](#)



[Ihre VHS](#)

[Förderverein](#)

[FAQ](#)

[Links](#)

[Downloads](#)

[Newsletter](#)

[Volltextsuche](#)



Montag-Mittwoch

10:00-12:00 Uhr
14:00-16:30 Uhr

Donnerstag

10:00-18:00 Uhr

Freitag

10:00-12:00 Uhr



4.3 Rahmenbedingungen:

Für die Seminarkonzeption sind Faktoren wichtig, die im Vorfeld eruiert werden müssen:

- Inhouse – Seminar oder offenes Seminar
- Teilnehmerzahl
- Homogenität oder Heterogenität des Teilnehmerkreises
- Dauer des Seminars
- Inhaltliche Schwerpunkte
- Zielsetzungen
- Zielgruppenspezifisches Vorwissen
- Ort – räumliche Voraussetzungen
- technische Ausstattung

4.4 Zielsetzung des Seminars:

In Absprache mit dem Auftraggeber und evtl. der bereits definierten Zielgruppe sollten die Zielsetzungen des Seminars möglichst genau festgelegt werden:

- Welche konkrete Zielgruppe soll angesprochen werden ?
- Welche konkreten Kompetenzen der TeilnehmerInnen sollen erweitert werden ?

- Welche Kompetenzen sind bereits vorhanden?
- Welchen Anlass hat das Seminar, in welchem Weiterbildungskontext steht es ?
- Ist das Seminar eine Pflicht- oder Wahlveranstaltung ?
- Worin besteht die voraussichtliche Zielsetzung der TeilnehmerInnen, können sie evtl. bereits im Vorfeld in die Planung einbezogen werden ?

4.5 Modulkonzeption:

Für jedes geplante Modul im Seminarkontext sollte ein „Fahrplan“ erstellt werden:

- Welche Informationen zum aktuellen Thema benötigen die Teilnehmer evtl. im Vorfeld zu den Übungen ? (Bsp.: Argumentation als Thema des Moduls, Vorstellung der Argumentationstypen nach Heseloff – faktische Argumentation, moralische Argumentation, etc.)
- Auswahl darauf abgestimmter Übungen mit unterschiedlicher zeitlicher Dauer, um flexibel auf evtl. bereits vorhandenes Vorwissen, Prioritäten der Teilnehmer, etc. reagieren zu können (Bsp.: mögliche Übung 1: „Amerikanische Debatte“ – Dauer ca. 1,5 Stunden; mögliche Übung 2: individuelle Kurzstatements – Dauer ca. 1 Stunde; mögliche Übung 3: komplexe Rollen- oder Planspiele zur Verhandlung – Dauer ca. 2 Stunden)
- Exakte Feedbackpunkte, die die Weiterentwicklung der angestrebten Kompetenzen sichtbar machen (Bsp.: welche Argumentationstypen haben TeilnehmerInnen in der Übung eingesetzt und mit welcher kommunikativen Wirkung ? Entsprach die Wirkung den Intentionen und den kommunikativen Erfordernissen ?)
- Welche individuellen Entwicklungspotenziale ergeben sich aus der Übung ?

Die verschiedenen Module, die in ihrer Summe das Gesamtseminarthema abbilden, sollten gut aufeinander abgestimmt sein und in übersichtlichen Schritten und transparent für die Teilnehmer den Lernfortschritt darstellen. Teilnehmern sollte zu jedem Zeitpunkt des Seminars klar sein, wie genau das augenblicklich Teilthema in die Gesamtkonzeption integriert ist, welche Lernschritte sich damit verbinden, welche persönlichen Weiterentwicklungen damit verknüpft sind und wie sie den Transfer aus dem Seminar in die eigene Praxis vollziehen können.

4.6 Beispiel für eine Seminarkonzeption:

Thema: „Verhandlungsführung“

Rahmenbedingungen:

- 8 TeilnehmerInnen
- Mittlere Führungsebene, Projektleiter
- Inhouse – Schulung
- öffentlicher Dienst
- umfangreiche praktische Verhandlungserfahrung der TeilnehmerInnen
- Anlass: häufige Verhandlungen mit externen Firmen, die im Auftrag der Behörde tätig werden
- Ort: Seminarraum beim Auftraggeber, technisch voll ausgestattet

Möglicher Seminarablauf:

1. Tag:

Zeit	Inhalt	Methode	Übung	Feedback-punkte
9.00-9.20	Seminar-start	Vortrag		
9.20-9.30	Vorstellungsrunde	TN-Vortrag		
9.30- 10.00	Ziele TN	Metaplan Gruppenarb.		
10.00-10.20	Ergebnisse der Gr.arbeit	TN-Vortrag Metaplan		
10.20- 10.35	Pause			
10.35- 11.00	Arg.strukt. Haseloff	Vortrag		
11.00-11.20	Erarbeitung Statements	Einzelarb.		
11.20- 12.30	Statements	Ind. Vortrag	Kurzrede	Nonv.Kom. Argumenta.
12.30- 13.30	Pause			
13.30-14.00	Fragetech. Nondir. Gesp.	Vortrag		
14.00- 14.30	Fragetech.	Gruppenarb.	Begriffe herausfind.	Welche Art von Fragen?
14.30- 15.00	Zuhören, Nondirekt.	Gruppenarb.	Thema disk.	Zuhörver. Paraphra.
15.00-15.15	Pause			
15.15- 17.00	Kurze Verh. situationen	Selbsterarb. Rollenspiele	Rollenspiel	Arg./nondir./ Fragetechn.

2. Tag:

Zeit	Inhalt	Methode	Übung	Feedback-punkte
9.00-9.30	Harvard-konzept	Vortrag		
9.30- 11.00	Verhandl. Strategien	Planspiel	Autohaus Caspar	Verh.strategien
11.00- 11.15	Pause			
11.15 – 11.30	Sammeln komplexer Verh. situat.	Flip		
11.30- 12.00	Vorb. Verh. situationen	Gruppenarb.		
12.00- 13.00	Pause			
13.00 – 14.30	Verhandlung	Rollenspiele	Rollenspiele	Verh.führ.
14.30- 14.45	Pause			
14.45- 16.30	Verhandlung	Rollenspiele	Rollenspiele	Verh.führ.
16.30 – 16.45	Zus.fass. der Ergebnisse	Vortrag		
16.45- 17.00	Take-aways vom Sem.	Einzeldarstellung TN		

Das oben dargestellte Vorgehen stellt ein Beispiel dar, wie ein komplexes Thema „Verhandlung“ in Teilschritte gegliedert werden könnte. Es beleuchtet das Thema zunächst aus unterschiedlichen Perspektiven der Gesprächstechnik – Fragetechniken, nondirektive Gesprächsführung, Argumentation –, die Grundlage für eine wertschätzende und zielführende Gesprächsführung in der Verhandlung darstellen. Diese werden dann am zweiten Tag eingebunden in komplexere Settings eines Planspiels und verschiedener Rollenspiele, um die Wirkung der kommunikativen Instrumente in ihrem Zusammenspiel beleuchten zu können. In den Feedbackphasen werden zum einen die Wirkungsweisen der kommunikativen Techniken sichtbar als auch insbesondere, wie Teilnehmer diese anwenden. Daraus ergeben sich vielfältige Möglichkeiten des individuellen Feedbacks, das Teilnehmern hilft, für ihre jeweiligen Arbeitsfelder Rückschlüsse für gelingende Verhandlungssituationen ziehen zu können.

Schluss:

Der vorliegende Reader gibt Hinweise zu den einzelnen Phasen eines Seminars und zu den Aufgaben eines Dozenten /Trainers. Er erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und zeigt weiterführende Literatur auf. Das Skript sollte – wie auch ein Seminar – Anstöße zur Reflexion eigenen kommunikativen und methodisch-didaktischen Verhaltens im Training geben, jedoch kein „richtig“ oder „falsch“ suggerieren. Der eigene Weg, Trainings durchzuführen, ist (fast) immer der richtige, da Teilnehmer sehr schnell spüren, ob sich jemand mit dem eigenen Vorgehen in hoher Weise identifiziert. Und man kann bekanntlich andere nur für etwas begeistern, wovon man auch selbst begeistert ist – dies gilt insbesondere für die mündliche Kommunikation.

Zitierte Literatur:

- Abraham, U. (2008): Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem Kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg / Breisgau
- Allhoff, D.-W. /Allhoff, W. (2014): Rhetorik und Kommunikation. 16. veränd. Aufl., Reinhardt, München
- Anderson, J.R. (1993): Rules of the mind. Erlbaum, Hillsdale, NJ
- Bastian, J./ Combe, A. (2014): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Neu ausgest. Sonderausg. 2007, Weinheim

- Bliesener, Th. / Brons-Albert, R. (1994): Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings. Opladen
- Blötz, U. (Hrsg.) (2008): Planspiele in der beruflichen Bildung. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/1_08a.pdf
- Bose, I. / Hirschfeld, U. / Neuber, B. / Stock, E. (2014): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen
- Ditton, H. / Reinders, H. et.al. (2011): Empirische Bildungsforschung. Berlin, Heidelberg
- Graf, Günter (Hrsg.) (2014): Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Deutschunterrichts. Hohengehren
- Greene, J.A. / Azevedo, R. (2007): A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review and Educational research*, 77, 334-372
- Griesbach, Th. / Lepschy, A. (2015): Rhetorik der Rede. St. Ingbert
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Schneider, Hohengehren
- Hattie, J. / Timperly, H. (2007): The power of feedback. *Review of educational research*, March, 81-112
- Keim, H. (1992): Kategoriale Klassifikation von Plan-, Rollenspielen und Fallstudien. In: Keim, H.: Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden. Köln, 122-151
- Klauer, K.J. / Leutner, D. (2012): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. 2. Aufl. Beltz, Weinheim
- Kriz, W.C. / Nöbauer, B. (2008): Den Erfolg mit Debriefing von Planspielen sichern. BIBB Forum Planspiele. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/1_08a.pdf, 10.10.2016
- Massing, P. (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In : Aus Politik und Zeitgeschichte 62, 23-28
- Mesmer-Magnus, J. / Viswesvaran, C. (2007): Inducing maximal versus typical learning through the provision of a pretraining goal orientation. *Human Performance*, 20, 205-222
- Mietzel, G. (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8. überarb. Aufl., Göttingen
- Nitschke, P. (2011): Trainings planen und gestalten. Bonn
- Pabst-Weinschenk, M. (2016): Stimmlich stimmiger Unterricht. Professionelle Kommunikation und Rhetorik. Göttingen
- Patrzek, A. (2013): Fragekompetenz für Führungskräfte. 6. Aufl. Leonberg
- Quilling, E. / Nicolini, H. (2009): Erfolgreiche Seminargestaltung – Strategien und Methoden in der Erwachsenenbildung. 2. Aufl., Wiesbaden
- Rohn, W. (1980): Methodik und Didaktik des Planspiels. Köln
- Schermuly, C. (2016): Studie zu Konflikten in Trainings. IN: *Training aktuell*, 27. Jg., Nr. 4/2016, S. 13-15
- Schilcher, A. (2013): Referate halten. In: *Grundschule*, Heft 9, September 2013, S. 6-8
- Schilcher, A. / Pissarek, M. (2015): Literarische Kompetenz zur Modellierung des Begriffs. In: Schilcher, A. / Pissarek, M. (2015) (Hrsg.): Auf dem Weg zur literarischen

Kompetenz, Baltmannsweiler

Schilcher, A. (2016): unveröffentlichtes Skript zur Veranstaltung „Didaktik der Mündlichen Kommunikation“ im Masterstudiengang „Speech Communication and Rhetoric“

Schwägèle, S. (2013): Planspiel vs. Simulation. Versuch einer Abgrenzung. <http://zms.dhbw-stuttgart.de/planspielplus/blog/details/2013/01/09/simulation-oder-planspiel/10.html>

Steffens, H. (1992): Ebenen der Evaluation bei lernaktiven Methoden. In: Keim, H. : s.o.

Weidenmann, B. (1998): Erfolgreiche Kurse und Seminare. 2. Aufl., Beltz, Weinheim

Weinert, F. (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbst-Verständlichkeit. In : Weinert, F. (2014): Leistungsmessung in Schulen, Basel, 17-31

Wellenreuther, M. (2014): Lehren und Lernen – aber wie ? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Schneider, Hohengehren

Literatur für Trainer und Dozenten:

Antons, Klaus (2006): Praxis der Gruppendynamik. Hogrefe, Bonn

Bliesener, Thomas,

Brons-Albert, Ruth (Hrsg.) (1994): Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings. Westdeutscher Verlag, Opladen

Blom, Hermann (1999): Sitzungen erfolgreich managen. **Beltz Weiterbildung**, Weinheim

Czichos, Reiner (1999): Entertainment für Knowbodies. Train-the-Trainer einmal anders. Reinhardt, München

Dehner, Hansjörg /

Labitzke, Frank (2007): Praxishandbuch für Verhaltenstrainer. Das wichtigste Know-how für Akquisition, Konzeption und Intervention. managerSeminare, Bonn

Dürrschmidt, Peter, et.al. (2005): Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer. managerSeminare, Bonn

Glänzer, Heike (2004): Trainerleitfaden für ein live e-le@rning Seminar. managerSeminare, Bonn

Große Boes, Stefanie, /

Kaseric, Tanja (2006): Trainer-Kit. Die wichtigsten Trainings-Theorien, ihre Anwendung im Seminar und Übungen für den Praxistransfer. managerSeminare, Bonn

Günther, Ulrich/

Sperber, Wolfram (2000) : Handbuch für Kommunikations- und Verhaltens-trainer. Psychologische und organisatorische Durchführung von Trainingsseminaren. Reinhardt, München

Häfele, Hartmut, et.al. (2004): 101 e-learning Seminarmethoden. managerSeminare, Bonn

- Häuser, Jutta (2003): Marketing für Trainer. Kein Profi(t) ohne Profil. managerSeminare, Bonn
- Hausdorf, Michael/ Polzer, Erich (2004): Die Führungskraft als Coach. Trainingsbausteine zur Gestaltung von 2- bis 3tägigen Seminaren. managerSeminare, Bonn
- Lung, Helmut (1995): Qualitätskompetenz. Systematische Strategien in Unternehmen. Reinhardt, München
- Lung, Helmut: Sprache und Didaktik im Seminar. Reinhardt, München 1996
- Neumann, Eva, et.al. (2005): Mit Rollen spielen. Rollenspielsammlung für Trainerinnen und Trainer. managerSeminare, Bonn
- Kießling-Sonntag, Jochem (2003):** **Trainings- und Seminarpraxis. Cornelsen, Berlin**
- Rachow, Axel (2006): Sichtbar. Die besten Visualisierungstipps für Präsentation und Training. managerSeminare, Bonn
- Schulz von Thun, Friedemann (2006): Miteinander reden. Rowohlt, Hamburg
- Schulz von Thun, Friedemann (1996): Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen zum Selbsttraining für Trainerinnen und Trainer, Supervisoren und Coaches. Beltz Weiterbildung, Weinheim