

Über dieses Instrument

Dialogische Steuerung von Lernprozessen in Seminaren und Unterricht

Ziel	Gemeinsame Reflexion und Steuerung des situativen Geschehens in Lehr-Lernprozessen durch Teilnehmende und Lehrende mit dem Ziel, möglichst erfolgreiches Lernen zu ermöglichen
Zielgruppe	Auszubildende in schulischen Ausbildungskontexten, Weiterzubildende, Bildungspersonal in schulischer Ausbildung oder seminaristisch organisierter Weiterbildung
Art des Instruments	Handreichung (z. B. Handlungsanleitung, Prozessbeschreibung)
Zeitbedarf	Pro Unterrichts-/Seminartag 10-20 min
Inhalt	Die dialogische Steuerung ermöglicht Lehrenden und Lernenden gemeinsam die Qualität des Unterrichts im Blick zu behalten, Störungen rechtzeitig zu erkennen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Eingestreut in den Lernprozess finden auf einer Metaebene immer wieder kleine Reflexionsschleifen statt. Lernende werden in die tägliche Gestaltung ihrer Lernprozesse miteinbezogen. Sie übernehmen ihren Teil der Verantwortung für das Gelingen von Lernprozessen. Hintergrund der dialogischen Steuerung ist eine dialogische Haltung. D. h. Lehrende und Lernende begegnen sich auf Augenhöhe, gehen wertschätzend miteinander um, akzeptieren die Anliegen des jeweils anderen, bemühen sich um Aufrichtigkeit und Kongruenz.
Hintergrund	Die Handreichung ist für Dozenten, Trainer oder (Fach-)Lehrer geeignet, die mit ihren Weiterzubildenden oder Auszubildenden gemeinsam die Qualität des Unterrichts optimieren möchten.
Entwickelt im Modellversuch	Graswurzel QES – Entwicklung, Erprobung und Verbreitung einer ausbildungsprozessintegrierten Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung
Autoren	Anna Maurus, GAB München anna.maurus@gab-muenchen.de Nico Schrode, GAB München nico.schrode@gab-muenchen.de
Stand	31. Oktober 2013

Inhalt

1	Welches Qualitätsmanagement passt zu Lehr- Lernprozessen in unterrichtsnahen Formen der beruflichen Bildung?	3
2	Was ist eine dialogische Steuerung der Lernprozesse?	5
3	Das methodische Vorgehen: Dialogische Steuerung in drei Phasen	8
3.1	Phase 1: Eine gemeinsame Basis schaffen - Die dialogische Steuerung zu Beginn eines Workshops	8
3.1.1	Welche Ziele streben wir an? Die Erwartungen der Teilnehmenden und die vorgesehenen Ziele	9
3.1.2	Welche Inhalte und Anliegen werden bearbeitet?	10
3.1.3	Klären von Lernerfahrungen und Methoden	11
3.1.4	Wie lange dürfen die Klärungen dauern?	12
3.2	Phase 2: Das Lernen in Fluss halten: Die dialogische Steuerung im Verlauf des Workshops	13
3.2.1	Die Teilnehmenden in die dialogische Steuerung als lernprozessintegrierte Qualitätsentwicklung einführen	13
3.2.2	Methoden zur dialogischen Steuerung während des Arbeitsprozesses	13
3.3	Phase 3: Den Lernertrag und den Lernprozess abschließen und auswerten	17
4	Die dialogische Haltung: Dialogische Steuerung braucht Beziehung	19
4.1	Achten Sie Ihre Teilnehmenden?	20
4.2	Verstehen Sie die Gefühlswelt Ihrer Teilnehmenden?	21
4.3	Sind Sie als Dozent /in oder als Mensch im Workshop?	23
5	Was bewirkt die dialogische Steuerung?	24
6	Die dialogische Steuerung: eine nonformale und systematische Form der Qualitätsentwicklung und -sicherung	27
7	Anhang: Weitere Methoden	28
7.1	Methoden für spontane Steuerungsinterventionen:	28
7.2	Schnelle Feedbackinterventionen:	29
7.3	Methoden für ausführliche Reflexionen:	31
7.4	Schnelle Methode für den Abschluss	32
8	Literatur	33

1 Welches Qualitätsmanagement passt zu Lehr-Lernprozessen in unterrichtsnahen Formen der beruflichen Bildung?

Herkömmliches Qualitätsmanagement erreicht nicht die Lehr-Lernprozesse

Betriebliche und überbetriebliche Bildungsdienstleister sind sehr interessiert an einer wirksamen Qualitätsentwicklung und -sicherung ihres Kernprozesses – des Lehrens und Lernens, das in Seminaren, Fortbildungskursen, oder auch im Berufsschulunterricht stattfindet. Viele von ihnen haben dazu in den letzten Jahren mehr oder weniger aufwändige QM-Systeme eingeführt und diese auch zertifizieren lassen. Was sind die Erfahrungen?

Untersuchungen zeigen¹, dass ein Qualitätsmanagementsystem, das von linearen, planbaren Abläufen ausgeht und versucht Qualitätsentwicklung und -sicherung durch Vorgaben, Checklisten, Regeln, Dokumentationen etc. zu steuern, den Lehr-Lernprozess eher umkreist, als dass es ihn wirklich erreichen und beeinflussen könnte.

Wieso diese Form von Qualitätsmanagement hier an seine Grenzen stößt, versteht man gut, wenn man sich das heutige Verständnis von Lernen und das Zusammenspiel von Lehren und Lernen genauer anschaut:

Lernen ist individuell – was die Hirnforschung heute über das Lernen weiß

Die Vorstellung, dass Lehrende ihr Wissen und Können an Lernende weitergeben können, kann nach heutigen Erkenntnissen nicht aufrechterhalten werden. Zwar sind die Aussprüche „Lernen kann jede/r nur selbst“ oder „Niemand kann gelernt werden“ heute eine Binsenweisheit, aber nur wenige machen sich bewusst, was das wirklich heißt.

In der Pädagogik geht man heute davon aus, dass Lernen ein sehr individueller, ja sogar kreativer und schöpferischer Vorgang ist.² Konkret meint diese Aussage, dass jede/r Lernende anders lernt. Das lässt sich nachvollziehen. Die Aussage meint aber auch: jede/r Lernende lernt auch anderes, und zwar in der gleichen Veranstaltung. Wie kann man sich das erklären?

Hier hilft die moderne Hirnforschung weiter. Beginnend mit dem ersten Lebenstag strukturieren die individuellen Erfahrungen den Aufbau der neuronalen Netzwerke in unserem Gehirn. Und weil die Erfahrungen und Gefühle dabei sehr unterschiedlich sind, bilden sich auch sehr unterschiedliche neuronale Netzwerke. Das hat aber wiederum Auswirkungen auf das Lernen. Denn von der neuronalen Struktur des Gehirns hängt es ab, was ein Lernender überhaupt wahrnehmen und verstehen kann und wie er es wahrnimmt und versteht. Was seine Aufmerksamkeit fesselt, was ihn anspricht und was er sich merkt und was er daraus lernt, hängt von weiteren Faktoren ab, z.B. davon, welche Wertungen und Bedeutungen er dem Geschehen gibt, welche Gefühle dabei ausgelöst und reaktiviert werden, welche Erfahrungen zum Thema er bereits mitbringt. Und das ist bei jedem anders.

¹ Brater, Michael (2013): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung – „bottom up“ ; zur Veröffentlichung vorgesehen

² Pädagogische Hochschule Bern 2013) : Lernverständnis; Zugriff am 23. 10. 2013 <http://campus.phbern.ch/sekundarstufe1/fachdidaktischestudien/lernverstaendnis/print.htm>

Lernen ist also absolut subjektiv und ein „Konstruktionsprozess“ in dem Sinne, dass jede/r sich seinen eigenen Wissens- und Erfahrungszusammenhang konstruiert, und somit seine eigene Welt.

Lernprozessen sind also *komplexe* und sehr *individuelle, nicht planbare* Vorgänge, schon gar nicht von außen. Deshalb sind sie mit der Steuerungslogik von QM-Systemen, deren Ziel geregelte, möglichst immer gleich ablaufende Prozesse sind, nicht zu erfassen.

Entscheidend ist die soziale Interaktion

Allerdings, auch wenn dieses „Konstruieren“ ein sehr individueller Vorgang ist, den man von außen weder machen noch sicherstellen kann, so kennt man doch allgemeine Bedingungen, unter denen das Lernen leichter oder schwerer fällt, besser oder schlechter gelingt. Eine entscheidende Bedingung für Lernen, das in sozialen Kontexten stattfindet, ist die Interaktion, das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden und der Lernenden untereinander.

„Entscheidend für das Lernen ist“, so eine Annahme des konstruktivistischen Lernverständnisses, „die soziale Interaktion. Die stärkste Motivation ist das Gefühl, verstanden zu werden“³.

Was bedeutet das konstruktivistische Lernverständnis für das Lehren und die Rolle der Lehrenden?

Es bedeutet: Aufgabe der Lehrenden ist es nicht, Wissen weiter zu geben, was eben gar nicht geht, sondern Bedingungen zu schaffen, in denen Lernende erfolgreich selbstgesteuert und in der Interaktion mit anderen lernen können. Dazu gehört es z.B., ein lernförderliches Klima zu schaffen, in dem sich jede/ Lernende verstanden fühlt; oder vielfältige methodische Angebote zu machen und das Lernen zu begleiten. Auf den Punkt gebracht heißt das: Lehrende sollen Lernende darin *unterstützen, sich selbst aus- oder fortzubilden*⁴.

Was heißt das für die Qualitätsentwicklung und-sicherung von Lernprozessen?

Eine Qualitätsentwicklung und -sicherung für Lernprozesse muss folgende Bedingungen des Lernens berücksichtigen:

- Lernen können nur die Lernenden selbst
- Lernprozessen sind offene, nicht planbare, komplexe und sehr individuelle Vorgänge, die situativ stattfinden
- Entscheidend für das Lernen sind ein lernförderliches Klima, die soziale Interaktion und das Gefühl, verstanden zu werden.

Diejenigen, die die Qualität von Lernprozessen entwickeln und sichern können sind genau und nur die, die in diese Lernprozesse in unterschiedlichen Rollen involviert sind – die Lernenden und die Lehrenden. Bei dieser Einsicht setzt der Baustein 2 der Graswurzel QES an, die dialogische Steuerung.

³ Ebd.

⁴ Hinter der Graswurzel QES steckt dieses systemisch-konstruktivistisches Lernverständnis. Genauer kann man dazu nachlesen bei Arnold, Rolf: Pädagogischer Konstruktivismus

2 Was ist eine dialogische Steuerung der Lernprozesse?

Methode der lernprozessintegrierten Qualitätsentwicklung und -sicherung

Die dialogische Steuerung ist eine Methode der lernprozessintegrierten Qualitätssicherung und -entwicklung. Sie berücksichtigt die wesentlichen Grundbausteine eines Qualitätsmanagements⁵. Sie berücksichtigt auch, dass Lernprozesse sehr individuell und situationsbezogen stattfinden. Die dialogische Steuerung nimmt das oben beschriebene systemisch-konstruktivistische Lernverständnis ernst.

Die Rollen der Partner

Um gemeinsam den Lernprozess so gut wie möglich steuern zu können, müssen sich die Lehrenden und die Lernenden ihrer jeweiligen Rolle bewusst sein und sich darüber austauschen, wie jeder mit seinen Mitteln und Möglichkeiten den Lernprozess am besten fördern und zum Gelingen des Lernprozesses am besten beitragen kann:

- Die Lehrenden leisten ihren Beitrag, indem sie ein lernförderliches Klima herstellen und den Lernprozess z.B. mit Aufgabenstellungen und methodischen Angeboten strukturieren und anregen.
- Die Lernenden bringen ihre Erfahrungen, Fragen und Anliegen mit. Sie nutzen die angebotenen methodischen Arrangements um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu erweitern. Dabei machen sie ihre eigenen Erfahrungen, womit sie sehr gut zurechtkommen, womit sie besonders viel lernen und was für ihren Lernzuwachs weniger ertragreich ist. Darüber sprechen sie.

Der Austausch im Ablauf

Zunächst tauschen sich Lehrende und Lernende darüber aus, welchen Lernertrag sie gemeinsam anstreben, und was sie voneinander erwarten. Während des Lernprozesses stimmen sie sich immer wieder über wichtige Qualitätskriterien ab, ob z.B. die Inhalte ausreichend praxisnah, die Methoden hilfreich sind, ob der Lernertrag wächst. Falls diese kurze Überprüfung auf einer Metaebene zeigt, dass das Vorgehen nicht zufriedenstellen ist, überlegen sie gemeinsam, wie sie es optimieren können. Dazu steuern die Lehrenden ihre methodisch-didaktische Kompetenz, und die Lernenden ihre Erfahrung bei, wie sie besonders erfolgreich lernen können. Zusammen beschließen sie, wie sie weiter vorgehen und probieren dieses aus. Dieses Vorgehen folgt den Schritten des pdca-Zyklus. Dieser ist ein Basisinstrument der systematischen Qualitätsentwicklung und als grundlegendes theoretisches Modell auch bei der dialogischen Steuerung für alle Beteiligten sehr hilfreich, weil er das Zusammenspiel von Reflexion und Aktion deutlich macht.

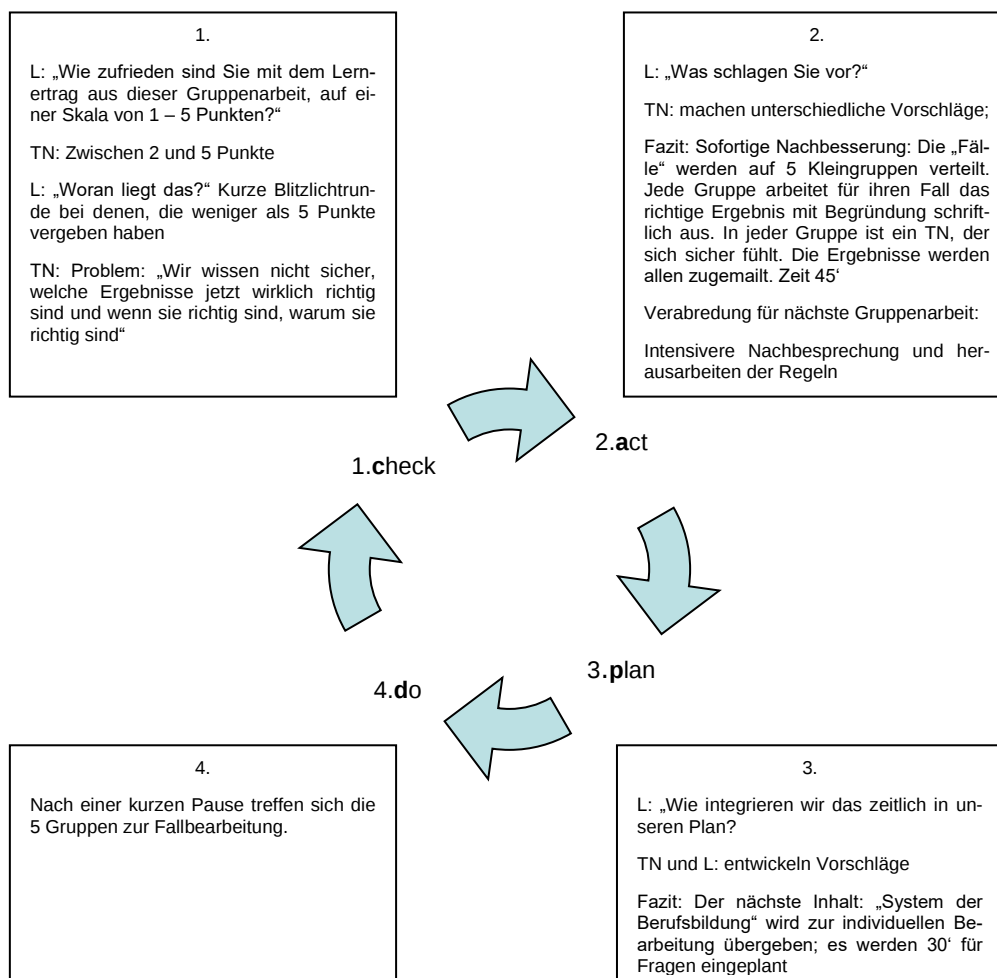
pdca steht für die Schritte plan -> do -> check -> act. Gemeint ist damit z.B. eine Unterrichtssequenz zu planen, sie umzusetzen, sie zu überprüfen, auf der Basis dieses Ergebnisses zu handeln und Konsequenzen daraus zu ziehen, die Veränderungen zu planen, diese umzusetzen etc.. Mit der Qua-

⁵ Details dazu in Kapitel

litätsentwicklung kann man bei *jedem Schritt* des pdca-Zyklus beginnen:
Das folgenden Beispiel beginnt bei c (check).

Ein Beispiel

Eine Lernsituation, z.B. eine Gruppenarbeit zu arbeitsrechtlichen Fragen, wird hinsichtlich bestimmter Kriterien, z.B. Lernertrag, durch ein Feedback überprüft c (check). Aus dem Ergebnis – die Lernenden sind mit dem Lernertrag nicht zu-frieden - werden folgende Konsequenzen gezogen (act): für die eben bearbeiteten Fälle werden die richtigen Lösungen arbeitsteilig in Gruppen herausgearbeitet und schriftlich begründet. Die Ausarbeitungen bekommt jede/r schriftlich. Für die nächste Gruppenarbeit wird mehr Zeit für die Nachbesprechung vorgesehen und die Begründungen werden gleich schriftlich festgehalten. Das wird für die nächste Gruppenarbeit geplant (plan), und ausprobiert (do) und bei Bedarf nochmal überprüft.



Die zwei Aspekte der dialogischen Steuerung

Bei der dialogischen Steuerung als Teil der Graswurzel QES geht es um eine paritätische Qualitätsentwicklung und -sicherung, die geeignet ist, dynamisch ablaufende Lehr- Lernprozesse durch größere oder kleinere Interventionen so zu beeinflussen und zu steuern, dass die angestrebten Lern- und Kompetenzziele bzw. Qualitätsgesichtspunkte erreicht werden.

Damit die dialogische Steuerung gelingt, kommt es auf zwei Aspekte an:

- A. Ein geeignetes methodisches Vorgehen, das Lehrende und Lernende unterstützt, auf einer Metaebene den Lernprozess immer wieder zu reflektieren und zu überprüfen
- B. Eine dialogische Haltung, die, ausgehend vom Lehrenden, ein lernförderliches Klima schafft.

3 Das methodische Vorgehen: Dialogische Steuerung in drei Phasen

Für die dialogische Steuerung von Lernprozessen unterscheiden wir drei Phasen. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um eine Veranstaltung von einer Woche oder von zwei Stunden handelt oder um eine Fortbildung, die über ein ganzes Jahr geht.

Die drei Phasen sind:

1. Eine gemeinsame Basis schaffen:
Zu Beginn einer Veranstaltung oder einer größeren Arbeitseinheit wird eine gemeinsame Orientierung hergestellt und es werden die mitgebrachten Anliegen, Ziele und die Erwartungen aneinander abgeglichen und bei Bedarf verhandelt.
2. Das Lernen in Fluss halten:
Die zweite und deutlich längste Phase ist die Arbeitsphase, in der Neues erarbeitet wird. Hier findet das Lernen statt. Dabei überprüfen Lehrende und Lernende immer wieder gemeinsam, ob der Lernprozess im Fluss ist und ob der zu einem Zeitpunkt erreichte Lernertrag befriedigend ist. Sie beziehen sich dabei auf die Qualitätskriterien, die für die Lernsituation gerade relevant sind, z.B. Zeiteinteilung, Arbeitsaufträge, TN-Unterlagen, Lern- und Arbeitsmethoden, das (Lern-) Klima, die Verständlichkeit von Erklärungen, die Qualität von Präsentationen oder Ausarbeitungen, die Praxisnähe der Inhalte etc. Solche Reflexionsphasen können geplant und zu festgelegten Zeitpunkten stattfinden, z.B. am Ende des Tages. Sie können aber auch spontan erfolgen, z.B. während oder nach einer Arbeitseinheit, wann immer eine/r der Teilnehmenden oder der Lehrenden das für nötig erachtet.
3. Den Lernertrag und den Lernprozess auswerten und abschließen
In der dritten Phase wird der Ertrag des Lernprozesses ausgewertet, der Lernprozess abgeschlossen und evaluiert. Es wird festgehalten, was man das nächste Mal besser machen kann.

Im Folgenden stellen wir entlang der drei Phasen Beispiele für unterschiedliche Steuerungsinstrumente vor. Die Anwendung dieser Instrumente setzt bei den Lehrenden Moderationsfähigkeiten und Seminarerfahrungen voraus. Anregungen für weitere Seminarmethoden finden Sie in der Literaturliste.

3.1 Phase 1: Eine gemeinsame Basis schaffen - Die dialogische Steuerung zu Beginn eines Workshops

Zum Einstieg verschaffen sich Lehrende und Lernende eine gemeinsame Orientierung

- a) darüber, wer da ist (Vorstellungsrunde)
- b) über die Tagesstruktur
- c) über Ziele und Erwartungen
- d) über Inhalte und mitgebrachten Anliegen
- e) über Methoden und Lernwege

Auf die ersten beiden Punkte a) und b), die Vorstellungsrunde und den Überblick über die Tagesstruktur, gehen wir hier nicht weiter ein. Die drei anderen Punkte c), d) und e) dienen dazu, den Teilnehmenden den Weg in die Bildungsveranstaltung zu bahnen, sie darauf einzustimmen und sie zu aktivieren, sich selbst Gedanken zu machen, was sie eigentlich erwarten und wollen. Diese stellen wir im Folgenden genauer dar.

3.1.1 Welche Ziele streben wir an? Die Erwartungen der Teilnehmenden und die vorgesehenen Ziele

Als erstes überlegen die Teilnehmenden für sich,

- was sie am Ende des Seminars für sich erreicht haben wollen, oder
- wann sich der Besuch des Seminarblocks für sie gelohnt hat.

Beispiel für Zielklärung aus einem AEVO Vorbereitungskurs:

Beispiel für Zielklärung im AEVO Vorbereitungskurs: Lernende
Ziele der Lernenden (gesammelt): Wann hat sich der Besuch des Kurses für mich gelohnt? Der Besuch des Kurses hat sich für mich gelohnt, wenn ich • Pflichten des Auszubildenden kenne • Vorschriften der IHK kenne • Rahmenpläne, Lernpässe verstehe • Hintergründe verstehe, warum so? • Formale und inhaltliche Qualifikation habe • Entwicklungs-, Weiterbildungsmöglichkeiten für Azubi kenne • Wenn ich einen Azubi inhaltlich begleiten kann • Lernende unterstützen kann • Wenn ich weiß, worauf ich bei der Prüfung achten muss (5 Nennungen) • Lerne, vernünftig auszubilden • Prüfung bestanden habe (10 Nennungen) • 100 Punkte in der Prüfung habe • Ich die Ausbildung gestalten kann und daraus die Prüfung bestehe

Sinn der Zielklärung ist es, dass sich die Teilnehmenden bewusst werden, was sie selbst eigentlich in dieser Veranstaltung wollen, also ihre eigenen ausbildungs-bezogenen Ziele und Anliegen für sich formulieren. Diese sind übrigens selten deckungsgleich mit den Zielen, die Lehrende vorschlagen. Sind diese eigenen Ziele erst einmal bewusst, haben die Teilnehmenden auch eine engere Beziehung dazu und einen Referenzrahmen für das, was passiert. Die Zielklärung hilft auch „geschickten“ oder „zwangsverpflichteten“ Teilnehmern und Teilnehme-rinnen einen Sinn zu finden, warum sie jetzt diese Fortbildung besuchen.

Anschließend gibt die oder der Lehrende einen Überblick über das, was die TN in dieser Veranstaltung lernen können (Lernergebnisse) oder was sie nach den drei Tagen können (Kompetenzziele). Diese Ziele sollten möglichst konkret sein. Es sind die Ziele, die aus fachlicher Sicht oder aufgrund des Curriculums bei diesem Thema wichtig und erreichbar sind.

z.B. „In diesen 3 Tagen können Sie lernen“

Beispiel für Zielklärung im AEVO Vorbereitungskurs: Lehrende

Ziele des Lehrenden: Nach diesen 3 Tagen:

- Sie verstehen das System der Berufsausbildung
- Sie erstellen einen betrieblichen Ausbildungsplan und setzen diesen um
- Sie kennen die häufigsten arbeitsrechtliche Fragestellungen in Zusammenhang mit der Ausbildung, die sie anbieten und lösen sie fachgerecht,
- Sie führen ein Bewerbungsgespräch mit einem Auszubildenden fachgerecht
- ...

Lehrende können durch diese Zielklärung von vornherein erkennen, ob die Ziele der Teilnehmenden und das, was sie als mögliche Lernerträge vorbereitet haben, übereinstimmen. Manche Irritationen, die sonst erst nach einigen Stunden auftauchen, können hier schon geklärt und vermieden werden.

3.1.2 Welche Inhalte und Anliegen werden bearbeitet?

Hier können die Teilnehmenden zum ersten Mal überprüfen und klären, ob die angebotenen Inhalte auch die sind, die sie sich erhofft oder erwartet haben und wozu sie z.B. diese Fortbildung besuchen.

Beispiel für Inhaltsübersicht im AEVO Vorbereitungskurs

Geplante Inhalte für diese 3 Tage:

Handlungsfeld 1 Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen

- Wie ist das System der Berufsausbildung aufgebaut?
- Wie prüfe ich die betriebliche Eignung?
- Welche Aufgaben müssen mit den Mitwirkenden an der betrieblichen Ausbildung abgestimmt werden?
- ...

Handlungsfeld 2 Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken

- Wie wird ein betrieblicher Ausbildungsplan erstellt?
- Welche Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte müssen wie berücksichtigt werden?
- ...

Nach der Information durch die/ den Lehrenden sind die Teilnehmenden am Zuge: Sie sollen die Inhalte nicht einfach nur zur Kenntnis nehmen, sondern mit ihrem Bedarf vergleichen. Dazu kann man sie z.B. so einladen: „*Wie kommt mein Plan, wie kommen diese Inhalte bei Ihnen an? Entspricht das dem, was Sie sich vorgestellt haben?*“

Es kann sein, dass die Teilnehmenden hier weder Verständnisfragen noch Einwände oder Ergänzungswünsche haben. Immerhin nehmen sie so die Inhalte bewusst zur Kenntnis. Wenn das Angebot der Lehrenden und die inhaltlichen Erwartungen und Anliegen der Teilnehmenden weit auseinander liegen ist es auf jeden Fall gut, wenn das hier schon sichtbar wird und

man gemeinsam nach einer Lösung suchen kann wie man die individuellen Anliegen evtl. noch unter-bringen kann. Die Inhalte miteinander abzugleichen heißt übrigens nicht, dass gesetzte Sachverhalte, z.B. ein bestimmtes Thema, das bearbeitet werden muss, damit zur Disposition gestellt wird. Solche Sachverhalte sind als festgelegte Bedingungen zu betrachten. Auch wenn man diese nicht verändern kann, kann man gemeinsam überlegen, wie man damit am besten umgeht.

3.1.3 Klären von Lernerfahrungen und Methoden

Den Lernerfahrungen auf die Spur kommen

Hier wird geklärt, ob das methodische Angebot, und die Lernerfahrungen und methodischen Erwartungen der Teilnehmenden zusammenpassen. Z.B.: *„Das ist jetzt die 2. Einheit zu juristischen Themen. Vor drei Monaten haben Sie sich ja auch schon damit befasst. Welche Erfahrungen haben Sie schon gemacht, wie Sie sich diese am besten erschließen können? Was hilft Ihnen am meisten? Was war wenig ertragreich?“*

Mit diesem Impuls stößt man die Teilnehmenden an, über ihre eigenen Lernerfahrungen nachzudenken und stärkt dabei zugleich ihre Lernkompetenz. Lehrende können die Methoden, die sie vorbereitet haben, abgleichen mit den Methoden, von denen die Teilnehmenden schon wissen, dass sie damit gut lernen.

Wenn Lernerfahrungen und das methodische Angebot nicht zusammenpassen

Selbst wenn sie genau die Methoden geplant haben, von denen Teilnehmende sagen, damit kommen sie gar nicht zurecht, hat es viele Vorteile, die Vorbehalte der TN bereits jetzt zu erfahren. Z.B.: äußerte eine TN den Wunsch: *„Für mich ist ein absolutes ‚No go‘ in diesem Seminar, etwas selbst vor der Gruppe zu präsentieren!“*. Da in der AEVO Prüfung die TN aber gerade das tun müssen, ist es wichtig, gleich hier zu sagen, dass dieser Wunsch so nicht realisierbar ist, dass man aber gemeinsam absprechen kann, in welchen Schritten die Teilnehmerin lernen kann, selbst vor einer Gruppe zu präsentieren.

Selbst wenn man vor allem Rollenspiele vorgesehen hat und die Teilnehmenden lehnen diese Methode ab, ist das eine gute Gelegenheit, durch Nachfragen herauszufinden, was an Rollenspielen so abschreckend oder so unproduktiv ist. Lehrende erhalten in einem solchen Gespräch viele Anhaltspunkte dafür, wie Rollenspiele gelingen können und worauf sie bei dieser Gruppe achten müssen⁶.

⁶ Weitere Hinweise dafür, wie man mit solchen Situationen umgeht, enthält Kapitel 4

Beispiel für Methodenklärung:
Was wir beachten wollen Niemanden zwingen Nicht lächerlich machen hinterher Konkretes Feedback bekommen Keine Pseudospiele Echte Probleme oder gar nicht Als Zuschauer fällt es mir schwer, aufmerksam zu bleiben

Man kann auch direkt nachfragen, um was es der Teilnehmerin geht:
„Wenn ich Sie richtig verstanden habe, möchten Sie in diesem Workshop kein Rollenspiel machen? Geht es ihnen darum, dass Sie selbst bei einem Rollenspiel nicht mitmachen möchten, oder möchten sie auch nicht zuschauen?“

Lehrende, die befürchten, dass ihre Vorbereitung zerpfückt wird, tun sich leichter, wenn es ihnen gelingt, in sich eine dialogische Grundstimmung zu erzeugen, die sich z.B. so in Worte fassen lässt: *„Ich möchte gerne für meine TN und für mich eine gemeinsame Basis schaffen, so dass diese wissen, was sie von meiner Seite her erwartet und wie ich das Seminar geplant habe. Im Gegenzug bin ich interessiert daran, wie meine TN zu den Themen, Methoden, Zeiten etc. zu dem, was ich vorgestellt habe, stehen.“*

3.1.4 Wie lange dürfen die Klärungen dauern?

Wie ausführlich diese Punkte besprochen werden können hängt von verschiedenen Faktoren ab: Ist es ein fortlaufender Kurs mit gleichbleibenden Teilnehmern, dann passieren diese Klärungen zu Beginn der ersten Termine und nicht bei jeder Veranstaltung. Ist es ein eintägiger Workshop wird man diese Klärungen auf 20 bis 30 Minuten, bei einem dreitägigen Workshop z.B. auf 45 bis 60 Minuten beschränken.

Falls im Vorfeld bereits ein Qualitätsleitbild für diesen Kurs oder Leitgedanken für diesen Workshop entwickelt wurden, kann man sich manche Klärungen sparen und sich direkt darauf beziehen.

3.2 Phase 2: Das Lernen in Fluss halten: Die dialogische Steuerung im Verlauf des Workshops

3.2.1 Die Teilnehmenden in die dialogische Steuerung als lernprozessintegrierte Qualitätsentwicklung einführen

Für die Teilnehmer/innen ist es in der Regel neu, in die Steuerung des „Unterrichts“ einbezogen zu sein. Wenn sie einen aktiven Part übernehmen sollen brauchen sie dazu eine Einführung.

Die könnte sich so anhören:

„Wir haben jetzt unsere Ziele gemeinsam festgelegt und unsere Erwartungen miteinander abgestimmt. Ich möchte gerne mit Ihnen diese Veranstaltung so gut wie möglich nutzen. Ich bringe dazu mein Fachwissen und meine methodischen und didaktischen Kenntnisse und meine Seminarerfahrung ein, Sie ihre Vorkenntnisse, Ihre Erfahrungen und Lernstrategien. Mir ist ein großes Anliegen, dass wir gemeinsam möglichst optimale Lernprozesse hinbekommen. Dazu ist es aber wichtig, dass ich von Ihnen erfahre, welches Vorgehen für Sie gerade hilfreich ist und welches weniger. Deshalb möchte ich mich mit Ihnen immer wieder abstimmen. Diese Abstimmung heißt dialogische Steuerung und ist zugleich eine begleitende Qualitätsentwicklung für unsere Fortbildung. Die dialogische Steuerung besteht darin, dass ich Sie immer wieder mal bitte, zu überprüfen, ob der momentane Lernfluss und das momentane Geschehen im Workshop für das Erreichen Ihrer Ziele hilfreich sind. Aber auch Sie können und sollen aktiv werden: Wenn Sie z.B. den Eindruck haben, wir vertrödeln Zeit, z.B. weil wir uns in einer Diskussion an einem Punkt festbeißen, dann bitte ich jeden von Ihnen, der diesen Eindruck hat, zu intervenieren. Ebenso z.B. wenn Sie den Eindruck haben, wir bleiben zu abstrakt oder wir bringen die Sache nicht auf den Punkt.

Wie solche kleinen Steuerungsinterventionen gehen, stelle ich Ihnen gleich vor.

Neben diesen kleinen Interventionen im Prozess habe ich in unserem Ablauf „Standortbestimmungen“ vorgesehen, z.B. am Abend, bevor wir auseinandergehen. Mit „Standortbestimmungen“ werten wir z.B. den Tag unter verschiedenen Gesichtspunkten aus. Wir machen das z.B. so: bevor wir am Abend auseinander gehen, geben wir unsere Bewertungen ab, am nächsten Morgen ziehen wir daraus unsere Schlüsse und vereinbaren, was wir anders machen oder ausprobieren wollen, um das Lernen zu intensivieren.

Sind Sie einverstanden, dass wir diese dialogische Steuerung heute mal ausprobieren? Können Sie sich darauf einlassen?“

3.2.2 Methoden zur dialogischen Steuerung während des Arbeitsprozesses

3.2.2.1 Bekannte Methoden, neuer Einsatz

Zum Know-How von Lehrenden gehören viele Methoden, die man zur dialogischen Steuerung verwenden kann: Methoden, mit denen Lernende intervenieren oder Störungen anzeigen können, Methoden, mit deren Hilfe man in wenigen Minuten eine Stimmungs- und Meinungsabfrage durchführen kann, Feedbackmethoden, Methoden, mit denen Abstimmungen durchgeführt und demokratische Entscheidungen getroffen werden können. Auf diese Methoden greift die dialogische Steuerung als prozessintegrierte

Qualitätsentwicklung und -sicherung zurück. Die Methoden werden genutzt, um immer wieder den pdca Zyklus zu durchlaufen, (wobei die dialogische Steuerung meistens bei „check“, der Überprüfung, beginnt).

Das Neue sind also nicht das Vorgehen und die Methoden selbst. Neu ist, dass Lehrende und Lernende dieses Vorgehen und die Methoden während der Lernprozesse gemeinsam und konsequent einsetzen, um auf der Metaebene den bisherigen Lernprozess auszuwerten und bei Bedarf neu auszurichten. So entwickeln und sichern sie gemeinsam und systematisch die Qualität des Lernprozesses. Neu ist auch, dass dieser Austausch auf gleicher Augenhöhe stattfindet.

Die Methoden, die wir im Folgenden vorstellen, haben wir in unterschiedlichen Workshops und Fortbildungen erprobt. Sie stehen als Beispiel für viele ähnliche, die sich genauso gut für die dialogische Steuerung, konkret für die Schritte Bestandsaufnahme (check), Konsequenzen daraus ziehen (act), neues Vorgehen verabreden (plan) eignen. (Der Schritt (do) ergibt sich ja dann aus der Umsetzung des neuen Vorgehens). Im Anhang und in der Literatur findet man dazu weitere Anregungen.

Die Methoden laden die TN ein, sich an der Steuerung des Seminars und der Lernprozesse zu beteiligen.

Die Methoden sind geordnet nach der Tiefe der Steuerung:

1. Spontane Steuerungsinterventionen, die von den TN und von Lehrenden jederzeit eingesetzt werden können
2. Schnelle Feedbackinterventionen
3. Standortbestimmungen; das sind Methoden, mit denen sich der Lernprozess oder das Geschehen im Workshop unter unterschiedlichen Gesichtspunkten etwas gründlicher evaluieren lässt.

(Veränderungen können sich aus allen drei Kategorien ergeben.)

3.2.2.2 Spontane Steuerungsinterventionen:

Direkt ansprechen, was man sieht und spürt:

Wenn Lehrende in einer Fortbildung ihre TN achtsam beobachten, können sie an deren Verhalten (z.B. Gähnen), Mimik, Gesten, Körperhaltung einiges ablesen. Diese Körpersignale kann man der Gruppe als Resonanzinformation zur Verfügung stellen und für die Prozessgestaltung nutzen, z.B.: *„In den letzten 5 Minuten haben 3 von Ihnen gegähnt. Brauchen Sie eine Pause?“*

Auch das eigene Gefühl ist ein guter Indikator. Wenn man das Gefühl hat, es läuft nicht rund, hilft es, das direkt anzusprechen, z.B.: *„Mir kommt unser Gespräch gerade so zäh vor. Empfinden Sie das auch so?“* wenn ja: *„Woran kann das liegen? Wie können wir das ändern?“*

Die gelbe Karte:

Jeder TN bekommt eine gelbe Karte, z.B. eine Metaplankarte oder eine eigens gestaltete „gelbe Karte“.

Am besten legt man diese gleich vor der ersten Stunde auf jeden TN Platz. Die gelbe Karte ist eine Interventionsmöglichkeit für jeden TN, mit der er in die Weiterbildung eingreifen kann. Wenn einem TN eine Diskussion zu lan-

ge dauert, wenn er etwas noch nicht verstanden hat, wenn es ihm langweilig ist, wenn er sich überfordert fühlt, wenn es ihm zu laut ist, wenn er eine Pause braucht, also immer, wenn er eine Störung empfindet, kann er die gelbe Karte hochhalten.

Die/der Lehrende fragt nach, was los ist und was der TN braucht und entscheiden dann ggf. mit den anderen TN, was zu tun ist.

Die gelbe Karte ist eine niedrigschwellige Interventionsmöglichkeit. Die gelbe Karte hoch zu heben fällt vielen TN leichter, als sich so zu melden. Außerdem kommen sie dann sofort dran und müssen nicht warten, bis alle anderen (Diskussionsmeldungen) abgearbeitet sind. Lehrende sehen sofort, dass hier eine Störung im Prozess vorliegt.

Manche Lehrenden haben die Befürchtung, dass die TN pausenlos die gelbe Karte hochheben und Störungen anmelden. Wir haben das noch nicht erlebt. Es ist eher so, dass die gelbe Karte schnell überflüssig wird, weil die TN gleich direkt etwas sagen. Wenn die gelbe Karte wirklich ‚unbegründet‘ oft gezeigt wird, hat das vermutlich auch einen Grund und man muss mit den TN darüber reden, was los ist.

3.2.2.3 Schnelle Feedbackinterventionen

Das Blitzlicht

Beim Blitzlicht ist jede/r Teilnehmer/in aufgefordert, ein kurzes Statement über seine momentane Empfindung oder Meinung zu einer Frage abzugeben. Ein Blitzlicht kann zum Abschluss eines Themas eingesetzt werden, z.B. zur Frage: „*Was brauchen Sie noch zu diesem Thema, damit Sie sich für die Prüfung sicher fühlen?*“ oder aber beim Auftreten einer Störung. So können Lehrende oder auch Lernende das Verhalten ansprechen, das sie gerade wahrnehmen, z.B. Unruhe, Seitengespräche, gereizte Stimmung, und die TN bitten, in einem Blitzlicht ihre Meinung zu sagen, was zu dieser Stimmung/Störung beiträgt und was jetzt hilfreich wäre, um das zu verändern.

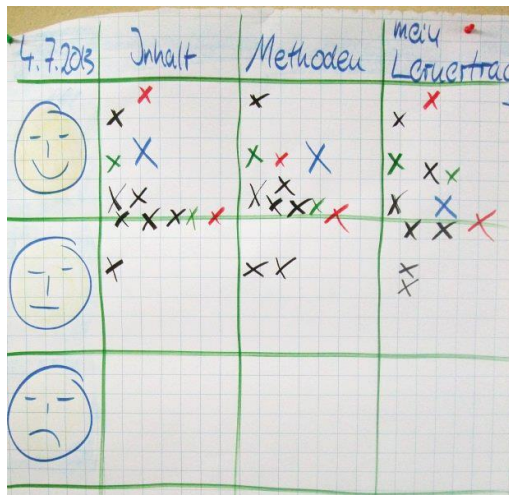
Schriftliches anonymes Blitzlicht:

Es gibt Situationen, wo ein direktes Ansprechen nicht möglich ist bzw. man befürchten muss, dass sich nicht alle Teilnehmende trauen, ihre Meinung offen auszusprechen. Dann bietet sich ein schriftliches, anonymes Blitzlicht an: Jede/r TN schreibt auf eine Metaplankarte, was gerade los ist. Die/der Lehrende sammelt die Karten ein, mischt sie, teilt sie wieder aus und jede/r TN liest die Karte vor, die er neu bekommen hat. Das geht der Reihe nach. Wenn alle Karten gehört wurden, bespricht man wie oben mit den TN, was verändert werden kann.

Skalenfeedback an der Pinnwand:

Die/der Lehrende stellt eine Frage, zu der er gerne die individuelle Einschätzung aller Teilnehmenden erfassen und darüber gleichzeitig Transparenz herstellen möchte, z.B. „*Wie hoch schätzen Sie Ihren Lernertrag ein durch das Rollenspiel?*“

Sie/er malt eine Skala von 1 – 10 auf eine Pinnwand. Jeder TN schreibt seine Zahl auf ein rundes Metaplankärtchen und pinnt dieses an die entsprechende Zahl an der Skala. Je nach Größe der Gruppe erfolgt die Aus-



wertung im Plenum oder in Murmelgruppen. Jede/r TN beschreibt seinen Standpunkt, anhand der drei Fragen:

- Bei welcher Zahl haben Sie sich eingeordnet?
- Warum stehen Sie schon bei dieser Zahl und nicht weiter unten?
- Was können Sie tun, um die nächste höhere Zahl zu erreichen? Was kann die/der Lehrende tun? Was können die anderen TN tun?

3.2.2.4 Tiefer bohren – Standortbestimmungen

One-Minute-Paper

Nach einer Unterrichtseinheit (Gruppenarbeit, Vortrag, ...) wird jedem Teilnehmer ein leeres DIN A4-Blatt gegeben mit der Bitte, auf einer Seite seine positiven Gedanken und Gefühle zu dieser Einheit, auf der anderen Seite seine kritischen Momente, Unklarheiten, negativen Gefühle, Kritik zu notieren. Zur Strukturierung können Orientierungsfragen gestellt werden, z.B. für „positiv“: Was hat mir gefallen? Was habe ich verstanden? An welcher Stelle habe ich mich besonders wohl gefühlt bzw. was hat mich besonders angesprochen? Was hat mich inspiriert oder zu Neuem angeregt? Bzw. „negativ“: Was hat mir nicht gefallen? Was habe ich nicht verstanden bzw. wo bin ich nicht mitgekommen? An welcher Stelle habe ich mich unwohl gefühlt und warum? Was hat mich überhaupt nicht angesprochen bzw. gefällt mir nicht?

Die Auswertung kann direkt erfolgen. Bei kleinen Gruppen im Plenum, bei größeren Gruppen in Murmelgruppen. Die Ergebnisse werden zusammengetragen und gemeinsam zur Kenntnis genommen. Anschließend bepunkteten die TN und Lehrende die Statements, für die Optimierungsvorschläge gesammelt werden sollen. Das kann in Murmelgruppen passieren. Die Optimierungsvorschläge werden besprochen. Diejenigen, für die die einfache Mehrheit der TN stimmt, werden ausprobiert.

Standortbestimmungen am Ende des Tages und Nachbesprechung am nächsten Tag

Die Standortbestimmung kann jeden Tag kurz vor Abschluss des Tages durchgeführt und am nächsten Tag besprochen werden. Sie besteht aus zwei Schritten:

- a) einer intuitiven Einschätzung zu wesentlichen (Qualitäts-)kriterien anhand von Smileys auf einem Flipchart und
- b) Kommentare auf Metaplankarten auf einer Pinnwand zu den Inhalten des Tages.

Die erste Zeile (Kopfzeile) des Flipcharts enthält die Qualitätskriterien, die 1. Spalte (Vorspalte) unterschiedliche Smileys.

Das Flipchart wird umgedreht, so dass die TN unbeobachtet ihre Punkte anbringen können.

Parallel dazu hängen die TN ihre Kommentare auf Metaplankarten zum heutigen Tag an eine vorbereitete Pinnwand mit den Themen des Tages.

Die Ergebnisse werden erst am nächsten Morgen besprochen, angeleitet durch folgende Fragen: „Was sagt Ihnen das Ergebnis“, „*wie erklären Sie sich das Ergebnis?*“, „Was heißt das für uns heute?“, „*was wollen wir anders machen?*“

Die TN interpretieren das Ergebnis und gemeinsam wird besprochen, was verändert werden soll.

(ausführliche Beschreibung des Vorgehens im Anhang, Kapitel 7)

3.3 Phase 3: Den Lernertrag und den Lernprozess abschließen und auswerten



Gedanklich sind wir nun am Ende eines Lernprozesses angelangt. Das kann am Ende einer Lerneinheit sein oder auch am Ende eines Seminars oder einer Fortbildungswoche. Eigentlich ist die dialogische Steuerung hier schon vorbei, zumindest ist der Lernprozess gelaufen. Aber trotzdem ist es sinnvoll, gemeinsam nochmal den Lernprozess auszuwerten und auch als Lehrende/r ein Feedback zu bekommen.

Eine mögliche Auswertung des Lernertrags sind natürlich Probeklausuren oder Ähnliches. Auf diese gehen wir hier jedoch nicht weiter ein.

Strukturaufstellungen

Auch hier kann man wieder Strukturaufstellungen einsetzen, weil sie ein schnelles Bild vermitteln über die Selbsteinschätzung der TN, in welchem Maß sie ihre Ziele erreicht haben und wie zufrieden sie mit der Fortbildung sind.

Vorgehen: Die TN denken sich eine fiktive Linie im Raum. An einem Ende des Raums ist der Pol „Ich habe meine Ziele voll und ganz erreicht“. Am andere Ende der fiktiven Linie ist der Pol: „Ich habe nichts von meinen Zielen erreicht“. Zwischen den beiden Polen gibt es entsprechende Abstufungen. Die TN positionieren sich auf dieser fiktiven Linie dort, wo es für sie stimmig ist. Die/ der Lehrende führt mit den einzelnen TN kurze Interviews, warum sie da stehen, wo sie stehen. Man kann auch noch nachfragen, was ein TN das nächste Mal anders machen würde, was er vermisst hat oder andere Sachverhalte, die einen interessieren.

Persönliches anonymes Feedback an Lehrende

Am Ende eines Seminarblocks: Die TN werden gebeten, dem/der Lehrenden ein persönliches Feedback zu geben, was Ihnen bezogen auf die per-

sönliche Art des Lehrenden gut tut, was sie schätzen und was bei ihnen nicht so gut ankommt.

Flipchartanschrift dazu:

*Ich bin sehr interessiert an Ihrem
Feedback zu meiner Art, die Fort-
bildung zu leiten und zu gestalten*

Konkret hebe ich folgende Fragen:

- *Was daran tut Ihnen gut?*
- *Was schätzen Sie?*
- *Was kommt bei Ihnen nicht so gut an?*

Die TN schreiben ihr Feedback auf Karten und legen die Karten mit der Schrift nach unten in einen Karton.

Man kann das z.B. in der Mitte einer Ausbildung machen, wenn man die TN nochmal im Seminar hat und dann auch erzählen, was einen gefreut hat, worüber man erstaunt oder betroffen war.

Schriftliche Rückmeldungen – Fragebogen

Besser und aussagekräftiger als standardisierte Fragebögen sind solche, die man selbst konstruiert. Zur Erleichterung kann man dazu z.B. das Muster im Anhang verwenden.

3.3.1.1 Schlussbemerkung:

Wir haben hier einige gängige Seminarmethoden als Beispiel genannt, die zur dialogischen Steuerung und damit zu einer systematischen Qualitätsentwicklung eingesetzt werden können. Diese Methoden sind Qualitätsentwicklungsinstrumente, die

- a) problemlos in die Lernprozesse integriert werden können
- b) keine Fremdkörper sind
- c) von Lehrenden und Teilnehmenden initiiert werden können

Weitere Anregungen dazu gibt es in unserer Literaturliste im Anhang. Wer gerne experimentiert kann damit am besten herausfinden, womit er gut zurechtkommt und was ihr/ihm liegt. Mit der Zeit entwickelt man ein Gespür dafür, welche Methoden zur Situation, zu einem selbst und zur Erfahrung der Teilnehmenden mit der dialogischen Steuerung passen.

Damit die dialogische Steuerung die Aufgabe einer *lernprozessintegrierten Qualitätsentwicklung und-sicherung* erfüllt ist es wichtig, dass jedes Mal folgende Schritte durchlaufen werden: Bestandsaufnahme, Auswertung, Vorgehen absprechen, umsetzen bis zur nächsten Intervention – das sind lauter kleine pdca Zyklen, genau genommen bei der dialogischen Steuerung, lauter capd Zyklen.

4 Die dialogische Haltung: Dialogische Steuerung braucht Beziehung

Die dialogische Steuerung als systematische Qualitätsentwicklung und -sicherung zu nutzen ist im Prinzip einfach – aber auf Anhieb nicht immer leicht, wie wir an uns selbst und unseren Partnern im Modellversuch immer wieder erfahren haben. Die Herausforderung liegt nicht in den Methoden, die man dazu braucht, auch nicht in der Zeit, die man dafür aufwenden muss. Der Zeitbedarf ist nämlich gering und liegt bei einem 4-tägigen Workshop vielleicht bei ein bis zwei Stunden. Die Herausforderung liegt in der *dialogischen Haltung und im eigenen Verhalten als Lehrende/r*.

Was ist eine dialogische Haltung?

Carl Rogers, ein amerikanischer Psychologe und Psychotherapeut, beschreibt sie mit drei Merkmalen:

- Achtung vor, Wertschätzung und Interesse für und Rücksichtnahme auf die Teilnehmenden
- Einfühlung in die Gefühlswelt der Teilnehmenden
- Klärung der eigenen Gedanken und Gefühle und Aufrichtigkeit gegenüber den Teilnehmenden

Diese drei Aspekte der dialogischen Haltung schaffen eine tragfähige und vertrauensvolle Beziehung. Carl Rogers hat diese Haltung „Personzentrierter Ansatz“ genannt. In vielen empirischen Untersuchungen haben er und zahlreiche andere herausgefunden, dass diese Haltung eine tragfähige, vertrauensvolle, wohlwollende zwischenmenschliche Beziehung fördert, in der man sich nicht verstellen muss, sondern man selbst sein kann. Eine solche Beziehung schafft ein lernförderliches Klima und sie ist eine ideale Basis für die dialogische Steuerung.

Dialogische Haltung und konstruktivistisches Lernverständnis

Das oben beschriebene Lernverständnis, das auch systemisch-konstruktivistisches Lernverständnis genannt wird, erfordert geradezu diese dialogische Haltung des personzentrierten Ansatzes. Das konstruktivistische Lernverständnis geht davon aus, dass jede/r von uns gewissermaßen in ihrer/seiner eigenen Wirklichkeit lebt. Die eigenen Erkenntnismöglichkeiten sind geprägt von der eigenen Biografie, den eigenen Erlebnissen, Erfahrungen, den bisher erworbenen Kompetenzen und natürlich auch von dem Bild, das man über sich hat. Für den Umgang mit anderen heißt das, dass man nicht davon ausgehen kann, dass eine andere Person aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen, Erlebnisse, Deutungen und Werte den Sachverhalt die gleiche Bedeutung gibt wie man selbst und die gleichen Gefühle dabei hat. Es kann immer ganz anders sein.

Das hat zwei wichtige Konsequenzen für die Tätigkeit von Lehrenden:

Erstens: Ein methodisches Arrangement, ein Input, den Lehrende aus ihrem Fachwissen und ihrem Erfahrungshintergrund heraus entwickelt haben und die damit verbundenen Werte und Handlungen können bei den Teilnehmer/innen in den Seminaren ganz anders ankommen, als sie das planen, z.B. zu abstrakt und praxisfern, oder im Gegenteil zu vereinfacht, zu wenig differenziert. Hier auf Anhieb das Richtige zu treffen ist sehr unwahr-

scheinlich. Deshalb braucht man immer die Rückmeldung der Teilnehmenden, ob das „Angebot“ für sie hilfreich ist oder nicht, und hier hilft die dialogische Steuerung.

Zweitens: Wenn ein methodisches Arrangement von den Teilnehmenden als wenig hilfreich empfunden wird und sie das so auch sagen, ist es sinnvoll, diese Äußerung erst einmal als Mitteilung der Teilnehmer/innen über ihre „eigene Welt“ zu verstehen, als Selbstoffenbarung. Lehrenden passiert es aber schnell, dass sie solche Äußerungen gleich als Kritik an ihrer Person oder ihren Fähigkeiten verstehen. Wenn es gelingt, kritisches Feedback als Selbstoffenbarung des Lernenden zu verstehen, dass er mit dem „Angebot“ nicht zurechtkommt, fällt es viel leichter Teilnehmer/innen nach ihrer Sicht zu fragen und bei Bedarf danach, was sie brauchen und was sie selbst bzw. man gemeinsam dafür tun kann.

4.1 Achten Sie Ihre Teilnehmenden?

Wohlwollendes Interesse für die Teilnehmenden

Ob Lehrende ihre Teilnehmer/innen achten, zeigt sich darin, dass sie sich für ihre Teilnehmer/innen interessieren, für die Anliegen und Einstellungen, die sie mitbringen. Verhaltensweisen, in denen die Persönlichkeit eines Teilnehmers zum Ausdruck kommt, z.B. ständiges Nachfragen, um auch alle Details zu verstehen, auch „Marotten“ von Teilnehmern können sie mit Humor und Toleranz nehmen. Wenn solche Verhaltensweisen störend werden, sprechen sie diese mit dem Teilnehmer an. Unterschiedliche Sichtweisen und subjektive Erfahrungen erkennen sie an und können sie gelten lassen. Das gilt auch, wenn sie andere Erfahrungshintergründe haben und anderer Meinung sind.

Auf die Teilnehmenden eingehen

Die Lehrenden nehmen Rücksicht auf das Lerntempo und die Lerngewohnheiten ihrer Teilnehmer. Rücksicht nehmen auf die Lerngewohnheiten heißt, dass sie den Teilnehmenden durchaus neue Methoden anbieten, z.B. selbst etwas spielerisch kreativ zu erarbeiten statt einen Vortrag zu hören. Aber sie *verpflichten* sie nicht dazu, sondern *laden dazu ein*, erklären den Sinn dieser für ihre Teilnehmenden ungewohnten Methode, ermutigen zum Ausprobieren. Sie belehren nicht, sondern versuchen, sich so auszudrücken und die Lerninhalte methodisch so zu arrangieren, dass ihre Teilnehmenden die Lerninhalte gut selbst erarbeiten können. Individuelle Bedürfnisse ihrer Teilnehmer nehmen sie ernst, z.B.: „Wenn Sie die Powerpoint Unterlagen schon vorab haben und mitlesen wollen, bekommen sie diese natürlich.“ Sie suchen eine Beziehung auf Augenhöhe und Sie vermeiden Rollenklischees, hierarchische Gesten und Verhaltensweisen, die Überlegenheit ausdrücken, wie z.B. besser als ein Teilnehmer zu wissen, was für ihn gut ist, Ironie, etwas ins Lächerliche ziehen. Sie schüchtern nicht ein und machen keinen Druck, stattdessen bestärken sie die Teilnehmenden in ihren Ressourcen: „Ihre Zusammenfassung war klar, strukturiert und enthält alle wesentlichen Punkte“. Es ist ihnen wichtig, dass die Teilnehmenden sich ihrer Ressourcen und Fähigkeiten bewusst werden.

Sie sind neugierig darauf, wie ihr Vorgehen und ihre Methoden bei den Lernenden ankommen, womit *diese* Teilnehmenden viel anfangen können und womit weniger. Sie sind gespannt darauf, wie Sie zusammen mit den

Teilnehmenden ihr „Angebot“ mit der Motivation, den Lernstilen, dem Vorwissen und Erfahrungen der Lernenden am besten in Übereinstimmung bringen.

4.2 Verstehen Sie die Gefühlswelt Ihrer Teilnehmenden?

Gefühle ernst nehmen

Ein mögliches Missverständnis möchten wir gleich vorweg ausräumen: Damit ist nicht gemeint, dass Lehrende vermutete Gefühle ihrer Teilnehmenden interpretieren. Gemeint ist, dass Lehrende ihre Teilnehmenden bezogen auf eine bestimmte Situation oder einen Aspekt davon auch nach ihren Gefühlen fragen, z.B. „*welche Gefühle regen sich da in Ihnen?*“ und geäußerte Gefühle ernst nehmen, gelten lassen und nicht dagegen argumentieren. Gefühle, im Lernzusammenhang spricht man hier meistens von Emotionen, spielen für das Lernen eine entscheidende Rolle. Ärger und Enttäuschung können das Lernen beeinträchtigen und sogar verhindern, Freude und Wohlbefinden können es erheblich fördern. Ein Teilnehmer äußert z.B. bei der Vorstellungsrunde seinen Ärger, dass er zu diesem Seminar „zwangsverpflichtet“ wurde, dass er auf seinem Schreibtisch Berge von Arbeit hat und überhaupt nicht weiß, was er hier soll, weil das Thema ihn sowieso nicht betrifft. Wenn eine Lehrende sich in diesen Teilnehmer einfühlt sagt sie vielleicht: „*Ich verstehe, dass Sie verärgert sind und dass Sie jetzt lieber an ihrem Schreibtisch sitzen würden. Danke, dass Sie das gleich so deutlich sagen. Ich freue mich, dass Sie da sind. Vielleicht können Sie bis heute Abend mal überlegen, wie Sie das Beste aus dieser Situation machen können? Wenn Sie dazu ein Gespräch mit mir haben möchten, sagen Sie es mir in der Pause.*“

Nicht allen Teilnehmenden gelingt es, sich so klar zu äußern. Oft merkt man aber, wenn sich Emotionen hinter einer Aussage verbergen. Dann kann man einführend nachfragen: „*Wie geht es Ihnen gerade?*“ oder „*Welches Gefühl haben Sie gerade?*“ Wenn das Gefühl erst einmal ausgesprochen ist, z.B. „*ich bin beunruhigt, ob ich das schaffe!*“, kann man den Teilnehmer unterstützen für sich eine Lösung zu finden oder man kann gemeinsam überlegen, wie man das Problem bewältigen kann.

Gefühle beim Teilnehmenden lassen

Die Gefühle der Lernenden, wie Ärger, Enttäuschung, Langeweile einfach so gelten zu lassen, fällt Lehrenden oft schwer. Wenn ein Teilnehmer solche Gefühle äußert, interpretiert man auch das schnell als Kritik an sich selbst und dem eigenen Unterrichtsstil oder man versucht ihm sein Gefühl auszureden. Man sollte es aber zunächst im Sinne des Psychologen und Kommunikationsforschers Schulz von Thun⁷ als Selbstoffenbarung verstehen. Das heißt, die individuelle Wahrnehmung, Deutung und Interpretation der Situation respektieren und achten, als eigene Konstruktion der Wirklichkeit. Es heißt nicht, dieser Deutung zuzustimmen oder mit ihr übereinzustimmen.

Jesper Juul, ein dänischer Familientherapeut, spricht hier von der Gleichwürdigkeit der Gefühle, oder der Ansichten, und Wünsche. Diese Qualität der Gleichwürdigkeit lässt sich auch in hierarchischen Beziehungen ver-

⁷ Friedemann Schulz von Thun: Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Bechtermünz Verlag 2000, S. 54ff.

wirklichen, z.B. zwischen Lehrer und Schüler, Ausbilder und Auszubildender. Konkret heißt das, dass in einer gleichwürdigen Beziehung die Wünsche, Anschauungen, Bedürfnissen und Empfindungen beider Seiten gleichermaßen ernst genommen werden⁸.

Auch in Widerstände, die Teilnehmende äußern, etwa gegenüber manchen Methoden, kann man sich einfühlen und diese gelten lassen. Wenn beispielsweise eine Teilnehmerin sehr entschieden sagt: *„Ein Rollenspiel kommt für mich nicht in Frage. Das sind alles so Pseudosituationen und meistens lächerlich“* kann man antworten: *„Das ist bei mir angekommen, dass Sie von einem Rollenspiel nichts halten. Ich habe tatsächlich eines geplant zu diesem Thema. Sie entscheiden selbstverständlich selbst, ob Sie mitmachen oder lieber beobachten.“*

Gefühle darf man aussprechen

Auf Nachfrage an die anderen Teilnehmer/innen, wie sie zu Rollenspielen stehen, sagt eine Frau: *„Ich finde Rollenspiele oft schon gut, aber mir fällt es sehr schwer mich zu überwinden.“* Wenn man Gefühle ernst nimmt, redet man die geäußerte Hemmung nicht klein. Sondern man kann z.B. sagen. *„Ja, bei so einem Rollenspiel kann man auch an innere Hürden kommen, die nicht leicht zu überwinden sind. Kennt noch jemand das Gefühl?“*

Auch als Lehrende/r kann man an diesem „Selbstoffenbarungsgespräch“ teilnehmen und über solche Hürden sprechen, wenn man sie auch selber kennt. Bei so einem Gespräch öffnet sich jeder ein bisschen und das schafft Vertrauen zueinander und Nähe.

⁸ Juul, Jesper,(2008): Die kompetente Familie – neue Wege in der Erziehung, Kösel Verlag S. 73 ff.

4.3 Sind Sie als Dozent /in oder als Mensch im Workshop?

Sich nicht hinter der Rolle verstecken

Wenn Lehrende in einer Lernsituation auch die eigenen Gefühle und die eigene Einstellung zu dem mitteilen, was sie lehren, z.B. die eigene Begeisterung oder die Zweifel, dann sind sie *authentisch*. Ist man sich der eigenen Sicht auf die Inhalte bewusst, kann man offener sein und andere Sichtweisen und Meinungen zur Kenntnis nehmen.

Auf die eigenen Gefühle hören

Authentisch ist man, wenn das gezeigte Verhalten und die inneren Gefühle im Einklang sind und zusammenpassen. Man spricht dann auch von „Kongruenz“. Die eigenen Gefühle sind ein guter Indikator dafür, ob es im Workshop „rund läuft“ oder nicht. Das heißt z.B., dass man eine Unruhe, die man in sich spürt, nicht unterdrückt oder darüber hinweg geht, sondern ihr nachspürt: Woher kommt das? Geht es den Teilnehmern auch so? Was hat das gerade mit der Situation im Seminar zu tun? Kommt es davon, dass sich das Gespräch gerade im Kreis dreht, dass man sich mit einem Teilnehmer in einem Punkt fest gebissen hat, dass eine Pause nötig wird, dass die Stimmung gereizt ist und etwas getan werden sollte. Man braucht Achtsamkeit den eigenen Gefühlen gegenüber. Authentisch und kongruent sein heißt, selbst die eigenen Gefühle zu äußern: *„Ich merke, dass ich zunehmend unruhig werde. Wie geht es Ihnen?“* Oder *„ich fand die letzte Einheit auch ein bisschen lang; ich brauche jetzt auch erst einmal eine Pause und einen Kaffee.“*

5 Was bewirkt die dialogische Steuerung?

Im Folgenden stellen wir unsere Erfahrungen mit der dialogischen Steuerung vor und vergleichen sie mit Ergebnissen aus der pädagogischen Forschung. Diese liefert auch Erklärungen für unsere Erfahrungen.

1. Die dialogische Steuerung fördert die Vertrauensbildung zwischen Lehrenden und Lernenden

Die dialogische Steuerung fördert die Vertrauensbildung zwischen Lehrenden und Lernenden, aber wie und wodurch?

Es sind mehrere Komponenten, die hier eine Rolle spielen:

- a) Lehrende und Lernende kennen die Erwartungen aneinander
Eine wesentliche Komponente ist, dass die Erwartungen, die Lehrende und Lernende aneinander haben, ausgesprochen und gegenseitig zur Kenntnis genommen werden. Und nicht nur das: Es wird offen darüber gesprochen, welche Erwartungen erfüllt werden können und welche nicht. Das ist deshalb so wichtig, weil Vertrauen erst entsteht, wenn die vertrauensrelevanten Erwartungen des Lernenden weitgehend erfüllt werden.⁹ B. Thies meint dazu:

Zur Vertrauensförderung liegt

„der Hauptansatzpunkt für den Lehrer ... letztendlich darin, sich den Erwartungen der Schüler zu stellen und diese auch zu kommunizieren.“¹⁰

- b) Lernende erfahren, dass die Lehrenden sie unterstützen
Der wesentliche Sinn der dialogischen Steuerung besteht genau darin, den Lernprozess der Lernenden zu optimieren. Wenn Lernenden merken, dass die/der Lehrende daran interessiert ist, sie zu unterstützen, ist das eine zweite wichtige Komponente dafür, dass Vertrauen entstehen kann.¹¹
- c) Grundbedürfnisse der Lernenden werden erfüllt
Motive und Emotionen spielen in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und damit für das Lernen eine entscheidende Rolle. Aktuelle Motivationsmodelle gehen davon aus, dass Lernende motivierter lernen können, wenn folgende Bedürfnisse erfüllt sind:
- Das Bedürfnis, über das, was passiert, orientiert zu sein und Sinn darin zu finden,
 - das Bedürfnis nach Selbstbestimmung (Autonomie) und Selbstkontrolle,
 - das Bedürfnis, sich selbst als kompetent zu erleben und die eigenen Kompetenzen einbringen zu können,
 - das Bedürfnis sozial integriert zu sein, wertgeschätzt und geachtet zu werden¹².

⁹ Thies, Barbara (2002) S. 70

¹⁰ Thies, Barbara (2002) S. 63

¹¹ Thies, Barbara (2002) S. 65

¹² Sann, Ulli; Preiser, Siegfried (2008)

Die Befriedigung dieser sozial-emotionalen Faktoren sind für das Wohlbefinden relevant¹³. Die dialogische Steuerung trägt bei den Lernenden zur Erfüllung dieser Bedürfnisse bei. Entscheidend ist dafür einerseits die dialogische Haltung, die darin besteht, die Teilnehmenden, ihre Ansichten und Anliegen zu achten und wertzuschätzen und zu der Empathie, Authentizität und Kongruenz gehören. Ebenso trägt auch das *methodische Vorgehen* der dialogischen Steuerung dazu bei. Durch verschiedene Reflexions- und Feedbackformen wird Transparenz über Zufriedenheit und Unzufriedenheit hergestellt. Dabei bleibt die dialogische Steuerung aber nicht stehen. Sondern es werden daraus auch gemeinsam Konsequenzen gezogen. Wenn Lernende z.B. intervenieren oder Feedback geben, dass sie mit einem Lernarrangement nicht zurechtkommen geht die/der Lehrende darauf ein und nutzt ihre Lernerfahrungen und ihre Lernkompetenzen, um eine Lösung zu finden. Die Methoden der dialogischen Steuerung geben den Lernenden Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts. Sie geben ihnen damit Verantwortung und nehmen sie auch in Verantwortung.

Warum ist Vertrauensbildung wichtig?

Im Zusammenhang betrachtet kommt hier eine Kettenreaktion in Gang: Wenn Menschen sich wohlfühlen, wächst auch das Vertrauen zueinander. Wenn Vertrauen erlebt wird, fördert das die Bereitschaft, gewisse Risiken einzugehen, z.B. sich bei einer Präsentation oder einem Rollenspiel zu exponieren, sich auf eine Übung einzulassen, sich Feedback zu geben. (Feedback fördert seinerseits wiederum Offenheit und Vertrauen¹⁴). Sich in Situationen zu wagen, die man subjektiv als unsicher empfindet, ist für das Lernen besonders wichtig. Den hier erfährt man die neuen Herausforderungen, die man durch Lernen bewältigen kann. Indem man sich diesen Herausforderungen stellt erarbeitet man sich neue Fähigkeiten und entwickelt man sich auch persönlich weiter.

„Vertrauen hat sowohl im Schul- als auch im Hochschulbereich einen hohen motivationsförderlichen Charakter.“¹⁵

2. Die dialogische Steuerung fördert die Lernkompetenz und den Lernertrag der Lernenden

Durch die dialogische Steuerung bekommen die Lernenden ein Gefühl für ihr Lernen, ihren eigenen Lernstil und kommen ihren Lernstrategien und Lerngewohnheiten auf die Spur. Sie können an die/den Lehrenden zurückmelden, was ihnen beim Lernen hilft. Die Lernenden machen sich selbst Gedanken, wie sie ein Thema am besten bearbeiten und bringen das in den Lernprozess ein. Die Lernenden bekommen hier eine sehr viel aktivere Rolle. Ihre individuellen Besonderheiten werden akzeptiert und damit auch sie selbst.

Wenn ihre Lernkompetenzen ernst genommen werden sind Lernende auch eher bereit, neue Lernwege auszuprobieren um sich weiter zu entwickeln.

R. Tausch fand in seinen Untersuchungen heraus, dass die dialogische Haltung u.a. die fachlichen Leistungen von Lernenden fördert.

¹³ Sann, Ulli; Preiser, Siegfried (2008)

¹⁴ Weidenmann, Bernd (2006): S. 18

¹⁵ Thies, Barbara (2002) S.66

„Vielfältige empirische Untersuchungen zeigen deutlich: Lehrer/innen mit einem größeren Ausmaß an Achtung-Wärme, Einfühlung, förderlicher nicht-dirigierender Aktivität ... haben – verglichen mit Lehrern mit einem geringen Ausmaß in diesen Verhaltensformen – Schüler mit günstigeren fachlichen Leistungen, besserer Qualität der mündlichen Unterrichtsbeiträge, größerem Ausmaß von Denkprozessen, ferner mit mehr Kooperation und weniger Aggressivität sowie deutlich günstigerer seelischer Befindlichkeit u. a.“¹⁶

Man kann davon ausgehen, dass diese Ergebnisse nicht nur für allgemeinbildende Schulen gelten, sondern auch für die berufliche Bildung.

3. Die dialogische Steuerung schafft eine entspannte Atmosphäre, ein kooperatives Klima

Durch die dialogische Steuerung werden Irritationen und Störungen im Lernprozess schnell erkannt. Sie können leichter ausgeräumt werden, wenn man sie gleich anspricht und Störendes verändert. Über die dialogische Steuerung kommen Lehrende und Lernende in mehr Austausch miteinander. Zusammen mit dem wachsenden Vertrauen wird der Kontakt enger und es entsteht eine entspannte Atmosphäre. Diese fördert wiederum die Kreativität von Lehrenden und Lernenden und dämpft oder vermeidet Stress, auch für die Lehrenden.

„Auf Seiten der Lehrer kann personenzentriertes Verhalten zu einer geringeren Anspannung im Unterricht sowie zu einer besseren seelischen Gesundheit führen“¹⁷.

4. Die dialogische Steuerung bringt eine höhere Zufriedenheit der Lernenden

Mit der dialogischen Steuerung schaffen es Lehrende, ein sehr lernförderliches Klima herzustellen. Die Lernenden fühlen sich wertgeschätzt, akzeptiert und erleben, dass ihre Erfahrungen und Bedürfnisse ernst genommen und berücksichtigt werden. Das erhöht auch ihre Zufriedenheit mit dem Unterricht. Ein Fachlehrer unseres Modellversuchspartners, des Bildungszentrums der AOK Rheinland-Pfalz/Saarland schildert dazu ein eindrückliches Erlebnis:

„Also was mich so ein bisschen fast geschockt hat, ist, dass die Teilnehmer im Unterricht plötzlich viel zufriedener sind. Also das war so, ... dass die, ... was ein Lehrer ja nie kriegt, dass Teilnehmer noch mal zurückkommen. Das ist mir zweimal passiert und haben gesagt, das war klasse Unterricht. Das ist mir/ kann ich mich Jahre nicht erinnern, dass das passiert ist. Also, es war wirklich, was Kleinigkeiten ausmachen, ja.“

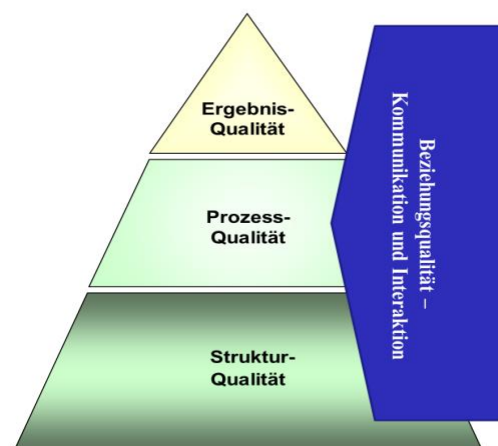
¹⁶ Tausch, Reinhardt (2008), S. 162

¹⁷ Tausch, Reinhardt (2008), S. 174

6 Die dialogische Steuerung: eine nonformale und systematische Form der Qualitätsentwicklung und -sicherung

Wir verstehen die dialogische Steuerung als eine zwar nonformale aber dennoch systematische Form der Qualitätsentwicklung und Sicherung, denn

1. Sie bezieht alle Akteure in einem Lehr- Lernprozess mit ein, (in der Sprache des Qualitätsmanagements: Leistungsanbieter und Kunden).
2. Sie nimmt die Mit-Verantwortung jedes Einzelnen für das Gelingen ernst und macht sie bewusst (Koerstellung).
3. Sie berücksichtigt die folgenden Basiskomponenten der Qualitätsarbeit:
 - Die Orientierung der Unterrichtsgestaltung an den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In der Sprache des QM: Die Orientierung der Leistungserbringung an den Kundenbedürfnissen, Die dialogische Steuerung ermöglicht, das Lehren und Lernen eng an den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen auszurichten. Sie lädt regelmäßig dazu ein, darüber zu reflektieren, ob das, was gerade passiert dazu dient, die von Lehrplänen vorgegebenen und die individuellen Kompetenzziele zu erreichen. Außerdem überprüft sie laufend die Teilnehmer-, sprich Kundenzufriedenheit.
 - Den pdca Zyklus, der auch internationalen Normen, wie z.B. der ISO 9001 zugrunde liegt. Dieser Zyklus¹⁸ ist grundlegend für eine systematische Qualitätsentwicklung.
 - Die vier Qualitätsdimensionen: die Input oder Strukturqualität, die Prozess oder Throughput-Qualität, die Ergebnis oder Outcome- bzw. Output Qualität und die Beziehungsqualität. Dabei nimmt die Beziehungsqualität einen besonderen Fokus ein, weil sie ein entscheidender Faktor für ein lernförderliches Klima ist.



Durch ihren Ansatz fördert die dialogische Steuerung selbst bereits eine lernförderliche Beziehungsqualität.

¹⁸ Deming-Kreis <http://de.wikipedia.org/wiki/Demingkreis>

7 Anhang: Weitere Methoden

Hier haben wir weitere Methoden zusammengestellt, die man für die dialogische Steuerung einsetzen kann.

7.1 Methoden für spontane Steuerungsinterventionen:

Weitere Karteninterventionen:

Mit Metaplankarten können TN auch noch weitere Mitteilungen erfinden und sie für schnelle Interventionen einsetzen. TN sind hier in der Regel sehr kreativ und schreiben entsprechende Stichwörter wie z.B. „langsamer!“ oder malen entsprechende Symbole auf die Karten, wie z.B. ??? . Hält ein TN eine Metaplankarte mit ??? hoch, heißt das, dass er gerade dem Prozess nicht mehr folgen kann und man kann sofort darauf eingehen.¹⁹

Den Lernprozess im Auge zu behalten kann man an TN auch als „Job“ vergeben. Z.B. kann jeden Tag jemand anderer für folgend Aufgaben verantwortlich sein. Für die dialogische Steuerung im Seminar sind folgende Job Karten hilfreich:

Feuermelder: Der Besitzer dieser Karte hat die Aufgabe, zu beobachten, ob es im Verlauf des Tages in der Gruppe oder zwischen TN Unmut oder Spannungen gibt. Wenn er diese wahrnimmt (oder ihn andere TN darauf aufmerksam machen), gibt er Alarm. Wenn möglich fragt er als TN auch nach, ob man diese Spannungen zum Thema machen sollte, sammelt Lösungsvorschläge und moderiert die Entscheidung.

Reporter: Der TN, der die Reporterkarte hat, ist dafür verantwortlich, zwischendurch immer wieder kleine Interviews zu führen um herauszubekommen, wie es einzelnen TN gerade geht. Er führt diese Interviews immer dann, wenn er das Gefühl hat, jemand ist unzufrieden, enttäuscht, gekränkt, erleichtert, hat etwas Besonderes geschafft. Solche Frage können z.B. sein: Wie fühlen Sie sich gerade? Wie zufrieden sind Sie mit diesem Feedback? Sind die Erwartungen, die Sie an den Input hatten, erfüllt? Was haben Sie vermisst? Etc.

Auch wenn immer nur wenige TN die Job Karten haben, machen sie doch allen TN bewusst, dass die Verantwortung für den Verlauf und den Ertrag des Seminars auch bei ihnen als Teilnehmer liegt und nicht nur beim Lernbegleiter.²⁰

¹⁹ Weidenmann, Bernd (2006): Handbuch Active Training, Weinheim und Basel S. 36

²⁰ Ebd. S.42

7.2 Schnelle Feedbackinterventionen:

Smilyabfrage



Es wird ein Flipchart mit mehreren Kategoriespalten (z.B. „Inhalt“, „Atmosphäre“ o.ä.) vorbereitet und in Bewertungszeilen unterteilt:

Nun können die TN mit Strichen oder Punkten in jeder Spalte Stellung nehmen – am besten verdeckt (das Flipchart dazu umdrehen). Das kurze Stimmungsbild wird als Anlass genommen über Veränderungen zu sprechen. Z.B.: wie können die eingesetzten Methoden das Lernen noch mehr fördern? Welche anderen Methoden wären hilfreicher? Zu beiden Fragen kann man ein Blitzlicht anschließen.

Zeit: 5-15 Minuten

Drei oder vier Ecken

In drei oder vier Ecken des Raumes hängen unterschiedliche Statements zum Unterricht, z.B.: „Diesen Inhalt kann ich für meine Arbeit sehr gut brauchen“, „Teilweise ist dieser Inhalt gut brauchbar“, „Dieser Inhalt bringt mir wenig für meine Arbeit“, also Meinungen, die man zu einem Qualitätskriterium wie z.B. „Brauchbarkeit des Gelernten für die Praxis“ einnehmen kann.

Die TN ordnen sich jeweils einem Statement zu und diskutieren in der Gruppe, warum sie in dieser Ecke stehen.

Dann sagt jede Gruppe, z.B. warum genau sie den Inhalt sehr gut, teilweise, oder wenig brauchen kann.

Um die Konsequenzen für die Weiterarbeit zu klären kann man so vorgehen:

Man fordert man die TN auf Vorschläge zu machen, z.B. maximal fünf Vorschläge. Die/ der Lehrende macht mit. Diese Vorschläge schreibt man selbst oder ein TN an eine Pinnwand. Jede/r TN markiert den für ihn besten Vorschlag mit einem Punkt. Anschließend werden die beiden Vorschläge mit der niedrigsten Punktzahl weggenommen. Die TN, die diese Vorschläge ausgewählt hatten, dürfen erneut einen von den drei verbliebenen Vorschlägen punkten. Anschließend fällt wieder der Vorschlag mit den niedrigsten Punkten weg. Die TN, die den jetzt weggefallenen Vorschlag ausgewählt hatten, entscheiden sich nun zwischen den beiden verbliebenen Vorschlägen. Jetzt entscheidet die einfache Mehrheit. Evtl. lassen sich auch zwei getrennte Wege verwirklichen.

Die Methode kann man für alle anderen Fragen nutzen, zu denen sich die TN Gedanken machen und eine Position beziehen sollen.

Zeit: 10-30 Minuten

Die 3 Adjektive²¹

Die TN bekommen eine Minute Zeit, sich drei Eigenschaftswörter zu überlegen, mit denen sie ihren bisherigen Eindruck der Veranstaltung ausdrücken können. Anschließend nennt jeder die drei Wörter – ohne Kommentierung anderer oder des Trainers.

Die/der Lehrende fragt anschließend: Was sagt uns das? Was sollen wir ändern?

Smilyparade

Dieder Lehrende stellt eine Frage, zu der er gerne die Meinung der TN wissen wollen, z.B: wie zufrieden sind Sie mit dem, was wir erarbeitet haben? Jeder Teilnehmer malt ein individuelles Smily auf ein Flipchartblatt. Das Smily drückt die eigene Befindlichkeit aus. Anschließend erfolgt eine kurze Auswertung:

Was sagt uns das, was kann uns helfen, die Zufriedenheit zu verbessern?

Zeit: 5-15 Minuten

Körpersprache

Dozent stellt eine Frage, zu der er gerne die Einschätzung aller Teilnehmer erfassen und darüber gleichzeitig Transparenz herstellen möchte, z.B. wie sicher fühle ich mich bei der Umsetzung dieser Methode in der Praxis?

z.B. wenn ich an die Klausur denke, geht's mir....

Alle TN stehen auf und nehmen eine Körperhaltung ein, die ihre Stimmung ausdrückt.

Die Lehrende, der Lehrende oder ein/e TN moderiert die kurze Auswertung:

Was sagt uns das? Die Teilnehmenden geben ihre Interpretationen ab.

Ein TN oder Lehrender fragt anschließend diejenigen, die keinen optimistische Körperhaltung einnehmen: Was brauchen Sie noch, um so zufrieden dastehen zu können wie? Nachfrage: Wie können sie das bekommen?

Zeit: 10-15 Minuten

Spontanfeedback auf Arbeitsblättern

Feedback zu Arbeitsblättern, die eingesammelt werden, oder zu Prüfungen direkt auf das Blatt schreiben lassen, z.B. Hat mir Spaß gemacht, Aufgabe war zu wenig erklärt, zu leicht, zu schwer, etc. ²²

Die Auswertung geschieht durch die Lehrende/den Lehrenden.

Zeit für Besprechung: Zwischen 5 und 20 Minuten, je nach Aufbereitung der Ergebnisse.

²¹ Anregung von Jörn Dittmann

²² Bastian Johannes, Combe Arno, Lange Roman (2007) : Feedback-Methoden: erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, Beltz Praxis 2. Auflage S.135

7.3 Methoden für ausführliche Reflexionen:

Standortbestimmungen am Ende des Tages und Nachbesprechung am nächsten Tag

Hier ist die detaillierte Anleitung zu der bereits auf S. 17 vorgestellten Standortbestimmung:

Die Standortbestimmung mit Smiley und den Kommentarkarten auf Pinnwand kann man als kleines Ritual gestalten. Schon bei der letzten Pause des Tages oder einer späteren Gelegenheit legt man für jede/n TN Metaplankarten und Stifte auf die Tische. 15 Minuten vor dem Ende des Seminars stellt die/der Lehrende die heute bearbeiteten Themen nochmal vor. Sie/er erinnert daran, was dazu erarbeitet wurde und hängt die Themen auf Metaplankarten untereinander an die Pinnwand.

Dieses Vorgehen hat übrigens auch den Vorteil, dass die TN sich nochmal an die Inhalte erinnern und macht in der Regel auch bewusst, dass man eine ganze Menge gearbeitet hat. Am besten führt man das Ritual schon am ersten Abend ein:

„Ich möchte mit Ihnen eine kurze Standortbestimmung machen. Wir bekommen damit einen Überblick, wo wir gerade stehen und wie der Tag heute für Sie war. Dafür bitte ich Sie um Folgendes. Auf ihren Tischen finden Sie Metaplankarten und Stifte. Bitte schreiben Sie auf die Karten Kommentare zu den einzelnen Themen und Inhalten des Tages oder zum ganzen Tag. Diese können Sie dann gleich an die Pinnwand heften. Die Pinnwand drehe ich gleich um, so dass Sie die Karten unbefangen anheften können. Vorher kreuzen Sie auf dem (umgedrehten) Flipchart die Smileys an, die Ihre Zufriedenheit mit dem heutigen Tag ausdrücken, mit den Inhalten, den Methoden/ dem Vorgehen und mit Ihrem Lernertrag. Auch in den kommenden Tagen führt der Weg zum Abendessen am Flipchart und an der Pinnwand vorbei. Morgen früh werden wir kurz die Ergebnisse besprechen und Konsequenzen daraus für den Tag ziehen. Ich wünsche Ihnen einen schönen Abend...“

Besprechen der Ergebnisse:

Am nächsten Tag werden, nach dem „Überblick über den Tag“, die Ergebnisse der Smiley Auswertung und die Kommentare zu den einzelnen Inhalten kurz mit den TN besprochen. Die/der Lehrende zeigt das Ergebnis der Smiley Auswertung, verbalisiert es kurz und gibt einen Überblick über die Bemerkungen auf den Karten. Dann fragen Sie die TN: *„Was sagt Ihnen und uns dieses Ergebnis?“* Wenn das ganze Smiley Spektrum angekreuzt wurde fragt man z.B. nach: *„Wie erklären Sie sich dieses Ergebnis? Was kann der Grund dafür sein, dass so unterschiedlich gepunktet wurde?“* Dadurch erhält man wertvolle Informationen, wie die Inhalte und Methoden des letzten Tages bei den TN ankamen und wie diese ihren Lernertrag bisher einschätzen.

Zeit: Am Abend vorher: Für Karten schreiben 5-10 Minuten; Smileys ankreuzen 5 Minuten; Für die Besprechung am nächsten Morgen: insgesamt 10 – 15 Minuten

Reflexionsgruppen²³

Diese Methode empfiehlt sich bei längeren Seminaren und Fortbildungen. Die Teilnehmenden bilden Reflexionsgruppen zu folgenden Bereichen und machen bei Bedarf Vorschläge für Optimierungen:

- Inhalt
z.B.: Verständlichkeit, Praxisrelevanz, Gründlichkeit und Tiefe der Inhalte, Aufbau der Inhalte,...
Was soll beibehalten werden, was soll wie verändert werden?
- Methoden
z.B.: wie lernförderlich waren die eingesetzten Methoden, abwechslungsreich, Verhältnis von Aufwand und Nutzen,...
Was soll beibehalten werden, was soll wie verändert werden?
- Lernerträge
z.B.: was hat sich besonders eingeprägt, wie groß ist der Ertrag, welche Erträge sind besonders wichtig,..
Was soll beibehalten werden, was soll wie verändert werden?
- Soziale Beziehungen
Lernklima, was unterstützt - was stört, Verhältnis Lehrende und Lernende;
Was soll beibehalten werden, was soll wie verändert werden?

Alle Gruppen haben eine Stunde Zeit, sich zu besprechen. Sie stellen ihre Ergebnisse anschließend im Plenum vor. Jede Gruppe kann für sich entscheiden, wie sie ihre Ergebnisse den anderen präsentiert. Das kann z.B. eine kleine Fotodokumentation, ein kleiner Text, Sketch, eine Wandzeitung, eine Hörcollage etc. sein.

Zeit: Insgesamt 2 Stunden: Vorbereitung 60 Minuten; Besprechung 60 Minuten

7.4 Schnelle Methode für den Abschluss

„Papierkorb und Reisetasche“

TN schreiben am Ende eines großen Themenblocks oder am Ende eines Seminars auf Karten, was sie von dem Inhalten, Methoden, persönlichen Erkenntnissen mitnehmen oder dalassen wollen und werfen diese Karten in einen (wenn nötig symbolischen) Papierkorb oder Reisetasche.

Diese Methode gibt auch am Ende eines Seminars, wenn nur noch sehr wenig Zeit ist Aufschluss darüber, was die TN angesprochen hat bzw. womit sie nichts anfangen können.

Zeit: Zeit für das Schreiben 10 Minuten

²³ Anregung von Elisabeth Porz, aus Modellversuch Flexkom, leicht verändert

8 Literatur

- Arnold, Rolf:** Pädagogischer Konstruktivismus; Zusammendruck der Sonderbeilagen aus GEW Zeitung Rheinland-Pfalz; Zugriff 25.10.2013; http://www.uni-kl.de/paedagogik/Texte/Paed_Konstruktivismus.pdf
- Bastian, Johannes, Combe, Arno, Lange, Roman (2007):** Feedback-Methoden: erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, Beltz Praxis 2. Auflage
- Brater, Michael (2013):** Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung – „bottom up“; zur Veröffentlichung vorgesehen
- Hemkes, Barbara; Autsch, Bernhard; Bednarz, Sigrid; Gruber, Thomas (2012):** Forschungsperspektiven für die berufliche Weiterbildung und für das lebenslange Lernen. Diskussionsvorlage für den Workshop „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“. Bonn: BIBB
http://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_foko_120508_qualitaetssicherung_in_der_weiterbildung_diskussionspapier.pdf (Stand 13.7.2013)
- Juul, Jesper (2008):** Die kompetente Familie – neue Wege in der Erziehung, Kösel Verlag
- Pädagogische Hochschule Bern (2013):** Lernverständnis; Zugriff am 23.10.2013
<http://campus.phbern.ch/sekundarstufe1/fachdidaktische-studien/lernverstaendnis/print.html>
- Sann, Ulli; Preiser, Siegfried (2008):** Emotionale und motivationale Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion; in Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): (2008) Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. VS Verlag: Wiesbaden; S. 209-226
- Schulz von Thun, Friedemann (2000):** Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Bechtermünz Verlag
- Tausch, Reinhard (2008):** Personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. 155-176. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): (2008) Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. VS Verlag: Wiesbaden.
- Thies, Barbara:** Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern, Münster, 2002
- Weidenmann, Bernd(2006):** Handbuch Active Training, Beltz Verlag Weinheim und Basel
<http://de.wikipedia.org/wiki/Demingkreis> (Abrufdatum 21.11.2013)