

# **“Etwas bewegen wollen ...”**

Lernunterstützung für ehrenamtliche Vereinsarbeit

Eine Handreichung  
für Angebote und Aktivitäten

Jörg Knoll  
unter Mitarbeit von Katrin Häßner

## **Impressum**

Die Broschüre “‘Etwas bewegen wollen’ ... Lernunterstützung für ehrenamtliche Vereinsarbeit” entstand im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms “Lernkultur Kompetenzentwicklung” und wurde von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung/Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management in Auftrag gegeben und begleitet. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Autoren: Prof. Dr. Jörg Knoll,  
unter Mitarbeit von Katrin Häßner

Betreuung der Broschüre: Dr. Ingeborg Bootz

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbil-  
dungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-  
Entwicklungs-Management  
Storkower Straße 158, 10402 Berlin

Manuskriptdruck, Juli 2003

Herstellung: ESM Satz und Grafik GmbH, 12459 Berlin

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigungen, Nachdruck und andere Nutzung nur mit Zustimmung des Herausgebers.

# Inhaltsverzeichnis

|          |  |    |
|----------|--|----|
| <b>1</b> | <b>Einleitung</b>  | 5  |
| <b>2</b> | <b>Zur Zielgruppe<br/>Ehrenamtliche Vereinsmitarbeiter/-innen als<br/>"Aktivbürger"</b>                          | 10 |
| 2.1      | Vorbemerkung zur Zielgruppenorientierung:<br>"Perspektivwechsel"   | 10 |
| 2.2      | Das Profil der Zielgruppe:<br>"Eine Aufgabe haben"   | 14 |
| 2.2.1    | Auslöser und Motive für Vereinstätigkeit   | 14 |
| 2.2.2    | Auswirkungen auf den Alltag und persönlicher Gewinn  | 17 |
| 2.2.3    | Typen von Tätigkeit im Verein  | 18 |
| 2.3      | Bedarf an Kompetenzentwicklung und Qualifikation:<br>Wissen sichern, Erfahrungen austauschen                     | 19 |
| 2.3.1    | Probleme in der Vereinstätigkeit   | 20 |
| 2.3.2    | Gründe für die Teilnahme an<br>Kompetenzentwicklungsangeboten  | 21 |
| 2.3.3    | Relevanz der Inhalte in Kompetenzentwicklungsangeboten   | 23 |
| 2.4      | Konsequenzen für die Gestaltung von<br>Fortbildungsangeboten:<br>"Ein Podium für Lern- und Entwicklungsprozesse" | 26 |
| 2.4.1    | Erfahrungs-, Situations- und Anwendungsorientierung  | 26 |
| 2.4.2    | Lernen und leiten in einem komplexen Gefüge  | 28 |
| 2.4.3    | Spezifische Leitungsrollen in der Fortbildung  | 33 |
| <b>3</b> | <b>Zur Gestaltung von Fortbildungsangeboten:<br/>Methoden als helfende Verfahren</b>                             | 45 |
| 3.1      | Vorbemerkung zur Methodenfrage:<br>Vom Wissen zum Können   | 45 |
| 3.2      | Einzelne Methoden:<br>Situationsbezogenes Handwerkszeug  | 47 |
| 3.2.1    | Grundlegende Verfahrensweisen  | 47 |
| 3.2.2    | Methoden in der Anfangsphase   | 55 |

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 3.2.3    | Methoden zur Entwicklung von Beteiligung und Gruppenzusammenhang      | 62        |
| 3.2.4    | Methoden zur Erschließung von Inhalten                                | 64        |
| 3.2.5    | Kommunikativ akzentuierte Methoden                                    | 74        |
| 3.2.6    | Spielerisch akzentuierte Methoden                                     | 75        |
| 3.2.7    | Methoden zur Ergebnissicherung und -vermittlung                       | 78        |
| 3.2.8    | Methoden in der Schlussphase  | 84        |
| 3.3      | Komplexe Vorgehensweisen:<br>"Lernwerkstatt" als Prinzip und Struktur | 90        |
| 3.3.1    | Situations- und Tätigkeitsorientierung                                | 92        |
| 3.3.2    | Aktivitätspotential   | 92        |
| 3.3.3    | Kontinuitätssicherung   | 93        |
| 3.3.4    | Reflexion und Dokumentation   | 94        |
| 3.3.5    | Konzeptentwicklung und -konsolidierung                                | 94        |
| 3.3.6    | Öffentlichkeitsarbeit   | 95        |
| 3.3.7    | Strukturbildung   | 95        |
| <b>4</b> | <b>Ausgewählte Literatur und Materialien</b>                          | <b>97</b> |

# 1 Einleitung

## “Multi-Multi“: Eine Handreichung zur Lernunterstützung für Vereinsmitarbeiter/-innen

Es gibt Menschen, die in einem Verein arbeiten: für eine Sache, für einen Zweck, für andere Menschen. Für diese Arbeit bringen sie vieles mit: ihr Interesse, ihr Engagement, ihre Neugier, ihren Sachverstand aus privatem Alltag, je eigener Lebensgeschichte oder Berufstätigkeit. Zugleich brauchen sie etwas: Kenntnisse darüber, wie “ein Verein läuft”, wie ein Finanzplan aufzustellen ist, wie Arbeitsabläufe zu gestalten sind, wie eine Sitzung moderiert wird usw. Solche Kenntnisse zu erarbeiten und entsprechende Fähigkeiten zu trainieren, ist Aufgabe einer *Fortbildung für Mitarbeiter/-innen in Vereinen*.

In diesem Sinne richtet sich die Handreichung an solche Personen und Einrichtungen, die für Akteure in Vereinsarbeit bzw. Freiwilligentätigkeit Angebote zur Kompetenzentwicklung gestalten, d. h. sie wendet sich an *Lernbegleiter/-innen für Vereinsmitarbeiter/-innen* oder *Multiplikatoren für Multiplikatoren* – kurz: “Multi-Multi” in Anlehnung an die Kennzeichnung, wie sie in anderen Handlungsfeldern unter der Überschrift “train the trainer” gebräuchlich ist. Die Handreichung soll also diese kompetenzentwickelnde, qualifizierende Arbeit anregen, fördern und unterstützen:

|  |  |
|--|--|
| Nutzer<br>der “Handreichung“:              | Zielgruppe<br>der Nutzer der “Handreichung“: |
| Lernbegleiter/-innen für →                 | Vereinsmitarbeiter/-innen                    |
| Anbieter von<br>Kompetenzentwicklung für → | Freiwillig Tätige                            |

Damit unterscheidet sich die Handreichung von Veröffentlichungen, die als Arbeitshilfen, Handlungsanleitungen oder Handbücher der praktischen Vereinsarbeit selber gelten.

Aus diesem Ansatz folgt die Zielrichtung der Handreichung. Sie soll

- das Verständnis für die spezifische Situation der genannten Zielgruppe entwickeln,
- Fantasie anregen für eine zielgruppenspezifische Gestaltung der Kompetenzentwicklungsangebote und
- konkrete Hilfe für eine entsprechende Praxis liefern.

Diese Ziele realisieren sich in folgenden inhaltlichen Schwerpunkten:

- Freiwilligentätigkeit im Lebenslauf  
(Beweggründe zur ehrenamtlichen Mitwirkung in Vereinen und deren persönlicher Ertrag für die Einzelnen),
- Herausforderungen im Zusammenhang mit Freiwilligentätigkeit  
(alltägliche Arbeitsprobleme sowie Entwicklungs- und Fortbildungsbedarfe, die von den Betroffenen formuliert werden),
- Kompetenzentwicklung für ehrenamtliche Mitarbeit in der Freiwilligentätigkeit  
(Hilfen für Planung und Gestaltung einschließlich Leitungsverhalten der Moderatoren und Referenten in derartigen Maßnahmen),
- Methoden  
(Beschreibung einzelner empfehlenswerter Methoden in einer standardisierten Form, die eine direkte Umsetzung ermöglicht).

Daraus folgt eine *Gliederung* mit zwei Teilen.

Der erste Teil "Zur Zielgruppe – Ehrenamtliche Vereinsmitarbeiter/-innen als Aktivbürger"

- gibt einleitende Hinweise zur Zielgruppenorientierung,
- beschreibt die Zielgruppe "Vereinsmitarbeiter/-innen" für Angebote zur Kompetenzentwicklung sowie deren Tätigkeit und Tätigkeitsgründe,
- arbeitet deren Kompetenzentwicklungsbedarf heraus,
- leitet daraus Konsequenzen ab hauptsächlich für die Gestaltung von Fortbildungsangeboten einschließlich angemessener Lern-Lehr-Formen.

Der zweite Teil "Zur Gestaltung von Fortbildungsangeboten – Methoden als helfende Verfahren"

- führt in die Methodenfrage ein,
- stellt einzelne Methoden zur Gestaltung von Fortbildungsangeboten dar,
- gibt Hinweise zur Entwicklung übergreifender Strukturen.

Die Konzeption im Hintergrund ist aus Untersuchungen und Gestaltungsprojekten abgeleitet, die vom Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig seit 1996 durchgeführt worden sind. Sie galten (und gelten noch immer) der Entwicklung und Qualifizierung von Tätigkeiten im sozialen Umfeld, insbesondere von Freiwilligentätigkeit in Nachbarschaften, Initiativen und Vereinen. Eine wichtige Station auf diesem Wege war die Entwicklung des "Lernforums für Freiwillige Vereinsarbeit" in Leipzig, das als "Lernwerkstatt" im Jahre 2000 mit einem ersten Preis im Rahmen des Agenda-Wettbewerbs der Stadt Leipzig ausgezeichnet und 2001 in die Rechtsform des eingetragenen Vereins "Lernwerkstatt Region Leipzig" überführt worden ist.<sup>1</sup> Damit wurden die vorauslaufenden Versuche und Erprobungen, im Überschneidungsbereich von privatem Alltag, öffentlichem Engagement und wirtschaftlichem Handeln einen Lernraum zu eröffnen, institutionalisiert. Aus diesen praktischen Aktivitäten und den begleitenden Studien<sup>2</sup> haben sich folgende Einsichten ergeben, die für die Weiterarbeit – und insofern auch für diese Veröffentlichung – handlungsleitend geworden sind:

1. Freiwilligentätigkeit stellt ein umfassendes Handlungs- und Lernfeld dar für
  - persönliche Entwicklung,
  - Erwerb von Fachkompetenz,
  - Einübung in öffentliches Engagement.

Die Betroffenen können das selber so sehen und formulieren. Sie haben also ein "Begleitbewusstsein" für das, was sie erfahren und tun. Das heißt: Sie verfügen über Reflexivität.

2. In der Freiwilligentätigkeit werden relevante Erfahrungen gemacht, die als solche wahrgenommen und verarbeitet werden. Das heißt: Es wird tatsächlich gelernt, und zwar intensiv und umfassend.

---

1 Hierbei sei die anregende und kollegiale Zusammenarbeit mit Dr. Jürgen Salomon und Ines Hantschik dankbar erwähnt.

2 Hier sind vor allem die Begleituntersuchungen der Angebote "Qualifizierung freiwilliger Vereinsarbeit" zu erwähnen, durchgeführt unter Mitarbeit von Sandra Geisler M.A., Steffi Kakar M.A. und Jana Schmidt M.A. Sie beziehen sich auf einen Pilotkurs 1997/1998, einen nachfolgenden Lehrgang 1998/1999 und die Kurse 1999/2000. Aufgabe der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen war es, den tatsächlichen Verlauf dieser Angebote zur Kompetenzentwicklung (und da vor allem in der didaktisch-methodischen Gestaltung) im Vergleich zu den formulierten Leitvorstellungen zu prüfen, Übereinstimmungen festzustellen und auf Ansatzpunkte für Verbesserungen aufmerksam zu machen.

3. Aufgrund von Erfahrungen aus und mit Freiwilligentätigkeit kann angenommen werden, dass sich dieses Lernen in starkem Maße auf Querschnittskompetenzen bezieht, also auf Schlüsselqualifikationen
  - im personalen Bereich des Handelns (z. B. wahrnehmungsfähig sein für eigenes Verhalten als Vorstandsmitglied),
  - in dessen sozial-interaktiver Dimension (z. B. mit Vereinsmitgliedern partnerschaftlich umgehen können),
  - unter gesellschaftsbezogenen Aspekten (z. B. die öffentliche Dimension von Vereinstätigkeit verstehen und gestalten können) und
  - bezogen auf die pragmatische Dimension der Tätigkeit (z. B. Projekte managen können).
4. Hierbei entstehen fließende Übergänge z. B. zwischen Vereins- und Erwerbstätigkeit.
5. Die Reflexivität und die Herausforderungen der praktischen Arbeit führen zu einem deutlichen Interesse von Vereinsmitarbeiter(inne)n an fallbezogener Problemlösung und an gegenseitigem Austausch.
6. Die Erfahrung, die Menschen als Akteure in ihrer je spezifischen Freiwilligentätigkeit machen, ist eine Ressource. Diese Ressource ist bei der Erarbeitung von Inhalten und bei konkreten Problemlösungen im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung und Qualifizierung (Fortbildung) bewusst zu nutzen; d. h. die Erschließung und Erarbeitung der Inhalte ist auf die Alltags- und Arbeitssituation in der praktischen Freiwilligentätigkeit zu beziehen. Dies hat in Fortbildungs- und Beratungsveranstaltungen Konsequenzen im Blick auf
  - Auswahl der konkreten Inhalte unter wesentlicher Mitwirkung der Teilnehmenden bei der Themenwahl (= *teilnehmerorientierte Programmgestaltung*),
  - situations-, fall- und problemorientierte Bearbeitung der Inhalte in den einzelnen Arbeitseinheiten (= *teilnehmerorientierte Arbeitsweise*).
7. Die Kompetenzen der Teilnehmenden sind eine weitere Ressource. Dies führt zur Einführung von Arbeitsformen wie der wechselseitigen "Kollegialen Beratung" im Sinne eines "Lernens voneinander".
8. Diese Erfahrungen und Arbeitsnotwendigkeiten verweisen wiederum auf die Bedeutung einer methodenbezogenen Qualifizierung der anbietenden Einrichtungen und der sog. Referenten, um den spezifi-

schen Anforderungen einer situations-, fall- und problemorientierten Arbeitsweise gerecht zu werden und den gewünschten Erfahrungsaustausch zielorientiert anregen und strukturieren zu können.

Im Sinne des zuvor Dargestellten wird in der Handreichung auf Material Bezug genommen, das bisher u. a. im Zusammenhang mit dem "Lernforum Freiwillige Vereinsarbeit" in Leipzig zusammengetragen worden ist, und zwar:

- Biographische Interviews mit Multiplikatoren zur Bedeutung von Freiwilligenarbeit in ihrem Lebenslauf, zu den alltäglichen Erfahrungen mit Vereinsarbeit, zum Fortbildungsbedarf und zu durchgeführten Fortbildungsmaßnahmen, wobei die hier erkennbaren Profile den Grundsatz der Teilnehmer- und Situationsorientierung verständlich und plausibel machen;
- teilnehmende Beobachtungen aus Fortbildungsmaßnahmen;
- didaktisch-methodische Konsequenzen;
- Konzepte und Methoden einer Referentenfortbildung.

Die Handreichung soll einerseits praktisch ausgerichtet sein, also Arbeits- und Methodenhinweise geben, andererseits aber soviel an Hintergrund und Verstehenshilfen enthalten, dass sie nicht nur rezepthaft-pragmatisch wird.

In ihrer Begründung und in ihrem Aufbau weiß sich die Handreichung einem Verständnis von Erwachsenen- bzw. Weiterbildung verpflichtet, das den privaten Alltag ebenso umfasst, wie Nachbarschaft und Öffentlichkeit, sich auf das soziale Umfeld bezieht, ins gesellschaftliche Leben hineinreicht, für Erwerbstätigkeit bedeutsam ist und für deren Veränderung oder Neuentwicklung Impulse gibt. Damit sind zugleich Herausforderungen für eine zukunftsgerichtete Erwachsenen- bzw. Weiterbildung insgesamt angesprochen. Die Handreichung sieht sich damit in einen größeren Entwicklungszusammenhang eingebunden.

## 2 Zur Zielgruppe Ehrenamtliche Vereinsmitarbeiter/ -innen als “Aktivbürger”

### 2.1 Vorbemerkung zur Zielgruppenorientierung: “Perspektivwechsel”

Wenn eine Fortbildung entwickelt und geplant wird, gilt der Blick zunächst den Menschen, für die das Angebot gedacht ist. Deshalb geht die Handreichung in ihrem ersten Teil der Frage nach, wie sich freiwillige Vereinsarbeit in die Biographie und in den Alltag der freiwillig Tätigen einfügt, welche Motive dazu bewegen und welche Auswirkungen diese Tätigkeiten haben.

In dieser Perspektive hin zu *den* Menschen bzw. zu der Gruppe, für die ein Angebot zur Kompetenzentwicklung gedacht ist, ist folgende Unterscheidung wichtig: Im Rahmen der *Planung* geht es darum, wem die jeweilige Veranstaltung gilt bzw. wer von ihr angesprochen werden soll. Das ist die so genannte *Zielgruppe*. Im Rahmen der Durchführung geht es um die tatsächlich Anwesenden, das heißt um die *Teilnehmer/-innen*.

Für Veranstaltungen der Erwachsenenbildung lautet die allgemeinste Form der Zielgruppenbestimmung “alle Erwachsenen”. Aber schon hier zeigt sich bei näherem Hinsehen, dass Eingrenzungen geschehen, auch wenn dies bei der Planung nicht bewusst ist oder nicht ausgesprochen wird, z. B. auf die Erwachsenen, die in einer Gemeinde oder Region leben, die den Veranstaltungshinweis bekommen, die am Abend Zeit haben usw.

Damit sind Merkmale angesprochen, die aus der gestaltlosen Masse “Erwachsene” ganz bestimmte herausheben. Je bewusster und genauer die Merkmale bestimmt und in die Planung einbezogen werden, desto deutlicher werden die Konturen der *Zielgruppe*, und zwar im vollen Sinn des Wortes: die mehr oder weniger große *Gruppe*, auf die ein Angebot *abzielt*. Je deutlicher wiederum die Konturen der Zielgruppe sind, desto begründeter kann bei der Planung über z. B. die Auswahl angemessener

Methoden, über äußere Arbeitsbedingungen, über Ausschreibungstexte usw. entschieden werden.

Für die Praxis der Zielgruppenorientierung empfehlen sich einige Fragestellungen:

1. Generelle Zielgruppenbestimmung:

Wer soll mit einem bestimmten Themenbereich überhaupt angesprochen werden? An wen richtet sich das Angebot?

(Die Fragestellung klingt möglicherweise banal. Aber für viele Angebote in der Erwachsenen- bzw. Fortbildungsarbeit kann es sehr erhellend sein, die Frage nach der Zielgruppe überhaupt zu stellen!)

2. Lebens- und Alltagssituationen der Zielgruppe:

Was ist für das Angebot bedeutsam im Blick auf

- Geschlecht,
- Alter,
- Familienstand bzw. familiäre Situation,
- persönliche Lebensverhältnisse (Geld, Zeit, Freizeit, soziale Bezüge, sozialräumliches Umfeld [z. B. Stadtteil, Gemeinde], Erwerbstätigkeit oder Erwerbslosigkeit),
- Ausbildung und Beruf,
- soziale Orientierungen (z. B. Zugehörigkeit zu Interessengruppen, Vereinen, Parteien, Engagement, Zukunftsvorstellungen);

3. Situation der Zielgruppe in Bezug auf "Bildung und Lernen":

Welche Erfahrungen mit "Bildung" und "Lernen" sind vorauszusetzen?  
Wie sieht die typische Lern- oder Bildungsbiographie aus?

4. Welche Erfahrungen und Kenntnisse (= Ressourcen) sind vorhanden?

5. Welches Ausgangsproblem bzw. welche (Lern-)Bedürfnisse ergeben sich aus alledem?

Der Grundgedanke der Zielgruppenorientierung besteht darin, in der Planung sozusagen den eigenen Platz zu verlassen und sich auf die gegenüberüberliegende Seite zu begeben, also mit den Augen derer, für die geplant wird, zu sehen; aus deren Erfahrungen heraus sich Einfälle kommen zu

lassen und nachzudenken. Dieser Vorgang lässt sich als Wechsel der Blickrichtung, als "Perspektivwechsel" kennzeichnen.

In Übersicht 1 werden die beiden möglichen Strategien verdeutlicht, wie auf Zielgruppen zugegangen werden kann.

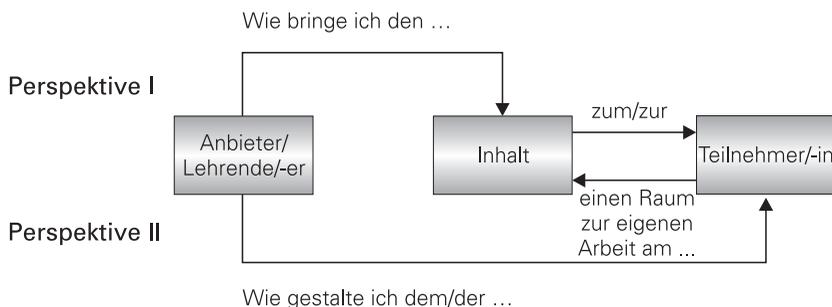
*Zur Perspektive I:*

Die Institution oder der Referent/die Referentin hat ein Angebot bzw. einen Inhalt und will ihn an die Zielgruppe weitergeben. Das klassische Modell hierfür ist das Vortragswesen. (Referat kommt vom lateinischen "referre" = "überbringen", "[an der Schwelle] niederlegen"). Es wird etwas, das aus Sicht der Planenden bzw. Anbietenden wichtig ist, überbracht. Es handelt sich also um einen Vorgang des Informierens. Das mögliche Problem: "Informieren" auf Seiten der Anbietenden heißt nicht unbedingt "Lernen" auf Seiten der Zielgruppen bzw. Teilnehmenden! Oder mit alltäglichen Worten: Etwas "überbringen" heißt noch nicht, dass es "überkommt". Von dem Kurzschluss, dass Informieren auf der einen Seite Lernen auf der anderen bedeute, leben aber viele Veranstaltungen auch im Rahmen tätigkeits- oder funktionsbezogener Fortbildung, wozu ja auch die Angebote zur Kompetenzentwicklung von Vereinsmitarbeiter(inne)n gehören.

*Zur Perspektive II:*

Die Institution oder Leitung versetzt sich in die Lebens- und Alltagssituation der Zielgruppe(n). Sie erfasst deren Situation, Vorerfahrungen, Vorkenntnisse, Zugangsweisen und -probleme, Interessen; das, was sie brauchen (= Defizite). Sie erfasst aber auch das, was sie schon haben und können (= Ressourcen) – eine unbedingt nötige Ergänzung, weil

**Übersicht 1**



sonst die Zielgruppenorientierung allzu leicht zur ausschließlichen "Defizitorientierung" missrät. Aus der Sicht des Gegenübers heraus werden Inhalte bzw. Themen gefunden oder konkretisiert.

Den Perspektivwechsel vollziehen die Entwickler/-innen und Planer/-innen von Fortbildungsangeboten

- durch Vermutung (wobei die Möglichkeit, sich durch Einfühlen und Fantasie in die Situation von anderen versetzen zu können, nicht gering geachtet werden sollte);
- durch Kenntnis der jeweiligen Zielgruppe aufgrund regelmäßiger Zusammenarbeit oder eigener Zugehörigkeit (eine Möglichkeit, die gerade für diejenigen zutrifft, die aufgrund eigener Vereinsmitarbeit in die Fortbildung von Vereinsmitarbeiter/-innen übergehen);
- durch Auswertung einschlägiger Darstellungen und Untersuchungen;
- durch Beteiligung von Angehörigen der Zielgruppe am Planungsprozess (etwa, wenn die Themen einer Lernwerkstatt für Vereinsmitarbeiter/-innen in einer vorherigen "Ideenbörse" gemeinsam gefunden werden).

Dass die *Zielgruppenorientierung* in dieser Handreichung am Anfang steht, hat seinen Grund in unserem Verständnis von Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. Hier spielt die konkrete Lebenswelt der Menschen eine herausragende Rolle, d. h. der Alltag mit all seinen Ereignissen, Erfahrungen und Herausforderungen vom individuell-privaten Bereich über Partnerschaft und Familie, Nachbarschaft und Öffentlichkeit bis hin zu Erwerbstätigkeit oder Erwerbslosigkeit. Mitwirkung in einem Verein ist hierin selbstverständlich enthalten und für die einzelne Person ein möglicherweise wichtiger Bestandteil ihres Lebens.

In einer solchen Sicht von Erwachsenen- bzw. Weiterbildung geht es also nicht um feststehende "Bildungsgüter", sondern um das, was aus individueller und gemeinsamer Lebenslage und -situation herauswächst und fordert. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die individuelle Lebenslage in den vielfältigen Transformationsprozessen dieser Zeit höchst spannungsreich sein kann. Spannungen und Kontraste bestimmen auch die gesellschaftliche Situation insgesamt. Biographien geraten aus dem Takt, brechen, müssen sich neu konstituieren. Das ist gerade in den neuen Bundesländern seit der Wende massenhafter Alltag und lässt dementsprechend die Vereinsarbeit vor allem dann nicht unberührt, wenn diese sich ganz bewusst den gesellschaftlichen Veränderungen zuwendet oder darauf reagiert.

Wenn die Entwicklung und Planung von Fortbildungsangeboten sich mit dem befasst, was als Alltag und Erfahrungsraum das Leben der Zielgruppen bestimmt (*Situations- und Tätigkeitsorientierung*), gewinnt der Austausch mit und zwischen den Betroffenen an Bedeutung. Das hat seine Entsprechung auf der Ebene der Durchführung in der *Prozessorientierung*, d. h. darin, dass die Einzelnen sich über Inhalte ihres Lernens und deren Bedeutung für sie selbst austauschen, eigene Vorerfahrungen und Vorkenntnisse, Zugänge und Blockaden, Entwicklungs- und Lernbedürfnisse wahrnehmen, sich verständigen und zu verstehen beginnen. Dadurch entstehen soziale Beziehungen – und dies nicht nur als “Mittel zum Zweck” (etwa im Sinne einer “Motivationstechnik” nach dem Motto: Wenn’s uns zusammen gut geht, dann lernt sich’s auch besser ...), sondern als der unabdingbar nötige, immer wieder sorgsam zu gestaltende und neu zu erobernde Raum, wo *anhand der Lebenswelt* und *für sie* Erfahrung durchgearbeitet, Erkenntnis gewonnen, Persönlichkeit entfaltet und gestärkt, Wissen erworben und Fähigkeit trainiert – kurz: wo *gelernt* wird.

## **2.2 Das Profil der Zielgruppe: “Eine Aufgabe haben”**

Vor dem Hintergrund der konzeptionellen Vorbemerkungen arbeiten die folgenden Abschnitte einige Gesichtspunkte heraus, die für die Zielgruppe “ehrenamtliche Vereinsmitarbeiter/-innen” kennzeichnend sind.

### **2.2.1 Auslöser und Motive für Vereinstätigkeit**

Was Auslöser und Motivation für die freiwillige Vereinstätigkeit angeht, so zeigen eigene Untersuchungen eine ganz eindeutige Verdichtung bestimmter Absichten, Ausrichtungen und Gegebenheiten. Als roter Faden ergibt sich zum einen die Konkretisierung und Effektivierung bisheriger (Erwerbs-)Arbeit und zum anderen die persönliche Reaktion auf soziale bzw. gesellschaftliche Umstände und Bedingungen. Dies verbindet sich mit einem Selbstverständnis, wonach ehrenamtliche Mitarbeit im Verein als persönliche Herausforderung verstanden und mit einem spezifischen Interesse, einer ausgeprägten Intention verbunden wird.

Die oft sehr persönlich und warmherzig formulierten Aussagen hierzu lassen erkennen, in welchem hohem Umfang Menschen durch Mitwirkung

in einem Verein sich selbst und einen Teil ihres Lebens in die Arbeit am Gemeinwohl einbringen<sup>3</sup>:

*“Mer kommt .. mer hat gelebt in ‘ner Gesellschaft vierzig Jahre die zwar, nee fünfundzwanzig oder dreißig Jahre weiß jetz gar nich, die die also nich unbedingt die beste Gesellschaft war, aber die auf alle Fälle ein Gefühl der Solidarität vermittelte, unternander. Grade dadurch, dass ... die Führungsriege so abgehoben war, gab’s eigentlich nichts andres, dass die unten sich solidarisierten und gemeinsam vieles machten und sich gemeinsam aus der Not halfen, und jetzt kam diese Gesellschaft, die plötzlich alles entsolidarisierte. Jeder für sich und jeder mit den kräftigsten Ellenbogen, und an den Rand kamen die, die sich nicht wehren konnten, und da gibt es ja viele Gruppen, die sich nich wehren können. Das fängt bei Obdachlosen an und hört dann sicherlich schon bei Frauen off, sach ich jetz ma, die an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Aber das sind alles Gruppen, die könn sich zur Not ... selber ins Rathaus stellen und sagen: Also wir sind auch noch da. Aber Kinder können’s nicht. Die sind bedingungslos ... den Erwachsenen ausgeliefert und das merkt mer ... in dem die ... Erwachsenen die Kinder irgendwo hinten runter fallen lassen. Also die ... Politik merkt, das ... is ... en Potential von ... Menschen, was mir nich interessant is. Es bringt mir nichts, es kostet mich nur und ‘ne Wählerstimme is es och nich, also ... is es enne Randgruppe, die mich pol[itis]ch direkt nich interessiert. Bestenfalls über bestimmte Gruppen, aber auch diese Gruppen und das ... sind Familien, sind ... eine Belastung für die Gesellschaft, weil ... och sie nich viel bringen, jetz wirtschaftlich gesehen, sondern sie sind halt enne, in der Hinsicht, enne Belastung, dass sie kosten. So und da ... gab es für mich eigentlich dann nur die Entscheidung: guckst de da zu und oder guckst de weg, wie’s größtenteils geschieht oder beruhigst de dich damit, dass de selber genuch zu Probleme hast oder nimmst de das jetz in Angriff und tust halt konkret was. Deswegen dieser Verein.“*

*“Ne Grundmotivation is sicher ... sich verantwortlich zu fühlen.., für andere was bewegen zu wollen.“*

Ähnlich werden genannt: “Helfenwollen“, “helfen und Problemlösen“, “... und wenn ich sehe, ich kann helfen, dann bin ich zufrieden“, “das soziale Gewissen“. Hinzu kommt das Moment, bewusst und eigenständig Verantwortung wahrnehmen, Ziele verfolgen und etwas gestalten zu können:

*“...um diese Ideen, diese Vorstellungen, die einem wichtig sind, versuchen umzusetzen. Inwieweit einem das dann immer gelingt, das ist das andere. Und das ist noch ein Ansatzpunkt, warum ich’s gemacht habe, als Vorsitzender kann man, gerade bei einem kleineren Verein, vieles stärker mit bestimmen ...“*

3 Bei den folgenden Interviewziten wird um der besseren Lesbarkeit willen auf Quellenhinweise (Belegstellen in den Interviewtranskripten) verzichtet. Die Originaltranskriptionen sind am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig archiviert.

Hinzu kommt – aber viel weniger ausgeprägt – die Vereinstätigkeit als Perspektive für Erwerbstätigkeit: "...für sich selber ´ne Perspektive suchen". In diesem Sinne werden als Gründe, die zur Vereinstätigkeit führten, benannt: "Ausscheiden aus dem Beruf", "Arbeitslosigkeit", "betriebsbedingte Kündigung" sowie "positive Auswirkungen der Mitwirkung im Verein auf die eigene Erwerbstätigkeit".

Außerdem gibt es Arbeitsgründe mehr ideeller Art:

*"... dass ich ... durch meinen Beruf eben ... mitbekommen habe, dass man Demokratie in Vereinen üben kann, besser üben kann in dieser Gesellschaft, als wenn man nicht irgendwo organisiert ist ...und überhaupt mit Beteiligung, wie man sich selber einbringen kann, Demokratie lernen kann oder daraus ... sieht, dass man sich nur durch Verein ... hier gesellschaftlich äußern kann. Ansonsten ham wir ja ... keene Stimme sozusagen, hört sie ja keener an, entweder müssen wir klagen oder so, aber durch den Verein is´ne juristische Person, die dann sie vertreten kann."*

Dem Bereich persönlicher Beweggründe sind Aussagen zuzuordnen, die der eigenen Orientierung gelten:

*"... ich meine, die Menschen sollten etwas füreinander tun und wenn sie die Möglichkeit haben und auch die Fähigkeit dazu, dann sollen se das einsetzen und nich an sich denken nur. Man soll natürlich manchmal auch an sich denken, das is ganz klar, aber wenn eben solche Situation eintritt und man hat die Möglichkeit und die Fähigkeit und es wird benötigt, dann soll man das tun. Und das ist eigentlich der tiefere Grund ... Natürlich muss ich dann auf dieses oder jenes andere verzichten, und in zwanzig Jahren fragt da sowieso keener mehr danach ... aber zumindest hat man das Gefühl, dass man nich ganz umsonst auf der Welt gewesen ist ... Ich muss eine Aufgabe haben und die hab ich bitteschön, die hat sich so ergeben, und das ist für mich der Teil des Lebens, der sich eben neben dem rein persönlichen Leben gestaltet, ja. Ohne dem, ja, das – also nee, die Beine hochlegen und dann nach Mallorca fahren oder nach Teneriffa, ach Gott nee. Ja, man kann mal hinfahren ... aber das ist kein Lebensinhalt."*

Die Floskel vom Humankapital – hier füllt sie sich mit Leben. Zugleich sind gesellschaftliche Brüche spürbar, die zu solcher Aktivität führen und vor deren Hintergrund Vereinsarbeit heutzutage vielfach "Brennpunktarbeit" ist.

Wenn ehrenamtliche Vereinsmitarbeiter/-innen, aber auch freiwillig Tätige in Initiativen, Kirchengemeinden usw. befragt werden, wie sie zu ihrer Tätigkeit kamen, findet sich häufig folgender Ablauf: Ein gerichtetes oder ungerichtetes Interesse (oft als Wunsch nach Kontaktaufnahme mit

Menschen) – daraus folgend Teilnahme an Veranstaltungen – damit verbunden gute Erfahrungen mit den eigenen Möglichkeiten, „noch“ etwas zu können, „noch lernen zu können“ – schließlich der Übergang in die Mitarbeitsrolle. Die Aufnahme des Engagements geschieht gleichsam als Verdichtung vorausgegangener Entwicklungen. Schon die Teilnahme an Aktivitäten, erst recht aber die Übernahme von Mitarbeitsfunktionen muten an wie ein „Aufwärtsknick“ in solchen Lebensläufen.

Dabei knüpft die ehrenamtliche Mitarbeit häufig an früher erworbene Qualifikationen an, an einstige Ausbildungen und Tätigkeiten, kann also abgebrochene Linien der Biographie wieder aufnehmen und sogar verändern. (Ein typisches Beispiel hierfür ist in den alten Bundesländern die Familienfrau, die zunächst erwerbstätig war und sich nach Kinder- und Familienpause in einem Verein oder ehrenamtlich in der Erwachsenenbildung engagiert.). Ehrenamtliche Mitarbeiter/-innen bringen also Fachkenntnisse und Interessen aus anderen Lebens- und Erfahrungsbereichen ein und erfüllen insofern eine „Brückenfunktion“ zwischen dem Verein oder der Initiative einerseits und umgebenden Lebensfeldern andererseits. Es lohnt sich, in der Fortbildungsplanung die Frage „Was brauchen sie?“ zu ergänzen und ggf. auch zu ersetzen durch die Frage „Was bringen sie ein?“

Empirisch erhobene Selbstverständnisprofile legen den Schluss nahe, dass die Tätigkeit von den ehrenamtlichen Mitarbeiter(inne)n auch verstanden und erfahren wird als Möglichkeit der Teilhabe am öffentlichen Leben, als Möglichkeit des Engagements im öffentlichen Raum. Wer nichthauptberuflich arbeitet, übt meist freiwillige Tätigkeiten in mehreren Handlungsfeldern der Gesellschaft aus. Man kann deshalb die hier Tätigen als „Aktivbürger/-innen“ bezeichnen – und ihr Tätigkeitsfeld (z. B. den Verein) als „Möglichkeitsraum“ für solche Menschen.

## **2.2.2 Auswirkungen auf den Alltag und persönlicher Gewinn**

Dass Vereinstätigkeit Auswirkungen auf den Alltag hat, liegt nahe und findet sich dementsprechend in unseren Untersuchungen vielfältig belegt. Einerseits bringt freiwillige Vereinsarbeit Erfüllung und wird Teil des eigenen Lebens:

*“... also das is genau mein Ding, das is genau meine Richtung, und das is ja och irgendwo mein ganzes Leben ...”*

Andererseits verbinden sich damit auch Belastungen und Sorgen:

*“... dass mer nachts wach wird und das Hirn sich einschaltet”.*

Den eher unangenehmen Begleiterscheinungen steht aber der Gewinn aus dem Engagement gegenüber. Besonders beeindruckt, wie persönlich die Teilnehmer in Interviews beschreiben, was ihnen selber die Vereinstätigkeit bringt und wie oft die Worte “Spaß”, “Lust”, “Freude” vorkommen. Ganz wesentlich ist auch die Erfahrung eigener Weiterentwicklung. Solche Aussagen sind wichtige Belege dafür, was “Lernen im sozialen Umfeld” konkret heißt und welche Tiefe es erreicht:

*“... ich würde sagen, der Spaß und das Vergnügen überwiegt, sonst würde man wahrscheinlich einen Schlusstrich ziehen und nicht mehr weitermachen. Es ist ja im Grunde, ich würde sagen, nicht Prinzip Hoffnung, sondern das ist schon, das Positive überwiegt.”*

Ein wichtiges Element dieser positiven Bilanz ist die Begegnung mit anderen Menschen:

*“Ja, das ist auch im Verein jetzt Menschen gefunden zu haben, die ... ja ich bringe es in eine kurze Formel, die gleichen Ideale haben und ... in dieser Zeit mal ein bisschen was zu bewegen”.*

### **2.2.3 Typen von Tätigkeit im Verein**

Neben den Auslösern und Beweggründen, den Auswirkungen und dem Gewinn ehrenamtlicher Vereinsmitarbeit sind im Sinne einer bewusst vorgenommenen Zielgruppenorientierung auch die Typen der Tätigkeit und ihre inhaltlichen Ausprägungen von Interesse, denn hier liegen ja ebenfalls Anhaltungspunkte für die Planung und Gestaltung konkreter Fortbildungsangebote.

In diesem Zusammenhang lassen sich bestimmte Profile unterscheiden, die sich bereits im Abschnitt “Auslöser und Motive für Vereinstätigkeit” in Bezug auf Anlässe und Beweggründe für eine ehrenamtliche Mitarbeit im Verein abzeichneten:

1. Vereinstätigkeit aus öffentlichem bzw. politisch-sozialen Engagement, in den neuen Bundesländern z. T. verbunden mit Erfahrungen aus DDR-Vergangenheit und “Wende“-Zeiten;
2. Vereinstätigkeit aus persönlicher Betroffenheit oder Nähe zu Personen mit einem bestimmten Schicksal oder einer spezifischen Belastung;

3. Vereinstätigkeit zur Entwicklung von Erwerbstätigkeit für sich selbst oder andere.

Vereinstätigkeit als Raum der persönlichen Weiterentwicklung und Sinn-erfüllung lässt sich nicht als eigener Typ abgrenzen, sondern markiert eher eine Querschnittsdimension, die in den Typen 1 bis 3 mitwirkt und sich folgendermaßen artikuliert:

*“... unter dem Strich bleibt doch, in der ganzen Arbeit einen Sinn zu sehen und aus dem Ganzen auch für mich zumindest, ein Gewinn mit herauszuziehen ...”*

Was die inhaltliche Ausprägung der Tätigkeit angeht, so bietet Vereinsmitarbeit ein differenziertes Bild mit verschiedenen Profilen. Bei vielen Ehrenamtlichen ergibt die genauere Analyse ihrer Situation einen vorherrschenden “Mischcharakter” der Tätigkeit, d. h. die Ehrenamtlichen haben häufig innerhalb ihrer *einen* Mitarbeiter/-innen-Rolle *mehrere* Funktionen inne (die bei Hauptberuflichen nicht selten auf mehrere, unterschiedlich beschriebene Stellen verteilt sein können), wie etwa Leitung, Verwaltung/Organisation und inhaltliche Arbeit (z. B. das Vorstandsmitglied, das als Schatzmeister die Finanzverwaltung verantwortet und eine Planungsgruppe für ein Stadtteilfest moderiert).

### **2.3 Bedarf an Kompetenzentwicklung und Qualifikation: Wissen sichern, Erfahrungen austauschen**

Einzelne Tätigkeiten müssen bewältigt, Funktionen sollen ausgefüllt, Vereinsmitglieder wollen zufrieden gestellt werden. All dies verlangt Kenntnisse und Fähigkeiten. Im folgenden Abschnitt wird daher beschrieben, welcher Bedarf an Kompetenzentwicklungen und Qualifikationen bei ehrenamtlichen Vereinsmitarbeiter(inne)n besteht und wo bei ihnen Bedürfnisse vorhanden sind, persönlich wahrgenommene Defizite auszugleichen.

Bedarf und Bedürfnis ergeben sich zum großen Teil aus den alltäglichen Schwierigkeiten, die in der Vereinstätigkeit auftreten. Sie spiegeln sich in Aussagen wider, mit denen die Teilnahme an Kompetenzentwicklungsangeboten begründet wird, und ebenso in Einschätzungen, die zur Relevanz von Inhalten sowie Lehr-Lern-Arrangements absolvierter Fortbildungen vorgenommen werden.

### 2.3.1 Probleme in der Vereinstätigkeit

Unter den Problemen im Verein und im Vereinsalltag geht es oft ums Geld. Vielfach stehen den Ausgaben der Vereine, so z. B. für Miete, keine Einnahmen gegenüber. An dieser Stelle wird privates Engagement gefordert, zum einen in der Vorfinanzierung, zum anderen durch effektive Entwicklung und Realisierung einzelner Vorhaben.

*“Mer fährt unheimlich durch die Gegend, weil mer nie Geld genuch hat für irgendwas, um seine Arbeit wirklich ... gut machen zu können ... oder einfacher gestalten zu können und dann fährt mer ewig durch die Gegend und muss geizen um man hat eigentlich kein, wirklich nich das Geld und es klappt hinten und vorne nich. Und dann kommt mer oft genuch zurück und sagt: Mist, ich hab überhaupt nix erreicht oder wie find ich jetzt 'ne Zwischenlösung. Also ich denk, das is wirklich typisch ...”*

*“...das heißt, mit einem minimalen Aufwand erst einmal Fuß zu fassen, und da sind wir erst einmal ins Rennen gegangen mit monatlich 400 Mark Mietkosten, Null Einnahmen, so und d. h., man muss es erst einmal privat faktisch vorfinanzieren, in der Hoffnung, dass das Konzept irgendwo sich trägt. Und .. wenn dann ... das ist dann richtig Stress in dem Zusammenhang, weil man nicht weiß, wie lange kann man das eigentlich realisieren ...”*

Damit verbinden sich Kritik und Erwartungen in Richtung Öffentlichkeit und Politik:

*“Das is einfach och der Stellenwert ehrenamtlicher Arbeit, ne, dass man sich mit der mit der Sache mal ... sehr kritisch auseinandersetzt, weil's da och von ganz hoher Schiene, politischer Schiene, da gibt's den Tag des Ehrenamts und da wern den Leuten bissel mal warm die Hand geschüttelt und so weiter. Das is ..., da denken die immer damit hat sich's, ne. Es wern viele staatliche Aufgaben auf die ehrenamtliche Basis verlagert und das kann nich sein.”*

*“Ich vermute, dass auch mittelfristig und langfristig die finanziellen Möglichkeiten, die jetzt doch viele Leute noch genießen ... auf privates Engagement zurückgefahren werden, das kann eigentlich nur abgefangen werden, wenn solche Institutionen wie Vereine oder Stiftungen stärker hier das kompensieren. Das setzt aber voraus, das entsprechende, sagen wir mal, öffentliche Anerkennung dieser Arbeit viel stärker passiert, eine Wertschätzung in dem Maße, und dass auch in einem gewissen Maße die Bereitstellung von Ressourcen, ob nun Räumlichkeiten oder finanzielle Unterstützung dort ... besser werden.”*

Dementsprechend wird in einem Gutachten über Ehrenamtlichkeit und Professionalität festgestellt: “Eine weitere Erwartung an die Kommune, wie an Land und Bund ist die Forderung nach mehr Anerkennung der geleisteten Arbeit. Das gilt sowohl für die ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen

als auch für die Festangestellten oder im Rahmen der Arbeitsförderung aktiven Frauen und Männer. Für die Projektmitarbeiterinnen ist diese Arbeit nahezu ausnahmslos kein Aktionsfeld caritativer Initiativen neben der Erwerbstätigkeit. In den Projekten werden mit hoher beruflicher Kompetenz sowohl Aufgaben der Daseinsvorsorge der Kommune, als auch Aufgaben von Land und Bund übernommen.“ (Michel 1997, S. 37)

Als weitere Problembereiche finden sich in der Praxis ehrenamtlicher Vereinsmitarbeit Schwierigkeiten aufgrund von Arbeitsbelastung und interner Zusammenarbeit und mit Personal genannt. Diese eher belastenden Begleiterscheinungen beziehen sich auf

- zeitliche und kräftemäßige Probleme (in empirischen Untersuchungen erkennbar in der Benennung von “zu wenig Zeit”, “Verzettelung” und “Selbst-Ausbeutung”),
- wiederum finanzielle Probleme (d. h. fehlende finanzielle Ausstattung eigener ehrenamtlicher Mitarbeit z. B. durch Ersatz von Unkosten),
- Probleme im Bereich der Anerkennung,
- Probleme im Bereich der Kontakte,
- Probleme mit Alleinarbeit und Isolation.

Eine spezielle Problematik findet sich die Zusammenarbeit mit ABM-Kräften genannt, falls sich Vereine auch als Anstellungsträger betätigen. Das betrifft beispielsweise fehlende Kontinuität oder schwankende Motivation in der Mitarbeit, aber auch das Pendeln zwischen freiwillig-ehrenamtlichem Engagement und hauptamtlicher Mitarbeit im ABM-Status.

Aus solchen Problemfeldern – erarbeitet aufgrund einer Analyse der Zielgruppensituation – lassen sich inhaltliche Schwerpunkte für Angebote zur Kompetenzentwicklung und Qualifikation ableiten.

### **2.3.2 Gründe für die Teilnahme an Kompetenzentwicklungsangeboten**

Als Grund für die Teilnahme an Fortbildungsangeboten nennen ehrenamtliche Vereinsmitarbeiter/-innen sehr häufig den Ausgleich von Wissensdefiziten und damit auch den Abbau von Unsicherheiten. Aber auch der Erfahrungsaustausch wird als wichtig eingeschätzt. So berichtet eine Teilnehmerin, dass sie bereits in einer Vorbesprechung zu einer Fortbildungsveranstaltung sich zu Wort gemeldet und erklärt habe:

*“... es wäre ein großer Mangel da. Wir wüssten nichts ... anzufangen mit Fragen des ... Vereinsrechtes und ... wir sind nach der Wende quasi ins Wasser geworfen worden. Wir haben versucht, aus dem Bauch heraus Gutes zu tun, wissen aber eigentlich gar nicht, ob wir mit unserem Tun an rechtliche Grenzen stoßen”.*

Oder eine andere Stimme:

*“Dass ich lerne, ... ja was man, was man für Pflichten in der Vereinsarbeit hat und gleichzeitig aber auch ... wie die Gesetzlage ist und was man alles raushol'n kann für den Verein, also wozu man alles Rechte hat, im Verein zu tun ... Und warum ich dorthin gehe also das ist ... wirklich so, dass ich seit zwei Jahren in dem Verein jetzt mit drinne bin, und seit einem Jahr die stellvertretende Vorsitzende bin ... aber ich hab absolut keine Ahnung von Vereinsführung gehabt 'ne und da ist so'n Kurs gar nicht ma so dumm.”*

Hinzu kommt der gegenseitige Austausch:

*“... natürlich auch der individuelle Austausch mit den hier Sitzenden, was ... ist in meiner Arbeit zu verbessern, was kann ich an Eingebachtem vielleicht an andere weitergeben, dann, wie heißt es so schön, das Fahrrad muss nicht zweimal erfunden werden. Und auf der Strecke nehmen wir uns, glaube ich, das Klientel nicht weg, wenn ich mein Wissen an andere weitergebe, denn das Spektrum ist hier ja doch sehr breit gefächert und warum soll man, gerade was Behördengänge betrifft und Erfahrung mit Ämtern nicht weitergeben, Regierungspräsidium und soziale Stationen, z. B. und, und ...”*

Der Wunsch nach Ausgleich von Wissensdefiziten und Erfahrungsaustausch kann im Übrigen auch als Ausdruck eines Geschehens verstanden werden, das für ehrenamtliche Mitarbeit generell kennzeichnend ist: Sie wirkt zurück auf die eigene Person, ihren Alltag, ihre Beziehungsgefüge. Das gilt in gleichem Maße für die Fortbildungen, die um der Tätigkeit willen absolviert werden. Diese Rückwirkungen betreffen auch Partnerschaft und Familie. Exemplarisch hierfür die Feststellung einer ehrenamtlichen Mitarbeiterin im Blick auf ihren Mann,

*“dass man sich verändert und dass Veränderungen auch Ängste auslösen bei ihm genauso wie bei mir und wir dann ganz lange aneinander arbeiten mussten und auch immer wieder noch aneinander arbeiten müssen”.*

Freiwilligentätigkeit konfrontiert

- mit der eigenen Person, den eigenen Grenzen und Defiziten;
- mit der Frage nach der Gratifikation, materiell oder immateriell, eine bei den Nicht-Hauptberuflichen heikle Problematik;
- evtl. mit der Konkurrenz zu Hauptberuflichen;

- letztlich auch den eigenen Lebensverhältnissen und Lebensplanungen.

In ehrenamtlicher Vereinsmitarbeit ist die eigene Person mit im Spiel, ja sie steht manchmal *auf dem* Spiel. Daraus erwächst die Suche nach Rückhalt und Vergewisserung. Da sich solche tiefer liegenden Bedürfnisse nicht ohne weiteres formulieren, ja nicht einmal wahrnehmen lassen, bietet sich der Wunsch nach "mehr Wissen" (um sicherer zu sein) und Erfahrungsaustausch (um sich Gewissheit zu verschaffen "unter Gleichen") als leichtere Artikulationsmöglichkeit an.

Im Übrigen ist angesichts der Gleichzeitigkeit von engagierter Arbeit einerseits und Bedürfnissen, subjektiv erfahrene Defizite auszugleichen andererseits an die Erfahrung zu erinnern, dass Ehrenamtliche in der alltäglichen Ausübung ihrer Tätigkeit oftmals ein weitreichendes Expertentum aufweisen. Es empfiehlt sich also, selbst bei ausdrücklich artikulierten *Defiziten* die Kenntnisse und Erfahrungen, also die ebenfalls vorhandenen *Ressourcen* nicht aus den Augen zu verlieren und in die Planung von Angeboten zur Kompetenzentwicklung mit einzubeziehen.

Dabei sind neben aller Inhaltlichkeit auch die bedeutsamen Begleitfunktionen von Angeboten zur Kompetenzentwicklung im Blick zu behalten: "Die gestiegenen Arbeitsanforderungen – auch an ehrenamtliche Mitarbeiter – erfordern Prozesse der Qualifizierung und Wissensvermittlung. Darüber hinaus sind sie aber auch ein Forum für die Auseinandersetzung mit weltanschaulichen Fragen und für eine Thematisierung des eigenen Handelns ... Das Engagement, die Hilfe für andere oder die Bearbeitung eines sozialen Problems erhält für die ehrenamtlich Tätigen Bedeutung als Lernprozess, als Forum für die Selbsterfahrung oder für die Realisierung eigener biografischer Planungen im Sinne einer Selbstverwirklichung." (Olk 1993, S. 272)

### **2.3.3 Relevanz der Inhalte in Kompetenzentwicklungsangeboten**

Wenn ehrenamtliche Vereinsmitarbeiter/-innen im Zusammenhang mit Angeboten zur Kompetenzentwicklung gefragt werden, wie sie die Relevanz von Inhalten und Lehr-Lern-Arrangements einer Fortbildung einschätzen, kann es geschehen, dass eine gewisse Spannung deutlich wird:

- Die Inhalte selber werden als relevant eingeschätzt und in diesem Sinne auch benannt (z. B. Recht, Buchführung, Fundraising, Kommunikation).
- Der Bezug dieser Inhalte auf die spezifische Situation der Teilnehmer/-innen hingegen wird angemahnt bzw. kritisch eingeschätzt, d. h. die Relevanz wird wieder eingeschränkt.

Es gehört zu den Alltagserfahrungen von Veranstaltern, dass kritische Anfragen z. T. auch drastisch formuliert werden können:

*"... und manche Sachen warn halt bissel unglücklich ... Da kann man über das Rüberbringen nich viel sagen, wenn ich an den Bedürfnissen der Adressaten vorbeiredede, dann is sowieso schon ... 'ne Blockade da, ja."*

*"Wo also immer wieder och von den Referenten kam: also, bis jetzt hab ich mich mit solchen solchen Vereinen befasst und das is ja hier garnich bei Ihnen mit drin. Und aber dann umfasst aber die Hälfte mindestens von dem Vortrag, das was eben auf diese Vereine zutrifft ..., was überhaupt nich bei uns drinne is. Also größtenteils warn's dann immer die Sportvereine, die dann herhalten mussten und die dann ... wo dann anhand steuerlicher, rechtlicher und sonst welcher Dinge erklärt wurde, was dort alles so is und alle saßen da und gähnten im Prinzip in sich rein, weil es eben off vollkommen fernab der Praxis war, die man selber hatte."*

Positiv formuliert, bedeutet dies den Wunsch nach Situationsbezug, Praxisnähe und Impulse zur gegenseitigen Vernetzung, d. h. nach deutlicher Einbeziehung dessen, was eingangs als Lebenswelt- und Zielgruppenorientierung benannt worden ist.

So ist es auch nicht verwunderlich, dass ein Ertrag von Fortbildung dann bejaht wird, wenn sich bestimmte Inhalte (Buchführung, Recht, Steuer, Sponsoring, Umgang mit Menschen) mit der eigenen Tätigkeitssituation verbinden lassen, wenn etwas im Sinne von "Bestärkung" geschieht und wenn Arbeitsweisen eingesetzt werden, die sich am ehesten als fallbezogene Anleitung bezeichnen lassen und den Übergang von einer herkömmlichen, informationsorientierten Vermittlung zum Lernen durch fallbezogene Problemlösung markieren:

*"Sach mer ma andersrum, is och en Erfolg, wenn mer sacht, wie mer das hier so angestellt ham, das war schon ganz gut, das wird hier och bestätigt ..."*

*"Also ... ich meine es is zwar, es is zwar toll, das alles jetz zu hörn aber irgendwo hat man's ja doch schon im Verein gemacht. Ja, mehr oder weniger, es is nur, dass man sich dessen nich bewusst gewesen is ..."*

*“Finanzen is en ganz trockenes Thema, aber wenn’s dann ganz konkret da drum ging, wie muss ich das machen, wie kann ich dieses oder jenes beantragen oder wie muss ich diese oder jene Steuererklärung machen, dann is eigentlich die Diskussion losgegangen, dann haben sich die Teilnehmer eingeklingt und da drüber gesprochen, wie sie’s selber machen oder was sie für Fehler schon gemacht haben, wo se ‘ne Panne erlebt haben und wie mer se vermeiden kann, wieder ausbügeln kann und so weiter. Und dann hat man sich auch ergänzt, also so diese Fehlerdiskussion, was passiert, wenn ich was nich beachte, das is, glaub ich, immer das, was dann noch am reizvollsten is. Muss mer natürlich den Mut haben, das auch mal zugeben und zu sagen: O.k. das is bei mir nich so gelaufen, sacht mir doch mal, wie ich’s anders machen muss ... Aber ich denke prinzipiell, die Teilnehmer, die kommen zu so ‘nem Kurs, haben schon ein hohes Maß an Offenheit, das sie einfach mitbringen, weil sie ja wollen, sich bewegen wollen. Ich kann mich natürlich nur bewegen, wenn ich mich auch öffne den anderen, ansonsten läuft da nichts, die Bereitschaft is vorhanden.”*

Im Zusammenhang mit Fortbildungsangeboten für ehrenamtliche Vereinsmitarbeiter/-innen findet sich auch jenes Phänomen bestätigt, das bereits im Zusammenhang mit dem Entwicklungsverlauf vom Mitglied zur Mitarbeit skizziert worden ist: Es kommt immer wieder vor, dass Teilnehmer/-innen parallel zur Fortbildungsveranstaltung das frisch erworbene Wissen im eigenen Verein weitergeben, das entsprechende Angebot also bereits im laufenden Prozess einen Multiplikationseffekt hat. So fanden sich in unseren Zielgruppenuntersuchungen Berichte, wonach jemand “Informationen noch mal weitergegeben” hat oder dass ein bestimmtes Thema (z. B. Buchhaltung) “für andere Mitglieder ... sehr interessant” war oder dass aufgrund der Arbeit im Kurs eine Geschäftsordnung eingerichtet worden ist.

*“Ich habe immer wieder vom Verlauf des Lernens berichtet, nicht nur beim Vorstand, sondern auch in unsern Mitgliederversammlungen und ... offenen Ohres ... wurd es ... wirklich schon wahrgenommen ..., dass hier eine Bereicherung unsres ... Vereinslebens stattfinden kann. Eben dadurch, dass wir jetzt mehr wissen oder dass einer mehr weiß.”*

An dieser Stelle kommt der eingangs schon benannte Zusammenhang zwischen Zielgruppenorientierung auf der Ebene der *Planung* und Prozessorientierung auf der Ebene der *Durchführung* von Fortbildungsangeboten zum Tragen: Die Herausforderung besteht darin, das Prinzip der Lebenswelt- und Situationsorientierung als Gestaltungsprinzip für jede Lehr-Lern-Situation *neu* zu verwirklichen. Der Kompetenzentwicklungsbedarf einer bestimmten Gruppe von Vereinsmitarbeiter(inne)n kann also nicht gleichsam “automatisch” als gültig für alle folgenden Gruppen angenommen werden. Vielmehr muss in jedem Fortbildungsangebot durch

Einbeziehung der Teilnehmer/-innen und Aufgreifen ihrer jeweiligen Erfahrungswelten aufs Neue ein größtmöglicher Praxisbezug hergestellt werden.

## **2.4 Konsequenzen für die Gestaltung von Fortbildungsangeboten: "Ein Podium für Lern- und Entwicklungsprozesse"**

### **2.4.1 Erfahrungs-, Situations- und Anwendungsorientierung**

Die vorausgehenden Kapitel sollten deutlich machen, dass ehrenamtliche Mitarbeit in Vereinen im Blick auf die hier Tätigen viele Facetten hat; dass sie ins Leben eingebunden ist und auf eigene Weise Leben entfaltet. Angebote zur Kompetenzentwicklung für solches Handeln erfordern daher eine eigene *Fortbildungsdidaktik*. Deren Aufgabe besteht darin, einen "Möglichkeitsraum" anzubieten, der die Lebens- und Arbeitssituationen der Akteure einbezieht und herkömmliche, eher informationsorientierte Veranstaltungsformen in Richtung Praxisberatung und Projektarbeit ausweitet.

Fortbildung ist Erwachsenen- bzw. Weiterbildung unter besonderen Bedingungen. Sie ist für die Ehrenamtlichen so zu gestalten, dass sie hier ein Modell dessen erleben, was sie selber in ihrer Vereinsarbeit (z. B. mit ihren Mitgliedern) verwirklichen möchten. Deshalb müssen neben der Erarbeitung tätigkeitsfeldbezogener, fachlicher Qualifikationen "überschreitende" Inhalte und Arbeitsformen aufgenommen werden. Das bedeutet:

- eine Gestaltung, welche die ehrenamtlichen Vereinsmitarbeiter/-innen nicht nur auf Defizite festlegt ("Was kann ich noch nicht?"), sondern ihnen mindestens ebenso deutlich einen Anschluss an ihre eigenen Ressourcen ermöglicht ("Was bringe ich mit, was kann ich nutzen und übertragen?").
- die Aufnahme der Lebenslaufperspektive (auch in ihren auf Frauen und Männer bezogenen Unterschieden); dies allerdings nicht curricular abgegrenzt, sozusagen als eigenes Angebot, sondern in einer integrierten Form (z. B. Zusammenhänge von Lebensphase und Mitarbeit erschließen, etwa im Blick auf die biographischen Hintergründe und Entwicklungslinien von Mitarbeit und auf Wechselwirkungen zwischen Familiensituation, Berufsbiographie und Mitarbeit),

- Erarbeitung von Hilfen für eine befriedigende und effektive Gestaltung von ehrenamtlicher Mitarbeit bzw. Freiwilligentätigkeit (Kooperation, Teamarbeit, Zeitmanagement).

Die je eigene Tätigkeit der Ehrenamtlichen ist in Fortbildungsveranstaltungen auf zweierlei Weise einzubeziehen: durch *Analyse* des persönlichen Praxisfelds und durch Erarbeitung von konkreter Übertragungsmöglichkeit (= *Transfer*). Beides, vor allem aber den Transfer sich selbst zu überlassen, nimmt den Teilnehmenden eine Lernchance und der Fortbildung ihre spezifische Leistungsmöglichkeit.

Der Bezug auf die eigene Praxis muss schließlich dazu führen, die herkömmlichen Veranstaltungsformen von Fortbildung durch neue, effektive, Person und Kontext verbindende Arbeitsweisen auszuweiten (z. B. Praxisberatung oder begleitete Projektarbeit).

So kann als Leitziel einer Kompetenzentwicklung für ehrenamtliche Vereinsarbeit postuliert werden, "all jenen in der freiwilligen Vereinsarbeit engagierten Bürgern eine Plattform zu schaffen, auf der sie mit unterschiedlichsten Formen und Methoden lernen und miteinander kommunizieren ... und so ein Stück Lebensqualität durch freiwilliges Engagement hinzugewinnen" (Salomon 1997, S. 5).

Die daraus abgeleiteten Arbeitsziele werden hier im Sinne eines Beispiels wiedergegeben:

1. ausgewählten Akteuren regionaler Vereinsarbeit ein Podium zu schaffen, das sie befähigt, eigene Lern- und Entwicklungsprozesse in die Vereinsarbeit einfließen zu lassen und praktisch als Multiplikatoren zu wirken;
2. Vereinsmitgliedern Rüstzeug für die tägliche Vereinsarbeit (Recht, Steuern, Controlling, Vereinsmarketing, Öffentlichkeitsarbeit, eigenständiges Wirtschaften) verfügbar zu machen;
3. die Vereine befähigen, Beiträge zur Entwicklung einer wirtschaftsfördernden und gemeinwesenorientierten Stadtteilinfrastruktur zu leisten.

Ein solcher Ansatz führt zu didaktischen und organisatorischen Maßnahmen, mit deren Hilfe die Relevanz der Inhalte für die Teilnehmenden von

Fortbildungsangeboten und für ihre Tätigkeit gestärkt wird. Im Hintergrund steht die Erkenntnis, dass "Informieren" auf Seiten von Veranstaltern bzw. Referenten nicht automatisch "Lernen" auf Seiten von Teilnehmenden bedeutet. Vielmehr setzt tatsächliches "Lernen" im Sinne eines Zugewinns oder einer Veränderung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eine aktive Aneignung voraus. In diesem Sinne lohnt es sich, eine eher klassische, in erster Linie am Inhalt und seiner Vermittlung orientierte Kurssituation zu öffnen und aufzulösen in Richtung einer verwendungs- und problemorientierten Arbeit. Diese blendet die Information nicht aus, sondern macht sie in starkem Maße zu einer Sache gegenseitiger Ergänzung zwischen den Teilnehmenden. Und sie bezieht Elemente von Anleitung ein.

## **2.4.2 Lernen und leiten in einem komplexen Gefüge**

Insgesamt betrachtet steht die Aktivität von Teilnehmenden an Fortbildungsveranstaltungen in einem komplexen Bedingungsgefüge:

- Es geht um einen bestimmten Gegenstandsbereich oder Sachverhalt, dem sich das Fortbildungsangebot widmet, z. B. "Rechtsfragen im Verein" oder "Buchführung" oder "Marketing" (die Seite der Sache bzw. der *Inhalt*).
- Der bzw. die Einzelne hat einen individuellen Zugang zur Sache mit spezifischen Vorerfahrungen und Vorkenntnissen, spezifischen Interessen und Fragen, aber auch eigenen Einschätzungen bis hin zu Vorurteilen und möglicherweise auch Widerständen (die Seite der *Person*).
- Es treffen mehrere Personen zusammen mit Ähnlichkeiten und Unterschieden im Kenntnis- und Erfahrungsstand, einander bekannt oder fremd, möglicherweise auch in Konkurrenz zueinander stehend (*Gruppe* und *Gruppendynamik*).
- Es gibt ein methodisches Arrangement einschließlich Moderationselementen, wobei auch dann Methoden eingesetzt werden, wenn sie nicht als solche bezeichnet werden. Falls also jemand sagt: "Methoden? Nein, wir haben Referat und Diskussion ...", dann empfiehlt sich die Klärung, dass auch das Methoden sind, nur wurden sie aufgrund ihrer häufigen Verwendung so selbstverständlich, dass sie nicht mehr als eigene Strukturen im Bewusstsein sind. Und es gibt in diesem Zusammenhang den Verhaltens- und Interventionsstil derer, die als Referenten bzw. Referentinnen aktiv handeln (*Methodik* und *pädagogische Leitung*).

- Es gibt äußere Bedingungen der Zeit – Tageszeit, Zeitdauer – und des Ortes, d. h. Veranstaltungsort, Raum, Sitzordnung (*Rahmenbedingungen*).

Die zuvor skizzierten Wechselwirkungen sind stets zu bedenken, wenn es um die Planung und Verwirklichung von Fortbildungsveranstaltungen für ehrenamtliche Vereinsmitarbeiter/-innen geht. Dieses "es zu bedenken" und zu gestalten obliegt einer einzelnen Person oder einer Gruppe, die für Entwicklung oder Durchführung oder für beides Verantwortung übernommen hat. Hierbei gilt es, bestimmte Leistungen zu erbringen, z. B.:

- sich Gedanken machen, an wen sie sich das Fortbildungsangebot richtet (Zielgruppe);
- klären, was mit dem Fortbildungsangebot erreicht werden soll (Ziel);
- erfassen, worum es geht, und dies als Angebot formulieren (Inhalt);
- Möglichkeiten schaffen und bereitstellen, damit eine Veranstaltung überhaupt stattfinden kann (Rahmenbedingungen);
- bei einer Veranstaltung selber Arbeits- und Lernvorgänge anregen, Ergebnisse zusammenfassen usw. (Methodik).

Insgesamt geht es bei diesen Aufgaben darum,

- dass Menschen sich von einem Angebot angesprochen fühlen,
- dass sie zusammenkommen können,
- dass diese Zusammenkunft ertragreich und befriedigend verläuft.

Wer für dieses Geschehen sorgt und seinen Ablauf gewissermaßen behütet, hat die Funktion der Leitung. Sie lässt sich auch mit der Vorstellung von Balance erfassen; denn in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen wirken ja – wie oben bereits skizziert – vielerlei Aspekte mit: die Sache, um die es geht, die einzelne lernende Person, die Gruppe der Lernenden, die umgebenden Rahmenbedingungen.

Wer Leitungsfunktion innehat, gestaltet und balanciert diesen Zusammenhang mit Hilfe durchführenden *und* planenden Handelns.

So erfasst der Begriff "Leitung" den Unterschied zwischen jenen, die als Zielgruppe angesprochen werden bzw. als Teilnehmende kommen, und einem Einzelnen bzw. mehreren, die hierfür in irgendeiner Weise Sorge tragen. Ein Mann oder eine Frau leiten also, ob sie die genannten Aufgaben allein tun oder mit anderen, d. h. im Team; ob sie viele der skizzierten Leistungen übernehmen oder sich auf einzelne beschränken. Sie sind

auch dann entsprechend den tatsächlichen Gegebenheiten leitend, wenn ihnen diese Bezeichnung nicht so recht gefallen will und sie erschrocken abwehren: "Aber nein, ich entwerfe doch nur das Programm und begrüße die Leute!" Eben ...

Ein solches Verständnis von Leitung lässt sich als funktional bezeichnen. Es geht davon aus, dass Erwachsenenbildung ein gemeinsames Geschehen in gegenseitiger Ergänzung ist. Leitung in diesem Sinne

- kann wechseln (z. B. zwischen Team-Mitgliedern gegenüber den Teilnehmenden),
- kann übergehen auf Teilnehmende (nach Absprache zeitweise, aber auch situationsbezogen),
- ist nicht zwangsläufig mit Hierarchie oder autoritärem Verhalten verbunden,
- ist auf "ermöglichen" bedacht statt auf "machen",
- richtet sich am Bild des Lernhelfers/der Lernhelferin, des Lernbegleiters bzw. der Lernbegleiterin aus und nicht am Modell des Dozenten/der Dozentin.

Insofern schließen erfahrungsorientiertes Lernen und Leitung einander nicht aus. Entscheidend sind Selbstverständnis, innere Orientierung und äußere Gestaltung, mit denen Leitung wahrgenommen wird.

Im Folgenden werden einzelne Gesichtspunkte und Fragestellungen, die im Zusammenhang mit dem Einflussfaktor "Leitung" von Bedeutung sind, aufgelistet. Damit soll die praktische Verwendung dieser Check-Liste bei Planungsüberlegungen oder in Planungsgesprächen erleichtert werden. (Vgl. Übersicht 2)

Selbstwahrnehmung erleichtert die Aufgabe von Leitung. Die Wahrnehmungsfähigkeit für sich selbst und für das, was bei der Planung und Durchführung in der eigenen Person und außen geschieht, lässt sich üben. Hierzu seien die folgenden Formen empfohlen:

➤ *Vorarbeit im Gespräch*

Neben der individuellen, gezielten Vorarbeit ist das vorbereitende Gespräch mit anderen hilfreich – vor allem dann, wenn die Erwartungsängste, die ängstigenden Fantasien, die befürchteten Krisen und Katastrophen möglichst konkret benannt und beschrieben werden. Das kann ge-

## Übersicht 2

### **Die Situation des Leiters/der Leiterin:**

#### **Gesichtspunkte und Fragestellungen**

##### *1. Die Aufgaben der Leitung*

Welche Aufgabe besteht im Zusammenhang mit der geplanten Veranstaltung?

Welche Empfindungen und Stimmungen löst diese Aufgabe in der eigenen Person bzw. in der Leitungsgruppe aus?

##### *2. Situation in Bezug auf die Zielgruppe*

Wie sieht die eigene Beziehung zur Zielgruppe aus?

Welche eigenen Bedürfnisse und Wünsche sind im Blick auf die Zielgruppe vorhanden?

##### *3. Situation in Bezug auf das Thema*

Was ist das eigene Interesse? ("Was möchte ich selber im Zusammenhang mit dem Thema lernen?")

Welche eigenen Erfahrungen und Kenntnisse sind vorhanden?

##### *4. Situation in Bezug auf "Lernen" und "Methoden"*

Welche eigenen Erfahrungen mit Bildung, Lernen und Methoden sind vorhanden?

Ein Team hat die Möglichkeit, durch den Austausch über diese Fragen zu einer stimmigen Auswahl zu kommen. Die Liste hilft auch der allein arbeitenden Leitung, wenn sie sich zu den einzelnen Gesichtspunkten Rechenschaft gibt.

rade dann sehr fruchtbar sein, wenn Selbstkritik, Scham, aber auch Abwertung ("ist ja nicht so wichtig") oder rationalisierendes Erklären den Ausdruck zunächst verhindern. Dieser Widerstand ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass hier etwas Bedeutungsvolles vorliegt. Die Wirksamkeit einer Vorarbeit im Gespräch, also in einer sozialen Situation, liegt darin, dass sie bereits jenen sozialen Zusammenhang (die Gruppensituation, das Beziehungsgeschehen) vorweg abbildet, für den die belastenden Gefühle erwartet werden.

### ➤ Übung "Nacharbeit mit Fragestellung"

Gezielte und regelmäßige Nacharbeit trägt dazu bei, die Erinnerungs- und damit die Wahrnehmungsfähigkeit zu trainieren. In unserer eigenen Fortbildungstätigkeit hat sich folgender Fragekatalog bewährt:

1. Was fällt mir zuerst ein? (Eine Szene, ein Vorgang, ein Verhalten von mir oder anderen ...)
2. Was hat mich gestört? (Möglichst konkret ...)
3. Was hat mich gefreut? (Möglichst konkret ...)
4. Wie war die Reihenfolge des Geschehens? (Die wichtigsten Situationen ...)
5. Wo setzt meine Erinnerung aus? (Was fehlt, was fällt mir nicht mehr ein ...)
6. An welchen Stellen war ich besonders beteiligt und engagiert? An welchen Stellen war ich eher zurückhaltend und evtl. unsicher?
7. An welchen Stellen waren die Teilnehmer/-innen nach meiner Wahrnehmung besonders beteiligt und engagiert? An welchen Stellen waren die anderen eher zurückhaltend?
8. Wenn ich auf die Veranstaltung zurückblicke, was würde ich im Nachhinein anders machen?

### ➤ Nacharbeit im Gespräch

Die Leistungsmöglichkeiten der gesprächsweisen Nacharbeit sind denen der Vorarbeit im Gespräch vergleichbar. Auch hier ist besonders sorgsam auf die Artikulationshemmnisse, auf Tendenzen des Verschweigens, Zurückhaltens, Hintenanstehens ("das kann ich ja ein anderes Mal erzählen") usw. zu achten. Auch hier kann der Wert des offenen, kollegialen Gesprächs nicht hoch genug veranschlagt werden. Bei solcher Nacharbeit kann zum Bewusstsein und zur Sprache kommen, welche Absichten bei der Auswahl und Verwirklichung von Methoden und Medien mitwirk-

ten, wie diese Vorstellungen umgesetzt worden sind und wie sie sich ausgewirkt haben.

### **2.4.3 Spezifische Leitungsrollen in der Fortbildung**

Im Folgenden soll auf zwei Ausprägungen der Leistungsrolle, eingegangen werden, wie sie in der Fortbildungsarbeit häufig vorkommt, nämlich *moderieren* und *referieren*.

#### ➤ *Der Moderator/die Moderatorin*

Betrachtet man die zwei Leistungsebenen einer Gruppe, also die Sach- und Beziehungsebene, stellt man fest, dass diese durch verschiedene qualitative Anforderungen gekennzeichnet sind.

Im Blick auf die *Sache* soll das Arbeitsergebnis

- klar und motivierend sein,
- eine gemeinsame Leistung der Gruppe sein (kein vorgesetzter oder von oben durchgesetzter Beschluss),
- in der begrenzten Zeit zustande kommen, die einer Gesprächsgruppe in der Regel zur Verfügung steht.

Im Zusammenhang mit *Beziehung* und *Gruppenklima* soll jeder und jede seinen bzw. ihren Platz in der Gruppe finden und hierbei die Sicherheit, Akzeptanz und Wertschätzung erfahren, die individuell und für ein erfolgreiches Lernen nötig sind.

Damit sind zugleich die Anforderungen an Moderation markiert.

Auf der Sachebene geht es um

- Klärung des Themas, Ziels und Ablaufs,
- Einhaltung der verabredeten Ziele und Zeiten,
- Entwicklung eines inhaltlichen Ergebnisses.

Auf der Beziehungsebene stehen im Vordergrund

- die Möglichkeit jeder Person, sich aktiv zu beteiligen,
- kooperativer Umgang und
- Einhaltung von Regeln in der Gruppe, die zum Schutz des Einzelnen da sind.

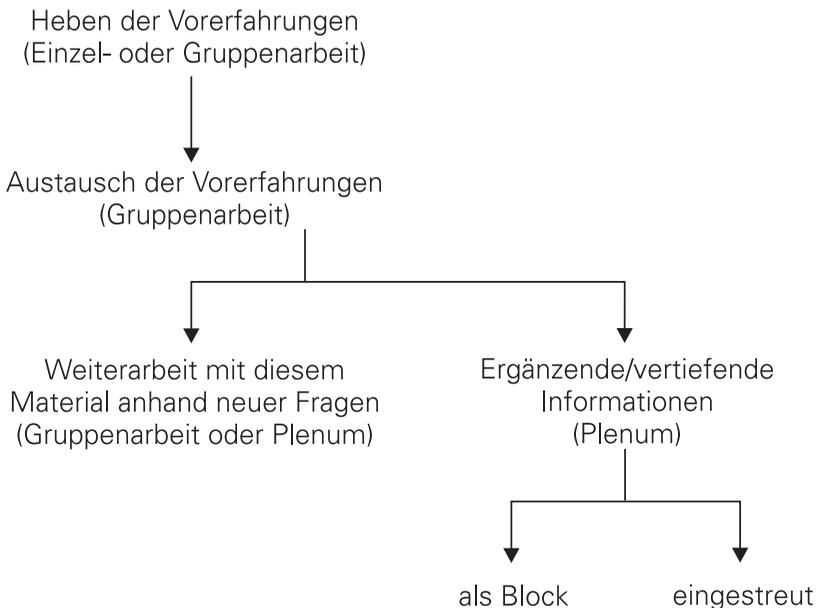
Wer moderiert, handelt also sozusagen im Auftrag der Gruppe. Er bzw. sie soll diese soweit entlasten, dass sie inhaltlich arbeiten kann.

Im Falle von Angeboten zur Kompetenzentwicklung ehrenamtlicher Vereinsmitarbeiter/-innen erwachsen zentrale Aufgaben der Moderation aus den Zielgruppenmerkmalen der freiwillig Tätigen. Es geht darum,

- möglichst frühzeitig und immer wieder anzuregen, dass Vorkenntnisse und Vorerfahrungen eingebracht werden,
- den Transfer anzuregen und
- den wechselseitigen Austausch zwischen den Teilnehmenden zu fördern.

Dies leistet die Gestaltung aktivierender Sequenzen. Als deren Grundstruktur empfiehlt sich der in Übersicht 3 dargestellte Aufbau.

### Übersicht 3



Ein wichtiges Hilfsmittel für die Moderation sind Fragen. Für ihren Einsatz folgen nun einige Hinweise – der Einfachheit halber als Aufforderung formuliert (vgl. Übersicht 4).

## Übersicht 4

### Hinweise für Fragen

Stelle Fragen,

- die echt sind  
(also nicht eine schon vorher bekannte, "richtige" Antwort abfragen),
- die von den Teilnehmenden auch wirklich beantwortet werden können  
(und zwar aus "mitgebrachtem" Wissen oder aus dem Wissen, das in der Situation entsteht).

Das sind Fragen in der Art:

"Was fällt Ihnen dazu ein? Wo haben Sie schon Ähnliches (anderes ...) erlebt/erfahren?" (*assoziiieren, erinnern*)

"Was hat Ihnen eingeleuchtet? Was war Ihnen neu? Was möchten Sie noch genauer wissen?" (*klären*)

"Wie könnte es weitergehen (eine Lösung aussehen, eine Formulierung lauten)?" (*nachdenken, erfinden*)

"Wie können Sie das umsetzen (in Ihren Alltag, in Ihre Praxis ...)?" (*übertragen/anwenden*)

"Was löst das in Ihnen aus? Was geht in Ihnen vor?" (*empfinden*)

Gib nach einer Frage wirklich Zeit für Einfälle.

Lass' Antworten kommen – auch wenn es dauert. Das heißt: Lass' Zeit.

Bedenke: Die "psychische Zeit" der Teilnehmenden ist länger als die eigene! Als Moderator/-in ist man im Fluss des Geschehens; es gibt eine innere Richtung, aus der heraus eine Frage kommt, deshalb liegt die mögliche Antwort schon ganz nahe. Die Teilnehmenden aber hören die Frage zum ersten Mal, müssen sie verstehen, sich hineindenken, eine Reaktion formulieren – und sich auch noch trauen, sie im Plenum zu äußern. Und das braucht seine Zeit.

(Faustregel: Wenn es innerlich ungemütlich wird und das Bedürfnis aufsteigt, jetzt einzugreifen, *dann* warte noch einen Augenblick – meist kommt dann kurz darauf eine Reaktion.) Wenn es zu lange dauert: *Keine* neue Frage nachschieben, sondern zur Antwort ermutigen, z. B.: "Nehmen Sie einfach das Erste, was Ihnen einfällt ..."

Eine weitere Moderationsaufgabe wird gerade dann wichtig, wenn das Programm auf die Situation und die Lernbedürfnisse der Teilnehmer/-innen bezogen und deshalb mit verschiedenen Arbeitsformen gestaltet wird. Dann ist es nötig, den gemeinsamen Informationsstand über den Gesamtablauf und den "inneren roten Faden" gezielt zu sichern. Das gilt auch für Fortbildungen, die sich auf mehrere Termine aufteilen. Beispiele für Interventionen in diese Richtung sind:

"Wir haben bisher folgende Themen besprochen ... Nun steht noch aus ..."

Oder: "Im ersten Teil des Abends haben wir folgende Schwerpunkte herausgearbeitet ... Dann folgte die Information von Frau B. über ... Das haben Sie auf Ihre eigenen Erfahrungen bezogen. Zum Schluss bitte ich Sie nun, dass wir noch einige Einfälle sammeln für den Einstieg beim nächsten Treffen: Was steht an? Was brauchen wir im nächsten Monat unserer Arbeit?"

Oder: "Beim letzten Mal hatten wir Herrn G. zu Gast. Er gab Tipps für den Jahresabschluss. Bitte prüfen Sie kurz: Was davon ist in der Zwischenzeit wichtig geworden – wo sind Fragen entstanden?"

Außerdem gilt es, den Transfer anzuregen, d. h. die direkte und indirekte Multiplikationswirkung der Fortbildung über die Teilnehmenden in die Vereine und deren Umfeld hinein zu stützen. Dem dienen Fragen- und Aufgabenstellungen wie etwa:

- Im Anschluss an einen Vortrag:  
"Bitte nehmen Sie sich fünf Minuten und überlegen Sie gemeinsam mit Ihrem Nachbarn/Ihrer Nachbarin einen Gesichtspunkt aus dem Vortrag, der Ihnen im Blick auf Ihre eigene Arbeit im Verein besonders aufgefallen ist."
- In der Schlussphase einer Veranstaltung:  
"Bitte überlegen Sie gemeinsam mit Ihrem Nachbarn/Ihrer Nachbarin (oder: gemeinsam mit Ihren anderen Vorstandskollegen) *eine* Umsetzungs-idee für das, was wir heute besprochen haben."

Auch die ständige Fortschreibung und Aktualisierung eines Arbeitsprogramms, Terminerinnerungen, Einladungsschreiben etc. können als Moderationsaufgaben verstanden werden, weil dadurch die Teilnehmenden den Überblick über den Zeitrhythmus und über den Stand der thematischen Arbeit behalten.

Kritische Situationen können im Zusammenhang mit der Art und Weise entstehen, wie auf Initiative und Aktivität von Teilnehmenden oder auf Handlungsvorschläge reagiert wird, und zwar dann, wenn solche Ansätze nicht aufgegriffen oder wenn sie gar zurückgewiesen werden. Die folgenden Beispiele sollen zur Veranschaulichung dieser Problematik dienen.

*Am Ende eines abendlichen Treffens (als Teil einer Fortbildungsreihe für ehrenamtliche Vereinsmitarbeiterinnen) werden die Teilnehmer/-innen durch die Moderatorin aufgefordert, Vorschläge und Ideen für die Gestaltung kommender Veranstaltungen einzubringen (Beispiel für die Aufforderung: "Was machen wir beim nächsten Mal?", "Was möchten Sie gern?"). Es kommen Äußerungen. Die Moderatorin geht aber nicht auf die Vorschläge ein, sondern reagiert ihrerseits mit anderen Ideen.*

*In der weiteren Folge wird der Vorschlag eines Teilnehmers durch eine andere Person bestätigt und von dieser durch weitere Ideen und Vorschläge ausgebaut. Darauf die Moderatorin: "Wir können ja mal darüber nachdenken und reden beim nächsten Mal darüber!" Danach fragt sie die Teilnehmer/-innen nach ihrem Interesse am Thema "Internet". Der Teilnehmer reagiert: "Ist nicht so! Die XY-Zeitung wäre uns wesentlich interessanter!" Die anderen Teilnehmer stimmen ihm zu.*

*Bei einer anderen Veranstaltung regt eine Teilnehmerin an, inspiriert durch die Veranstaltungsthematik "Öffentlichkeitsarbeit", eine eigene Zeitung aller Vereine zu gestalten. Die Idee verliert sich in einer kurzen Diskussion und führt zu keinem sichtbaren Ergebnis. In der selben Veranstaltung hat ein Teilnehmer eine weitere Idee im Bezug auf die ganze Reihe: "Als Resümee am Ende der Veranstaltung eine Zusammenfassung mit den Knackpunkten an die Stadt geben. Der Veranstalter sollte dies tun." Eine Anregung, diesen Vorschlag zu prüfen ("Was spricht dafür? Was dagegen?") oder eine Festlegung ("Wer? Bis wann?") erfolgen nicht.*

### ► Der Referent/die Referentin

Der Vortrag bzw. das Referat hat einige wichtige Ziele. Es soll dem Hörer/der Hörerin die Möglichkeit geben, Informationen aufzunehmen, Kenntnisse zu erwerben, einen Inhalt im Zusammenhang wahrzunehmen, die innere Komplexität eines Inhalts zu erkennen, Anregungen zum Nachdenken und für die eigene Arbeit zu gewinnen, Ergebnisse eigenen Nachdenkens zu erkennen, zu überprüfen und ggf. zu korrigieren.

Solche Ziele zu erreichen, ist aber aufgrund der inneren Struktur des Referats nicht einfach. In seiner häufig eingesetzten, allgemeinen Form (eine[r] spricht, die anderen hören zu) unterliegt es gewissen Leistungs-

grenzen. Das Ziel, Kenntnisse entstehen zu lassen, wird durch ausschließlich verbale Mitteilung eingeschränkt, zumal wenn der Informationsstand zwischen Referent/-in und Zuhörenden sehr unterschiedlich ist.

- Die referierende Person kann versuchen, dies auszugleichen, indem sie
- an die Situation, die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen oder an die Fragen der Hörer/-innen anknüpft  
(Im Falle eines Vortrags über Haftungsrecht ist der Einstieg bei einem Alltagsgeschehen im Verein hilfreicher als die rechtssystematische Einordnung des Themas.),
  - den Vortrag klar und übersichtlich strukturiert  
(Empfehlung: Die Gliederungspunkte als Arbeitsblatt ausgeben mit genügend Zwischenraum, dann können die Teilnehmenden eigene Notizen ergänzen.),
  - die Lernschritte verkleinert, indem sie Unterbrechungen einbezieht  
(Beispiele: “Ich habe Ihnen bis jetzt die Punkte ... erläutert. Es folgen noch ... Ich möchte an dieser Stelle eine kurzen Fall berichten ...” oder: “... eine Filmsequenz zeigen” oder ...  
Oder: “Ich unterbreche nun kurz und zeige Ihnen an der Wand ein Schaubild, indem ich meine bisherigen Überlegungen zusammenfasse. Bitte prüfen Sie kurz, ob Sie das auch so sehen ...”),
  - Anschauungsmaterial verwendet (Medien: Fotos, Schaubilder, Skizzen ...) und Beispiele einbezieht,
  - auf Verständlichkeit achtet  
(Fremdwörter vermeiden, unbedingt nötige Fachbegriffe erklären, kurze Sätze bilden.).

Für den Fall der schriftlichen Ausarbeitung eines Vortrags wird empfohlen, sich in die Sprechsituation hineinzusetzen und den Text sozusagen “aus dem Reden heraus” niederzuschreiben; dann werden die Sätze von selber kürzer und weniger verschachtelt. (Das Problem vieler Vortragsmanuskripte besteht nämlich darin, dass sie als Text = Aufsatz geschrieben werden und in der Realität dann wirklich zur Vorlesung geraten ...)

Wird eine Power-Point-Präsentation verwendet, empfiehlt sich die Beschränkung auf solche Passagen des Vortrags, wo das Programm sozusagen unersetzbar ist in seiner spezifischen Leistung, beispielsweise, wenn ein Diagramm “wächst” oder ein Schaubild sich schrittweise aufbaut. Für die Wiedergabe bloßer Zwischenüberschriften der Gliederung

ist ein Arbeitsblatt für die Teilnehmer funktionaler (lernpsychologisch verbinden sich hier Hören, Sehen und eigenes Tun durch Eintragen von Notizen) oder eine Folie weniger aufwändig.

Das Referat kann eingesetzt werden

- als Eröffnung oder Einstieg  
(Die Teilnehmenden arbeiten dann im Rundgespräch oder in Kleingruppen weiter.),
- als Zwischenbilanz  
(um vorausgegangene Arbeitseinheiten oder Gespräche zu bündeln und mit weiteren Informationen oder Arbeitsaufträgen zu versehen),
- als Zusammenfassung am Ende eines Gesprächs oder einer Arbeitseinheit  
(um Ergebnisse zusammenzufassen, zu systematisieren, in größere fachliche Zusammenhänge zu stellen).

Vortrag bzw. Referat werden meist durch eine Diskussion weitergeführt. Wenn nach einer Phase der Informationsvermittlung (Referat) ein verarbeitendes Gespräch in Gang kommen soll, bedarf es einer Hilfe für den Übergang. Dies leisten die Anschlussfragen. Sie können sich beziehen

- auf eigene Erfahrungen der Teilnehmenden, z. B.: Wie verhält sich das Gesagte zu Ihrer eigenen Praxis? Was können Sie bestätigen, wo haben Sie Ergänzungen oder andere Erfahrungen?
- auf die Klärung des Gehörten, z. B.: Was war neu? Was hat eingeleuchtet? Was möchten Sie noch genauer wissen?
- auf Ergebnisse, Zusammenschau, Beschlüsse, Weiterarbeit, z. B.: Wie kann ich das in meinen Alltag/meine Praxis übertragen? Welche nächsten Schritte sind möglich? Welche Hindernisse sind zu erwarten?
- auf Einzelaspekte, Thesen usw. des Referats.

Solche Anschlussfragen können als Arbeitsaufträge gegeben werden an

1. das Plenum der Teilnehmenden; sie strukturieren so das nachfolgende Gespräch und können dem Gesprächsleiter/der Gesprächsleiterin als roter Faden dienen;
2. Kleingruppen (z. B. Nachbarschaftsgruppen von zwei bis drei Personen), die im Raum bleiben, etwa zehn Minuten Zeit haben und dann mit ihren Fragen, Zwischenergebnissen usw. ins Plenum übergehen.

Die Planung einer oder mehrerer Anschlussfrage(n) helfen, das "Loch" zu vermeiden, das in der Realität oft entsteht, wenn nach dem Ende des Vortrags der Gesprächsleiter dem Referenten/der Referentin dankt und

dann in die Runde spricht: "Hat jemand noch eine Frage?" Was dann geschieht, ist völlig zufällig und kann vom Co-Referat eines Teilnehmers bis zum Dauerschweigen reichen ... Deshalb empfiehlt sich als günstige Form des Übergangs eine kurze Gesprächsphase in Nachbarschaftsgruppen (siehe zuvor die 2. Variante bei der Anschlussfrage), weil sich dadurch manche Kleinigkeiten sofort zwischen Teilnehmenden klären und die nachfolgenden Äußerungen im Plenum nicht die Last der Einzelaktion tragen ("Wer bricht das Schweigen ..."), sondern ein allgemeines Gemurmel im Vorlauf und die vorausgegangenen Äußerungen der Gruppenmitglieder im Rückhalt haben ("Wir haben besprochen ...").

Sofern kein Moderator/keine Moderatorin mitwirkt, übernimmt der Referent/die Referentin diese Funktion spätestens ab dem Augenblick, indem er bzw. sie den Übergang ins Gespräch anregt. Das geschieht auch dann, wenn die Fachlichkeit sich nicht (nur) im Vortrag niederschlägt, sondern in eine Gesprächssituation eingebracht wird, wenn also der Referent/die Referentin als Experte/Expertin auf Einfälle, Fragen usw. der Teilnehmenden reagiert, ja diese sogar anregt. Das gelingt umso eher, je stärker die persönlichen Erfahrungen mit Vereinsarbeit abgerufen werden und je deutlich die Thematik mit der eigenen Tätigkeit verbunden wird. Der Rollenfunktion "ausarbeiten" (Antons 1996, S. 226) gehen dann meist Teilnehmerfragen voraus, gekoppelt mit einer Information durch den Referenten. Daraus entsteht eine Weiterentwicklung der Fragestellung oder eine Problemerkörterung am konkreten Beispiel oder ein Aufzeigen von Lösungen durch Beispiele, Tipps oder eine Verknüpfung von Erfahrungen.

Unter fortbildungsdidaktischen Gesichtspunkten bestätigt sich hier die positive Wirkung von Fragen, und zwar als Ausgangspunkt für

- aktives Lernen durch Problemlösen (Sachebene) sowie
- innere Beteiligung (Motivation) und
- Zusammenwirken mit anderen (Kooperation).

Die folgende Äußerung macht deutlich, wichtige Fragen aus Teilnehmer-sicht sind:

*"... durch Diskussion also das ... ist schon klar ... es sind Fragen gestellt worden oder ... es sind an die Kursteilnehmer Fragen gestellt worden oder man hat von sich aus natürlich Fragen gestellt. So dass es da ... zu ner bestimmten ... Mitgestaltung kam. Und ich ... muss och sagen, dass ist so direkt auch positiv aufgenommen worden von den ... Referenten, denn sie haben ja darauf reagiert*

*und haben dort also wirklich auch uns gehört und haben ... auch auf Fragen usw. geantwortet ... Also das fand ich gut.*

In solchen Sequenzen kann sich die Rollenfunktion "Information geben" (Antons 1996, S. 226) verbreitern. Sie wird dann nicht mehr nur vom Referenten/von der Referentin, sondern auch wechselseitig von den Teilnehmenden wahrgenommen. Wird dieser Prozess durch eine Problemstellung ausgelöst, die der Referent/die Referentin einbringt, vollzieht sich ein Übergang in Fortbildung durch Fallarbeit bzw. Praxisberatung oder Kollegiale Beratung – wie in dem folgenden Beispiel.

*In einer Veranstaltung entwickeln sich aufgrund der Frage einer Teilnehmerin (sie will wissen, wer sie bei der Berechnung der Gesamtkosten beraten kann) Vorstellungen der übrigen Vereinsmitarbeiter/-innen, wie eine Problemlösung aussehen könnte, indem sie Beispiele nennen und eigene Erfahrungen zusammentragen. Diese Ideen werden von der Moderatorin aufgenommen und fließen in die Gestaltung einer kommenden Veranstaltung ein.*

Dem stehen "Frage-Antwort-Strukturen" gegenüber, wo der Teilnehmende nicht befähigt oder gefördert wird, eigene Vorstellungen über mögliche Problemlösungen zu entwickeln.

Eine kritische Situation kann entstehen, wenn Referenten in einen Austauschprozess hineingeraten, ohne einen erkennbaren "roten Faden" zu haben, der für die Teilnehmer/-innen Übersicht schafft. So entsteht der Eindruck von Konzeptlosigkeit: Dies wird verstärkt, wenn ungünstige Rahmenbedingungen oder externe Gegebenheiten mitwirken.

*Beispiel: In einer Veranstaltung entwickelt sich massive Kritik an der Behörde der Referentin. Dazu kommt die Enttäuschung eines Teilnehmers, der einen anderen Referenten erwartet hat ("Bin ziemlich enttäuscht, dass heute nicht Herr ... da ist ..."). Der Ablauf ist durch diese Fehlinformation stark überschattet, erkennbar daran, dass einige Teilnehmer/-innen lediglich Kritik üben und ihre Frustration äußern. Die Referentin dient als Blitzableiter ...*

Ganz ähnlich wie im Abschnitt zur Moderation wird auch hier deutlich, dass fortbildungsdidaktisch auf der Sachebene die Entwicklung von Fragen, Problemlösungen und Motivationen nur dann entstehen kann, wenn auf der Prozessebene die Moderation (durch die Referenten selbst oder durch eine zusätzliche Person) für Interessenäußerungen der Teilnehmenden tatsächlich aufgeschlossen ist und diese wahrnimmt.

Hierbei sind für Referent/-in und Moderator/-in innere Offenheit und Neugier für das, was die Teilnehmenden selber mitbringen, was ihnen einfällt und was sich aktuell in der Gruppe als Themenstellung entwickelt. Eine solche Haltung mag manchmal durch die Sorge eingeschränkt werden, "keine Antwort zu wissen" bzw. nicht auf "alles" Auskunft geben zu können. Die Erfahrung lehrt jedoch, dass eine Rückfrage wie: "Mir kam dieser Sachverhalt noch nicht unter – Kennt sich da von Ihnen jemand aus?" oder ein Hinweis wie: "Da muss ich jetzt passen, aber ich schaue bis zum nächsten Mal nach ..." nicht nur akzeptiert wird, sondern möglicherweise sogar schon vorhandene Sachkenntnisse bei Teilnehmenden aktiviert oder ein Unterstützungsangebot auslöst (indem z. B. jemand anbietet, für alle anderen die fragliche Information zu beschaffen, per Mail zu verteilen o. Ä.).

Man darf nicht vergessen: Fortbildung findet unter Erwachsenen statt; und es gehört zum Erwachsensein zu wissen, dass der Mensch nicht alles weiß ...

#### ➤ *Die Fortbildungssituation als Modell*

Die didaktisch-methodische Gestaltung von Angeboten zur Kompetenzentwicklung und eine entsprechende Qualifikationen der Moderator(inn)en und Referenten bzw. Referentinnen verdient zusätzliche Aufmerksamkeit aus zweierlei Gründen:

- Die Teilnehmer/-innen erleben sozusagen "am Modell", was sie im Verein bei ihrer eigenen Leitungs- und Moderationstätigkeit beachten können.
- Das gemeinsam im Kurs erlebte Referats- und Moderationsgeschehen kann gewissermaßen "Material" bieten, um aus der Erfahrung heraus Grundsätze und Einzelaspekte der Gesprächs- und Diskussionsleitung zu erkennen und festzuhalten.

Vor diesem Hintergrund wird empfohlen, bei der Auswahl von und Referent(inn)en und Modertor(inn)en neben der Fachlichkeit die didaktisch-methodische Kompetenz ganz ausdrücklich zu gewichten und – ggf. im Verbund mit anderen Einrichtungen – entsprechende Fortbildungen und Trainings anzubieten.

Das *professionelle Profil*, das in Angeboten zur Kompetenzentwicklung von ehrenamtlichen Vereinsmitarbeiter(inne)n nötig ist, bezieht in starkem Maße Fähigkeit ein, das, was bei Einzelnen oder in der Gruppe vor-

handen ist, tatsächlich wahrzunehmen, zu stärken und zu akzentuieren. Das herkömmliche Modell von Lehrgängen, Kursen usw. wird von einem Vorgehen bestimmt, das sich an vorab definierten (Lern-)Zielen und Ergebnissen ausrichtet. Dieses curriculare Gefüge zu öffnen, dazu fordern die Überlegungen zur Zielgruppe "ehrenamtliche Vereinsmitarbeiter/-innen" heraus. Es geht hier eben nicht nur um die Aneignung von etwas Vorgegebenem, sondern um ein tatsächliches Mit- und letzten Endes Selbstgestalten eines bedeutsamen Handlungsfelds – und das heißt: auch des zugeordneten individuellen und gemeinsamen Lernvorgangs.

Die hierzu nötigen Qualifikationen der Referent(inn)en und Moderator(inn)en beziehen sich

- auf die eigene Person (insbesondere auf die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und zur situationspezifischen Veränderung des eigenen Verhaltens als Begleiter/-in des Lernprozesses, außerdem auf grundsätzliche Offenheit für die Partner/-innen im Lerngeschehen sowie auf Echtheit und Transparenz),
- auf die Gruppe (vor allem auf die Wahrnehmung von Gruppenvorgängen und die Entwicklung eines angemessenen Verhaltens im Rahmen von Begleiten und Anleiten),
- auf Lernarrangements (z. B. Methoden oder Kenntnisse und Zugriffswissen im Blick auf bedeutsame Informationsquellen oder im Blick auf die Flexibilisierung von Informationsbeständen).

Die Aus- und Fortbildung der Referent(inn)en und Moderator(inn)en ist im Sinne eines "Lernens am Modell" für eine entsprechende Praxis zu gestalten. Was sie in der Referentenfortbildung als Modell von Lehr-Lern-Prozessen erfahren (neben oder inmitten der verhandelten Inhalte), wirkt sich – weil es erlebt wird – unmittelbar auf die eigene Tätigkeit aus. Es hat also viel mehr Aussichten, die Ebene des tatsächlichen Verhaltens zu erreichen, als dies durch bloße Information möglich wäre. Das gilt auch für die Wahrnehmung eigener Grenzen, um aufgrund solcher Erfahrung Grenzen bei den Teilnehmenden besser erfassen und akzeptieren zu können. Dies bedeutet für die Praxis der Referenten- und Multiplikatoren-Fortbildung zumindest den konsequenten Einsatz aktivierender Methoden, um wenigstens Teilnehmerorientierung zu erreichen; darüber hinaus die Einbeziehung von Räumen und Phasen selbst organisierten Lernens, indem z. B. Fortbildungsveranstaltungen oder kontinuierliche Praxisreflexion ("Kollegiale Praxisberatung") von den Betroffenen selber und gemeinsam geplant, verwirklicht und evaluiert werden; schließlich

die stetige, begleitende Wahrnehmung dessen, wie die Aus- und Fortbildung gestaltet und erfahren wird, um die eigene Reflexivität für individuelles und gemeinsames Lernen zu stärken. Aus einer solchen Reflexivität heraus lässt sich eine Fortbildungsdidaktik entwickeln, die neben generellen Elementen (z. B. im Blick auf Varianten für Interventionen etwa in Anfangssituationen) auch Anregungen zur Profilierung person- und gruppenspezifischer Handlungsformen und -stile gibt.

# 3 Zur Gestaltung von Fortbildungsangeboten: Methoden als helfende Verfahren

## 3.1 Vorbemerkung zur Methodenfrage: Vom Wissen zum Können

Wer sich in der Fortbildungspraxis mit Methoden befasst, stößt auf viele "Wie-mache-ich-Fragen", z. B.:

- Wie gestalte ich Anfänge in einer Weise, dass die Teilnehmer/innen gut in die Fortbildung "hineinkommen"?
- Wie lockere ich auf?
- Wie mache ich die klassische Veranstaltungsform "Vortrag mit Diskussion" lebendiger?
- Wie rege ich Kleingruppenarbeit an, so dass sie produktiv ist und Spaß macht? Und überhaupt: Kann man vierzig Leute in Kleingruppen aufteilen?
- Wie geht "Fallarbeit"? Ist ein Rollenspiel besser?
- Wie vermeide ich langweilige Gruppenberichte? (Möglichkeiten des Übergangs zwischen Kleingruppenarbeit und Plenum)
- Wie entwickle ich die Schlussphase, so dass Ergebnissicherung und Vorbereitung auf die Praxis zu Hause einbezogen werden?
- Was bedeutet es für meine Leitungsrolle, wenn ich aktivierende Methoden einsetze?

Derartige Fragen zielen auf *Wissen* über Methoden, auf *Kenntnis* ihres Bauprinzips (Struktur) und ihrer Form (Ablauf der einzelnen Arbeits- bzw. Handlungsschritte). Sie mögen auch das *Können* zum Ziel haben, also die Fähigkeit, Methoden der Situation entsprechend auswählen, einsetzen und variieren zu können. Allerdings sind hier die Möglichkeiten der schriftlichen Vermittlung begrenzt: Der Text kann die Struktur einer Methode sichtbar machen, kann Hinweise für ihre Umsetzung geben, kann anregen und möglicherweise auch zur Vorsicht mahnen. Die lebendige Erfahrung durch ein praktisches Methodentraining kann er nicht ersetzen. Aber als dessen Begleitmaterial, als Vorinformation und Nacharbeitshilfe ist er durchaus geeignet – und als Anleitung für die praktische Erpro-

bung z. B. in einer Gruppe von Kollegen oder auch mit Teilnehmenden, die bereit sind, sich auf einen Versuch einzulassen.

In dem folgenden Kapitel sollen nun einzelne Methoden beschrieben werden. Es werden solche Methoden vorgestellt, die sich in Angeboten zur Kompetenzentwicklung für ehrenamtliche Vereinsmitarbeiter/-innen bewährt haben. Dabei wird auf nicht-spektakuläre, vielmehr überschaubare, vielfach einsetzbare Methoden Wert gelegt.

Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen sowie Moderator(inn)en und Referent(inn)en sollen mit Hilfe der Beschreibungen

- einzelne Methoden im Blick auf Struktur, Ablauf, Leistungsbereich und Einsatz kennen;
- zwischen verschiedenen Methoden innerhalb eines gemeinsamen Leistungsbereichs auswählen können;
- Gesichtspunkte für die Gestaltung von Methodensequenzen kennen und
- Anregungen bekommen, um Ideen, vorgefundene Methoden variieren oder neue Methoden erfinden zu können.

Durch seinen Aufbau wird das Kapitel die einzelnen Methoden vergleichbar machen, d. h. sie jeweils nach folgenden Gesichtspunkten beschreiben: Leistungsbereich, Struktur und Ablauf, Hinweise für den Einsatz; und sie in eine systematische Ordnung bringen. Diese stellt allerdings einen Vorschlag dar, denn der Wechselwirkungszusammenhang, in den jede Methode eingebettet ist, kann z. B. bei einer Veränderung der Lernziele eine andere Einordnung nahelegen.

Zunächst geht es um Gruppenarbeit als Basismethode und anschließend um Methoden zur Erleichterung von Anfang und Einstieg. Es folgen Methoden zur Erschließung von Inhalten. Dabei setzt die Untergliederung den Akzent zuerst auf das Inhaltliche, dann auf den gegenseitigen Austausch zwischen Teilnehmenden, anschließend auf das Gestalterische bzw. Meditative und schließlich auf das Spielerische. Im nächsten Abschnitt werden Methoden zur Entwicklung von Beteiligung und Gruppenzusammenhang dargestellt. Dem schließen sich Methoden zur Ergebnisicherung und -vermittlung sowie für Auswertung und Nacharbeit an.

Bei der Betrachtung dieser Untergliederung sei daran erinnert, dass Methoden stets in einem Wechselwirkungszusammenhang stehen mit Zielgruppe, Zielen, Inhalten, Rahmenbedingungen und Leitung. Deshalb sei

ausdrücklich die Fantasie angeregt, die Methoden je nach Zielgruppe, Lernziel usw. verschiedenartig, vielleicht auch anders als die Handreichung es empfiehlt, einzusetzen.

Jede Methodendarstellung ist gleich aufgebaut. Dies soll die Verwendung in der Praxis erleichtern, indem die Darstellungen z. B. für die Planung und Durchführung von Veranstaltungen verwendet oder durch andere Texte ergänzt oder in anderen Arbeitsmaterialien eingefügt werden.

Die Darstellung jeder einzelnen Methode ist folgendermaßen gegliedert:

1. Leistungsbereich
2. Struktur und Ablauf
3. Hinweise für den Einsatz.

## **3.2 Einzelne Methoden: Situationsbezogenes Handwerkszeug**

### **3.2.1 Grundlegende Verfahrensweisen**

#### ***Gruppenarbeit als Basismethode***

➤ *Erstens: Leistungsbereich*

Gruppenarbeit (auch: Kleingruppenarbeit) stellt eine Basismethode dar. Sie kann mit vielen anderen methodischen Strukturen verbunden bzw. gefüllt werden. Ihr großer Vorteil besteht darin, dass sie mehrere Ziele miteinander verknüpft:

#### *Sachbezogene Ziele:*

Gruppenarbeit ermöglicht es, eigene Erfahrungen, eigenes Wissen (Fach-, aber auch Alltagswissen) und eigene Fragen einzubringen. Sie regt dazu an, Wissen zu schaffen und Erkenntnisse zu formulieren. Sie fördert die Fähigkeit zur selbständigen Informationsverarbeitung und Problemlösung.

#### *Prozessbezogene Ziele:*

Gruppenarbeit ermöglicht es, sich an der Erarbeitung eines Inhalts aktiv zu beteiligen, in Austausch zu treten (Kommunikation) und Zusammenarbeit zu üben (Kooperation).

Dass die Verbindung von sach- und prozessbezogenen Zielen zwanglos, sozusagen "im Laufe der Arbeit" geschieht, macht die besondere Leistungsfähigkeit von Gruppenarbeit gerade in der Anfangsphase aus. (So wird "Vorstellung" oder "Kennenlernen" nicht als eigener Vorgang abgegrenzt, sondern geschieht integriert etwa im Austausch über Vorerfahrungen.)

Hinzu kommen noch *lernpsychologisch ausgerichtete Ziele*:

Gruppenarbeit fördert eigene Aktivität, die – im Sinne von Aneignungserfahrung – den Lernertrag steigert.

Die Leistungsbereiche von Gruppenarbeit variieren außerdem mit dem Zeitpunkt ihres Einsatzes. Gruppenarbeit dient:

*bei der Eröffnung von Arbeitsprozessen*

- zur Einstimmung (z. B. "Was stellen wir uns vor unter ...?"/ "Was fällt uns ein zu ...?"),
- zur Hebung von Vorwissen und Vorerfahrungen (z. B. "Was wissen wir über ...?" "Was haben wir schon erlebt mit ...?")
- zur Artikulation von Einschätzungen oder Fragen (z. B. "Was möchten wir wissen über ...?");

*bei der Vertiefung von Arbeitsprozessen*

- zur Festigung von Informationen (z. B. "Was hat sich nun in unserer Sicht des Themas ... geändert?"),
- zum Sammeln von Fragen im Anschluss an Informationen, dies auch als Übergangshilfe zwischen Referat und Plenumsgespräch (z. B. "Was ist uns noch unklar?"),
- zur Aktivierung von Fantasie und Ideen (z. B. "Wie könnte eine Lösung aussehen für ...?");

*beim Abschluss von Arbeitsprozessen*

- zur Feststellung von Ertrag (z. B. "Was haben wir hinzugewonnen?" "Was ist noch offen?"),
- zur Feststellung von Anwendungsmöglichkeit (z. B. "Wo könnten wir ... einsetzen/nützen/gebrauchen?"),
- zur Festlegung von Arbeitsvorhaben (z. B. "Was werden wir ausprobieren?" "Die nächsten Schritte für ...").

## ➤ *Zweitens: Struktur und Ablauf*

### *Ansage/Arbeitsauftrag:*

Soll eine Gruppe mit der Arbeit beginnen können, braucht sie dazu einen helfenden Rahmen. Er richtet die Aufmerksamkeit der Beteiligten auf die Sache, die nun zu tun ist. Sie soll den Teilnehmenden in Gestalt einer Aufgabe, eines Problems, einer Fragestellung begegnen. Diese zentrierende und zugleich anregende Funktion kommt dem Arbeitsauftrag zu. Er wird in der Praxis meist zusammen mit der Arbeitsweise der Gruppen und dem Verfahren zur Gruppenbildung bekannt gegeben. Beides – der inhaltliche Arbeitsauftrag sowie die Anleitung zur Arbeitsweise und Gruppenbildung – verbinden sich in der Ansage. Sie gibt eine Perspektive für das WAS und das WIE der gemeinsamen Aktivität.

Die Ansage umfasst also

- den eigentlichen Arbeitsauftrag,
- Angaben zur Arbeitsweise einschließlich Gruppenbildung,
- Angaben zur Dauer der Gruppenarbeit und zum Arbeitsort (Raum).

Als Faustregel gilt: erst das WAS ansagen, dann das WIE. Wird nämlich erst bekannt gegeben, dass sich Gruppen bilden sollen, gilt das Interesse von Teilnehmenden meist sofort der Frage, "mit wem ..." (erkennbar z. B. an gegenseitigen Blickkontakten oder Gesten). Die Aufmerksamkeit ist also nicht mehr frei für das, was zu tun ist. Andererseits kann, wenn das WIE erläutert worden ist und die Gruppen zusammen sind, das WAS in Vergessenheit geraten sein. Deshalb empfiehlt es sich, den Arbeitsauftrag schriftlich mitzugeben oder groß und deutlich sichtbar auf einem Plakat oder einer Tafel zu notieren.

### *Varianten der Gruppenbildung*

#### Nachbarschaftsgruppen:

Bei Nachbarschaftsgruppen (auch: "Bienenkorb", "Methode 66") werden die Teilnehmenden gebeten, sich zu dritt oder zu viert, so wie sie sitzen, zusammenzutun. Diese Form der Gruppenbildung ermöglicht es, den Wechsel vom Plenum in die Kleingruppe ohne Zeitaufwand zu vollziehen und mit Sicherheit Partner/-innen für die geforderte Arbeit zu finden.

Nachbarschaftsgruppen empfehlen sich

- bei kurzer Gruppenarbeit (5 bis 15 Minuten),
- bei allgemeiner Zeitknappheit (z. B. im Rahmen einer Einheit von 45 Minuten 5 Minuten zur Einstimmung oder zur Hebung von Vorerfahrungen),
- bei räumlicher Enge (z. B. voller Seminarraum, fehlende Gruppenräume),
- bei fester Bestuhlung (z. B. Hörsaal) oder schwer transportablen Tischen,
- bei großen Gruppen (z. B. Fachtagung, "Massenvorlesung").

Dabei gilt als Faustregel: Je knapper die Zeit und je größer das Plenum, desto kleiner die Nachbarschaftsgruppe, desto kürzer die Arbeitszeit und desto einliniger und einfacher der Arbeitsauftrag.

Nachbarschaftsgruppe ist *die* Variante der Gruppenarbeit und die Form der Teilnehmer/-innen-Aktivierung, die sich einsetzen lässt

- mit geringstem organisatorischem Aufwand,
- unter allen Rahmenbedingungen,
- in jeder Phase des Arbeitsvorgangs (Hinführung bzw. Einstieg/Erarbeitung und Vertiefung/Ergebnissicherung, Übertragung und Abschluss).

Ein gewisses Problem kann daraus erwachsen, dass bei einer sich regelmäßig treffenden Gesamtgruppe (z. B. Fortbildung mit mehreren Abendterminen) häufig eingesetzte Nachbarschaftsgruppen aufgrund von "Stammplätzen" immer dieselben Partner/-innen zusammenführen. Der damit verbundene Ritualisierungseffekt kann den Neuigkeitsgehalt eines inhaltlichen Arbeitsauftrags überschatten. Deshalb sind in solchen Konstellationen gelegentlich auch andere Formen der Gruppenbildung einzusetzen.

Zufallsgruppen:

Die Teilnehmenden werden gebeten, sich in Gruppen zusammenzutun: "Sie finden sich, indem Sie ..." (= Erläuterung des weiteren Geschehens bzw. des Zufallsprinzips zur Gruppenbildung, s. u.). Das Zufallsprinzip ermöglicht es, den Wechsel vom Plenum in die Kleingruppe zu vollziehen

- mit der Sicherheit, Partner/-innen für die geforderte Arbeit zu finden,
- mit der Aussicht, neue Personen kennenzulernen,
- in einem Klima von Überraschung und Spiel,
- buchstäblich "in Bewegung" (auf jeden Fall körperlich durch Platzwechsel und – dadurch angeregt – auch geistig).

Zufallsgruppen haben den Vorteil, dass sich die Teilnehmenden zunächst nicht selbst für oder gegen bestimmte Gruppenmitglieder entscheiden müssen. Verwendet man im Verlauf der Anfangsphase mehrfach Zufallsgruppen, erreicht man auf spielerische Weise einen hohen gegenseitigen Bekanntheitsgrad. Diese Methode der Gruppenbildung braucht einige Rahmenbedingungen, die ggf. zu schaffen sind:

- einen Zeitrahmen, der Gruppenbildung durch ein Zufallsprinzip mit seinem höheren Zeitbedarf gestattet,
- genügend Platz und Bewegungsraum (um aufstehen und aufeinander zugehen zu können, z. B. Stuhlkreis mit freiem Raum in der Mitte oder Tischviereck mit genügend freiem Raum außen herum),
- variable Bestuhlung (d. h. Stühle, die sich leicht verrücken lassen),
- eine noch überschaubare Größe der Gesamtgruppe (30 bis 40 Personen).

Techniken zur Bildung von Zufallsgruppen:

Geburtstagsgruppen (Zweiergruppen): Die Teilnehmenden werden gebeten, auf einen kleinen Zettel Tag und Monat (nicht Jahr!) ihrer Geburt zu schreiben. Sie finden ihre Partner/-innen, indem sie herumgehen und die Geburtsdaten vergleichen. Partner/-in ist, wessen Geburtsdatum dem eigenen am nächsten kommt.

Puzzlegruppen: Die Teilnehmer/-innen erhalten Elemente oder Gegenstände, von denen jeweils eine bestimmte Zahl zusammengehört, z. B. Postkarten (oder Sprichwörter oder Liedanfänge) werden in zwei oder mehr Teile zerschnitten, ausgeteilt (Körbchen) und von den Teilnehmenden auf der Suche nach dem "passenden Partner" wieder zusammengefügt; oder es werden Blumen verteilt, wobei jede Sorte zweimal (oder drei-, vier-, fünfmal) vorhanden ist und Partner/-innen mit gleicher Blume eine Gruppe bilden; oder es werden Arbeitsblätter, Programme usw. vor der Ausgabe markiert (auf der Rückseite mit kleinen Farbpunkten oder klein gezeichneten Symbolen), so dass sich zu gegebener Zeit Teilnehmende "gleich und gleich" zusammenfinden können.

Bändergruppen: Sie sind dem Bauprinzip nach mit den Puzzlegruppen vergleichbar. Es werden verschieden lange Bänder oder Wollfäden so zusammengefügt, dass immer zwei oder mehrere gleich lang sind. Jede(r) zieht eines dieser Bänder und findet die andere(n) Person(en) dadurch, dass er/sie das eigene Band mit denen der anderen vergleicht.

Wahlgruppen:

Die Teilnehmenden werden gebeten, sich in Gruppen zusammenzutun: "Sie finden sich, indem sie ..." (= Erläuterung des Prinzips zur Gruppenbildung, s. u.). Wahlgruppen ermöglichen es, den Wechsel vom Plenum in die Kleingruppe aufgrund eigener Entscheidung in Bezug auf Inhalt und Personen zu vollziehen.

Die Anleitung zur Bildung von Wahlgruppen kann ausgerichtet sein

- indirekt personorientiert  
("... indem Sie sich immer zu viert zusammentun", "... indem Sie kleine Gruppen bilden, in denen nicht weniger als vier und nicht mehr als sechs Personen sind"),
- inhaltsorientiert  
("... indem Sie aus den genannten fünf Themen eines auswählen, an dem Sie in der nächsten halben Stunde arbeiten möchten"). Dabei kann die inhaltsorientierte Wahl auch personbezogene Gesichtspunkte aufnehmen, ohne dass dies im Vordergrund steht.

Wahlgruppen kommen leichter zusammen, wenn im Raum "Treffpunkte" angeboten werden, das können z. B. sein:

- Gegebenheiten des Raums ("in jeder Ecke des Raums bitte nicht mehr als sieben Personen"),
- auf dem Fußboden ausgelegte Treffpunkte, z. B. aus Papier ausgeschnittene Scheiben ("bei jedem Treffpunkt bitte nicht mehr als 5 Personen"). Auf diese Treffpunkte können als Erinnerungshilfe Arbeitsauftrag, -raum und -dauer notiert sein. Falls eine bestimmte Form der Ergebnissicherung gewünscht wird, können die Hilfsmittel hierfür (z. B. Plakat und Filzstifte) ebenfalls beim Treffpunkt liegen oder gleich als "Treffpunkt" dienen.

Um die Wahlgruppenbildung bis zum Schluss offen zu halten, werden die Teilnehmenden (auch die Gruppen, die sich schon gefunden haben) gebeten, im Raum zu bleiben, bis die Gruppenbildung wirklich abgeschlossen ist. Gehen nämlich einzelne Kleingruppen weg, während sich andere erst formieren, vermindern sich die Wahlmöglichkeiten für die Übrigbleibenden erheblich. Daher ist auch eine Wahlgruppenbildung durch bloße Angabe von Räumen problematisch: Das Plenum löst sich auf, ohne dass Teilnehmer/-innen und Leitung wahrnehmen können, wer in welche Gruppe geht und wie groß die Gruppen sind. So kann es geschehen, dass jemand bei der Suche nach einer Gruppe auf überfüllte Räume trifft,

während andere leer sind, schließlich die Wanderung beendet und sich erst zum nächsten Plenum einfindet ...

Wenn Wahlgruppen gebildet werden, kann dies gelegentlich den Reflex auslösen, als Nachbarschaftsgruppe zusammenzubleiben. Das ist verständlich, weil das Risiko vermieden wird aufzustehen, umherzugehen, jemand zu suchen, sich entscheiden zu müssen und (so die vorbewusste Befürchtung) übrig zu bleiben. Es kommt darauf an, diese Gestimmtheit zu akzeptieren *und* zur Aktivität zu ermutigen, wobei neben den Worten auch das eigene Verhalten wirksam ist. So kann der Leiter/die Leiterin z. B. sagen: "Ich bitte Sie, dass sich bei jedem Treffpunkt immer 5 Personen zusammenfinden – und wenn Sie aufstehen, können Sie leichter auf jemand zugehen ...". Hierbei steht er bzw. sie selbst auf, *stellt also dar*, worum es geht, anstatt es nur zu sagen.

Ausrichtung der Gruppenarbeit:

Gruppenarbeit kann ausgerichtet sein

- *arbeitsgleich*:  
alle Gruppen haben denselben Arbeitsauftrag;
- *arbeitsteilig*:  
die Gruppen haben verschiedene Arbeitsaufträge.

Die Entscheidung hängt vom Ziel und von der gewählten Funktion der Gruppenarbeit ab.

Arbeitsgleiche Gruppen sind geeignet, viel Material bei gleicher Ausgangsvoraussetzung zu produzieren; die Ergebnisse sind vergleichbar.

Arbeitsteilige Gruppen sind geeignet, Einzelaspekte eines komplexen Sachverhalts oder Themas auszuarbeiten, deren spätere Verknüpfung im Plenum wieder ein Ganzes ergibt.

➤ *Drittens: Hinweise für den Einsatz*

Übergang Gruppenarbeit/Plenum:

Der Übergang zum Plenum stellt (neben Ansage/Arbeitsauftrag) die zweite kritische Weichenstellung im Zusammenhang mit Gruppenarbeit dar. Hier bestehen zwei Gestaltungsprobleme:

- Die Erfahrung und Leistung einer Gruppe ist den anderen, Nicht-Beteiligten nur begrenzt vermittelbar. "Ergebnisse" geben den eigentlich interessanten Arbeitsvorgang nur unzureichend wieder.
- Gerade bei produktiver, gelingender Gruppenarbeit ist die entstehende Materialmenge oft sehr groß.

Beides führt dazu, dass offene, unstrukturierte Gruppen-"Berichte" rasch ermüden; nach dem dritten Bericht hört niemand mehr zu ...

Als Konsequenz empfiehlt sich, für die Vermittlung von Ergebnissen ins Plenum einen Gestaltungs- bzw. Zuspitzungsauftrag einzusetzen, z. B.:

"Fassen Sie Ihre Überlegungen in drei Thesen zusammen."

"Formulieren Sie drei Goldene Regeln für ..."

"Entwickeln Sie eine Empfehlung für ..."

"Formulieren Sie gemeinsam eine Schlagzeile, die Ihre Überlegungen auf den Punkt bringt."

Der Vorteil eines solchen Zuspitzungsauftrags liegt darin, dass

- das Material für das Plenum in der Menge vermindert und in der Prägnanz verstärkt wird,
- die Gestaltung des Ergebnisses zur Zuständigkeit der ganzen Kleingruppe gehört (und nicht einfach an eine Person delegiert wird, die dann möglicherweise eine überraschende Version darbietet: alle Mitglieder der Gruppe wundern sich, was da über ihre Arbeit erzählt wird ...).

#### Gruppenarbeit und Raum:

In dieser Handreichung wird von Situationen ausgegangen, in denen Gruppenarbeit eher Impuls-Charakter hat, also kurz ist und sich mit anderen Verfahrensweisen verbindet. Um den Zeit- und Organisationsaufwand zu verringern, vor allem aber, um die gemeinsame Arbeitssituation aufrecht zu erhalten, empfiehlt es sich daher, dass die Gruppen während der Arbeitsphase *im Raum bleiben*. Das geht umso eher, je kleiner die Gruppen sind: Das Gemurmel, das entsteht, bildet gewissermaßen einen "Geräuschteppich", unter den die einzelne Kleingruppe schlüpfen kann.

Problematisch ist die Lösung, wenn in einem Raum nur zwei Gruppen arbeiten (nach dem Motto: "An jeder Seite des Raums eine Gruppe ..."). Wenn es gut läuft, spricht in jeder Gruppe jeweils nur eine Person, so dass die Möglichkeit des Mithörens für die jeweils andere Gruppe und dementsprechend die Gefahr der Ablenkung sehr groß ist.

Eine Trennung von Gruppen in einzelne Arbeitsräume (wozu auch Foyers, Sitzecken, zur Not auch Büros oder die Cafeteria zählen) empfiehlt sich dann, wenn Gruppen längere Zeit zusammenarbeiten und umfangreichere Aufgaben bewältigen, z. B. der Entwurf einer Einladung im Rahmen einer Fortbildung zur Öffentlichkeitsarbeit oder die Kalkulation einer Maßnahme.

### **3.2.2 Methoden in der Anfangsphase**

#### *Zur Dynamik der Anfangsphase*

Der Anfang in einem Kurs, einem Seminar usw. ist eine Situation, die eine besondere Herausforderung darstellt. Sie wird durch den Charakter des Neuen, Unbekannten bestimmt. Das hat Folgen für das Verhalten der einzelnen und für das Klima der Gruppe insgesamt. Auch der Leiter bzw. die Leiterin ist darin einbezogen. Vor diesem Hintergrund soll der Abschnitt Anregungen geben, um die Anfangsphase in ihrer eigenen Dynamik verstehen und Gestaltungshilfen einsetzen zu können.

Das Neue und Unbekannte der Anfangsphase heißt für die einzelne Person z. B.:

- Wer sind die anderen?
- Wer bin ich in dieser Gruppe/wer darf ich hier sein?
- Wieviel darf ich von mir zeigen, was kann ich riskieren?
- Was gilt hier?
- Wer hat das Sagen?
- Wie wird die Leitung sein?

Es herrschen gegenseitige Unwissenheit und Ungewissheit. Dies gilt auch im Blick auf die Gruppe als Ganze (“Wer sind wir?” “Was können wir?” “Wie wird es uns ergehen?”)

*Einerseits* bedeutet das:

Neues und Unbekanntes, Unwissenheit und Ungewissheit erzeugen Unsicherheit und Angst. Unsicherheit und Angst führen zu Vorsicht und Zurückhaltung (“erst mal schau’n, wie der Hase läuft”, “erst mal abwarten”, “nichts riskieren”). Das unangenehme Gefühl der Unsicherheit und Angst kann im Einzelfall durch Rückgriff auf Sicheres bewältigt werden, z. B. Zeitung lesen, sich an Bekannte halten (zwei Personen kommen gemeinsam oder erkennen sich wieder, oder beim Wochenendseminar stif-

tet das einleitende Kaffeetrinken oder Abendessen erste Bekanntschaften).

Eine weitere Möglichkeit liegt im Zurückdrängen bzw. (in tiefenpsychologischer Begrifflichkeit) in der "Abwehr", z. B.:

- Projektionen ("die haben ja alle Angst hier");
- Introjektion/Identifikation (z. B. Identifikation mit dem Leiter/der Leiterin: "Er macht es gut so", "So wie sie möchte ich auch sein"; oder mit Gruppenmitgliedern, die in der eigenen Aufmerksamkeit voranstehen, z. B. Wortführern eines Einwands oder eine "stille Person");
- Rationalisierung ("erst mal Begriffe klären", "erst mal das Programm diskutieren");
- Regression (z. B. Rückfall in Passivität und den Wunsch, "versorgt zu werden");
- Konversion (körperliches Unbehagen, Herzklopfen, "Kloß im Hals", trockener Mund);
- Leugnung ("macht mir gar nichts");
- Verkehrung ins Gegenteil (forschendes Auftreten, Lärmen, lautes Lachen, vergleichbar dem lauten Pfeifen im dunklen Wald).

Zwar herrschen am Anfang Unsicherheit und Angst. Es gibt aber auch andere Gefühlslagen, z. B. Aggression (etwa gegen ein Gruppenmitglied oder die Leitung), Kontaktbedürfnis, spontane Sympathie. Diese werden jedoch ebenfalls abgewehrt.

Da auch der Leiter/die Leiterin angesichts des Neuen und Unbekannten Unsicherheit und Angst empfinden, können bei ihm/bei ihr ebenfalls Abwehrmechanismen auftreten, insbesondere

- Projektionen (in Form von Vermutungen über die Teilnehmenden; diese sind im Rahmen von Planung zwar nötig, zugleich aber sind sie vor allem in der Anfangsphase auf ihren Projektionsanteil zu überprüfen);
- Introjektion/Identifikation (z. B. mit Vorbildern von Leitung);
- Rationalisierung (z. B. übergenaue Vorstrukturierung, wobei auch hier zu überprüfen ist, welche Strukturierung funktional ist und wie sie in Abwehr übergeht);
- Regression (z. B. nichts tun, laufen lassen).

*Andererseits* ist zu sehen:

Da in der Erwachsenenbildung die Situation vielfach freiwillig aufgesucht wird (persönliche Fortbildungswünsche und -interessen), ist das Neue

und Unbekannte auch verlockend, anziehend, interessant. Dementsprechend gibt es gleichzeitig Gefühlslagen der Neugier, der positiven Erwartung, des Sich-einlassen-Wollens.

*Insgesamt* gilt somit:

Der Gruppenprozess steht in der Anfangsphase in der Spannung zwischen Vorsicht/Zurückhaltung auf der einen und Interesse/Arbeitsbereitschaft auf der anderen Seite. Die einzelne Person empfindet dies als Ambivalenz zwischen sich zurückhalten bzw. zurückziehen und sich annähern ("ich will"/"ich will nicht"). Wie jedes Dilemma, so fördert auch dieses Inaktivität ("erst mal abwarten"). Diese aus dem Dilemma folgende Inaktivität verstärkt diejenige, die aus der Unsicherheit und Angst herührt.

*Für die Leitung* bedeutet das:

Es ist wichtig, die Spannung und Ambivalenz des Anfangs als ein natürliches Merkmal zu verstehen und zu akzeptieren, also nicht etwa den Teilnehmenden (und sei es nur "innerlich") zum Vorwurf zu machen, etwa in dem Sinne: "Ihr seid doch erwachsen – habt euch nicht so ..."

Ebenso wichtig ist es, dass der Leiter/die Leiterin aufgrund ähnlicher Empfindungen sich nicht in eine Haltung des Abwartens zurückzieht (und dies möglicherweise mit "Teilnehmerorientierung" begründet, was dann eine spezifische Form von Abwehr, nämlich Ideologiebildung, wäre).

Die Aufgabe besteht vielmehr darin, eine *Struktur* zu setzen, die den Teilnehmenden *Aktivitätsmöglichkeiten* eröffnet.

Das heißt:

- Sicherheit anbieten (z. B. schon dadurch, dass der Leiter/die Leiterin noch vor den Teilnehmenden im Raum ist, um die Ankommenden persönlich zu begrüßen),
- Kontaktaufnahme zwischen den Teilnehmenden anregen,
- Bewegung fördern (äußerlich und dadurch auch innerlich),
- einen ersten Zugang zum Thema ermöglichen.

Diese Aspekte sollten in der methodischen Gestaltung möglichst eng miteinander verbunden sein. Es geht also um Methoden, in denen sich Kontaktaufnahme, gegenseitiges Kennenlernen und erste Arbeit am In-

halt miteinander verknüpfen. Dies mit einem Anforderungsniveau, das anregt, möglicherweise sogar fordert, indem es Neues anbietet, aber eben nicht überfordert. Insofern sollten die gewählten Methoden zwar "Bewegung" ermöglichen, aber keinen Stress erzeugen, weil dann die natürliche Anfangsangst noch mehr verstärkt würde. Dies macht vorsichtig gegenüber sog. Kennenlernspielen.

*Gruppenarbeit* ist die Basismethode, die in der Anfangsphase Kontaktaufnahme und Kennenlernen in überschaubarem Rahmen und einen ersten, persönlichen Zugang zum Inhalt ermöglicht. Sie sollte deshalb möglichst früh eingesetzt werden. Für die *Gruppenbildung* empfehlen sich *Zufallsgruppen*, weil es leichter ist, sich z. B. von einem Puzzleteil bei der Partnersuche leiten zu lassen, als aufgrund eigener Entscheidung wildfremde Menschen zu wählen; und weil Zufallsprinzipien ein Klima von Heiterkeit und Spiel fördern, das entspannend wirkt.

Als *Arbeitsauftrag* empfehlen sich überschaubare Fragestellungen, auf die jede(r) eingehen kann. Das sind vor allem Fragen nach persönlichen Vorerfahrungen mit ... (dem Thema, einem Problem usw.) und nach dem, was an der Veranstaltung reizt, *nicht* nach dem, was erwartet wird – es sei denn, die Planung sieht tatsächlich vor, dass auf geäußerte Erwartungen wenigstens teilweise eingegangen werden kann. Ergebnissicherung und Präsentation sind in einer solchen ersten Kleingruppenarbeit meist nicht nötig.

Im Übrigen können *Stilformen von Geselligkeit* interessante Möglichkeiten zur Gestaltung der Anfangsphase bieten. So lassen sich gerade bei längerfristigen Fortbildungsmaßnahmen gute Erfahrungen mit einem "Stehempfang" zu Beginn machen; die Teilnehmenden werden mit einem kleinen Getränkebuffet begrüßt, und aus dieser Begrüßung heraus entwickeln sich – mit entsprechenden methodischen Hilfen – Kontaktaufnahme, Kennenlernen und erste inhaltliche Aktivität.

Da angesichts der inneren Dynamik in der Anfangssituation die Aufnahme- und Entscheidungsfähigkeit eher gering ist, ist Vorsicht geboten bei – "wichtigen" Informationen gleich am Anfang (Unsicherheit und Angst behindern das tatsächliche Aufnehmen und Verstehen, weshalb manches später nicht "gewusst" wird, obwohl der Leiter/die Leiterin sich doch sicher sind, es gesagt zu haben ...);

- Entscheidungen am Anfang (wo Ambivalenz und Spannung herrschen, fallen Entscheidungen zufällig und sind Scheinentscheidungen).

Deshalb: Informationen (z. B. über Kursorganisation) und Entscheidungen (z. B. über Zeitplanung, Zusatzkosten) frühestens ans Ende der ersten Einheit stellen!

Generell ist festzuhalten:

*Der Anfang ist Modell für alles, was folgt. Was am Anfang praktiziert und gesetzt wird "gilt".*

Wenn es eine lange "Einführung" gibt, erleben die Teilnehmenden: "Hier redet der bzw. die da vorn, ich höre zu." Sie bleiben der Zurückhaltung verhaftet, die das Anfangsklima ja sowieso nahelegt. Das mag zunächst ganz angenehm sein, weil es das Risiko gering hält, kann aber bald zu Langeweile oder untergründigem Ärger führen, der später eigene Wege geht (hartnäckige "Sacheinwände", Tagträume, Aussteigen).

Wenn nach einer kurzen Begrüßung sofort zu einer ersten Kleingruppenarbeit mit Zufallsprinzip (oder auch nur in Nachbarschaftsgruppen) angeleitet wird, erleben die Teilnehmer/-innen: "Hoppla, hier bin ich dran! Hier darf ich (oder: Hier muss ich ...) selber etwas tun." Das mag zunächst ungewohnt sein und vielleicht sogar erschrecken. Aber das eigene Reden und Hören, die konkreten Eindrücke von anderen Menschen und die Erfahrung rasch verfliegender Zeit führen zu einer Grundstimmung von Aktivität, Offenheit und Neugier.

So lässt sich zusammenfassen:

*Der Anfang ist Modell für das, was folgt. Deshalb nimmt der Leiter/die Leiterin am Anfang die eigene Aktivität zurück und fördert die Aktivität der Teilnehmenden. Sehr geeignet hierfür ist einleitende Kleingruppenarbeit möglichst mit Zufallsgruppen und einem Arbeitsauftrag, der Person und Sache verbindet.*

## **Partnerinterview und Partnervorstellung**

### ➤ *Erstens: Leistungsbereich*

Diese Methode ermöglicht es, sich selber ins Gespräch einzubringen und andere Teilnehmer/-innen kennenzulernen. Sie ist besonders für die erste Veranstaltung geeignet, in der die Gruppe aufeinandertrifft. Denkbar wäre somit auch eine Integration später auftretender Referent(inn)en in die Gruppe. Die Methode nimmt der Selbstdarstellung das Konventionelle, das manchen "Vorstellungsrunden" anhaftet. (Es äußert sich z. B. darin, dass die Teilnehmer/-innen häufig über sich selbst Informationen in die Richtung geben, wie sie der erste Sprecher/die erste Sprecherin eingeschlagen hat.)

### ➤ *Zweitens: Struktur und Ablauf*

Es bilden sich Zweiergruppen.

Sehr geeignet hierfür ist die Variante "Geburtstagsgruppen", da sie immer funktioniert, denn bei ungerader Zahl kann der Leiter/die Leiterin mitmachen; die Teilnehmenden werden gebeten, den Tag und den Monat ihrer Geburt auf ein Zettelchen zu schreiben und sich dann die Person zu suchen, die ihrem Geburtstag am nächsten liegt. Diese Methode ist bis zu einer Gesamtzahl von 30 Teilnehmenden noch praktikierbar.

Als Motto für das Gespräch steht auf einem Plakat (oder an einer Tafel): "Bitte tauschen Sie sich aus: Wer bin ich? Aus welchem Verein komme ich? (Oder: Was mache ich in ...?) Was reizt mich am Thema dieses Seminars?" (Der letzte Satz lässt sich variieren, z. B. "Welche Vorerfahrungen habe ich mit ... gemacht?" Zum Beispiel mit Kosten-Leistungs-Rechnung oder mit Pressearbeit oder mit geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen.)

Im anschließenden Plenum stellt aus den Zweiergruppen jeweils eine Person die andere vor: "Das ist .../Sie bzw. er kommt aus .../Sie bzw. ihn reizt am Thema dieses Seminars ..."

In der Gesamtgruppe sollten nicht mehr als 22 Personen sein, da sonst die Runde der gegenseitigen Vorstellungen im Plenum zu lange dauert.

Zeit: max. 10 Minuten für die Zweiergruppe, für die Runde im Plenum ca. 1 Minute pro Person.

Raum: Falls für die Bildung der Zweiergruppen ein Zufallsprinzip verwendet wird (s. o.), ist genügend Bewegungsraum nötig (z. B. Stuhlkreis oder freier Raum neben einem Tischviereck).

➤ *Drittens: Hinweise für den Einsatz*

Die Ansage der Partnervorstellung im Plenum ist am leichtesten fassbar, wenn sie nicht abstrakt erläutert wird, sondern vom Leiter/von der Leiterin durch Demonstration vollzogen werden kann. D. h.: Bei ungerader Zahl der Teilnehmenden macht der Leiter/die Leiterin mit und beginnt in diesem Fall: "In der nächsten Runde geht es darum, dass wir uns im Plenum gegenseitig vorstellen. Wir beide fangen gleich an, und dann sehen Sie, wie das geht." Falls der Leiter/die Leiterin bei gerader Teilnehmerzahl in keiner Zweiergruppe war, empfiehlt sich eine möglichst lebendige Schilderung: "Wenn ich jetzt in einer Zweiergruppe wäre (wendet sich einem Teilnehmer/einer Teilnehmerin zu), dann würde ich jetzt sagen: Das ist Frau ..." usw.

Manchmal löst es bei einigen Teilnehmenden einen kleinen Schreck aus, wenn sie hören, dass sie nun ihren Partner/ihre Partnerin vorstellen sollen. Es kommen sofort Reaktionen in Gang wie: nochmals nach dem Namen fragen, andere Daten austauschen usw. Wenn das geschieht, ist es sinnvoll, darauf offen einzugehen, z. B.: "Das löst jetzt natürlich einen kleinen Schrecken aus: Weiß ich noch alles ... Aber es kommt ja bei der Vorstellung nicht auf Vollständigkeit an. Geben Sie einfach wieder, was Ihnen im Augenblick noch einfällt."

Die Schrecksekunde dadurch zu vermeiden, dass schon bei der Ansage die spätere gegenseitige Vorstellung bekannt gegeben wird, hat Nachteile: Die Zweiergruppen führen dann nämlich kein spontanes Gespräch mehr, sondern ein Interview mit Notizen, und es kommt im Plenum zu eher langweiligen Verlesungen von Daten ...

### ***Wachsende Gruppe***

➤ *Erstens: Leistungsbereich*

Der Übergang von einer sehr kleinen zu einer etwas größeren Gruppe hilft, allmählich andere Personen kennenzulernen, sich in immer größeren Gruppen zu orientieren und dadurch leichter ins Plenum hineinzu-

kommen. Das entwickelt sich also Schritt für Schritt. Die Schwelle, sich vor allen anderen zu äußern, wird dadurch niedriger.

➤ *Zweitens: Struktur und Ablauf*

Zweier- oder Dreiergruppen erhalten einen Arbeitsauftrag und bearbeiten ihn. Anschließend finden sich je zwei Zweier- oder zwei Dreiergruppen zu einer Vierer- bzw. einer Sechsergruppe zusammen und bearbeiten ein neues Thema, welches das vorausgegangene sachlich weiterführt. Von der Vierer- oder Sechsergruppen ist der Übergang ins Plenum möglich.

➤ *Drittens: Hinweise für den Einsatz*

Die "Wachsende Gruppe" ist gut geeignet, ein Plenum aufzubauen, d. h. die Anwesenden als Gesamtgruppe zusammenwachsen zu lassen. Um dies zu fördern, empfiehlt sich eine Arbeitsform, mit der die Gruppenergebnisse vor allen sichtbar gemacht werden.

Beispiel:

1. Zweiergruppen, um sich miteinander bekannt zu machen, aber ohne gegenseitige Vorstellung im Plenum (sozusagen die erste Hälfte der Methode "Partnerinterview").
2. Immer drei Zweiergruppen rücken als neue Nachbarschaftsgruppen zusammen; Arbeitsauftrag: "Bitte machen Sie sich nochmals miteinander bekannt. Notieren Sie auf dem großen Plakat einige Stichworte, die Ihnen im Zusammenhang mit dem Thema dieses Seminars ... wichtig sind."
3. Plenum: Aus jeder Sechsergruppe erläutert eine Person das Plakat und nennt abschließend die Mitglieder der Gruppe. Oder: Die Gruppenmitglieder signieren "ihr" Plakat und dokumentieren dadurch eine erste gemeinsame Leistung.

### **3.2.3 Methoden zur Entwicklung von Beteiligung und Gruppenzusammenhang**

Die besondere Herausforderung in Veranstaltungen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung und insofern auch in der Fortbildung liegt darin, dass die hier beteiligten Personen nicht nur zum Inhalt Zugang finden sollen,

sondern auch zueinander; dass sie in Kontakt treten, zusammenarbeiten und ihren Lernweg zumindest eine Zeitlang gemeinsam gehen.

Hinter dieser Aussage steht die Erfahrung, dass der Wunsch nach Kontakt und Gemeinschaft für viele ein wichtiger Grund ist, Angebote der Erwachsenenbildung wahrzunehmen – auch wenn dies nur selten unmittelbar geäußert wird und manchmal sogar unbewusst bleibt. Dahinter steht auch die Annahme und Erfahrung, dass eine gelingende Gemeinschaft das individuelle Lernen fördert und dass Erwachsene mit ihren Ressourcen einander stützen und fördern können. Im Eingangskapitel haben wir versucht, dies durch Interviewaussagen der Teilnehmer an den Qualifizierungsangeboten zu verdeutlichen.

Bis auf das Tagebuch fördern *alle* Methoden, die in den folgenden Kapiteln dargestellt werden, auch gegenseitigen Kontakt und das Zusammenwirken in einer Gruppe; und dies nicht trotz, sondern mit und anhand der inhaltlichen Ausrichtung eines Fortbildungsangebots. Das ist zu bedenken, wenn hier nur eine spezifische Verfahrensweise genannt ist.

### ***Blitzlicht***

#### ➤ *Erstens: Leistungsbereich*

Das "Blitzlicht" dient dazu, vorhandene Empfindungen, Sichtweisen, Eindrücke, Ideen, Vorschläge, Erwartungen, Störungen usw. bei sich selbst wahrzunehmen und auszudrücken. Es ermöglicht auf diese Weise, die Situation in einer Gruppe in kürzester Zeit ans Licht zu bringen, sie zumindest offener zu legen, als dies zuvor war, wenn z. B. mehrere Teilnehmer/-innen schweigen oder unruhig werden. Es bietet daher wechselseitige Informationen als Entscheidungsgrundlage z. B. im Blick auf das weitere Vorgehen (beim bisherigen Thema bleiben oder nicht, auf eine Störung eingehen oder nicht, eine Pause einlegen oder nicht usw.).

#### ➤ *Zweitens: Struktur und Ablauf*

Teilnehmende und Leitung nehmen *kurz* (ein Satz) und *persönlich* zu einer Frage Stellung. Dies kann reihum geschehen (erhöht das Tempo, verstärkt aber auch den Charakter des Ritualen und kann für die Personen "am Ende der Kette" Druck aufbauen) oder in beliebigem Wechsel (erhöht die Spontanität, braucht aber länger, weil nun Abwarten und Zögern

ihren Raum haben und die individuellen Erklärungen tendenziell länger werden). Es wird nicht nachgefragt, kritisiert oder kommentiert.

Ein Blitzlicht kann beliebig oft eingesetzt werden, vor allem vor und nach einzelnen Arbeitsphasen oder wenn Unlust, Desinteresse oder Aggression zu spüren sind.

Fragestellungen können z. B. sein: "Was nehme ich im Augenblick an mir wahr?" "Wie gehe ich in diese Sitzung hinein?" "Was hat mich heute geärgert, was hat mich gefreut?"

Die Gesamtgruppengröße sollte 24 Personen nicht überschreiten; als Zeit reichen für die einzelne Äußerung einige Sekunden.

➤ *Drittens: Hinweise für den Einsatz*

Oft kann ein Blitzlicht für sich stehen: Das Mehr an Informationen entlastet, der "Stand der Dinge" ist klar, die Weiterarbeit auf dem vorherigen Weg wieder möglich. Manchmal zeigt sich aber, dass ein Neuansatz nötig ist; dass es z. B. Fragestellungen gibt, die wichtiger sind als das "offizielle" Thema, oder dass die Arbeitsweise zu verändern ist. Wie weiter vorgegangen werden soll, wird dann im Rundgespräch oder im Leitungsteam oder von derjenigen Person, die die Leitungsrolle innehat, entwickelt.

### **3.2.4 Methoden zur Erschließung von Inhalten**

Das "Thema", die "Sache" steht im Mittelpunkt der meisten Fortbildungsangebote – mit Recht: Die Menschen wollen oder sollen *etwas* kennen, unterscheiden können, wahrnehmen können. Sie nehmen ein Angebot zur Kompetenzentwicklung wahr um einer Sache willen, die sie interessiert, die sie brauchen. (Gerade jetzt, in diesem Augenblick, diese Zeilen zu lesen, heißt ja auch, sich mit einem "Inhalt" zu beschäftigen, wobei in diesem Fall Methoden der Inhalt sind.) Dieses Interesse der freiwillig Tätigen am Thema, an der Sache wurde im Kapitel zur Situation der Zielgruppe schon ausführlich behandelt.

*Etwas* lernen heißt also, dass eine Wechselwirkung zwischen Teilnehmer/-in und Sache entsteht, dass beide füreinander geöffnet, erschlossen werden.

Der folgende Abschnitt soll Methoden zur Erschließung von Inhalten und in diesem Rahmen unterschiedliche Orientierungen einzelner Methoden (im Sinne von Akzentuierungen) vorstellen.

### ***Sandwichmethode***

#### ➤ *Erstens: Leistungsbereich*

Die Sandwichmethode ermöglicht es Teilnehmenden,

- eigene Vorkenntnisse, Erfahrungen und Fragen zu einem Inhalt bzw. Thema wahrzunehmen und auszudrücken,
- Informationen aufzunehmen und mit den eigenen Vorkenntnissen und Vorerfahrungen zu verknüpfen,
- Informationen zu überprüfen und in die eigene Erfahrungswelt bzw. Praxis zu integrieren.

#### ➤ *Zweitens: Struktur und Ablauf*

Die Sandwichmethode umfasst

- eine einleitende Gesprächsrunde in Kleingruppen,
- eine kurze Informationseingabe (meist Kurzreferat, denkbar aber auch Film, Textlektüre),
- eine zweite Gesprächsrunde in Kleingruppen,
- ein abschließendes Plenum.

Der Ablauf im Einzelnen:

1. Zu Beginn der Arbeitseinheit oder Veranstaltung werden das Gesamtthema und die Vorgehensweise erläutert und kurz begründet (“...zuerst einmal die eigene Sicht und Erfahrung ins Spiel bringen, dann eine Information bekommen, dann beides verbinden ...”).
2. Anschließend werden Kleingruppen gebildet (Nachbarschaftsgruppe à 3 bis max. 4 Personen). Sie befassen sich alle mit derselben Fragestellung (= arbeitsgleich). Diese zielt darauf ab, Vorkenntnisse und -erfahrungen zu heben. Beispiel: “Die Zusammenarbeit mit dem Finanzamt: Wie haben wir bisher (als Vereinsmitglieder oder Funktionsträger) die Zusammenarbeit erlebt? Wann ist sie gelungen – wann gab es Probleme?” Die Grundstruktur der Fragestellung sieht also so aus: Thema – Wie haben wir bisher erlebt/erfahren/behandelt/berücksichtigt? – Zuspitzung (wie im vorigen Beispiel auf Gelingen/Nichtgelingen).

gen, Vorteil/Nachteil, positiv/negativ). Um die Fragestellung im Bewusstsein zu halten, wird sie bei der Einführung sichtbar gemacht (Tafel, Flipchart vor der Veranstaltung oder Arbeitseinheit vorbereiten!).

3. Gespräch zur Fragestellung in Nachbarschaftsgruppen 10 bis 15 Minuten. Die Ergebnisse bleiben *in* den Gruppen, werden also *nicht* abgerufen.
4. Plenum mit Informationseingabe, meist als Kurzreferat (15 bis 20 Minuten); eingeleitet mit dem Hinweis auf die nun mögliche Verknüpfung, z. B.: "Sie haben sich selber in das Thema eingedacht. Bitte hören Sie nun das, was ich jetzt hinzufüge, gewissermaßen mit 'geschärften Ohren', also lassen Sie das, was Sie eben selber geredet haben, beim Hören mitlaufen ...". Es wird geraten, die Aufnahmemöglichkeit für das Kurzreferat durch ein Arbeitsblatt zu unterstützen; am wirksamsten erweist sich eine Auflistung der Gliederungspunkte mit genügend Zwischenraum für eigene Notizen beim Zuhören. Falls mit Stuhlkreis gearbeitet wird, empfiehlt sich die Ausgabe von Schreibunterlagen, z. B. feste Pappkartons.
5. Es werden dieselben Kleingruppen gebildet wie in der ersten Runde. Ihr Gespräch dauert wiederum 10 bis 15 Minuten. Standardfragestellung (für alle Themen geeignet, als Erinnerungshilfe wieder sichtbar gemacht): "Bitte vergleichen Sie Ihre eigenen Einfälle von vorhin mit dem, was im Referat gesagt worden ist. Was hat sich geklärt, was ist noch offen?"
6. Plenum mit abschließenden Rundgespräch 20 bis 30 Minuten: "Was hat sich geklärt, was ist noch offen?"

➤ *Drittens: Hinweise für den Einsatz*

Die Sandwichmethode enthält viele Vorteile:

- Sie ist auch für größere Teilnehmerzahlen geeignet (bis 50 oder 60 Personen).
- Sie bietet selbst methodenungewohnten oder -skeptischen Personen eine gute Einstiegsmöglichkeit in eine aktivierende Methode, weil es kein Risiko gibt (sich nicht exponieren müssen, mit den unmittelbaren Sitznachbarn sprechen können) *und* weil der vielfach ja berechtigte

Wunsch, etwas "zu bekommen" (Information, Fachliches) durchaus erfüllt wird.

- Sie gestattet eine kurze und konzentrierte Information, da durch die einleitende Gesprächsrunde in den Nachbarschaftsgruppen bereits eine Einstimmung auf das jeweilige Thema vorhanden ist. (Die Dichte, die sich ein Referent /eine Referentin innerhalb der Sandwichmethode leisten kann, wäre in einem "normalen" Kurzreferat für die Zuhörenden nicht verkraftbar.)
- Sie ist ressourcenorientiert: Durch die Hebung von Vorkenntnissen und -erfahrungen in der ersten Gesprächsrunde erleben die Teilnehmenden bei *jedem* Thema im Laufe des Kurzreferats mindestens an einer Stelle: "Das haben wir auch ..." (= "Wir wissen selber etwas Richtiges").
- Die Fragestellungen und Problemanzeigen im Abschlussplenum sind erfahrungsgemäß wesentlich präziser, themenbezogener und weiterführender als in dem klassischen Schema "Vortrag mit Aussprache" bzw. Diskussion: Während in dem genannten Schema viele Nebengesichtspunkte und persönliche Anteile ungefiltert einfließen und sich ausbreiten können, stellt die Sandwichmethode durch die zweite Gesprächsrunde in den Nachbarschaftsgruppen ein klärendes Filter bereit. Dies steigert die Qualität des Gesprächs in der Gesamtgruppe.

Sämtliche Arbeitsphasen finden im selben Raum statt (z. B. 6 x 3 oder 8 x 3 oder 9 x 4 Personen pro Nachbarschaftsgruppe). Der entstehende Geräuschteppich ermöglicht es den Kleingruppen, sich auf das eigene Gespräch zu konzentrieren. Soll die Sandwichmethode in einer kleinen Gesamtgruppe verwirklicht werden (z. B. 16 Personen), können die Phasen (2.) und (5.) auch als Partnergespräche durchgeführt werden (bei evtl. verminderter Zeit).

Der Abbruch von Gesprächsphasen ist im Interesse der Arbeitsfähigkeit und mit Blick auf die insgesamt begrenzte Zeit nötig, aber auch unangenehm. Der Leiter/die Leiterin kann dies am eigenen Leibe spüren, etwa, wenn es schwer fällt, die entsprechende Ansage zu machen. In dieser Situation kann es helfen, den misslichen Aspekt der Unterbrechung anzusprechen und zugleich darauf hinzuweisen, dass der nächste Schritt nötig ist, um weiterzukommen.

Insgesamt ist die Sandwichmethode die Standardform, die das herkömmliche Referat produktiv weiter entwickelt und die deshalb zur me-

thodischen Grundausstattung jedes Referenten/jeder Referentin gehören sollte.

### ***Impulsreferat***

#### ➤ *Erstens: Leistungsbereich*

Das Impulsreferat ermöglicht den Teilnehmenden,

- begrenzte und übersichtlich strukturierte Informationen aufzunehmen und mit den eigenen Vorkenntnissen/Vorerfahrungen zu verknüpfen,
- Informationen zu überprüfen und in die eigene Erfahrungswelt bzw. Praxis zu integrieren,
- Anregungen zum eigenen Nachdenken und zum Gespräch zu gewinnen.

#### ➤ *Zweitens: Struktur und Ablauf*

Das Impulsreferat gliedert einen Inhalt bzw. ein Thema – entsprechend der Sachstruktur – in drei bis vier Teilbereiche; jeder Teilbereich entspricht einem Referatsabschnitt.

Der Ablauf im Einzelnen:

1. Zu Beginn der Arbeitseinheit oder Veranstaltung werden das Gesamtthema und die Vorgehensweise erläutert und kurz begründet.
2. Anschließend wird der erste Abschnitt des Referats vorgetragen (5 bis max. 10 Min.).
3. Es folgen Kleingruppen (Nachbarschaftsgruppen à 3 bis max. 4 Personen). Sie befassen sich 8 bis 10 Minuten lang mit derselben Fragestellung (= arbeitsgleich). Sie kann verschiedene Richtungen haben, z. B.: "Wie verhält sich das, was wir eben hörten, zu unseren bisherigen Erfahrungen, oder: ...zu dem, was wir bisher als Standards angesehen haben?"
4. Der Referent/die Referentin setzt das Referat 5 bis 10 Minuten lang fort, *ohne* Gruppenergebnisse abzurufen.
5. Es werden wieder Kleingruppen gebildet (dieselben Nachbarschaftsgruppen wie zuvor) mit einer *neuen*, arbeitsgleichen Fragestellung

und einer Gesprächsdauer von wiederum 8 bis 10 Minuten (z. B.: "Welcher konkrete Fall aus der eigenen Praxis fällt dazu ein?")

6. Wie Phase (4).

7. Wie Phase (5).

8. Plenum mit abschließendem Rundgespräch 20 bis 30 Minuten zu einer übergreifenden Fragestellung ("Was hat sich geklärt, was ist noch offen?") oder zur Fortsetzung derselben Fragestellung, die bereits in Phase (7) den Nachbarschaftsgruppen als Arbeitsgrundlage diente.

➤ *Drittens: Hinweise für den Einsatz*

Das Impulsreferat ist geeignet, in verhältnismäßig kurzer Zeit wichtige Gesichtspunkte eines Themas zu erarbeiten. Um den roten Faden deutlich zu machen und die "Impuls"-Fragestellungen im Bewusstsein zu halten, empfiehlt es sich, ein Arbeitsblatt auszugeben mit

- einer Auflistung der Gliederungspunkte und genügend Zwischenraum für eigene Notizen beim Zuhören *und*
- den Fragestellungen für die Nachbarschaftsgruppen, notiert auf der Rückseite des Blattes.

Schwierigkeiten bereitet möglicherweise der rituelle Wechsel zwischen Kleingruppengespräch und Referatsteil ohne Rückäußerung ins Plenum (Frustration, leichte Unzufriedenheit). Diese Nebenwirkung kann bei der Einführung angesprochen werden. Es ist denkbar, vor dem neuen Referatsteil eine Übergangshilfe zu geben, z. B. "Hat sich etwas ergeben, was Sie sofort klären möchten?" Das kann entlastend wirken, aber auch zu einer breiteren Diskussion führen – vor allem dann, wenn breite und differenzierte Vorerfahrungen und Vorkenntnisse vorhanden sind (was ja entsprechend der Zielgruppenbeschreibung auf die ehrenamtlichen Vereinsmitarbeiter/-innen in der Regel zutrifft).

Eine solche Entwicklung kann möglicherweise den ursprünglichen Zeitplan in Frage stellen. Für den Referenten/die Referentin besteht die Möglichkeit, dies anzusprechen und gemeinsam mit den Teilnehmenden zu klären, ob das Gespräch zugunsten dessen, was "jetzt dran ist", weitergeführt werden oder ob der anfängliche Zeitplan wieder zu seinem Recht kommen soll, weil noch andere wichtige Aspekte anstehen.

## **Expertenbefragung**

### ➤ *Erstens: Leistungsbereich*

Die Expertenbefragung ermöglicht eine intensive, weil von *Fragen* geleitete Informationserarbeitung und -aufnahme. Sie ist besonders ertragreich, wenn Teilnehmer/-innen gezielt fragen können und wenn es bereits eine gemeinsame Sach- oder Problemorientierung gibt (z. B. "Steuerrecht", "Pflegeversicherung", "Direktvermarktung", "Bildungsgutscheine").

### ➤ *Zweitens: Struktur und Ablauf*

Die Expertenbefragung trägt eine in sich abgeschlossene Veranstaltung. Sie kann aber auch Teil oder Arbeitseinheit im Rahmen einer übergreifenden Veranstaltungsform sein (z. B. Seminar). Sie wird durchgeführt

- mit einer Fachperson (oder mehreren)
- zu einem Themenbereich
- in Frage-Antwort-Form.

Sie eignet sich für eine Gesamtgruppengröße von ca. 40 Personen.

Der Ablauf im Einzelnen:

1. Der Gesprächsleiter/die Gesprächsleiterin erläutert zu Beginn das Thema und die Vorgehensweise. Dann werden von den Teilnehmenden Fragen vorbereitet. Dies kann in Kleingruppen (Nachbarschaftsgruppen im Plenum) geschehen, wobei es ratsam ist, die Gruppen um eine Zuspitzung oder Zentrierung ihrer Fragen zu bitten, z. B.: "Bitte halten Sie gemeinsam die Fragen fest, die Ihnen in Ihrer Gruppe besonders wichtig sind". Die Sammlung von Fragen kann aber auch im Plenum durch Zuruf der Fragen vorgenommen werden. Der Gesprächsleiter/die Gesprächsleiterin notiert die Fragen deutlich sichtbar (Tafel, Flipchart oder große Papierbögen; Achtung bei Benutzung eines Overhead-Projektors: die Schreibfläche ist begrenzt und kann bei vielen Fragen rasch gefüllt sein, außerdem muss beim evtl. Ordnen der Einzelfragen die zuvor beschriebene Folie wieder abgenommen werden, so dass die Ursprungsfragen nicht mehr sichtbar sind, die Teilnehmer/-innen also den Ordnungsvorgang nicht mitverfolgen können; hier empfiehlt sich der Einsatz eines zweiten Geräts oder von vornherein die Benutzung von Tafel oder Papierbahnen). Er/sie grup-

piert sie nach Schwerpunkten. Der Ordnungsvorgang kann bereits während der Nennung der Fragen geschehen; das setzt zwar einige Flexibilität voraus, aber das Risiko, einmal eine falsche Zuordnung vorzunehmen und dann korrigiert zu werden, ist geringer als eine frustrierende Diskussion mit der Gesamtgruppe nach dem Motto "was gehört wohin". Diese Phase dauert 20 bis 30 Minuten.

2. Es folgen die Antworten des oder der Experten in kurzer Form. Gegebenenfalls wird die Möglichkeit zur Rückfrage gegeben. Dauer: ca. 60 Minuten.
3. Zum Schluss können Gesprächsleitung oder Fachmann/Fachfrau nochmals die wichtigsten Gesichtspunkte des Frage-Antwort-Spiels zusammenfassen.

Der Raum sollte für die Frage-Antwort-Form gestaltet werden (z. B. Tischviereck oder Stühle in Halbkreisen).

➤ *Drittens: Hinweise für den Einsatz*

Eine Expertenbefragung kann als Veranstaltung für sich stehen. Wird sie in eine andere Veranstaltungsform einbezogen (z. B. als Arbeitseinheit in einem Wochenendseminar), legt sich eine Rückbindung der Ergebnisse an das Gesamtthema nahe (z. B. nachbereitende Arbeitsgruppen mit der Fragestellung: "Was hat die Expertenbefragung für das Thema gebracht? Was hat sich bestätigt, was sehen wir neu?").

## **Fallarbeit**

➤ *Erstens: Leistungsbereich*

Fallarbeit ermöglicht es, einen Inhalt anhand einer konkreten Situation zu erschließen; Themenhintergründe zu erhellen; sich mit einem Thema zu identifizieren; eigene Vorkenntnisse und Vorerfahrungen inhaltlich zentriert einzubringen; eigene Probleme bzw. Fragestellungen (abgerückt von der unmittelbaren eigenen Betroffenheit) zu klären; konkrete Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Im Fall wird versucht, einen oder mehrere Ausschnitte der Wirklichkeit schriftlich darzustellen, die für das anstehende Thema charakteristisch sind und zugleich den Erfahrungs- bzw. Verstehenshorizont der Teilneh-

menden treffen. Dabei muss geklärt sein, welcher Zielrichtung das Fallbeispiel dienen soll, z. B.

- ein Thema soll anschaulich werden,
- eine Gruppe soll eine bestimmte Aufgabe lösen,
- die Teilnehmenden sollen für ein Problem verschiedene Lösungen erarbeiten,
- die Teilnehmenden sollen den Hintergrund, die verschiedenen Einflussgrößen einer Situation (und damit eines Themas) herausfinden.

### ➤ *Zweitens: Struktur und Ablauf*

Es gibt folgende Grundarten von Fällen:

- Ein Problem/eine Situation wird als offener Fall geschildert, d. h. ohne Lösung. Es müssen Lösungsmöglichkeiten gefunden werden.
- Ein Problem/eine Situation wird als geschlossener Fall vorgestellt, d. h. mit einer Lösung. Sie kann angemessen oder unangemessen sein oder von beidem etwas enthalten. Der Fall wird analysiert und die Lösung beurteilt. (Evtl. auch: Vorgabe mehrerer Lösungen, aus denen eine auszuwählen ist.)
- Ein geschlossener Fall kann durch die Aufgabenstellung zum offenen Fall erweitert werden: Nach der Analyse kann die vorgegebene Lösung als unzureichend erkannt werden, und die Teilnehmenden haben die Aufgabe, Alternativen zu entwickeln.

Es ist wichtig, dass die Fallbeschreibung samt Arbeitsanleitung klar aufgebaut, übersichtlich und kurz ist, die notwendigen Informationen enthält und ggf. Identifikationsmöglichkeiten für die Teilnehmer/-innen bietet.

Der Ablauf im Einzelnen:

Die schriftlichen Fallvorgaben (einschließlich Aufgabenstellung) werden im Plenum (oder bei unterschiedlichen Vorgaben in den Kleingruppen) vorgelesen, Rückfragen geklärt und die Bearbeitungszeiten abgesprochen.

Die Kleingruppen arbeiten an ihren Lösungen, halten diese fest und bringen sie ggf. wieder in die Gesamtgruppe ein.

Zeit: ca. 30 Minuten für die Fallbearbeitung und 45 bis 60 Minuten für das sich anschließende Plenum (das nicht mehr als 30 Personen umfassen sollte, wenn ein Austausch über die Ergebnisse angestrebt wird).

➤ *Drittens: Hinweise für den Einsatz*

Fragen zu Beginn einer Fallarbeit die Teilnehmenden nach zusätzlichen Informationen, ist Vorsicht geboten: Wenn es sich um eine fehlende Einzelheit handelt, lässt sich diese nachreichen, vielleicht sogar aus dem augenblicklichen (gemeinsamen) Einfall heraus (“Was könnten wir an dieser Stelle ergänzen, damit uns die Arbeit leichter fällt?”). Wenn aber die Fragen nicht aufhören, kann das durchaus ein Signal dafür sein, dass die möglicherweise mühsame und ungewohnte Arbeit hinausgeschoben werden soll. Dann wäre eine Reaktion etwa in der Art sinnvoll: “Ein Fall ist im Vergleich zur Wirklichkeit immer einfacher. Bitte lassen Sie sich auf diese Beschreibung ein, und wenn Sie im Gespräch merken, dass Ihnen etwas Entscheidendes fehlt, können Sie es ja aus Ihrer Fantasie ergänzen ...”

Eine interessante, zuspitzende Variation des “Bauprinzips” der Fallarbeit bietet die Sequenz:

- Einzelarbeit (ca. 10 Minuten) zu einer knappen Situationsvorgabe mit Fragestellungen,
- Austausch über die Ergebnisse in Dreiergruppen: “Was ist gemeinsam, worin unterscheiden wir uns?” (ca. 20 Minuten)
- Plenum mit Austausch der Ergebnisse aus den Kleingruppen: “Was ist uns in den Dreiergruppen aufgefallen, was haben wir entdeckt?” (ca. 20 bis 45 Minuten)
- Oder statt Plenum: neue Einzelarbeit zu neuer Situationsvorgabe usw.

Beispiel:

(Eine Bitte an den Leser/die Leserin: Bitte vollziehen Sie das folgende Beispiel im Sinne einer praktischen Übung gleich mit ! D. h.: Tun Sie bitte das, was in der Anleitung gefragt wird.)

“Bitte stellen Sie sich folgende Situation vor. Sie sind in einem Vorstand mit fünf Personen. Sie haben sich zu der Gruppe freiwillig gemeldet, weil das Thema Sie interessiert. Zwei Vorstandsmitglieder führen zum einem Tagesordnungspunkt ein engagiertes Gespräch. Sie hören eine Weile interessiert zu, möchten auch einmal etwas sagen, aber Sie kommen nicht zu Wort, weil einer der beiden immer schneller ist.

1. Wie reagieren Sie in einer solche Situation normalerweise?
2. Was würden Sie tun, wenn Sie sich so verhielten, wie Ihnen innerlich zumute ist?

3. Überlegen Sie eine Möglichkeit, wie Sie sich einbringen könnten. Was würden Sie *konkret* sagen oder tun?"

### **3.2.5 Kommunikativ akzentuierte Methoden**

Die Methoden, die im vorherigen Abschnitt dargestellt worden sind, beziehen sich in erster Linie auf die Sache. Wenn sie vielfach den wechselseitigen Austausch, das Gespräch einschließen, so gehört das mit zur methodischen Struktur, steht jedoch nicht im Vordergrund.

Das ist bei den Methoden anders, die in diesem Abschnitt präsentiert werden. Hier verlagert sich gewissermaßen der Brennpunkt vom Inhalt (über den kommuniziert wird) hin zur Kommunikation (über einen Inhalt).

Dieser Versuch der Abgrenzung zeigt zweierlei:

- In der Wirklichkeit des Methodeneinsatzes (und der Fortbildungsarbeit) sind "Inhalt" bzw. "Sache" und "Kommunikation" zwei Dimensionen ein und desselben Vorgangs.
- Dennoch lohnt sich die Unterscheidung der beiden Akzentuierungen im Sinne zweier Brennpunkte, weil sich dadurch Ausrichtungen und Strukturen von Methoden besser voneinander trennen lassen.

### **Partnergruppen**

#### ➤ *Erstens: Leistungsbereich*

Die Methode hilft, Arbeitsbeziehung und Kommunikation zwischen Kleingruppen zu entwickeln. Es werden Ergebnisse, Aufträge oder Rückmeldungen anderer Kleingruppen bearbeitet bzw. entgegengenommen.

#### ➤ *Zweitens: Struktur und Ablauf*

Jeweils zwei Kleingruppen (evtl. zwei Zweier-Teams) werden "zusammengespannt" und vollziehen folgende Schritte:

1. Sie erhalten einen Arbeitsauftrag, z. B. Fragen zu formulieren oder eine Fallbeschreibung zu erarbeiten oder eine Stellungnahme zu entwickeln.
2. Nach einer bestimmten Zeit werden diese Ergebnisse gegenseitig ausgetauscht und mit einem weiteren Arbeitsauftrag verbunden (der vorher schon bekannt ist), z. B. auf Fragen zu antworten, welche die

andere Gruppe formuliert hat; einen Fall zu bearbeiten, den die andere Gruppe entwickelt hat; auf ein Votum zu reagieren o. Ä.

3. Das Ergebnis des 2. Schritts wird an die Absendergruppe zurückgegeben und dort nochmals überprüft. Es ist auch denkbar, dass nun beide Gruppen direkt zusammentreten und das Verhältnis zwischen zweitem und erstem Arbeitsergebnis überprüfen.

➤ *Drittens: Hinweise für den Einsatz*

Wichtig ist ein zeitlicher Gleichtakt, der die Weitergabe von Ergebnissen an die andere Kleingruppe bzw. den Empfang von Ergebnissen synchronisiert. Das ist verhältnismäßig einfach, wenn alle Kleingruppen im selben Raum bleiben; hier kann ein vereinbartes Zeichen oder ein informelles gegenseitiges Wahrnehmen den gemeinsamen Arbeitstakt fördern. Wenn sich aufgrund intensiver Arbeit über einen längeren Zeitraum und einer Gruppengröße von 5 bis 7 Personen eigene Gruppenräume nahelegen, kommt zur genauen zeitlichen Abstimmung noch die genaue Angabe der jeweiligen Partnergruppe und ihres Raums.

### **3.2.6 Spielerisch akzentuierte Methoden**

Spielerisch akzentuierte Methoden haben eine Ausrichtung, die im Blick auf den Inhalt mehrdimensional und im Blick auf den Ausdruck ganzheitlich ist. Das Tun bedeutet hier nicht nur, Einfällen eine "Gestalt" zu geben (durch Worte, vielleicht auch durch eine Zeichnung), sondern sie in Aktion umzusetzen, also "zum Leben zu bringen" – so wie es ja im Alltag andauernd geschieht ...

#### ***Rollenspiel***

➤ *Erstens: Leistungsbereich*

Das Rollenspiel ist eine Aktion mit allen Ausdrucksmöglichkeiten, die einer Person zur Verfügung stehen (Körper/Bewegung, Gestik/Mimik, Sprache/Stimme). Diese Mehrdimensionalität trägt dazu bei, die Vielschichtigkeit eines Problems, die Erlebnisseite von Sachverhalten, den Ablauf von Entwicklungen zu erfassen, *nach außen hin darzustellen* und *von innen her* "am eigenen Leibe" zu erleben. Aktion und Interaktion werden als Mittel zur Erkenntnisgewinnung genutzt. Außerdem fördert diese Methode die Fähigkeit, sich in Situationen und Rollen einzufühlen,

Expressivität zu entwickeln und "Probehandeln" zu üben. Gerade im Themenbereich "Kommunikation" lässt sich diese Methode mit vielen Beispiel-Situationen, die auch direkt aus der Vereinsarbeit übernommen werden können, durchführen.

➤ *Zweitens: Struktur und Ablauf*

Im Mittelpunkt dieser Methode steht eine Spielhandlung, die durch Situation und Rolle(n) bestimmt wird. Je nach Gestaltung der beiden Elemente lassen sich mehrere Varianten unterscheiden (vgl. Übersicht 5).

Variante 1a: Rollen definiert/allen bekannt, Situation geschlossen.

**Übersicht 5**

| Situation \ Rollen  | Geschlossen | Offen |
|---|-------------|-------|
| Definiert<br>a = allen bekannt<br>b = nicht allen bekannt | 1           | 3     |
| Undefiniert   | 2           | 4     |

Die Teilnehmer/-innen erhalten die genaue Darstellung einer Situation mit genauen Rollenangaben, z. B.: "Der Vorstand des Nachbarschaftsvereins sitzt an einem Abend zusammen und plant die nächste Mitgliederversammlung. Der Vorsitzende, 45 Jahre, Angestellter bei ...; die zweite Vorsitzende, 43 Jahre, Lehrerin; die Schatzmeisterin, 24 Jahre, Anwaltsgehilfin; der Beisitzer, 39 Jahre, Handwerksmeister. Die vier können sich nicht einigen, ob der Rechenschaftsbericht des Vorstandes – wie bisher – mündlich dargestellt werden soll (was dann auf Kosten der Zeit für inhaltliche Arbeit geht) oder ob er vorher allen Mitgliedern schriftlich zugestellt wird und sich die Erläuterung dann auf einige Stichpunkte und die Klärung von Fragen beschränkt. Die Auseinandersetzung endet, wie schon

in früheren Vorstandssitzungen, in allgemeiner Gereiztheit und ohne gemeinsame Absprache.“

Variante 1b: Rollen definiert/nicht allen bekannt, Situation geschlossen.

Beispiel: Situation wie zuvor, jedoch mit einer Zusatzinformation (die den anderen Spielenden nicht bekannt ist), z. B.: “Der Handwerksmeister hat, ohne dass es die anderen Vorstandsmitglieder wissen, sich vorgenommen, in dieser Vorstandssitzung höchstens eine Dreiviertelstunde zu bleiben, weil ihm die Zeit für die ewigen Diskussionen zu schade ist.“

Variante 2: Rollen definiert/alle bekannt, Situation offen.

Beispiel: “Der Vorsitzende ist mit dem Klima im Vorstand seit längerem unzufrieden. Er bringt das vor allem mit dem Beisitzer in Verbindung. Ihm ist es aber unangenehm, ihm dies mitzuteilen. Die zweite Vorsitzende hat eine Idee, welche Ersatzfunktion im Verein dem Beisitzer angeboten werden könnte. Deshalb bittet der Vorsitzende seine Stellvertreterin, ein Gespräch mit dem Beisitzer zu führen und diesem den Rücktritt nahe zu legen. Er will aber dabei sein, sozusagen im Hintergrund. Als der Beisitzer hört, dass er zu einer Besprechung kommen soll, schwant ihm nichts Gutes.“

Variante 3: Rollen undefiniert, Situation geschlossen.

Beispiel: “Drei Mitglieder eines Vereins sind mit der letzten Mitgliederversammlung sehr unzufrieden. Konkretisieren Sie, um was für Personen es sich handeln könnte und welche Gründe für die Unzufriedenheit wohl mitschwingen.“

Variante 4: Rollen undefiniert, Situation offen.

Beispiel: Vorgabe eines Themas, z. B. “Worüber entstehen in einem Vorstand am ehesten Konflikte? Sammeln Sie hierzu Einfälle und setzen Sie diese in Spielszenen um.“

Es empfiehlt sich, Situation und Rollenvorgaben aufzuschreiben und den Teilnehmenden zu geben.

Zeit: Für das eigentliche Rollenspiel ca. 10 Minuten; für die Vorbereitung in Variante 1 und 3 ca. 10 Minuten, bei den Varianten 2 und 4 ca. 20 Minuten.

ten. Die Zeitvorgaben zur Vorbereitung sollten möglichst kurz sein, um die Entwicklung "theoretischer" Konzepte und Spielpläne zu vermeiden.

➤ *Drittens: Hinweise für den Einsatz*

Rollenspiele setzen gegenseitige Bekanntschaft und ein gewisses Vertrauensklima in der Gruppe voraus. Deshalb sollten sie nicht am Anfang einer Veranstaltung und keinesfalls in einer neu (und womöglich nur einmal) zusammentretenden Gruppe eingesetzt werden.

Bei der Durchführung sollte das Spiel eher frühzeitig abgebrochen werden (z. B. am Höhepunkt), damit der "zündende Funke" für die spätere Auswertung erhalten bleibt. Keinesfalls so lange ausspielen lassen, bis den Beteiligten nichts mehr einfällt ...

An das Spiel schließt sich eine Auswertung an. Sie beginnt immer mit einer Äußerungsmöglichkeit für die Spieler/-innen: "Wie ist es mir in meiner Rolle ergangen?" Hier muss gerade dann die Möglichkeit nachträglicher Distanzierung gegeben sein, wenn sich jemand sehr exponiert hat. Erst dann folgen Wahrnehmungen des Publikums: "Was haben wir gesehen? Was hat das Spiel in uns ausgelöst?" Die nicht Spielenden können auch Beobachtungsaufgaben bekommen, z. B. im Blick auf die verhandelten Themen.

Seitens der Moderation ist darauf zu achten, dass im Auswertungsgespräch ganz deutlich zwischen "Rolle" (im Spiel) und konkreter Person (hier und jetzt in der Gruppe) getrennt wird. Wenn also ein Spieler angesprochen wird etwa nach dem Motto: "Das war unmöglich, wie du ihr über den Mund gefahren bist ...", dann empfiehlt sich eine Intervention in dem Sinne: "In Ihrer Rolle als Vorsitzender sind sie der zweiten Vorsitzenden ins Wort gefallen. Bitte versuchen Sie mal, sich zu erinnern, was da in Ihnen ablief ..." oder "... was zu dieser Reaktion führte". Diese diestanzierende Sicht macht den Blick frei für die über das Spielgeschehen hinausweisenden, verallgemeinbaren Einsichten.

### **3.2.7 Methoden zur Ergebnissicherung und -vermittlung**

Wenn Menschen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sich mit Themen beschäftigen, entstehen Eindrücke, neue Sichtweisen und Erkenntnisse. Diese Ergebnisse sollen nicht untergehen. So ergibt sich gerade bei aktivierenden Methoden immer wieder die Herausforderung,

den Ertrag der Arbeit sicherzustellen. Ob und wie dies geschieht, muss bedacht werden

- im Blick auf die einzelne Person (bei eigener aktiver Beteiligung geht angesichts des Erlebens und des Gruppengeschehens der Blick dafür verloren, was tatsächlich geleistet und herausgearbeitet worden ist);
- im Blick auf die Gruppe (hier kann es wichtig sein, sich den insgesamt erreichten Stand zu vergegenwärtigen, um von da aus weiterzugehen).

Die Vermittlung der Ergebnisse stellt einen zusätzlichen Schritt dar. Damit er gelingt, bedarf es eigener Hilfen. Im vorausgegangenen Abschnitt ist diese Situation bereits im Blick auf den Übergang von der Gruppenarbeit ins Plenum angesprochen worden. Hier sollen ausführlicher einzelne Methoden dargestellt werden, die den Vorgang der Ergebnissicherung und -vermittlung strukturieren und optimieren.

## ***Tagebuch***

### ➤ *Erstens: Leistungsbereich*

Das Tagebuch hilft dem einzelnen Teilnehmer/der einzelnen Teilnehmerin, sich Inhalte wirksam anzueignen (da selbst entschieden wird, was wichtig ist, und selbst Aufgeschriebenes besser im Gedächtnis haften bleibt), den eigenen Lernweg fortlaufend zu überprüfen und sich zu vergegenwärtigen, eine Veranstaltung oder einen (längeren) Arbeitsprozess zu dokumentieren und insgesamt eine Erinnerungs- und Wiederholungshilfe zu gewinnen.

### ➤ *Zweitens: Struktur und Ablauf*

Der Einsatz eines Tagebuchs ist sinnvoll bei längerfristigen Bildungsmaßnahmen (z. B. bei einem Lehrgang mit mehreren Abschnitten über Grundlagen der Vereinsarbeit). Es wird in der Anfangsphase der Veranstaltung ausgegeben (im Laufe der ersten Stunde). Dabei wird seine Funktion und Nutzungsmöglichkeit erläutert und *sofort praktiziert*, um das Tagebuch tatsächlich im Arbeitsprozess zu verankern.

Beispiel: In einem Fortbildungsseminar für ehrenamtliche Vereinsmitarbeiter/-innen, die im Laufe eines Jahres sieben Abende und einen Nachmittag umfasst, wird nach Eröffnung und Begrüßung das Tagebuch aus-

gegeben, in seiner Funktion erläutert ("Begleiter durch das ganze Seminar", "nur für sich persönlich ...") und gleich zur ersten Nutzung übergeben (Zeit für sich bzw. Einzelarbeit): "Bitte nehmen Sie sich nun einige Minuten für sich. Tragen Sie auf der ersten Seite ein, was Sie für sich selbst in diesem Seminar gewinnen möchten. Sie können diese persönlichen Ziele im Laufe dieses ersten Treffens ergänzen und erweitern und später immer wieder darauf zurückgreifen."

➤ *Drittens: Hinweise für den Einsatz*

Das Tagebuch sollte möglichst eine Gabe an die Teilnehmenden sein, d. h. die Kosten sind in der Kalkulation bereits enthalten.

Für die Ausgestaltung empfiehlt sich ein Heft im DIN-A5-Format, mindestens von der Stärke eines Doppelhefts. Der Einband sollte dauerhaft sein. Die äußere Gestaltung sollte sich von Schulheften abheben, da für manche Teilnehmer/-innen die Assoziationen "Schule", "Hefte austeilen" oder "Berichtshefte" (im Rahmen der beruflichen Ausbildung) unangenehm sind. Die erste Innenseite rechts lässt sich eigens gestalten (z. B. kann der Titel der Veranstaltung eingefügt werden oder ein Zitat oder eine Zeichnung).

Das Tagebuch kann Gefühle auslösen. Sie reichen von angenehmen Erinnerungen bis hin zu ausgeprägten Abneigungen (z. B. vor dem Hintergrund selbstaufgelegter Schreibzwänge oder Verletzungen von Intimität durch Zugriff von außen). Es empfiehlt sich daher, bei der Einführung des Tagebuchs die Möglichkeit solcher unterschiedlicher Erfahrungen anzusprechen, um ganz bewusst auch Ablehnung und Erschrecken zuzulassen. Damit verbindet sich eine Erläuterung der sachlichen Funktion des Tagebuchs im Kurs, Seminar usw., nämlich Notizen zu ermöglichen von:

- Arbeitsanleitungen,
- Arbeitsergebnissen,
- Wahrnehmungen (z. B. interessante Zitate oder Geschehnisse),
- persönliche Einfälle, Selbstreflexionen.

Die Vertraulichkeit sollte ausdrücklich zugesichert werden (Hinweis, dass das Tagebuch ein persönlicher Begleiter durch die Veranstaltung ist und dass es immer bei den Teilnehmenden bleibt, also niemals veröffentlicht werden muss). Wenn für eine Weiterarbeit (z. B. Auswertungsgespräch in Kleingruppen) das Tagebuch eine Rolle spielen soll, dann ist es wichtig, diese Nutzung als Handeln für sich selbst zu empfehlen, z. B. "Es kann

sinnvoll sein, dass Sie in dem folgenden Gespräch einen Blick in Ihr Tagebuch werfen ...“

Damit das Tagebuch seine Funktion erfüllen kann, sollte es immer wieder gezielt eingesetzt werden (Anfangsphase: persönliche Zielformulierungen; Ertrag von Arbeitseinheiten: “Was ist mir wichtig geworden .../Was hat sich ergeben für ...“; Zwischenbilanz oder Endauswertungen: “Was habe ich entdeckt .../Was gewinne ich für ...“; Transferüberlegungen: “Wo werde ich anwenden ...“). An dieser Stelle ist auf die Funktion des Moderators/der Moderatorin zu verweisen, der bzw. die den Einsatz des Tagebuchs von Veranstaltung zu Veranstaltung begleiten soll.

### ***Flexible Zettelwand***

#### ➤ *Erstens: Leistungsbereich*

Dieses Verfahren vereinfacht die Moderationsmethode, reduziert diese sozusagen auf den Kern. Es zielt darauf ab, Arbeits- und vor allem Gesprächsverläufe

- durch Stichworte zu erfassen,
- diese Stichworte sichtbar zu machen,
- mit Hilfe der Stichworte das Ergebnis zu systematisieren,
- Ergebnisse aus Kleingruppen im Plenum zu verknüpfen.

#### ➤ *Zweitens: Struktur und Ablauf*

Erster Teil:

Ein Gruppenmitglied notiert im Laufe eines Gesprächs aus den einzelnen Beiträgen Stichworte, und zwar mit dickem Filzstift jedes Stichwort auf einem einzelnen Zettel (günstig: DIN A4 quer/in der Hälfte waagrecht durchgeschnitten).

Nach dem Gespräch (oder nach einzelnen Gesprächsabschnitten) werden die Zettel an der Wand aufgehängt (notfalls auch am Boden ausgelegt). Dieses Sichtprotokoll erlaubt eine rasche Übersicht über den erreichten Stand. Da sich die Zettel leicht umordnen lassen, ergibt sich zudem die Möglichkeit einer Systematisierung über die zeitliche Abfolge der inhaltlichen Stichworte hinaus. Die Gruppenmitglieder prüfen, ob sie mit den Stichworten (und d. h. mit dem Ergebnis) einverstanden sind oder ob sie noch Ergänzungen vornehmen wollen. Durch diese Prüfung und Billigung wird das Zettelprotokoll zu einem gemeinsamen Ergebnis.

Wenn es sich um ein Planungsgespräch (= Team plant Veranstaltung oder Projekt), ein Fachgespräch, eine Sitzung usw. handelt, kann es bei diesem ersten Teil bleiben. Für das schriftliche Protokoll reicht es, wenn die Zettel abgenommen und in dieser Form abgeschrieben werden.

Zweiter Teil:

Wenn es darum geht, die Ergebnisse mehrerer Kleingruppen miteinander zu verbinden und das Wachstum der gemeinsamen Arbeit sichtbar zu machen, erhalten die Gruppen zusätzlich zum inhaltlichen Arbeitsauftrag noch den Hinweis, wie die Ergebnissicherung geschehen soll: "Bitte halten Sie einige (oder: die drei wichtigsten) Stichworte aus Ihrem Gespräch fest. Notieren Sie jeweils ein einzelnes Stichwort auf einem Zettel" (Muster zeigen, weil Teilnehmer/-innen häufig dazu neigen, die Zettel mit ganzen Sätzen oder zu klein zu beschriften).

Im Plenum hängen die Kleingruppen ihre Zettel auf. Waren die Gruppen zum selben Thema bzw. mit demselben Arbeitsauftrag gebildet worden, können die Stichworte und Zettel nach einem gemeinsamen, sich entwickelnden Schema geordnet werden. Eine Gruppe beginnt. Ein Gruppenmitglied liest jeden Zettel nochmals kurz vor (und erläutert ihn, falls das Stichwort nicht ausreicht). Der Leiter/die Leiterin nimmt den Zettel und heftet ihn mit Kreppklebestreifen an die Wand. (Zettel nicht aneinander, sondern stets einzeln an die Wand kleben, um sie ggf. rasch wieder abnehmen und umsortieren zu können!) Diese Mithilfe ist sinnvoll, weil die Flexible Zettelwand viele Tätigkeiten auf einmal verlangt: berichten, Übersicht gewinnen, hantieren mit Zetteln und Klebestreifen. Inhaltlich zusammengehörige Zettel kommen untereinander. Wenn ein Stichwort ein neues Thema angibt, wird es auf der Waagerechten daneben gehängt (Eröffnung einer neuen Spalte). Dann folgt die nächste Gruppe; ihre Zettel werden in derselben Weise aufgehängt, dabei aber sofort ähnliche oder gleiche Stichworte unter die schon vorhandenen angefügt. Nun folgt die nächste Gruppe – usw. So entstehen Spalten oder Zettelhaufen mit inhaltlich verwandten Stichworten.

Falls dieser Teil durchgeführt wird, sollte die einzelne Kleingruppe nicht mehr als 7 und die Gesamtgruppe nicht mehr als 35 Personen umfassen. Für das Erläutern und Aufhängen der Zettel sind 20 bis 40 Minuten vorzusehen. Es wird genügend freie Wandfläche benötigt (ggf. vorher Wandschmuck abnehmen). Um Farbflächen nicht zu beschädigen, sollten Kreppklebestreifen (keine Zellophanklebestreifen) verwendet werden.

➤ *Drittens: Hinweise für den Einsatz*

Um beim zweiten Teil die Menge der Zettel zu begrenzen, kann der Arbeitsauftrag entsprechend formuliert werden, z. B.: "Bitte halten Sie die Stichworte fest, die Ihnen gemeinsam besonders wichtig sind." Oder: "Wählen Sie aus Ihrem Gespräch drei (fünf) Stichworte aus."

Beim Veröffentlichen der Zettel ist es wichtig, dass sich Häufungen zu bestimmten Themen zeigen können; deshalb sollten die Gruppen gebeten werden, keine Stichworte auszusortieren.

Beim Aufhängen der Zettel kann eine Diskussion darüber entstehen, was wohin gehört. Dieser Versuch einer systematisch-perfekten Ordnung hat den Nachteil, dass er die noch recht konkreten Stichworte in immer allgemeinere Oberbegriffe auflöst; außerdem wirkt er rasch frustrierend. Sollte eine solche Situation auftreten, ist darauf zu achten, dass zunächst nur grobe Einteilungen getroffen werden. Stichworte, die sich nicht auf Anheb zuordnen lassen, werden einfach gesondert gehängt (= neue Spalte eröffnen). So kann man sich auch aus dem Material heraus eine Ordnung geben lassen, ohne von vornherein ein Ordnungsschema im Kopf haben zu müssen, das den Gruppenergebnissen übergestülpt wird.

Im Übrigen lohnt es sich, nach Variationen zu suchen, mit deren Hilfe sich die veranschaulichende Wirkung der Zettelwand noch steigern lässt. So können die Zettel eine Form bekommen, die geeignet ist, Einfälle anzuregen oder das Thema symbolhaft zu verdeutlichen.

Beispiel: In einem Seminar für Vereinsvorstände zu Fragen der Kooperation in der Vorstandsarbeit ist es das Ziel der Einstiegseinheit, negative und positive Aspekte von Zusammenarbeit herauszufinden. Nachbarschaftsgruppen à 3 Personen erhalten den schriftlichen Arbeitsauftrag: "Was ist das Schwierige, Problematische an Vorstandsarbeit? Was ist das Schöne, Freudvolle an Vorstandsarbeit? Bitte:

Tauschen Sie sich hierüber anhand Ihrer Erfahrungen aus.

Wählen Sie gemeinsam bis zu 3 Stichworte aus jedem der beiden Pole aus.

Notieren Sie jedes Stichwort einzeln:

- zu 'das Schwierige, Problematische' auf einen Stein,
- zu 'das Schöne, Freudvolle' auf eine Blume."

Dazu erhielten die Kleingruppen je drei Zettel, die in Form eines schematisierten Steins (hellblaue Farbe) und einer schematisierten vierblättrigen

Blüte (gelbe Farbe) ausgeschnitten waren. Zur optischen Unterstützung der Arbeitsanweisung waren in der schriftlichen Anleitung die Worte "das Schwierige, Problematische" mit Leuchtstift rot und "das Schöne, Freudvolle" mit Leuchtstift gelb markiert.

Die Vorteile der "Flexiblen Zettelwand" liegen in Folgendem:

- Der Inhalt wird von Bericht zu Bericht durch das Wachsen der Zettelwand erschlossen und differenziert. Es bilden sich zwanglos Schwerpunkte heraus.
- Plakatmitschriften als Gruppenergebnisse bleiben optisch immer getrennt. Zusammenhänge, Schwerpunkte usw. sind weniger augenfällig; sie könnten nur dann deutlich hervorgehoben werden, wenn die Plakate zerschnitten würden.
- Gruppengrenzen werden aufgelöst (im Unterschied zu Plakatmitschriften, wo sie auch optisch erhalten bleiben); da verschiedene Handschriften oder Stiftfarben an verschiedenen Stellen der Wand auftauchen, herrscht der Eindruck des Ganzen vor. Das Plenum erlebt faktisch: "Das sind wir alle." Deshalb eignet sich diese Methode besonders in der Anfangsphase, um aus ersten Kleingruppenarbeiten das Wir der Gesamtgruppe aufzubauen.
- Technisch eröffnet die Flexible Zettelwand Möglichkeiten weiterer Verwendung, z. B.: Die Zettel können im Laufe eines folgenden Rundgesprächs umsortiert oder erweitert werden; oder: Einzelne "Zettelballungen" werden abgenommen und in arbeitsteiligen Kleingruppen weiter bearbeitet.

### **3.2.8 Methoden in der Schlussphase**

#### ***Die Dynamik der Schlussphase und förderliche Methoden***

Der Schluss von Veranstaltungen stellt – ganz ähnlich wie der Anfang – eine Schwellensituation dar. Wer ins Seminar *kommt*, hat hinter sich den Alltag mit Privatleben, Berufsarbeit usw. und vor sich die Veranstaltung mit allem Neuen, das erwartet wird und geschieht. Wer aus dem Seminar *geht*, hat hinter sich den Arbeits- und Lernvorgang samt allen äußeren und inneren Ereignissen und vor sich die Rückkehr nach Hause, den Wiedereintritt ins Privat- und Berufsleben ("Back home").

Schwellensituationen markieren Einschnitte. Deshalb ist es sinnvoll, sich ihnen aufmerksam zuzuwenden. Das gilt für die Schlussphase ebenso

wie für den Anfang. Dieser Abschnitt soll hierzu einige Verstehens- und Gestaltungshilfen anbieten.

Während den Anfang das Dilemma zwischen Neugier und Zurückhaltung bestimmt, kann gerade in länger dauernden Veranstaltungen die faktische Trennung am Schluss Gefühlsreaktionen wie Abschiedsschmerz mit sich bringen. Solche Empfindungen können wiederum Abwehr (im tiefenpsychologischen Sinne) auslösen. Häufig auftretende Abwehrmechanismen in Schlusssituationen sind:

- Regression (Rückfall in frühere Phasen der Gruppenentwicklung, z. B. Wiederaufnahme alter Konflikte oder Machtkämpfe);
- Verkehrung ins Gegenteil (Abwertung der bisherigen Arbeit und Gemeinschaft, z. B. "hat doch nicht viel gebracht" - denn wenn das Gewesene nicht viel wert war, lässt sich davon leichter Abschied nehmen);
- Verleugnung (die Gruppe "bewältigt die Trennung durch Vereinbarung eines Wiedersehens").

Auch hier geht es darum, die skizzierten Schwierigkeiten als normalen Teil der gemeinsamen Situation zu akzeptieren, die im Übrigen auch den Leiter/die Leiterin betrifft.

Dies bedeutet, Äußerungen aus der Gesamtgruppe auch dann, wenn sie der Leitung und der Veranstaltung gelten, nicht sofort auf sich selbst (d. h. auf die eigene Person als Leiter/-in) zu beziehen, sondern gleichsam einen Schritt zurückzutreten und die Beiträge als das zu nehmen, was sie sind: Ausdruck der augenblicklichen Wirklichkeit, welche die Teilnehmenden gerade bestimmt.

Praktisch heißt das, Äußerungen eher stehen zu lassen, d. h. nicht mit "richtig" oder "falsch" zu bewerten und nicht selbst ins Agieren einzutreten ("ich wollte aber doch ..."). Dies wäre der gerade Weg zurück in Auseinandersetzung und Machtkampf, d. h. in eine frühere Phase der Gruppenentwicklung – und mithin ein Beitrag dazu, "dass es noch nicht zu Ende ist".

Im Falle ausschließlich positiver Schlussbeiträge kann das auch bedeuten, dass Harmonie, Vertrautheit und Intimität aus der zurückliegenden Zeit fortgesetzt oder wiederholt werden sollen. Dann empfiehlt es sich, bewusst Raum für Negatives zu öffnen ("...am Ende gibt es ja auch Dinge, die man besser nicht in den Koffer packt, sondern hier lässt ...").

Die Hinweise zur inneren Dynamik der Schlussphase sollen allerdings nicht übersehen lassen, dass alle Beiträge auch einen realen Anteil haben können, sich also im Falle negativer Äußerungen auf tatsächlich Kritikwürdiges beziehen oder im Falle positiver Beiträge tatsächlich Gelungenes meinen können.

Eine zentrale Aufgabe von Leitung in der Schlussphase besteht darin, solche Differenzierung anzuregen. In diesem Sinne soll Leitung helfen, dass die Teilnehmenden zum guten Schluss zwei Aufgaben bewältigen können:

- auf der Sachebene: Lernergebnis und Ertrag beschreiben und einschätzen;
- auf der Prozessebene: sich trennen und Abschied nehmen sowie die damit verbundenen Empfindungen wahrnehmen und ausdrücken können, und dies in der ganzen Spanne von Trauer bis Erleichterung.

Diese Differenzierung, die bei der einzelnen Person geschieht, ist auch in der ganzen Gruppe zu fördern. Für die Leitung heißt das, die Gesprächsaktivität und die Reaktionen immer wieder an die Gruppe zurückzugeben (z. B. nach einer bestimmten Äußerung: "Wem ging es ähnlich – wem ging es anders?" oder "Wie sehen Sie es?"); darauf zu vertrauen, dass es in einer Gruppe nie einhellige Einschätzungen gibt; der Vielfalt Raum zu geben.

Kleingruppenarbeit kann diese mehrfache Differenzierung intensivieren. Als Beispiel sei folgende Sequenz genannt:

1. Einzelarbeit ca. 10 Minuten, z. B. einen Auswertungsbogen ausfüllen; nochmals das Programm mit einer prüfenden Fragestellung durchgehen, etwa: "Wie habe ich die einzelnen inhaltlichen Abschnitte erlebt? Was haben sie in mir positiv ausgelöst, was war für mich schwierig?"
2. Kleingruppen (Dreiergruppen, Wahl- oder Nachbarschaftsgruppen) ca. 30 Minuten, z. B.: "Diese Fortbildung und ihre Gestaltung: Was hat uns eingeleuchtet, was war problematisch? Was geht mit uns mit – als Ergebnis, als Anregung, als Frage?"
3. Plenum ca. 45 bis 60 Minuten, z. B.: "Was war in den Kleingruppen gemeinsam wichtig?"

In der Schlussphase sitzen die Menschen "auf gepackten Koffern", buchstäblich und im übertragenen Sinne. Der Blick geht nach draußen, dahin, wo die Leute herkamen. In dieser Stimmungslage ist es nicht sinnvoll, z. B. am letzten Vormittag eines Wochenendseminars nochmals ein

Referat oder gar ein neues Thema anzubieten; ein bloßes Zeitverbringen ist ebenfalls nicht ertragreich. Es wird als leere Form durchschaut und führt zur (berechtigten) vorzeitigen Abreise.

Nutzen lässt sich hingegen die innere Dynamik des "Blicks nach draußen" für den Transfer, dessen innere Bewegungsrichtung dem "Back home" genau entspricht: Es geht hier um Einfälle und praktische Übungen zur Übertragung und Anwendung des Erarbeiteten und Gelernten im je eigenen Handlungsfeld. Erfahrungsgemäß wird ein solcher Arbeitsgang gerade in der Schlussphase mit großer Beteiligung vollzogen, weil die Relevanz erkennbar ist ("etwas für sich selber und die eigene Praxis tun") und nachvollziehbar begründet werden kann ("die gegebene Zeit nutzen für eine Arbeit, die im Alltag rasch unter Zeitdruck gerät").

Im Übrigen stellt Arbeit am Transfer gerade in der tätigkeits- und funktionsbezogenen Fort- und Weiterbildung eine angemessene Form für eine integrierte Evaluation bereit.

Auch hierfür eine Beispiel-Sequenz:

1. Einzelarbeit ca. 10 Minuten: "Wir haben über ... gearbeitet. Überlegen Sie sich *eine* konkrete Möglichkeit zur Umsetzung in ... Notieren Sie dazu ... (z. B. Umsetzungsschritte)."
2. Dreiergruppen ca. 45 Minuten: "bitte tauschen Sie sich aus und halten Sie dabei folgende Form ein: Person A berichtet über ihre Ideen zu ... B und C hören aufmerksam zu und lassen sich Einfälle kommen, wie ... gelingen könnte. Dieser Durchgang dauert 15 Minuten, keinesfalls länger. Anschließend dasselbe mit Person B. Anschließend mit Person C."
3. Plenum ca. 20 Minuten: Nicht zu den Inhalten der Gruppengespräche, sondern allenfalls zur Einschätzung dieser Form des Austauschs und im Übrigen zu Gesamtreaktionen ("Ich am Ende dieses Seminars – letzte Worte").

*Zum "guten Ende" gehört es, das Lernergebnis zu beschreiben und einzuschätzen (Sachebene) und voneinander Abschied zu nehmen (Prozessebene). Der Blick nach Hause, in den privaten und beruflichen Alltag, lässt sich für den Transfer nutzen.*

## **Kollegiale Beratung**

### ➤ *Erstens: Leistungsbereich*

Die Methode hilft, persönliche Konsequenzen aus einem Lernvorgang zu formulieren; Lernertrag wahrzunehmen und zu konkretisieren; Übertragung (Transfer) des Gelernten in Alltag und Praxis vorzubereiten; zwischen "Gleichgestellten", d. h. kollegiale Beratung zu praktizieren.

### ➤ *Zweitens: Struktur und Ablauf*

Gegenseitige beraterische Hilfe unter Kolleginnen und Kollegen braucht eine Struktur, um nicht im Problem zu "versacken". Die Struktur ist vor allem nötig, um neben dem Anfang ein eindeutiges Beenden zu ermöglichen. Wesentliche Strukturelemente sind: Vorbereitung, Vorgehensweise (möglichst einfach und klar), Zeit (möglichst kurz).

Der Ablauf im Einzelnen:

Erster Schritt:

Einzelarbeit (10 bis 15 Minuten): Persönliche Einfälle zu einer bevorstehenden Gestaltungsaufgabe, z. B. "Bitte denken Sie an die nächste Sitzung, die Sie zu leiten haben. Entwickeln Sie erste Ideen für ... Notieren Sie dazu Stichworte."

Zweiter Schritt:

Zweiergruppen/Wahlgruppen (20 bis 40 Minuten): Wechselseitiger Austausch nach folgender Struktur:

"Vereinbaren Sie, wer beginnt (= Person A).

Person A berichtet ihre Gestaltungsideen.

Person B

- hört aufmerksam zu,
- klärt durch Nachfragen, um besser zu verstehen,
- lässt sich Einfälle kommen, wie die Ideen gelingen könnten.

Nach 10 (oder 15 oder max. 20) Minuten Wechsel, ganz gleich, wie weit Sie gekommen sind.

Nun berichtet Person B ihre Gestaltungsideen usw."

(Der Wechsel kann durch ein Signal (Glöckchen) unterstützt werden.)

Die Methode ist auch mit einem größeren Plenum (40 bis 50 Teilnehmende) durchführbar.

➤ *Drittens: Hinweise für den Einsatz*

Die Methode verbindet in der Schlussphase persönliche Ertragssicherung ("Evaluation") und Übertragung in Alltag und Praxis ("Transfer"). Sie erleichtert dadurch Trennung und Abschied. *Sie ist aber auch in jeder anderen Phase eines Kurses oder Seminars einsetzbar* (z. B. nach einzelnen inhaltlichen Arbeitsabschnitten).

Wichtig ist die Einhaltung der Struktur, d. h. auf die Zeitbegrenzung aufmerksam zu machen und sie strikt einzuhalten.

Die Inhalte der kollegialen Beratung sollten auf jeden Fall in den Kleingruppen bleiben – auch wenn der Wunsch geäußert wird, zu hören, was es alles gab. Persönliche Färbung und Vielfalt der Themen würden durch einen plenaren Austausch nur verlieren. Ein anschließendes Plenum kann allenfalls dazu dienen, Erfahrungen mit der Verfahrensweise zu äußern.

### **Evaluationsgruppen**

➤ *Erstens: Leistungsbereich*

Der Vorteil dieser Art von Evaluation besteht darin, dass sie mehrfach geschieht: Die Beteiligten absolvieren eine Lernkontrolle, indem sie erworbene Kenntnisse bzw. gewonnene Fähigkeiten vergegenwärtigen und dadurch wiederholen, um sie in sachgemäße Fragen bzw. Aufgaben für andere umzuwandeln (= Selbstevaluation) und sie bearbeiten Fragen bzw. Aufgaben, die von außen kommen (= Fremdevaluation). Außerdem wird auf diese Weise eine partnerschaftliche Form der Lernkontrolle unter Gleichen praktiziert, die weitgehend frei ist von Aspekten einer Prüfung und hierarchischen Fremdkontrolle.

- *Zweitens: Struktur und Ablauf*
- *Drittens: Hinweise für den Einsatz*

Evaluationsgruppen stellen eine besondere Form der Partnergruppen dar. Je zwei Kleingruppen (2 bis 7 Personen) werden zusammengespant. Der Ablauf:

1. Die Kleingruppen erhalten als Arbeitsauftrag, aus den erarbeiteten Inhalten eine Aufgabenstellung für ihre Partnergruppe zu erarbeiten, z. B. "fünf Fragen zur Gemeinnützigkeit ..." oder Entwicklung eines Fallbeispiels, für das eine Lösung zu finden ist.
2. Nach einer bestimmten Zeit werden die Aufgabenstellungen gegenseitig ausgetauscht und bearbeitet.
3. Das Ergebnis wird zurückgegeben und mit der ursprünglichen Aufgabenstellung verglichen. Dieser Arbeitsgang kann auch im Rahmen einer direkten Begegnung zwischen den beiden Kleingruppen geschehen, so dass im Gespräch eine weitere Vertiefung möglich ist.

Der Gleichtakt wird durch mündliche Anleitung beim jeweiligen Schritt oder durch schriftliche Anleitung für den gesamten Ablauf gesichert.

Die einzelnen Schritte können bei sehr kleinen und zahlreichen Gruppen im gemeinsamen Arbeitsraum stattfinden. Findet eine Aufteilung (größerer) Gruppen auf mehrere Räume statt, muss die Korrespondenz von Raum zu Raum beim zweiten Schritt gesichert werden.

### **3.3 Komplexe Vorgehensweisen: "Lernwerkstatt" als Prinzip und Struktur**

Angebote zur Kompetenzentwicklung für ehrenamtliche Vereinsmitarbeiter/-innen haben zunächst einmal einen aktuellen Ansatz. Sie beziehen sich auf konkrete Tätigkeits- und Lebenssituationen, stärken vorhandene Ressourcen, gleichen Defizite aus. Angebote hierfür sind immer wieder nötig, weil sich die Gegebenheiten ändern. Mitarbeiter/-innen wechseln. Die Arbeitsbedingungen für Vereine ändern sich dauernd:

*"Die Probleme sind ja: Die Gesetze ändern sich, die Steuerrechtslage ändert sich, man muss ständig eigentlich auf dem Laufenden bleiben. Und das mit möglichst wenig Aufwand in relativ kurzer Zeit, aber sehr qualitativ hochwertig. Und daraus ist dann eben diese ganze Lernwerkstatt-Geschichte entstanden ..."*

Aber die Veränderungen sind noch umfassender. Gesellschaftliche Situationen wandeln sich. Neue Aufgaben und Ideen führen dazu, neue Zusammenschlüsse zu bilden oder bisherige Einrichtungen zu verändern. Die Umbrüche in der Wirtschaft, auf dem Arbeitsmarkt, in der Erwerbstätigkeit, in der Balance zwischen Eigenverantwortung und gesellschaftlicher Daseinsvorsorge machen es wahrscheinlich, dass die Vereine noch mehr als bisher Aufgaben der Existenzsicherung übernehmen, also in noch stärkerem Maße und in größerer Breite wirtschaftlich handeln werden. In den neuen Bundesländern sind derartige Entwicklungen schon seit längerem zu beobachten. Diese Perspektiven reichen über den Tag hinaus.

So werden zwei Arbeitsansätze und -richtungen deutlich:

1. das einzelne Angebot zur Kompetenzentwicklung für Ehrenamtliche, das nach wie vor die volle und sorgfältige Aufmerksamkeit der Planer und Gestalter verlangt, damit alle Beteiligten tatsächlich etwas davon haben; und
2. die Einbindung dieser aktuellen Einzelaktivitäten in ein langfristig angelegtes Konzept der Strukturentwicklung und Strukturgestaltung.

Bei aller Unterschiedlichkeit treffen sie sich aber im *Kern*: Gemeinsam ist ihnen das Prinzip des situationsbezogenen und situationswirksamen Handelns. Es findet seinen Ausdruck im Begriff der *Lernwerkstatt*. Menschen kommen zusammen, wenden sich gemeinsam einem Sachverhalt zu, der ihnen wichtig ist, bringen ihre Vorkenntnisse und Vorerfahrungen ein, nehmen Informationen auf, schaffen Erkenntnisse und entwickeln Fähigkeiten, die ihnen anschließend helfen. Insofern ist die Lernwerkstatt ein *Arbeitsprinzip*, das auf didaktisch-methodischem Gebiet in jeder einzelnen Fortbildungsveranstaltung Wirklichkeit werden kann. Die vorausgegangenen Kapitel sollten hierfür Hinweise und Anleitungen geben. Sie ist aber auch ein *Strukturrahmen*, der diesen Prozess der Kompetenzentwicklung und -stärkung über die tagesaktuellen Geschehnisse und Zufälligkeiten hinaus auf Dauer sichert und gewährleistet. Diese umfassende Sicht ist gemeint, wenn die Überschrift von einer "komplexen Vorgehensweise" spricht.

Hierfür sollen im Folgenden einige Eckpunkte aufgezeigt werden. Sie werden aufgrund von Erfahrungen mit der Leipziger "Lernwerkstatt Vereinsarbeit" und "Lernwerkstatt Region Leipzig e. V." formuliert. Sie sind hier als Anregung gemeint: als Impulse für Aktivitäten andernorts mit si-

cherlich eigenen strukturellen Lösungen. Als solche *Eckpunkte (in den nächsten Abschnitten jeweils kursiv)* lassen sich benennen:

### **3.3.1 Situations- und Tätigkeitsorientierung**

*Es gibt eine prinzipielle Ausrichtung von Angeboten zur Kompetenzentwicklung auf die Tätigkeits- und Lebenssituation der ehrenamtlichen Vereinsmitarbeiter/-innen im Sinne von "Lernwerkstatt als Arbeitsprinzip".*

Dementsprechend wurden nach einem Pilotkurs 1997/98 "Qualifizierung freiwilliger Vereinsarbeit – berufsbegleitend" in einem weiteren Angebot dieser Art 1998/99 auf der didaktisch-methodischen Ebene Konsequenzen gezogen in Richtung "Lernwerkstatt" als Arbeitsprinzip.<sup>4</sup> Die ehrenamtlichen Vereinsmitarbeiter/-innen konnten also erleben, wie nützlich und anregend es ist, eigene Erfahrungen und Kenntnisse einzubringen und diese aktiv zu nutzen. Das geschah innerhalb einzelner Arbeitseinheiten, indem der normale Ablauf "erst Information, dann Diskussion" gleichsam gekippt worden ist hin zu der Folge "erst Zusammenstellung von Erfahrungen und Klärungspunkten, dann ergänzende Information" und indem regelmäßig Phasen mit der Methode kollegiale Beratung einbezogen wurden. Es geschah außerdem auf der Programmebene durch den Übergang von einer abgeschlossenen und feststehenden Vorausplanung (im Sinne eines klassischen Lehrgangs mit definierten Zielen) hin zur gemeinsamen Findung und Festlegung von Themen und Programnteilen.

### **3.3.2 Aktivitätspotential**

Es gibt ein Reservoir an ehrenamtlichen Vereinsmitarbeiter(inne)n, die an Kompetenzentwicklung, Erfahrungsaustausch, Vernetzung usw. interessiert sind.

Durch den Pilotkurs und weiterentwickelte Nachfolgeangebote bildete sich ein Kreis von Interessierten, die in die aktive Mitgestaltung künftiger Aktivitäten und Angebote eintraten. Sie waren zunehmend nicht nur als

---

4 Beide durchgeführt vom "Existenzgründerzentrum EGZ – Schulungs- und Beratungsgesellschaft mbH" in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig und dem Programm "Lernen im Sozialen Umfeld" der "Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (ABWF)" Berlin sowie gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Teilnehmer/-innen im herkömmlichen Sinne ansprechbar, sondern als Partner/-in in einem gemeinsamen Entwicklungsvorgang.

*“... und dann wirklich sich auch nach den tatsächlichen Gegebenheiten und Wünschen richten. Ich habe es öfter jetzt schon gehört von Leuten, die in der Lernwerkstatt ... sind, dass die XY Veranstaltungen anbietet, die aber am Thema vorbeigehen, die zu hochtrabend sind oder - ja, wenn ein Steuerberater kommt, der noch nie einen Verein betreut hat, nur GmbHs, der kann damit gar nix anfangen, der kommt plötzlich mit doppelter Buchführung, und das ist für Vereine einfach uninteressant. Dann sitzen die da und ärgern sich, dass sie 25 Mark für das Mittagessen bezahlt haben, weil das das einzig Gute war. Da muss man dann schon gucken. Das ist ja überall so. Man muss sich an dem Bedarf orientieren. Und den natürlich wissen. Klar.”*

*“Wenn was von oben angeordnet wird, dann glauben die Leute, hier gibt's was, irgendwo gibt's da was abzufassen, deshalb läuft man erst mal hin. Und dann stellt sich mit der Zeit raus, so ist das gar nicht, ich werde hier bloß ‚missbraucht‘, um irgendwas zu machen, was denen da oben nützt. Und da gehen die nicht mehr hin. Währenddessen, wenn die das von unten, von sich gewollt haben, da wissen sie von vornherein, also hier ist keiner in dem Raum, der mir gleich was gibt, sondern es kann sich was ergeben, aus dem, was wir gemeinsam tun. Das ... macht einen Sinn. So funktioniert das, denke ich mal.”*

Andernorts wäre zu prüfen, ob ein solches Aktivitätspotential evtl. in anderen Zusammenhängen bereits besteht – z. B. als örtlicher Aktionskreis oder als Koordinationsgremium für Veranstaltungstermine o. Ä.

### **3.3.3 Kontinuitätssicherung**

*Es gibt immer wieder Aktivitäten und Angebote, wo sich entsprechend interessierte Personen, d. h. Ehrenamtliche aus Vereinen, treffen.*

Diese Kontinuität wurde gepflegt durch den Aufbau einer Adressdatei, durch Einladung zu thematischen Anschluss-Aktivitäten oder zu Veranstaltungen mit Praxisberatungs-Charakter. Dies geschah z. T. wiederum ehrenamtlich, z. T. als Teilbereich im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit.

*“Wir haben alle, die da gewesen sind, angeschrieben, und ... mehr als die Hälfte haben gesagt ja, und positiv haben sich fast alle geäußert. Sie wollten das ja selbst, wir haben es ja für sie gemacht. Aber es ist eine kritische Masse gewesen, die jetzt schon so groß ist, dass wir manchmal aus den Nähten platzen. Also wenn 30 auf einem mal kommen oder 40, dann muss man bei diesen Räumlichkeiten schon gucken. Es ist ein Beispiel dafür, wir haben es gesagt, die wollten das Netz und die praktizieren [es] ... wir kriegen es zum Teil ja nicht mit, was die so untereinander da machen. Ja, es werden in den Pausen oder vorher,*

*hinterher werden da Absprachen getroffen, funktionieren da plötzlich Dinge, die kriegt man da bloß am Rande mit. Es ist auch ganz normal, dass nicht jeder das erzählt. Aber so glaube ich, funktioniert das ... diese Herangehensweise, Netzwerke zu bilden ..."*

### **3.3.4 Reflexion und Dokumentation**

*Es gibt eine regelmäßige Auswertung der aktuellen Arbeit. Es werden Erfahrungen gesichert und dokumentiert, Konsequenzen formuliert und Zuständigkeiten für die Umsetzung von Konsequenzen festgelegt.*

Als ein Beitrag zur Kontinuitätssicherung wirkten die Auswertungen einzelner Angebote zur Kompetenzentwicklung im Rahmen der sich entwickelnden Lernwerkstatt durch regelmäßige Begleituntersuchungen mit schriftlichen Zwischen- und Abschlussberichten. Die Notwendigkeit solcher Berichte erwies sich als sehr hilfreich; dass sie im Sinne einer Programm- und Planungsevaluation gestaltet worden sind, entsprang dem Interesse der Akteure am Aufbau einer längerfristig wirksamen Arbeit. Die Kooperation mit Hochschulen vor Ort und in der Region ist sicherlich auch andernorts möglich.

### **3.3.5 Konzeptentwicklung und -konsolidierung**

*Es gibt eine ausformulierte Vorstellung über die Bestandteile eines Gesamtgefüges zur Kompetenzentwicklung ehrenamtlicher Vereinsmitarbeiter/-innen und das wechselseitiges Zusammenwirken dieser Elemente im Sinne von "Lernwerkstatt als Struktur".*

Ausgehend von der Zielgruppenanalyse und dem didaktisch-methodischen Verständnis von Lernwerkstatt als Arbeitsprinzip wurde das zunächst recht einfach erscheinende System von Grundlagen- und Vertiefungsangeboten bald ersetzt durch ein Gefüge verschiedener, aufeinander bezogener Handlungsformen mit den Hauptelementen "Kursssystem", "Beratung/Kommunikation/Kooperation" (dazu gehörig: Projektbörse, thematische Gesprächskreise und Arbeitsgruppen, Praxisberatung, Vereinsanzeiger, Internetpräsentation), "Kommunale Partnerschaft", "Wissenschaftliche Begleitung" und "Projektmanagement". Auch wenn ein solches Gesamtbild in einzelnen Teilen zunächst nicht realisiert wird, liegt seine hilfreiche Funktion darin, die Gesamtperspektive der Entwicklung nach innen *und* nach außen zu verdeutlichen sowie Einzelaktivitäten bzw. -entscheidungen immer wieder im Blick auf ihre Stimmigkeit für das Ganze zu prüfen.

Besonderes Interesse verdient in diesem Zusammenhang, dass die Lernwerkstatt als Plattform-Struktur "Kommunale Partnerschaft" in der Form eines wechselseitigen Gegenübers, sondern auch durch direkte Einbeziehung zu realisieren versucht:

*"... zwei ... Mitarbeiter vom Sozialamt ... und in sofern bin ich nur froh, dass die mit dabei sind, weil sie gesehen haben, ... welche Probleme die Vereine, denen sie Geld geben, eigentlich haben, also beim Steuerrecht, bei der Buchhaltung fielen die erst mal um und haben gesagt, Gott, wir haben uns gar nicht vorstellen können, welche Ausmaße das hat, was wir hier an Belegen forderten oder so und was dass dann bedeutete für die Ehrenamtlichen. Es war schon ganz gut, also das hat großen Abbau von Spannungen gegeben, dass ist ganz prima ..."*

### **3.3.6 Öffentlichkeitsarbeit**

*Es gibt immer wieder eine in Gang gesetzte Gesprächssituation mit Vereinen und Initiativen vor Ort sowie mit der Kommune sowie eine Beteiligung an öffentlichen Aktionen.*

Die im Gesamtkonzept ausgewiesene "Kommunale Partnerschaft" wurde und wird durch fallbezogene, aber auch kontinuierliche Gesprächssituationen mit Vereinen, mit Ämtern und Dezernaten der Stadtverwaltung sowie mit vergleichbaren Nachbarinstitutionen (z. B. Freiwilligenagentur oder regionale Netzwerkprojekte) aufgebaut. Hilfreich war hierbei die Beteiligung der Lernwerkstatt am Agenda-Wettbewerb der Stadt Leipzig im Jahre 2000 mit dem Gewinn eines ersten Preises.

### **3.3.7 Strukturbildung**

*Es gibt einen strukturellen Rahmen, der die Aktivitäten und verschiedenen Formen zur Kompetenzentwicklung ehrenamtlicher Vereinsmitarbeiter/-innen auf Dauer stellt.*

Selbst wenn ein Gesamtkonzept "steht" und öffentlich bekannt ist; selbst wenn es immer wieder Aktivitäten gibt und sich allmählich ein Image bildet, so ist eine Arbeit doch in starkem Maße vom individuellen Engagement einzelner Personen abhängig, solange sie keine, nur ihrem Zweck geltende Struktur hat. Ein solcher Rahmen wurde durch die Gründung des eingetragenen Vereins "Lernwerkstatt Region Leipzig" im Jahre 2001 geschaffen. Damit ist eine vorauslaufende Entwicklung abgeschlossen. Zugleich aber eröffnen sich neue Aufgaben und Handlungsfel-

der, die beispielsweise aus der Möglichkeit eigenständiger Projektträgerschaft erwachsen.

Damit allerdings stellt sich für die Lernwerkstatt e. V. eine Herausforderung besonderer Art, mit der sich viele Institutionen mit einer ähnlichen basis-verankerten Vorgeschichte auseinandersetzen müssen: als Institution dauerhaft handlungsfähig zu werden und zu sein und *zugleich* in sich jene Offenheit, Situationsorientierung und Flexibilität zu bewahren, aus der heraus und zu deren Förderung sie entstanden ist ...

## 4 Ausgewählte Literatur und Materialien

*Antons, K.:* Praxis der Gruppendynamik. Göttingen, Toronto, Zürich 1996

*Frenz, U.:* Freiwilliges Bürgerengagement muß politisch ermöglicht werden. In: Blätter der Wohlfahrtspflege – Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit, H. 6, 1994, S. 124-126

*Gaskin, K.; Smith, J. D.; Paulwitz, I.:* Ein neues bürgerschaftliches Europa – Eine Untersuchung zur Verbreitung und Rolle von Volunteering in zehn Ländern. Freiburg 1996

*Heinze, R. G.; Olk, Th.:* Vom Ehrenamt zum bürgerschaftlichen Engagement. In: Kistler, E.; Noll, H.-H.; Priller, E. (Hrsg.): Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Berlin 1999, S. 77-101

*Knoll, J.:* Ehrenamt als Möglichkeitsraum – 12 Sätze zu einem spannenden Thema. In: Diakonische Information, Sonderheft 23: Diakonie in der Gemeinde. Wien 1997, S. 3-8

*Knoll, J.:* Kleingruppenmethoden – Effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen. Weinheim, Basel 1997

*Knoll, J.:* Kurs- und Seminarmethoden – Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim, Basel 2003

*Knoll, J.:* Lernwerkstatt Vereinsarbeit – Vom Lehrgang zum situationsorientierten Erfahrungsaustausch. In: Brandstetter, G.; Kellner, W. (Hrsg.): Freiwilliges Engagement und Erwachsenenbildung – Wege der Identifikation und Bewertung des informellen Lernens. Wien 2001, S. 45-54

*Link, M.:* Bürgerengagement braucht Fortbildung. In: Blätter der Wohlfahrtspflege – Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit, H. 9, 1995, S. 204-206

*Michel, M.:* Ehrenamtlichkeit und Professionalität in Leipziger Frauenprojekten. Gutachten im Auftrag des Referates für Gleichstellung von Frau und Mann der Stadt Leipzig. Leipzig 1997

*Olk, Th.:* Sozialengagement als Lebensstil. In: Blätter der Wohlfahrtspflege – Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit, H. 9, 1993, S. 270-272

*Reinert, A.:* Laienkompetenz nutzen. In: Kistler, E.; Noll, H.-H.; Priller, E. (Hrsg.): Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Berlin 1999, S. 377-395

*Salomon, J.:* Projekt "Lernforum freiwillige Vereinsarbeit". Leipzig 15. Januar 1997

*Schaurhofer, M. u. a. (Hrsg.): Räume der Civil Society in Österreich. Wien 2000*

*Strob, B. (Hrsg.): Vereintes Lernen – Regionale Lernkulturen und Vereinslandschaften in den alten und neuen Bundesländern. Münster, New York, München, Berlin 2001*