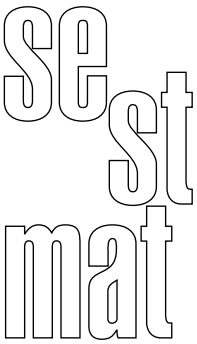
selbst
studien
material

Herbert Gerl

Lernen als Kommunikation

Pädagogische Arbeitsstelle des
Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Best.-Nr.: 30/0025


sest
mat

Hinweise für den Leser

Diese Studieneinheit ist eine von mehreren, die sich alle auf Probleme der Erwachsenenbildung beziehen. Sie haben, wenn Sie diese Studieneinheit in die Hand nehmen, bestimmte **Erwartungen.** Möglicherweise erhoffen Sie sich direkte Antworten auf Fragen, die im Berufsalltag eines pädagogischen Mitarbeiters auftreten. Es kann aber auch sein, daß Sie nicht hauptberuflich, sondern als Kursleiter oder als Student an Fragen der Erwachsenenbildung interessiert sind. Wir, die Verfasser des Selbststudienmaterials (SESTMAT) können Ihre sicherlich sehr unterschiedlichen Erwartungen nicht alle berücksichtigen. Sie können aber erwarten, daß wir Ihnen mitteilen, welches **unsere Vorstellungen** bei der Herstellung waren und wie wir uns den Umgang mit den Studieneinheiten denken.

Bei den vorbereitenden Überlegungen und bei der Herstellung der Studieneinheiten haben wir versucht, von dem auszugehen, was über die Arbeitsplatzanforderungen der hauptberuflich-pädagogischen Mitarbeiter an Volkshochschulen bekannt ist. Die Ausweitung der Aktivitäten im Bereich der Erwachsenenbildung und die Zunahme der in diesem Bereich tätigen Personen sind der Grund, weshalb wir diese Adressatengruppe vorrangig ansprechen. Denn wenn auch an einer Reihe von Hochschulen Erwachsenenbildung studiert werden kann, so wird doch der größere Teil der Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung weiterhin tätig, ohne sich vorher darauf vorbereitet zu haben. Angesichts dieser Lage sollen die Studieneinheiten des SESTMAT-Projekts der **Einführung in die Probleme der Erwachsenenbildung** dienen, d.h. die Studieneinheiten orientieren sich an den wichtigsten Tätigkeitsbereichen der Erwachsenenbildungspraxis: Programmplanung und Lehren und Lernen mit Erwachsenen. In beiden Tätigkeitsbereichen sind stets organisatorische und institutionelle Probleme und der gesellschaftliche Bedingungsrahmen von Erwachsenenbildung zu bedenken. Für die **Gesamtgliederung** von SESTMAT ergeben sich daraus vier Themenblöcke:

– Gesellschaftlicher Bedingungsrahmen von Erwachsenenbildung,

– organisatorische und institutionelle Probleme,

– Programmplanung in der Erwachsenenbildung,

– Lehren und Lernen mit Erwachsenen.

Der zweite und kleinste Themenblock ist auf die besondere Situation der Volkshochschule bezogen, während die Studieneinheiten der anderen Themenblöcke für den gesamten Bereich der Erwachsenenbildung bedeutsam sind.

Bei der Konzipierung des Studienmaterials ist darauf geachtet worden, daß jede **Studieneinheit** aus sich selbst heraus verständlich ist. Die Reihenfolge in der Bearbeitung der Studieneinheiten kann sich daher nach den jeweiligen Lern- und Arbeitsbedürfnissen der Leser richten. Die einzelnen Studieneinheiten sind zumeist in der gleichen Weise aufgebaut:

Im **Einführungstext** wird der Zusammenhang des Themas mit den beruflichen Anforderungen dargestellt, werden die Lernziele benannt und wird der Aufbau der Studieneinheit kurz skizziert.

Der **Basistext** enthält die grundlegenden Informationen zum jeweiligen Thema. In der Regel wurde versucht, eine Auswahl aus vorhandenen, durchaus kontroversen bzw. kontrovers zu interpretierenden wissenschaftlichen Ergebnissen, Hypothesen oder Theorien zusammenzustellen.

Der **Verarbeitungstext** ist auf die Problematisierung der im Basistext angesprochenen Sachverhalte abgestellt. Außerdem wird versucht, Bezüge zur Praxis herzustellen und Anwendungsmöglichkeiten anzuregen.

Projektgruppe SESTMAT

Anmerkungen zur revidierten Fassung

Die Selbststudienmaterialien sind Mitte der 70er Jahre entwickelt und zuletzt Anfang der 80er Jahre im Rahmen des Sestmat-Projekts revidiert worden.

Die Überarbeitung dieser Studieneinheit ist im Rahmen eines Projekts „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in der ehemaligen DDR“ entstanden, das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft seit 1990 gefördert wird. Neben der Funktion einer Berufseinführung übernimmt diese Studieneinheit die zusätzliche Aufgabe, den MitarbeiterInnen in Volkshochschulen der **neuen** Bundesländer eine berufliche **Neuorientierung** durch Selbststudium zu erleichtern.

Bei der Revision ist deshalb nicht nur eine zeitbedingte Aktualisierung, sondern auch eine systembedingte Überarbeitung notwendig geworden, die das unterschiedliche Vorverständnis und andere Rezeptionsformen berücksichtigt. Die Überprüfung der Vorlagen erfolgte in Zusammenarbeit mit Volkshochschulmitarbeitern aus der ehemaligen DDR.

Verständlichkeit und Relevanz der revidierten Fassung wurden im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen des Projekts erprobt.

Nicht alle Sestmat-Einheiten konnten im neuen Projekt überarbeitet werden. Die Auswahl erfolgte unter dem Gesichtspunkt des Selbsthilfegedankens mit einem Schwerpunkt im dispositiven Bereich.

Berücksichtigt wurden:

1. der Rahmen der institutionellen Einbindung
   (V. Otto: „Volkshochschule im Gefüge der kommunalen Selbstverwaltung“)

2. die Ebene der Haushaltsorganisation
   (H.-H. Schauerte: „Haushaltsrecht und Haushaltspraxis“)

3. Informationssammlung und Bedarfsanalyse
   (E. Schlutz: „Erschließen von Bildungsbedarf“)

4. Ziele und Handlungsdimensionen einer Didaktik der Erwachsenenbildung
   (H. Siebert: „Didaktische Planungsperspektiven“)

5. Vorbereitung und Ablauf der Programmplanung
   (Th. Jüchter: „Verfahren der Programmplanung“)

6. Personale Beziehungen in der Lernsituation
   (H. Gerl: „Lernen als Kommunikation“)

Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in der ehemaligen DDR“
Pädagogische Arbeitsstelle
Holzhausenstraße 21
6000 Frankfurt/Main 1

1991

Lernen als Kommunikation

Manuskript: Herbert Gerl

Revision: Sylvia Kade

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Projekt „Hilfe zur Selbsthilfe für die Volkshochschulen in der ehemaligen DDR“
gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
Projektleitung: Felicitas von Küchler
Projektredaktion: Sylvia Kade
© 1991 Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn

Projekt SESTMAT/Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
Hans Tietgens, Wiltrud Gieseke, Christa Kodron-Lundgreen
1976

Evaluationsprojekt SESTMAT
Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
Hans Tietgens, Wiltrud Gieseke, Angela Venth
1980

Inhaltsverzeichnis

Zur Einleitung 9

Basistext 10

1. Unterricht als Gespräch mit besonderen Kennzeichen 10

2. Lehren und Lernen in persönlicher Verantwortung 11

3. Ein personzentriertes didaktisches Konzept 16

Verarbeitungstext 21

4. Kommunikation und Interaktion im Unterricht 21

4.1 Eine Nachricht – viele Botschaften 21

4.2 Der Zirkelcharakter der Kommunikation 24

4.3 Kennzeichen lernförderlicher Beziehungen in Gruppen 28

4.4 Umgang mit Konflikten in Lerngruppen 31

5 Abschließende Überlegung 35

Literatur 36

Zur Einleitung

Wenn wir versuchen, die uns umgebende Realität in den Blick zu nehmen, zu analysieren und zu begreifen, dann setzt dieser Versuch immer voraus, daß wir dies aus einem bestimmten Blickwinkel heraus tun. Wir können nicht die Wirklichkeit an sich oder als Ganzes wahrnehmen, wir haben und brauchen, um überhaupt etwas zu sehen, eine **Perspektive**.

Auch der folgende Text betrachtet dieses Geschehen unter einem besonderen Aspekt: er will es als einen Vorgang des Miteinander-Sprechens („Kommunikation") und des Miteinander-Handelns („Interaktion") aller Beteiligten beschreiben und erhellen.

Nicht so selbstverständlich ist eine weitere Wahl und Entscheidung, die mit dieser Abgrenzung des Themas verknüpft ist: Die Sachverhalte der Kommunikation und der Interaktion zwischen Menschen werden in den einschlägigen Sozialwissenschaften, also insbesondere in der Psychologie bzw. Sozialpsychologie, in unterschiedlichen Theorieansätzen, je nach dem zugrundeliegenden **Menschenbild** und Erkenntnisinteresse, durchaus verschieden aufgefaßt und beschrieben – mit unterschiedlichen Handlungskonsequenzen, sofern aus den Befunden Hinweise für die Handhabung solcher Prozesse in Lehr-/Lernsituationen abgeleitet werden.

Auch in dieser Hinsicht ist also eine Wahl zu treffen, wenngleich keine blinde, sondern eine begründete und nachvollziehbare. Im folgenden Text werden die beiden Begriffe „Kommunikation" und „Interaktion" gleichbedeutend (synonym) verwendet. Die oben angedeutete Unterscheidung, der zufolge Kommunikation als sprachlicher Austausch zwischen Menschen, Interaktion dagegen als gemeinsames Handeln verstanden werden kann, darf keinesfalls als strikte Abgrenzung mißdeutet werden. Denn sprachlicher Austausch zwischen Menschen beinhaltet in der Regel immer auch nicht-sprachliches („nonverbales") Handeln, z.B. die Mimik, Gestik, Körperhaltung des Sprechenden. Solche nonverbale „Begleitmusik" trägt ganz wesentlich zur **Kommunikation** zwischen den Beteiligten bei (wie übrigens auch „averbale" Momente: der Tonfall beim Sprechen, die Modulation der Stimme, die Lautstärke usw.). Kommunikation beinhaltet also immer auch **Interaktion**, wie umgekehrt Interaktion, als „wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln oder Verhalten mindestens zweier Personen" (Gerl 1979, S.515) in aller Regel auch einen sprachlichen Austausch der beteiligten Personen mit sich bringt (vgl. Graumann 1972, S.1109 ff.).

Basistext

1. Unterricht als Gespräch mit besonderen Kennzeichen

Wenn wir hier und im folgenden das organisierte Lehren und Lernen in Gruppen als einen hochkomplexen, leicht irritierbaren, professionell zu handhabenden Prozeß der Kommunikation und Interaktion betrachten (Kurzformel: „Unterricht als Gespräch"), dann können wir davon ausgehen, daß Kennzeichen, Regeln, Kriterien, die für Gespräche generell gelten, immer auch für die Beschreibung und Handhabung von Unterrichtssituationen relevant sein werden. Trotzdem weist die Unterrichtssituation Besonderheiten auf, die vorab kurz zu benennen sind, da sie alle folgenden Überlegungen beeinflussen. – Wodurch also unterscheidet sich die **Gesprächssituation Unterricht** von anderen Gesprächen, z.B. im Kreis der Familie, im Büro oder im Fußballverein?

(1) Alles Sprechen im Unterricht ist letzten Endes auf einen bestimmten Zweck ausgerichtet: auf das Erreichen bestimmter **Lernziele** auf seiten der Lernenden. Sicherlich kann auch in Alltagsgesprächen oder in beruflich bedingten Kommunikationen Lernen stattfinden; dies wird sogar fast immer der Fall sein, da das uns gegenüber gezeigte Verhalten oder Handeln anderer Menschen uns ständig, als Rückmeldung auf unser eigenes Tun und Lassen, „belehrt". Wir verarbeiten laufend solche Rückmeldungen, oft unbewußt, und stellen uns auf sie ein. Unterricht beläßt solches Lernen nicht in seiner Beiläufigkeit, er macht es zum Programm und will es absichtlich und bewußt herbeiführen. Dies ist insofern wichtig, als solches Lernen durch die bewußte und willentliche Mitwirkung des Lernenden in seiner Wirkung erheblich gesteigert, ja potenziert werden kann – sofern eben diese Voraussetzung der bewußten und willentlichen Mitwirkung gegeben ist. Dies hat erhebliche didaktische Konsequenzen, auf die noch einzugehen sein wird. In letzter Konsequenz kann Lernen durch Unterricht zu einem „reflexiven Mechanismus" (Luhmann 1970, S.92) weiterentwickelt werden: zum Lernen des Lernens, als der weitreichendsten Form **absichtlicher Selbst-Veränderung** einer Person.

(2) Lernen wird oft als eine „Änderung des Verhaltens aufgrund einer gemachten Erfahrung" definiert (z.B. bei Correll 1971, S.10). Dies wäre, gerade nach der eben skizzierten Überlegung, noch keine zureichende Bestimmung dessen, was im Unterricht angestrebt wird. Unterricht als bewußtes und absichtsvolles Lernen zielt immer auf eine „**Erweiterung**" und „**Differenzierung**" der Handlungsmöglichkeit des Lernenden. Der Lernprozeß besitzt also eine unumkehrbare Richtung, die mit dem allgemeinen Begriff der „Veränderung" (der unterschiedslos auch tierisches Lernen, beispielsweise durch Dressur, einschließt) noch nicht benannt ist. Der (psychoanalytische) Begriff der „**Regression**" macht uns darauf aufmerksam, daß – unter entsprechenden Rahmenbedingungen wie Angst, Enttäuschung, Bedrohung – durchaus auch das Gegenteil von Erweiterung und Differenzierung der Handlungsmöglichkeiten einer Person als Resultat zwischenmenschlicher Interaktionen beobachtet werden kann. Ein solches Sich-Zurückentwickeln, genauer gesagt: ein (nie ohne psychische Gewaltsamkeit zu bewerkstelligendes) Zurückschrauben einer Person kann mit unserer Vorstellung von Unterricht keinesfalls in Einklang gebracht werden. Auch in dieser Bestimmung von Unterricht als Beitrag zur Entwicklung einer Person liegen didaktische Konsequenzen, die auszuformulieren sind.

(3) Unterricht (im eben beschriebenen Sinne) steht immer in einem eigentümlichen Verhältnis zu den sonstigen alltäglichen Lebenssituationen der Lernenden. Er ist auf diese sonstigen Lebenssituationen (auf Familie, Beruf, Freizeit, öffentliches Leben usw.) durch

seine Lernziele bezogen. Alles, was im Unterricht gelernt werden kann, soll ja irgendeinen Beitrag zum Leben außerhalb der Unterrichtssituation selbst leisten, z.B. als berufliche Qualifizierung oder als Vergewisserung der eigenen Rolle im Verhältnis zu den Mitmenschen. Er ist aber gerade deswegen von diesen sonstigen Lebenssituationen verschieden, von ihnen abgegrenzt.

> *„Unterricht gewährt ein Spielraum des Lernens, d.h. er macht es möglich, methodisch angeleitet, ohne Angst vor ernsten Sanktionen, die eigenen Handlungsmöglichkeiten Schritt für Schritt zu erweitern und zu erproben. 'Fehler' dürfen bis auf weiteres gemacht werden, sie werden korrigiert, aufgearbeitet und verbessert. Unterricht ist insofern, trotz aller Anstrengungen, die die Lernarbeit fast immer verursacht, eine* ***entlastete Situation****. Die Lernenden erwarten zu recht, daß sich solche Entlastung in den Interaktionsformen des Unterrichts niederschlägt. Sie haben in gewisser Weise einen Anspruch darauf, in einer angstfreien und anregenden Atmosphäre zu lernen und zu arbeiten" (Gerl 1990a, S.3).*

(4) Für das, was in einer Unterrichtssituation geschieht, sind in gewisser Weise **alle** in der Situation Anwesenden **verantwortlich**: Lehrende und Lernende. Jeder erwachsene Mensch muß in letzter Konsequenz für das, was er tut oder mit sich geschehen läßt, selbst einstehen. „Sei dein eigener Vorsitzender!" (R.Cohn 1990, S.120) heißt der Imperativ, dem niemand entkommen kann. Und doch ist die lehrende Person in einer Lerngruppe in einer besonderen Rolle: von ihr darf zu recht erwartet werden (und sie wird in der Regel dafür bezahlt), daß sie, inhaltlich wie methodisch, möglichst günstige Bedingungen für eine erfolgreiche Lernarbeit schafft. Sie ist in Fragen der Zielsetzung, der Inhaltsauswahl, ja selbst der Methodik nicht allein entscheidungsbefugt – nur die Lernenden selbst können ihre Lerninteressen kennen und geltend machen – , aber sie sollte die informativen wie die kommunikativen Voraussetzungen für begründete Entscheidungen der Lerngruppe, wie sie ihre Lernarbeit organisieren will, schaffen. Dies ist eine Dienstleistung der lehrenden Person, die sie im übrigen nicht zum bloßen Erfüllungsgehilfen der Lerngruppe macht: sie muß vor sich selbst verantworten, was und wie sie in einer Lerngruppe arbeiten will.

2. Lehren und Lernen in persönlicher Verantwortung

Da es nicht „**die**" Psychologie als feststehende, nicht-hinterfragbare Wissenschaft gibt, müssen wir zwischen verschiedenen Ansätzen wählen. Für eine Aufschlüsselung und praktische Anleitung von Lehr-/Lernprozessen (übrigens gleichermaßen bei Erwachsenen wie bei Kindern) scheint das Konzept der „**humanistischen Psychologie**" in besonderem Maße einleuchtend und angemessen. Dieses Konzept, das in wesentlichen Aspekten auf den Arbeiten des amerikanischen Psychologen **Carl Rogers** (1902-1988) aufbaut, geht von vier Grundannahmen aus, die ich im folgenden kurz skizzieren möchte:

(a) Jeder Mensch besitzt grundsätzlich die Fähigkeit, die Beweggründe seines eigenen Tuns und die Ziele seines Handelns aufzuklären und zu erkennen. Diese Aufklärung und Erkenntnis ist keinesfalls stellvertretend möglich, durch einen klugen Lehrer, Arzt, Seelsorger. Sie kann nur von jedem Menschen selbst als **Selbstaufklärung** und Selbsterkenntnis geleistet werden. Rogers formuliert:

> *„Jedes Individuum existiert in einer ständig sich ändernden Welt der Erfahrung, deren Mittelpunkt es ist... Eine wichtige Tatsache ist, daß diese Welt des Individuums im echten und vollständigen Sinne nur dem Individuum selbst bekannt sein kann... Ich kann niemals vollständig und gänzlich wissen, wie ein Nadelstich oder das Versagen bei einem Examen vom anderen erfahren wurde. Die Welt der Erfahrung ist für jedes Individuum in einem sehr bedeutungsvollen Sinne eine private Welt. Diese vollständige Kenntnis der Welt seiner totalen Erfahrung besteht jedoch nur potentiell... Viele Impulse, die ich empfinde, oder Gefühle, die ich erfahre, kann ich nur unter bestimmten Voraussetzungen in mein Bewußtsein eindringen lassen. Daher ist mein tatsächliches Wissen und meine tatsächliche Bewußtheit meines gesamten Erscheinungsfeldes*

begrenzt. Dennoch trifft es zu, daß ich potentiell der einzige bin, der es in seiner ganzen Vollständigkeit kennen kann" (Rogers 1972, S.418f.).

Wie aber sehen die Voraussetzungen aus, die es mir ermöglichen, meine Empfindungen, Motive, Interessen in mein Bewußtsein einzulassen, sie als meine eigenen zu erkennen und zuzulassen? Rogers weist darauf hin, daß insbesondere durch elterliche oder institutionelle Erziehungsmaßnahmen, eingebettet in und ergänzt durch gesellschaftlich geltende Normen und Wertmaßstäbe, in aller Regel nur eine mehr oder weniger **eingeschränkte, verzerrte Wahrnehmung** und „Symbolisierung" (d.h. sprachlich-begriffliche Bestimmung) der äußeren Realität wie des eigenen Selbst stattfinden kann. Es entwickelt sich dann ein Selbstkonzept, eine „Selbst-Struktur", die bestimmte Aspekte der (äußeren oder inneren) Realität, weil sie als unerlaubt, böse, minderwertig gelten, verleugnet.

(b) Wichtigste Voraussetzung für die Selbsterkenntnis und „Entdeckung" der eigenen Person ist demnach eine innere Offenheit und eine **Freiheit** von **Bedrohung** und **moralischer Nötigung**. Auf dieser Basis kann dann auch eine Entwicklung und Entfaltung (eine „Weiterbildung") der eigenen Person einsetzen. Begründung:

„Jede Erfahrung, die nicht mit der Organisation oder der Struktur des Selbst übereinstimmt, kann als Bedrohung wahrgenommen werden, und je häufiger diese Wahrnehmungen sind, desto starrer wird die Selbst-Struktur organisiert, um sich zu erhalten... Unter bestimmten Bedingungen, zu denen in erster Linie ein völliges Fehlen jedweder Bedrohung für die Selbst-Struktur gehört, können Erfahrungen, die nicht mit ihr übereinstimmen, wahrgenommen und überprüft und die Struktur des Selbst revidiert werden, um derartige Erfahrungen zu assimilieren und einzuschließen" (Rogers 1972, S.444f.).

Wer neue Erfahrungen zulassen und „assimilieren" kann, hat die besten Voraussetzungen, zu lernen und sich als Person weiterzuentwickeln. Dies scheint eigenartigerweise dann am ehesten zu gelingen, wenn ein Mensch mit sich selbst einverstanden ist.

„Das ist gerade der paradoxe Aspekt meiner Erfahrung: Je mehr ich einfach gewillt bin, inmitten dieser ganzen Komplexität des Lebens ich selbst zu sein, und je mehr ich gewillt bin, die Realitäten in mir selbst und im anderen zu verstehen und zu akzeptieren, desto mehr scheint Veränderung in Gang zu kommen. Es ist eine sehr paradoxe Sache – in dem Maße wie jeder von uns gewillt ist, er selbst zu sein, entdeckt er, daß er sich verändert, und nicht nur das: Er findet auch, daß sich andere verändern, zu denen er Beziehung hat" (Rogers 1976, S.37).

(c) Menschen besitzen eine häufig latente, aber immer vorhandene und aktivierbare Tendenz zur „**Selbstaktualisierung**", zur **Entwicklung** der eigenen Person. Lernen, Aneignen von Informationen, Entfalten der eigenen Fähigkeiten, Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten sind demnach nicht Tätigkeiten, die einem Menschen anerzogen werden müssen. Sie entsprechen seiner Grundausstattung als Person. Sie werden realisiert, sofern nicht äußere oder innere Hindernisse dieses eigene Interesse einer Person blockieren. (Sind es nicht oft genug gerade Einflüsse eines streng erziehenden Elternhauses, die eine solche Selbstaktualisierung eines Menschen verhindern?) Rogers formuliert:

„Der Organismus aktualisiert sich in der Richtung von größerer Differenz von Organen und Funktionen... Seine Bewegung geht in die Richtung einer wachsenden Selbstbeherrschung, Selbstregulierung und Autonomie und weg von abhängiger Kontrolle oder Kontrolle durch äußere Kräfte. Der gesamte Prozeß läßt sich anhand des Vorgangs erläutern, bei dem das Kind laufen lernt. Für gewöhnlich bedeuten die erste Schritte Kampf und auch Schmerz. Häufig steht die sofortige Belohnung, nämlich die paar Schritte, die das Kind tut, in keinem Verhältnis zu dem Schmerz des Fallens und Sich-Stoßens. Bisweilen können die Schmerzen der Grund dafür sein, daß das Kind eine Zeitlang wieder zum Krabbeln zurückkehrt...Das Kind will sich aktualisieren, trotz der schmerzlichen Erfahrung, die es dabei macht... Selbst wenn es aufgrund einer Vielzahl von Umständen nichts von dieser komplexeren Art des Wachsens zeigt, kann man immer noch darauf vertrauen, daß die Tendenz gegenwärtig ist. Die Tendenz wird

wirksam, sobald Gelegenheit zur eindeutigen Wahl zwischen Vorwärts-Bewegung und regressivem Verhalten geboten wird" (Rogers 1972, S.422ff.).

(d) Menschen zeichnet ein ursprüngliches Interesse nicht an zerstörerischem und aggressivem, sondern an realitätsangemessenem, verantwortlichem, **sozial konstruktivem** Handeln aus. – Menschliche **Destruktivität** (im großen Stil auf politischer Ebene; im kleinen Kreis in der Familie, im Beruf) wird damit nicht geleugnet, aber sie wird in jedem Fall als Ergebnis, als **Folge** vorangegangener **fehlgelaufener Interaktionen** verstanden. Rogers kann sich nicht entschließen, einen ursprünglichen Aggressionstrieb anzunehmen, er beruft sich auf andere Erfahrungen:

„Die Grundnatur des frei sich vollziehenden menschlichen Seins ist konstruktiv und vertrauenswürdig. Dies ist für mich eine unumgängliche Schlußfolgerung aus einem Vierteljahrhundert Erfahrung in der Psychotherapie. Wenn wir den Einzelnen aus seiner Abwehrhaltung befreien können, damit er für das breite Spektrum seiner eigenen Bedürfnisse wie auch für die umfangreiche Reihe der Forderungen aus Umwelt und Gesellschaft offen ist, dann können wir uns darauf verlassen, daß seine Reaktionen positiv, vorwärtsgerichtet, konstruktiv sein werden.

Wir brauchen nicht danach zu fragen, wer ihn sozialisieren wird; denn eines seiner Grundbedürfnisse besteht darin, sich anderen anzuschließen und mit ihnen zu kommunizieren. In dem Maße, wie er sich noch vollständiger zu seinem Selbst entwickelt, wird er realitätsgerechter sozialisiert. Wir brauchen nicht danach zu fragen, wer seine aggressiven Impulse kontrollieren wird; denn wenn er für alle seine Impulse offener wird, werden sein Bedürfnis, von anderen geliebt zu werden und seine Tendenz, Zuneigung zu zeigen, genau so stark sein wie seine Impulse, zuzuschlagen oder in Beschlag zu nehmen. Er wird in solchen Situationen aggressiv sein, in denen Aggression tatsächlich angebracht ist; er wird sich aber nicht in die Aggression flüchten. Sein ganzes Verhalten auf allen Gebieten wird insoweit ausgewogener und realistischer, als er sich zu einer Offenheit für seine ganze Erfahrung entwickelt; sein Verhalten entspricht dann den Zielen Überleben und Höherentwicklung eines äußerst sozialen Lebewesens" (Rogers 1976, S.93f.).

Diese vier Grundannahmen bilden die Voraussetzung für das in der Überschrift dieses Kapitels angesprochene Programm: Lehren und Lernen in persönlicher Verantwortung. Sie behaupten nicht (deswegen werden sie „Annahmen" genannt), eine immer und überall vorfindliche empirische Realität zu beschreiben. Sie sind, dies wurde, wie ich hoffe, auch in dieser knappen Zusammenfassung deutlich, an vielfältige, historisch oft eher unwahrscheinliche Voraussetzungen geknüpft. Und doch nehmen sie für sich in Anspruch, nicht bloß „schöne Ideen" zu sein, die der Wirklichkeit und Rauhheit dieser Welt nicht entsprechen. Sie wollen, als „**regulative Ideen**", mithelfen, Vorstellungen von zwischenmenschlicher Kommunikation und Interaktion zu entwickeln, die das Handeln der miteinander kommunizierenden und interagierenden Menschen bestimmen und gerade dadurch dazu beitragen, daß sie (empirische) Wirklichkeit werden (können).

Zufolge dieses „humanistischen", genauer gesagt: „**personzentrierten**" Konzepts – diese Bezeichnungen betonen die entscheidende Bedeutung, die der Integrität des menschlichen Subjekts, der Ganzheit der menschlichen Person zuerkannt wird – stellen Kommunikation und Interaktion Möglichkeiten dar, zwischenmenschliche Beziehungen als Kontakte zwischen selbstverantwortlichen, gleichberechtigten Subjekten herzustellen; Beziehungen, die zur Entwicklung und „Weiterbildung" der Gesprächspartner beitragen, ja dafür unerläßlich sind.

Dieser „humanistische" Ansatz versteht sich dezidiert als „**dritter Weg**" der Psychologie neben der **Verhaltenstheorie** (Behaviorismus) und der **Psychoanalyse**. Um die von mir getroffene Wahl zugunsten dieses dritten Weges ein wenig transparenter zu machen, möchte ich im folgenden versuchen, die beiden anderen Konzepte (oder „Paradigmen") in bezug auf die hier interessierenden Fragestellungen kurz zu skizzieren.

1. Wie also sieht die **Verhaltenstheorie** den Sachverhalt zwischenmenschlicher Kommunikation und Interaktion?

Der amerikanische Sozialwissenschaftler **G.C. Homans** unternimmt (aufbauend auf den Vorarbeiten der Verhaltenspsychologen Pawlow und Skinner) den Versuch, die komplexen Vorgänge zwischenmenschlicher Interaktion mit Hilfe weniger Gesetze bzw. „Hypothesen", die diesen Interaktionen zugrundeliegen sollen, zu beschreiben und – im Falle der praktischen Anwendung dieser Gesetze – unter Kontrolle zu bringen. Homans geht davon aus, daß es ein „elementares soziales Verhalten" gibt (1968, S.5), das als ein ursprüngliches, gleichsam natürliches, allen Menschen, unabhängig von Kultur und Religion, auch unabhängig von gesellschaftlichen Erwartungen und institutionellen Anforderungen, gemeinsames Verhaltensrepertoire angenommen werden kann.

Diese Allgemeingesetze zwischenmenschlicher Interaktionen sind Ausprägungen des von der Verhaltenspsychologie aufgestellten und – insbesondere in Tierexperimenten – überprüften Grundsatzes, daß das Verhalten eines Organismus immer „die Funktion des Verhaltensergebnisses" ist (Homans 1968, S.11): Jeder Organismus, auch jeder Mensch verhält sich notwendigerweise so, daß er ein für sich möglichst günstiges Resultat erzielen kann. Solche Interaktionen, an denen mindestens zwei Individuen teilnehmen, können demnach, da beide Beteiligte je für sich ein möglichst günstiges Ergebnis erzielen wollen, pointiert als „**Tauschhandlungen**" begriffen werden. Nur im Tauschgeschäft ist ein alle Beteiligten befriedigendes Gesamtergebnis möglich (wenn auch keineswegs sicher).

Inwiefern die Aktivitäten der einzelnen Beteiligten füreinander mehr oder weniger wertvoll sind, wird bei Homans im Zuge von fünf Hypothesen näher dargestellt (vgl. hierzu Homans 1972, S.61-69):

– Die **Erfolgs-Hypothese** besagt, daß die Wahl einer Handlungsalternative von der relativen Häufigkeit der Belohnung dieser Alternative abhängt.

– Die **Reiz-Hypothese** (bei der „Reiz" die „Umstände" meint, die eine Aktivität und ihre Belohnung begleiten, und nicht etwa „Stimulus" im Sinne der Verhaltenspsychologie) beinhaltet die Vermutung, daß auch wiederkehrende Umstände eines in der Vergangenheit belohnten Verhaltens zur Generalisierung dieses Verhaltens beitragen.

– Die **Wert-Hypothese** impliziert die wichtige Annahme, daß der Belohnungswert einer Handlung immer nur relativ zu den Belohnungswerten anderer, alternativer Handlungen gesehen werden darf, im Sinne also einer „Netto-Belohnung".

– Die **Entbehrungs-Sättigungs-Hypothese** betrifft den Abnutzungseffekt allzu häufiger gleichartiger Belohnungen.

– Die **Frustrations-Aggressions-Hypothese** weist auf die Möglichkeit hin, in enttäuschenden Interaktionen den seelischen Haushalt durch aggressives Verhalten auszugleichen.

Das verhaltenstheoretische Interaktionsmodell ist hier sicherlich nur sehr grob wiedergegeben. Aber auch wenn Differenzierungen und Verfeinerungen eingerechnet werden, bleiben eine Reihe von offenen Fragen und Einwänden bestehen: Zwischenmenschliches Handeln ist zufolge dieses Modells eingespannt in einen ökonomischen Mechanismus von **Belohnung** („Verstärkung") und **Frustration**, von Gewinn und Verlust. Diese Rechnungsgrößen stellen sich in diesem Modell dar als von außen und beinahe beliebig veränderbar, mithin das menschliche Verhalten insgesamt als von außen und beinahe beliebig steuerbar, manipulierbar. – Hier dürfen wir eine Gegenfrage nicht überhören: Sind die Verhältnisse nicht tatsächlich so? Bildet dieses Konzept nicht damit gerade das ab, was landauf und landab als Bewegungsgesetz menschliches Verhaltens beobachtet werden muß? Es ist einzuräumen, daß dieses Modell – partiell – Realität trifft: die Realität, das Verhalten von Menschen, die – aus welchen Gründen auch immer – (noch) keine Chance haben oder hatten, die in ihnen selbst angelegten Fähigkeiten und Möglichkeiten, also ihr eigenes Selbst in Kommunikation mit ihren Mitmenschen, also in Austausch und Auseinandersetzung, in Streit und gegenseitigem Verstehen, in Akzeptanz und Konfrontation zu entdecken und zu entfalten. Sicherlich werden in all diesen Interaktionen auch Gewinne und Verluste, Enttäuschungen und

Verstärkungen eine Rolle spielen. Aber der Weg, den ein Mensch geht, der sich selbst aktualisieren will, läßt sich nicht aus äußeren Daten bilanzieren. Er geht mit solchen Ereignissen und Erlebnissen um, d.h. er reflektiert und verarbeitet sie in einer nicht ausrechenbaren Weise, er geht seinen Weg selbst und läßt sich nur bedingt steuern.

2. Wie sieht ein **psychoanalytisches Konzept** zwischenmenschlicher Kommunikation und Interaktion aus? Hier fällt es noch schwerer als zuvor, zu einer zusammenfassenden und dabei nicht allzu vergröbernden Antwort zu kommen. Unserer Aufgabe kommt zugute, daß es eine psychoanalytisch konzipierte Darstellung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen in Lerngruppen der Weiterbildung gibt: Das Buch „Gruppendynamik und Erwachsenenbildung“ von **Tobias Brocher** (1967). Ich will mich also im folgenden auf diese Darstellung beziehen.

Für die psychoanalytische Betrachtungsweise Brochers steht außer Frage, daß ein Mensch seine entscheidenden und in gewissem Sinn „vorbildlichen“ Erfahrungen im Umgang mit der ihn umgebenden Realität, insbesondere mit seinen Mitmenschen – also das, was wir seine Interaktionserfahrungen nennen können – im Rahmen seiner **frühkindlichen Sozialisation** macht. Diese Grunderfahrungen in seiner „primären Gruppe“ (in der Regel seine Herkunftsfamilie) bestimmen auch noch im Erwachsenenalter ganz wesentlich sein Verhalten in anderen Gruppen (z.B. in einer Lerngruppe der Weiterbildung) mit.

Diese frühkindlichen Erfahrungen und Lernleistungen wirken deshalb solange nach, weil sie aufs engste und intensivste mit affektiven Prozessen verknüpft waren: es waren in der Regel **konfliktreiche** und schmerzhafte Anpassungen des Kindes an Norm- und Wertvorstellungen seines Elternhauses. Bestimmte Verhaltensregeln mußten gelernt, Verzichte geleistet, Bedürfnisse aufgeschoben, bestimmte Haltungen und Einstellungen übernommen werden, und diese Leistungen wurden abgesichert und erzwungen mit Hilfe von Sanktionen (Belohnungen oder Bestrafungen, Liebe oder Liebesentzug) seitens der Mutter, des Vaters, der Bezugspersonen. Diese Lernleistungen des Kindes sicherten ihm umgekehrt, falls sie erbracht wurden, die unentbehrliche und geradezu lebensnotwendige Zuwendung und Zugehörigkeit seiner Person zur Familiengruppe.

> *„Das Kind internalisiert also die äußeren sozialen Regeln und macht sie so zu **inneren Geboten** aus der begründeten Furcht, andernfalls von der Zugehörigkeit zu seiner sozialen Gruppe ausgeschlossen zu werden und den Verlust der Liebe und Zuwendung seiner primären Objekte, eben der Eltern, erleiden zu müssen. Dieses Grundmodell der Entstehung sozialen Verhaltens verdanken wir Sigmund Freud, wobei wir uns auf diese Kurzfassung eines recht komplizierten Vorganges beschränken müssen, um daran sichtbar zu machen, was ... in der Folge dann als die Entwicklung von Identitätskrisen auf verschiedenen Stufen dargestellt worden ist“ (Brocher, 1967, S.21).*

Der Begriff der **Identität** bzw. **Identitätskrise** im letzten Satz des Zitats macht darauf aufmerksam, daß Menschen eine Vorstellung davon, wer sie sind (was sie können, was ihnen wichtig ist) niemals unabhängig von ihrer sozialen Umwelt, genauer: niemals ohne Kommunikation und Interaktion mit ihren Mitmenschen gewinnen können. Was nicht heißt, daß diese Vorstellung von sich selbst nichts anderes als ein direktes und ungebrochenes „Abbild“ der Meinung dieser Mitmenschen sei. Eben dieser Umstand, daß es um nichts weniger als Identität geht, ist ja auch der Grund für die Stärke und nachhaltige Affektbeladenheit dieser primären Lernprozesse. **Identitätskrisen** lassen sich folgerichtig bestimmen als Situationen, in denen für ein Individuum die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe infragesteht oder verlorengeht. Im gewissen Sinn stellt auch im Erwachsenenalter jeder Eintritt in eine neue, unbekannte soziale Gruppe (z.B. eine Lerngruppe) eine solche, die Identität des Einzelnen verunsichernde, kritische Situation dar. Daß in solchen Situationen wiederum emotionale Prozesse (z.B. Angst, Hemmung etc.) ins Spiel kommen, kann nicht verwundern. Insofern sieht Brocher das Interaktionsgeschehen auch in Lerngruppen Erwachsener als späte Wiederholung früh gelernter und eingeübter Muster, als „**Übertragung**“ solcher Muster in spätere Situationen.

> *„Das Individuum sucht nach Möglichkeit in der Gruppenzugehörigkeit zunächst seine Identität durch Wiederherstellung ähnlicher oder gleicher Verhaltensweisen und Gefühle beizubehalten, die es in den Beziehungen der Primärgruppe an den ursprünglichen Objekten erfahren und erworben hat... Um der Zugehörigkeit willen zum Aufschub und zur Unterdrückung sowohl libidinöser wie auch aggressiver Triebregungen gezwungen, wie sie sich an den Objekten der Primärgruppe ursprünglich ausgebildet haben, regrediert das einzelne Gruppenmitglied unbewußt, unabhängig von seiner intellektuellen Einsicht, emotional auf frühere Ebenen seiner Erwartungsvorstellungen. Auf dieser bedeutet Wissen zugleich Nahrung, die der Gruppenleiter den Mitgliedern gibt oder vorenthält... Das primäre Modell von Gewährung und Versagen bezieht sich jedoch keineswegs nur auf den Leiter der Gruppe, sondern in der Erwartung ihm gegenüber zugleich auch auf die anderen Mitglieder, die dann eine wichtige Bedeutung hinsichtlich möglicher Ersatzbefriedigungen bekommen, wenn sich der einzelne Teilnehmer vom Gruppenleiter frustriert fühlt“ (Brocher 1967, S.59f.).*

Gibt es Einwände gegen dieses Konzept? Inwiefern ist Brochers Analyse des Interaktionsgeschehens in Lerngruppen unbefriedigend? Eine kurze Antwort auf diese Fragen fällt nicht leicht, sie setzt im Grunde eine intensive Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Regression und Übertragung voraus. Ich will sie dennoch versuchen: Es gibt gute Gründe für die Annahme, daß die genannten Prozesse der Wiederholung und Übertragung in Lerngruppen nicht mechanisch, blind, unabhängig von den jeweils aktuellen Kommunikationsstrukturen in solchen Gruppen sich ereignen, sondern sehr wohl in bestimmten Kommunikationsklimata gedeihen, in anderen nur eine untergeordnete Rolle spielen und das Lerngeschehen nicht wesentlich beeinträchtigen. Brochers Analyse macht nicht deutlich, welchen Anteil der jeweilige **Kursleiter** selbst an der Produktion dieser Phänomene hat und wie er sie, da sie eine offene und freie Kommunikation in der Gruppe behindern, vermeiden oder minimieren kann. Für ihn als Psychoanalytiker ist dies auch nicht unbedingt seine Fragestellung; er kann mit Übertragungen umgehen, er kann sie funktional für seine therapeutische Arbeit nutzen.

Ein Kursleiter aber hat andere Probleme. Und er wird hilflos agieren, vielleicht scheitern, wenn er nicht weiß, wie er,

– durch Offenheit und **Transparenz** in seiner Kommunikation,

– durch ein Erkennbarmachen seiner **Person**,

– durch ein **Akzeptieren** und nicht-wertendes Verstehen der Teilnehmer

sich selbst und alle Beteiligten „vergegenwärtigen“, d.h. zu einer Bewußtheit ihrer Gegenwart in der Situation beitragen und sie vor einem unvermerkten Abgleiten in ihre Vergangenheit bewahren kann (eine ausführliche Darstellung hierzu: Gerl 1984).

Für einen konstruktiven Umgang mit der „**Gruppendynamik**“ in Lerngruppen sind, wie soeben angedeutet, Vorstellungen und Begriffe nötig, die jenem anderen („humanistischen“ bzw. „personzentrierten“) Konzept entstammen, das nun im folgenden, speziell im Hinblick auf die Organisation von Lehr-/Lernprozessen, weiterentfaltet werden soll.

3. Ein personzentriertes didaktisches Konzept

Wenn also „Lernen in eigener Verantwortung“ möglich gemacht werden soll – ohne den Versuch einer Außensteuerung und Manipulierung der Lernenden und ohne das Risiko eines Abgleitens in unbewußte Wiederholungen früherer Zwänge und Ängste – wie könnten dann Lehr-/Lernsituationen aussehen?

Wir haben in Kapitel 1 schon dargestellt, daß Unterricht eine Gesprächsform darstellt, die durch besondere Merkmale gekennzeichnet ist:

– Es geht um ein absichtsvolles und bewußtes Lernen und Sich-Verändern.

– Es geht immer um eine Erweiterung und Differenzierung der Handlungsmöglichkeiten der Lernenden.

– Unterricht gewährt einen relativ freien Spielraum des Lernens und Probehandelns.

– Der Lehrende besitzt, bei aller grundsätzlichen Gleichberechtigung der Beteiligten, eine besondere Verantwortung für die inhaltliche und kommunikative Struktur des Unterrichts.

Jetzt geht es um die genauere Klärung der Frage, wie ein Lernen, das eben diese Merkmale aufweist, von einem Lehrenden möglich gemacht, angeregt werden kann. Im Unterschied zu anderen Lern- und Veränderungsprozessen, beispielsweise in einer Psychoanalyse oder auch in einer Selbsterfahrungsgruppe, geht es in **unterrichtlichen** Lernsituationen immer um die **Darbietung, Aneignung und Verarbeitung von Informationen**. Ein Lernender in der Weiterbildung wird mit Informationen konfrontiert. Diese Informationen stammen also in der Regel nicht von ihm selbst, sie werden „von außen" an ihn herangetragen. Seine eigene Leistung ist es dann, diese von außen auf ihn zukommenden Informationen wirklich aufzunehmen, d.h. sie in sein „Inneres", in sein schon vorhandenes Wissen, seine mitgebrachten Meinungen, Überzeugungen, Vorstellungen einzuarbeiten und einzubauen – und eben dadurch, durch dieses „Neue", sich selbst zu verändern.

Dies ist die Grundsituation eines Lernenden in der Weiterbildung. Es wird sofort deutlich: Weil kein Lernender als ein unbeschriebenes Blatt (eine „tabula rasa") in eine Lerngruppe kommt, wird er durch die Aufnahme der neuen Informationen nicht nur selbst verändert, er wird durch die Einarbeitung des Neuen in sein bisheriges Denken, Fühlen und Handeln (Stichwort „Informationsverarbeitung") auch dieses Neue selbst umarbeiten, adaptieren, einpassen, verändern. Bei genauem Hinsehen könnten wir feststellen: **Jeder** Lernende in einer Lerngruppe lernt, auch wenn die gleichen Informationen gegeben werden, etwas **anderes**; er eignet sich aus dem Informationsangebot die ihm entsprechenden Teile aus seiner Perspektive an.

Welche **Aufgabe** hat nun ein Lehrender? Sie läßt sich in einem Satz zusammenfassen: Er hat die **Voraussetzungen** dafür zu schaffen, daß die Lernenden über die für ihr Lernen erforderlichen Informationen verfügen und die Möglichkeit haben, mit diesen Informationen „angemessen", d.h. verantwortlich umzugehen.

Nicht mehr und nicht weniger ist gefragt: Es sind die Voraussetzungen zu schaffen dafür, daß ein Lernender sich Informationen aneignen und sie so verarbeiten kann, daß sie ihm zur Entwicklung und Aktualisierung seiner Person dienen. Für diese Voraussetzungen ist ein Lehrender verantwortlich, das **Lernen** selbst ist ein Vorgang **innerer Arbeit** im Lernenden, den dieser nur selbst, unvertretbar und eigenverantwortlich, erbringen kann.

Betrachten wir also diese Voraussetzungen (vgl. zum folgenden Gerl 1990b, S.12 ff. sowie Grell 1979). Sie können in fünf Punkten zusammengefaßt werden. Sie werden hier „**Kriterien**" genannt, da sie in der Tat Unterscheidungsmerkmale für „guten" Unterricht im Sinn des skizzierten „humanistischen" Konzepts der Selbstverantwortlichkeit einer Person darstellen. Ich bringe die fünf Kriterien hier in eine Reihenfolge. Die Reihenfolge entspricht den Verlaufsphasen eines Unterrichts, der auf einen angemessenen Umgang mit Information abzielt. – Sie ist aus der Sicht **eines Lehrenden** formuliert:

– Kriterium 1: **Persönliche Kommunikation**.

  Ich achte darauf, von Anfang an mit den Teilnehmern „persönlich" zu sprechen. Das heißt so, daß sich jeder Teilnehmer als Person ohne Vorbedingung akzeptiert und geachtet sieht und auch ich selbst als Person erkennbar werde.

– Kriterium 2: **Transparenz**.

  Ich informiere die Teilnehmer darüber, wie meine Pläne (inhaltlich und methodisch) für die zur Verfügung stehende Lernzeit aussehen und warum nach meinem Urteil das vorgesehene Lernprogramm sinnvoll ist. Ich gebe den Teilnehmern Gelegenheit, zu meinen Plänen Stellung zu nehmen und gegebenenfalls Änderungsvorschläge zu machen.

– Kriterium 3: **Information**.

  Ich sorge dafür, daß die Teilnehmer über die für ihre persönliche Lernarbeit notwendigen Informationen verfügen.

– Kriterium 4: **Informationsverarbeitung**.

  Ich biete den Teilnehmern zum Zweck ihrer persönlichen Informationsverarbeitung eine oder mehrere Lernaufgaben an. Die Teilnehmer können dann eine gewisse Zeit selbständig und ohne Störung seitens des Lehrenden arbeiten.

– Kriterium 5: **Evaluation**.

  Gemeinsam mit den Teilnehmern werte ich die Ergebnisse der selbständigen Arbeit der Teilnehmer aus und verständige mich mit ihnen, welche weiteren Lernschritte (sei es wiederholend, ergänzend oder weiterführend) sich sinnvollerweise an die bisherige Lernarbeit anschließen lassen.

Kriterium 1, **„persönliche Kommunikation“**, steht hier an erster Stelle, weil sich die Art und Weise des Miteinandersprechens in der Tat auf alle weiteren Aktivitäten im Prozeß des Lehrens und Lernens auswirkt. In diesem Zusammenhang ist nicht nur wichtig, was inhaltlich vom Lehrenden gesagt wird, ebenso bedeutsam ist die nonverbale Begleitung seines Sprechens: sein Blickkontakt zu den Lernenden, seine Mimik und Gestik, sein Stimmeinsatz, seine Körperhaltung. Dies alles kann Offenheit, Freundlichkeit, Achtung signalisieren und auf Seiten der Lernenden entsprechende Einstellungen hervorrufen (oder wenigstens ermöglichen), oder aber Verschlossenheit, Distanz, Abwertung – mit den unausbleiblichen, das Lernen beeinträchtigenden Konsequenzen.

Das personzentrierte Konzept faßt die wichtigen Kennzeichen persönlicher Kommunikation in drei Begriffen zusammen:

– Es geht um **Kongruenz** und **Echtheit**. Kommunikation trägt immer dann zu einer persönlichen Beziehung zwischen den beteiligten Personen bei, wenn es eine Übereinstimmung zwischen den Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken (also dem „Inneren“) einer sprechenden Person und ihren verbalen wie nonverbalen Äußerungen gibt.

– Es geht um **Akzeptanz** oder **bedingungsfreie Achtung.** Kommunikation kann nur fruchtbar werden, wenn sich die Gesprächspartner grundsätzlich und gegenseitig als Person annehmen und anerkennen.

– Es geht um **Empathie** oder **nichtwertendes Verstehen**. Kommunikation bedarf des Bemühens aller Beteiligten, sich gegenseitig zuzuhören und – noch unabhängig von der eigenen Meinung oder Einstellung – die Überlegungen oder Empfindungen der jeweiligen Gesprächspartner möglichst genau und unverzerrt aufzunehmen.

Diese knappen Andeutungen sollen an dieser Stelle genügen. Ich werde in Kap. 4 ausführlicher auf die einzelnen Punkte eingehen. Wichtig ist nur noch der Hinweis, daß all das, was nachher im Detail zu Kommunikation und Interaktion gesagt werden wird, immer in einem engen Zusammenhang mit den anderen vier Kriterien eines „guten“ Unterrichts zu sehen und zu verstehen ist. Unterricht soll nach diesem Konzept, dies wäre ein böses Mißverständnis, weder in angenehme Plauderei aufgelöst, noch in Therapie oder Selbsterfahrung umgedeutet werden.

Kriterium 2, „**Transparenz**“, ist immer dann wichtig, wenn im Rahmen von Weiterbildung ein Kurs neu begonnen oder auch innerhalb eines Kurses neue Arbeitsabschnitte eingeleitet werden. Lernende haben einen Anspruch darauf, über die vom Lehrenden vorgesehenen (und zu begründenden) **Ziele, Inhalte, Arbeitsformen** aufgeklärt zu werden. Jede absichtliche oder unabsichtliche Geheimniskrämerei in diesem Punkt ist unwürdig und schmälert die Chancen für selbstverantwortliches Lernen. Ob die Lernenden mit den Plänen des Lehrenden einverstanden sind, oder ob, wenn sie nicht einverstanden sind, die Pläne tatsächlich verändert werden (können) oder ob, selbst wenn die Pläne verändert werden könnten, sie der Lehrende auch tatsächlich verändern will: das sind wieder andere Fragen. Das Kriterium

der Transparenz will sicherstellen, daß Klarheit gegeben ist. Jeder Beteiligte muß und kann dann selbst entscheiden und verantworten, ob er sich an der gemeinsamen Arbeit beteiligen will oder nicht. Solche Klarheit ist in der Regel in wenigen Minuten herzustellen; wo es länger dauert, ist es offenbar notwendig, sich – um des selbstverantwortlichen Lernens willen – genauer über Sinn und Zweck der Lernarbeit zu verständigen.

Kriterium 3, „**Information**", macht auf die Verantwortung eines Kursleiters für die Verfügbarkeit von Informationen in einer Lerngruppe aufmerksam. Dieser Punkt mag für einen ersten Blick als selbstverständlich erscheinen; wenn wir ihn genauer betrachten, enthält auch er eine Reihe wichtiger, keineswegs sich von selbst erledigender Teilaufgaben. Ich will sie der Kürze halber hier nur auflisten:

– Die Informationen sollen **klar**, **präzise**, **übersichtlich**, anschaulich, auf das Wesentliche beschränkt gegeben werden.

– Gegebene Informationen sind immer (vom Lehrenden selbst oder anderen) **ausgewählte** Informationen. Sie haben keine absolute Gültigkeit, sie sind Resultat einer (vielleicht wissenschaftlichen) Methodik, sie beruhen auf bestimmten Vorannahmen, sind oft von Wertentscheidungen abhängig.

– Der vermittelnde Kursleiter modifiziert darüber hinaus aufgrund seines eigenen Vorverständnisses, eigener Interessen, auch eigener Verständnisschwierigkeiten die zu gebenden Informationen. All diese – und noch andere – Einfärbungen und Relativierungen dessen, was hier zusammenfassend „Information" genannt wird, heben die Bedeutung solcher „inputs" oder „Eingaben", für das Gelingen von Lernprozessen nicht auf; sie machen aber die besonderen Anforderungen an Informationseingaben sichtbar: Der Lehrende soll, soweit das möglich ist, in seiner Informationseingabe das Vorläufige, das Wertabhängige, das Methodenbedingte, das Persönliche nicht verschweigen oder leugnen, sondern als solches sichtbar, nachvollziehbar und unterscheidbar machen. Nicht eine Schein-Objektivität ist wünschenswert, sondern das Erkennbarmachen des Auswahlcharakters und der Grenzen der gegebenen Informationen.

– Informationen sollen, in aller Regel, meist vom Lehrenden selbst kurz und bündig gegeben und nicht – vielleicht aus einer Angst heraus, als „autoritärer Lehrer" zu erscheinen – in einem mühsamen und langwierigen Frage- und Antwortspiel aus den Teilnehmern herausgefragt werden. Fragen an die Teilnehmer haben immer dann Sinn, wenn die Teilnehmer selbst allein kompetent sind, Antworten zu geben (beispielsweise dann, wenn es um ihre Erfahrungen, ihre Wahrnehmungen, ihre Erinnerungen, ihre Interessen usw. geht). Sie sind dann lähmend und disfunktional, wenn der Kursleiter die erforderlichen Informationsgrundlagen, sofern er sich entsprechend vorbereitet hat, konzentriert und präzise selbst geben kann. Für Kursleiter gilt: Nur ein Wissen, das sie den Teilnehmern vorenthalten, macht sie zu autoritären Figuren. Ausgeteiltes Wissen dagegen macht alle Beteiligten gleichberechtigt.

Kriterium 4, „**Informationsverarbeitung**", benennt eine Leistung, die der Lernende selbst zu erbringen hat. Dennoch ist auch in diesem Zusammenhang der Lehrende gefordert. Er hat mit Hilfe seiner methodischen Phantasie möglichst anregende Aufgabenstellungen zu entwickeln, die die Lernenden bei ihrer inneren Arbeit fördern: z.B. entsprechende Fragestellungen für Kleingruppenarbeit, Übungen in Form von Rollenspielen oder Planspielen, Partnerarbeit, Streitgespräche, das Herstellen von Gegenständen, das Suchen von Beispielen oder Gegenbeispielen, kurz: alles, was mit Auseinandersetzung, Anwendung, Transfer, Vergleich, Begründung, Differenzierung, Übung, Kritik, Deutung der ursprünglichen Information zutun hat.

Lernende sollen in die Lage versetzt werden, mit den verfügbaren Informationen selbständig und selbstverantwortlich umzugehen, sie zu handhaben, sie zu prüfen. – Wichtig ist, daß ein Lehrender diesen Schritt der Informationsverarbeitung als eine unterscheidbare und für den Lernerfolg unersetzliche Arbeitsphase im Rahmen seines Unterrichts begreift und einplant. Er muß wissen, daß er diese Arbeit nicht stellvertretend leisten kann und er muß Vertrauen zu den Lernenden haben, daß sie kraft ihrer Einsicht und Lernbereitschaft, letztlich kraft ihrer

Selbstaktualisierungstendenz, solche Arbeitsphasen zu ihrer persönlichen Weiterbildung nutzen werden.

Kriterium 5, **„Evaluation“**, benennt schließlich die Gelegenheit in einer Lerngruppe, sich über die erzielten Lernergebnisse („Ergebnisevaluation“) wie auch über die Angemessenheit und Förderlichkeit der Lernwege („Prozeßevaluation“) auszutauschen und über den Fortgang der gemeinsamen Arbeit zu verständigen. Evaluation versucht, ein genaueres Bewußtsein bezüglich des eigenen Lernens, seiner Fortschritte wie seiner Hindernisse herzustellen und dem Lehrenden entsprechende Rückmeldungen zu geben. Sie ist damit ein wichtiges Element einer offenen, direkten Kommunikation im Unterricht. (Ausführlich hierzu: Gerl 1983).

Alle fünf Kriterien sind letztlich Entfaltungen und Differenzierungen einer zugrundeliegenden „personzentrierten Anthropologie“. Sie will sagen, daß es erstrebenswert sei, auch in Unterrichtssituationen (aber sicherlich nicht nur dort) selbstverantwortlich zu handeln und sich als Person in Auseinandersetzung mit Informationen und mit anderen Personen (in Kommunikation und Interaktion) zu erkennen, zu aktualisieren und weiterzuentwickeln. Dieses Konzept will darauf aufmerksam machen, daß es in uns (als Menschen mit Körper, Sinnlichkeit, Denken und Fühlen) Anlagen, „Tendenzen“ gibt, die, wenn sie nicht behindert oder zerstört werden, uns geneigt und bereit machen, eben diese Werte zu realisieren. Eine solche Vorstellung vom Menschen kennt selbstverständlich keine Dogmatik, sie ist diskutierbar und von jedem Menschen **hinterfragbar**. Sie hat keine andere Autorität als die, die ihr aus der Einsehbarkeit und Nachvollziehbarkeit ihrer Überlegungen zukommt.

Im folgenden Verarbeitungstext soll nun detailliert auf die Möglichkeiten und Probleme von Kommunikation und Interaktion im Unterricht (vgl. oben Kriterium 1) eingegangen werden.

Verarbeitungstext

4. Kommunikation und Interaktion im Unterricht

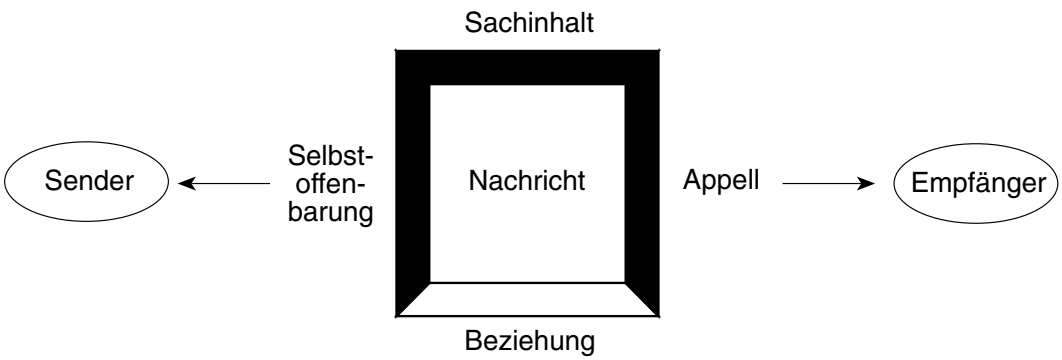
4.1 Eine Nachricht – viele Botschaften

Aus allem bisher Gesagten ist schon deutlich geworden, und die tägliche Erfahrung mit unseren Mitmenschen bestätigt es: der sprachliche Austausch zwischen Menschen ist eine hochkomplexe, leicht irritierbare, infolgedessen nicht einfach zu handhabende Aufgabe. Dies ist offensichtlich. Nicht so leicht ausfindig zu machen sind die Gründe dafür, warum Kommunikation und Interaktion so schwierig sind. Einen wichtigen Hinweis in dieser Frage geben die englischen Sozialpsychologen **Watzlawik**, **Beavin**, **Jackson**. Sie formulierten als ein Axiom, d.h. als einen unbezweifelbaren Grundsatz menschlicher Kommunikation, daß jede Mitteilung **verschiedene** Botschaften enthält:

> *„Wenn man untersucht, was jede Mitteilung enthält, so erweist sich ihr Inhalt vor allem als Information ... Gleichzeitig aber enthält jede Mitteilung einen weiteren Aspekt, der viel weniger augenfällig, doch ebenso wichtig ist – nämlich einen Hinweis darauf, wie ihr Sender sie vom Empfänger verstanden haben möchte. Sie definiert also, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht und ist in diesem Sinne seine persönliche Stellungnahme zum anderen. Wir finden somit in jeder Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt“ (Watzlawik/Beavin/Jackson 1969, S.53).*

Wichtig, gerade auch im Hinblick auf Unterricht, ist dabei, daß diese unvermeidliche Beziehungsdefinition zwischen den Beteiligten in aller Regel nicht direkt verbal, sondern eher durch die Art und Weise des Sprechens, durch seine **nonverbale** Begleitung, also durch Blickkontakte, Gestik, Körperhaltung, auch durch den Stimmeinsatz und Tonfall beim Sprechen bestimmt (und gegebenenfalls auch wieder verändert) wird. Von dieser so hergestellten Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem (und auch zwischen den Lernenden selbst) hängt ganz wesentlich ab, ob die inhaltliche Lernarbeit ohne Angst und Beklemmung, ohne Ärger und Aggression, in einer offenen, vertrauensvollen, freundlichen, entspannten, förderlichen Atmosphäre geleistet werden kann oder ob, wenn das Gegenteil der Fall ist, das Lernen behindert, ja im Extremfall unmöglich gemacht wird. Der Druck und, als Antwort darauf, die innere Anspannung und der Streß des Lernenden können so groß werden, daß sein Denkvermögen – seine Fähigkeit, Sachverhalte zu erinnern und miteinander in Beziehung zu setzen – blockiert ist. (Ausführlich hierzu: Vester 1978).

Dieses Modell von Watzlawik u.a. ist in Deutschland von **F. Schulz von Thun** weiterentwikkelt worden. Er erkennt neben dem Sachinhalt und dem Beziehungsaspekt noch zwei weitere Seiten einer Nachricht, die Selbstoffenbarung (besser: Selbstkundgabe) und den Appell. Er stellt sein Modell in folgender Weise graphisch dar:



(Schulz von Thun 1981, S.30)

Er differenziert damit im Grunde das, was oben als Beziehungsaspekt angesprochen wurde:

– Jede Aussage enthält immer auch eine Botschaft **über mich** selbst (Selbstoffenbarung/ Selbstkundgabe).

– Jede Aussage enthält immer auch eine Botschaft **über dich** (als meinen Gesprächspartner). Wird diese Botschaft über dich als eine Botschaft an dich verstanden, wird sie zu einem Appell.

– Davon zu unterscheiden ist dann noch das, was hier im „Nachrichtenquadrat" Beziehung genannt wird: es bestimmt das **Verhältnis** zwischen dir und mir.

(Im Prinzip könnte man in jeder Mitteilung immer auch einen Appell an uns selbst sehen: Wir legen durch jede Mitteilung an den anderen auch uns selbst fest, formulieren Erwartungen an uns selbst. Dies wäre eine fünfte Seite der Nachricht.)

Machen wir uns diese verschiedenen Botschaften einer Nachricht mit Hilfe eines **Beispiels** anschaulich. Ein Kursleiter sagt zu den Teilnehmern: „**Schlagen Sie jetzt bitte das Buch auf S.39 auf.**" Der **Sachverhalt** dieser Nachricht ist klar: der Kursleiter wünscht sich, daß die Teilnehmer das Lehrbuch auf der genannten Seite aufschlagen. Der **Appell** ist in diesem Fall auch ohne weiteres erkennbar: der Satz ist ja offen als Appell formuliert. Wie wird die **Beziehung** zwischen den Beteiligten durch diesen Satz bestimmt? Leider kennen wir den Tonfall dieses Satzes nicht, dieser würde uns in diesem Punkt sehr viele Auskünfte geben. Ist der Satz streng, vielleicht aggressiv, oder aber leise, schüchtern, oder klar, sachlich gesprochen? Dies alles würde viel über die Beziehung zwischen den Beteiligten aussagen. So wie der Satz hier steht, klingt er höflich und um Klarheit, Deutlichkeit bemüht. Bis auf weiteres würde ich also annehmen, daß die Beziehung zwischen dem Kursleiter und den Lernenden durch Offenheit, Direktheit, gegenseitige Achtung gekennzeichnet ist. – Bei der Verwendung des Begriffs „gegenseitige Achtung" zögere ich. Woher kommt das „gegenseitig"? Unser Beispielsatz kann sicherlich (im Sinne einer **Selbstkundgabe** des Sprechenden) deutlich machen, daß er jetzt die Absicht hat, auf „S.39 weiterzuarbeiten", daß er dies aber nicht befehlen, sondern erbitten will, daß er eine klare Vorstellung über den Fortgang der Arbeit hat. Vielleicht liegt hierin die Begründung für mein Gefühl einer hier vorhandenen „gegenseitigen" Achtung: Ein solches Selbstbild des Sprechenden könnte kaum gelingen oder aufrechterhalten werden, wenn die Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden beispielsweise durch eine massive Konfrontation und Aggressivität oder aber durch hochgradige Verunsicherung und Irritation gekennzeichnet wäre. (Auch die mögliche 5.Seite einer Nachricht wird hier sofort sichtbar: Der Kursleiter legt sich durch seinen Satz selbst fest, irgend etwas Sinnvolles anzufangen.)

Vielleicht ist dieses Beispiel zu klar und einfach, als daß es überzeugen könnte. Ich möchte es noch einmal mit einer etwas komplizierteren Nachricht versuchen. Ein Kursleiter sagt zu Beginn einer Unterrichtseinheit: „**Wir wollen heute über die psychischen Folgen von Jugendarbeitslosigkeit sprechen.**" Was ist die Sachinformation? Sie ist klar: Der Kursleiter will heute usw.. Er selbst spricht aber von „wir". Er wünscht sich, daß die Teilnehmer auch wollen, fragt sie aber nicht, sondern versucht sie dafür zu vereinnahmen. Dies ist ein Appell, allerdings kein offener wie im ersten Beispiel, sondern ein **verdeckter**. Wollen die Teilnehmer wirklich dasselbe wie der Kursleiter? Vielleicht wollen sie, aber sie wollen vielleicht wenigstens gefragt werden und mitbestimmen können. Dies ist wichtig für die Beziehung zwischen Lehrendem und Lernenden. Bevormundung, Überrumpelung, Vereinnahmung kann, wenn die Gegenseite machtlos oder schüchtern ist, gelingen – aber immer mit bestimmten Folgewirkungen: solche Taktiken werden bemerkt, führen zu innerer Distanz, Ablehnung, zu Bedürfnissen nach Zurückweisung, zu Gegenstrategien bis hin zum Boykott; solche Selbstdarstellung führt zu Beziehungen, die einer gemeinsamen Arbeit abträglich sind.

Dieses – sicherlich immer noch harmlose – Beispiel kann verdeutlichen, worauf es in unserem Zusammenhang ankommt. Unterricht kann niemals ohne Kommunikation und Interaktion auskommen. Damit aber Kommunikation und Interaktion die Lernarbeit befördern und erleichtern, Spaß am Lernen aufkommen lassen, muß ein Lehrender in der Lage sein,

sich klar und deutlich, offen, freundlich, nicht-bevormundend zu äußern. Für die zu vermittelnden Sachinformationen ist dies selbstverständlich. Aber auch sonst gilt: Der Lehrende muß deutlich machen, was er **selbst will**. Jeder versteckte, verdeckte, unterschwellige Appell und Übergriff muß die Offenheit und Transparenz in der Beziehung zu den Lernenden irritieren, muß unausweichlich dazu führen, daß sich die Lernenden ihrerseits verstecken und bedeckthalten oder – was sicherlich für die weitere Interaktion das Beste wäre – diese verdeckten Strategien offen zurückweisen. Er muß sich schließlich **als Person** erkennbar machen, d.h. als jemand, zu dem man Vertrauen haben kann, der nicht schauspielert, der keine Autorität beansprucht außer der, die in der Klarheit und Nachvollziehbarkeit seiner Worte liegt.

Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang noch zwei Aspekte: Für die **Klarheit** der Kommunikation in einer Lehr-/Lernsituation ist es entscheidend, daß die Botschaften, die der Lehrende verbal und diejenigen, die er unvermeidlicherweise gleichzeitig nonverbal sendet, sich nicht widersprechen. Wer beispielsweise verbal zu offener Diskussion auffordert, bei Teilnehmerbeiträgen, die von seiner eigenen Meinung abweichen, aber nonverbalen Mißmut und Abwertung, vielleicht Geringschätzung der Person des Andersdenkenden signalisiert, trägt zur Verwirrung der Situation und Entmotivierung der Gesprächspartner bei. Um solche Widersprüche zu vermeiden genügt es nicht, sich als Lehrender in seinen nonverbalen Signalen kontrollieren zu wollen. Wer nur so tun will, **als ob** er an den Überlegungen anderer interessiert sei, wird keine offene Gesprächssituation zustandebringen. Es hilft nichts: nur die tatsächliche innere Einstellung, in Kongruenz mit den verbalen Äußerungen, führt zur Klarheit in der Kommunikation.

Ein zweiter Hinweis ist noch wichtig. Nachrichten beinhalten nach diesem Konzept vier verschiedene Botschaften, der Hörer einer Nachricht hat, korrespondierend hierzu, auch **vier Ohren**. Schulz von Thun stellt dies folgendermaßen graphisch dar:



(S.v.Thun 1981, S.45)

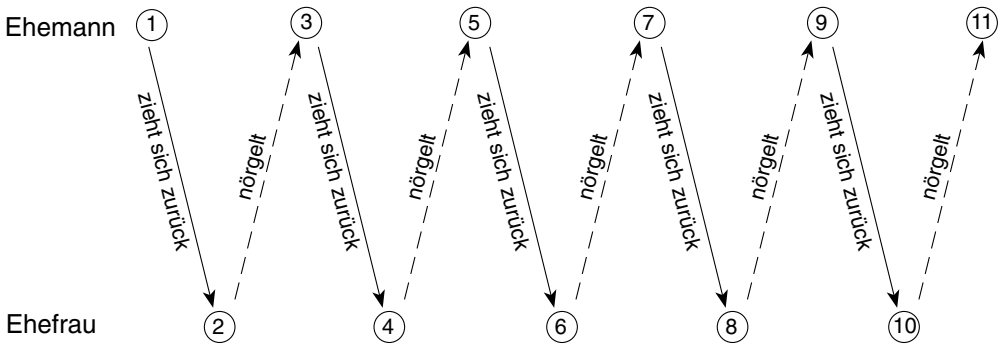
Jeder Gesprächsteilnehmer in einer Lerngruppe muß sich also darüber im klaren sein, daß seine Mitmenschen in aller Regel mit einer sehr sensiblen Aufmerksamkeit die Selbstdarstellung eines Sprechers, insbesondere aber, weil sie das als Person in besonderer Weise berührt, beziehungsrelevante Mitteilungen und Appelle wahrnehmen. Wir alle sind hellhörig, wenn wir eingeordnet, bewertet werden oder wenn unser Handeln von anderen bestimmt werden soll – oder wenn wir glauben, daß dies geschehe. Äußerungen können, wenn sie nicht ganz klar sind, vor allem, wenn die Beziehung zwischen den Beteiligten von vornherein belastet oder noch ungeklärt ist, sehr leicht mißverstanden werden. „**Habe ich mich klar ausgedrückt?**“ Kann eine sehr freundliche, offene Rückfrage eines Kursleiters sein, der wissen will, ob er sich klar genug ausgedrückt hat. Es kann aber auch, in einem bestimmten Tonfall gesprochen, von entsprechendem Blick begleitet, eine Drohung sein, die bestimmte **Machtverhältnisse** zwischen den Interaktionspartnern verdeutlichen und die Beziehung

zwischen ihnen als Über- bzw. Unterordnungsverhältnis festlegen soll. – Oft transportieren Botschaften verdeckte Abwertungen des Gesprächspartners, die dem Sprecher selbst kaum bewußt sind. Wir können trotzdem sicher sein, daß der Angesprochene sie wahrnimmt und sein eigenes Sprechen und Handeln darauf einstellt. Auch hier gilt wieder: Es geht nicht anders, wir müssen uns um eine Übereinstimmung, oder Kongruenz, zwischen unserer inneren Einstellung und unseren Äußerungen bemühen. Ich komme auf dieses Problem der „Kongruenz" in Abschnitt 4.3 zurück. Vorher ist noch ein weiterer „Grundsatz", oder „Axiom", der Kommunikationspsychologie, das oft genug Probleme im Unterrichtsgespräch verursacht, einzuführen.

4.2 Der Zirkelcharakter von Kommunikation

Watzlawik u.a. nennen diese weitere Eigenschaft von Kommunikationen die unterschiedliche „**Interpunktion von Ereignisfolgen**" (Watzlawik/Beavin/Jackson 1969, S.57), die zwei Gesprächspartner üblicherweise vornehmen und veranschaulichen dies an einem Beispiel:

> *„Ein oft zu beobachtendes Eheproblem besteht z.B. darin, daß der Mann eine im wesentlichen passiv-zurückgezogene Haltung an den Tag legt, während seine Frau zu übertriebenem Nörgeln neigt. Im gemeinsamen Interview beschreibt der Mann seine Haltung typischerweise als einzig mögliche Verteidigung gegen ihr Nörgeln, während dies für sie eine krasse und absichtliche Entstellung dessen ist, was in ihrer Ehe 'wirklich' vorgeht: daß nämlich der einzige Grund für ihre Kritik seine Absonderung von ihr ist. Im wesentlichen erweisen sich ihre Streitereien als monotones Hin und Her der gegenseitigen Vorwürfe und Selbstverteidigung: „Ich meide dich, weil du nörgelst" und „Ich nörgele, weil du mich meidest"... Graphisch dargestellt, wobei der Anfangspunkt (den eine wirkliche Beziehung aufgrund ihrer Kreisförmigkeit nicht hat) willkürlich gewählt ist, sieht diese Interaktion so aus:*

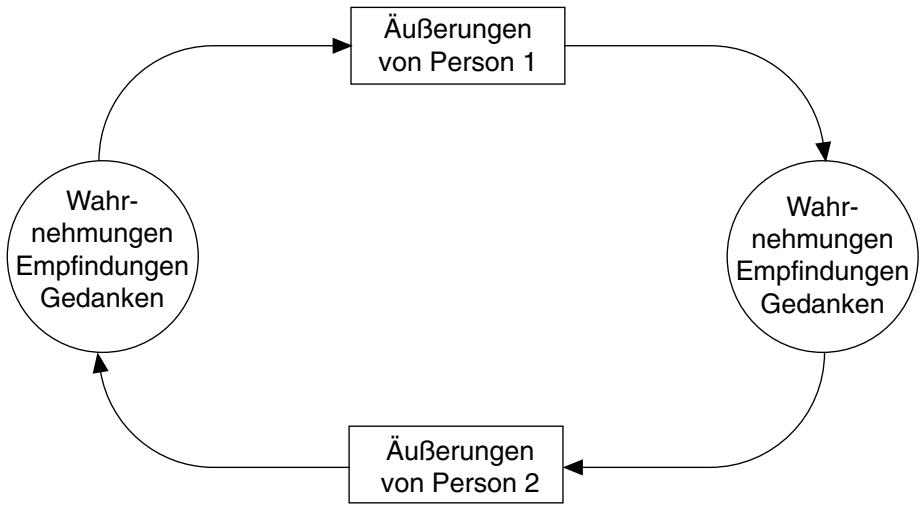


> *Wie man sieht, nimmt der Mann nur die Triaden zwei-drei-vier, vier-fünf-sechs, sechs-sieben-acht usw. wahr, in denen sein Verhalten (die ausgezogenen Pfeile) 'nur' die Reaktion auf ihr Verhalten (die gestrichelten Pfeile) ist. Sie dagegen sieht es genau umgekehrt: Sie interpunktiert die Kommunikationsabläufe auf der Basis der Triaden eins-zwei-drei, drei-vier-fünf, fünf-sechs-sieben usw. und nimmt ihr Verhalten nur als Reaktion auf, aber nicht als Ursache für die Haltung ihres Mannes wahr."(Watzlawik/Beavin/Jackson 1969, S.58f.)*

Was lehrt dieses Beispiel, wenn wir an **Kommunikationsabläufe** in Unterrichtssituationen denken? Es weist uns nachdrücklich darauf hin, daß wir als Lehrende, wenn Probleme in unterrichtlichen Kommunikationen auftreten – wenn die Stimmung in der Lerngruppe sich aggressiv auflädt, wenn Teilnehmer innerlich nicht mehr dabei sind und aussteigen, wenn wir

nur noch alleine reden, wenn wir die Lust an der Arbeit in der Lerngruppe verlieren usw. –, uns davor hüten müssen, in einfache Schuldzuweisungen zu verfallen. Jede Interpretation (oder „Interpunktion", wie es oben genannt wurde) der Situation, die unsere eigenen Aktivitäten oder unsere Empfindungen, unter denen wir leiden, lediglich als Folge dessen verstehen will, was die anderen Mitglieder der Lerngruppe verursacht haben, verkennt den **Zirkelcharakter** (den „Systemcharakter") solcher Interaktionen. Rede und Antwort, Aktion und Reaktion bedingen sich in Gesprächen immer gegenseitig: wenn ich als Lehrender alleine rede, weil die anderen schweigen, so gilt genauso umgekehrt: die anderen schweigen, weil ich alleine rede.

Schulz von Thun hat dieses Kommunikations-Axiom auch graphisch als Kreislauf dargestellt und daraus eine Art „Werkzeug" zur Analyse von Kommunikationsproblemen gemacht. Es sieht, in seiner allgemeinen Form (von mir leicht abgeändert) so aus (Schulz von Thun 1989, S.30):

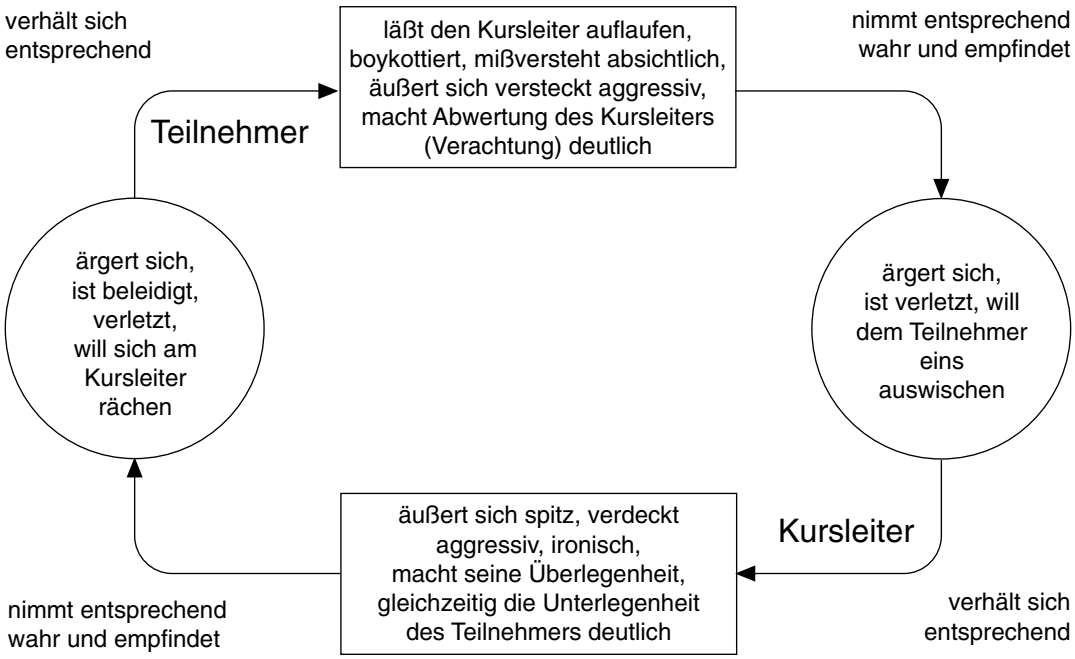


Dieses allgemeine Schema kann deshalb als kommunikationspsychologisches Werkzeug dienen, weil es dazu beitragen kann, die ungeheure Vielfältigkeit von Kommunikationsproblemen, die auch und gerade in Lerngruppen entstehen können, zu sortieren und sie als unterschiedliche Ausprägungen einiger weniger typischer **Konfliktmuster** zu verstehen. – Damit soll nicht gesagt sein, daß sich jedes Kommunikationsproblem immer auf eines der folgenden „Musterbeispiele" zurückführen läßt. Eine solche Annahme würde den Blick für die immer auch einmaligen und unwiederholbaren Komponenten einer Situation verstellen. Dennoch will ich im folgenden einige solcher **typischen** Kommunikationsprobleme, die mit der Rolle eines Lehrenden verknüpft sind, auswählen und sie in Anlehnung an Schulz von Thun (vgl. wiederum 1989, S.57ff.) skizzieren.

(a) Probleme mit Ärger und Aggression gegenüber Teilnehmern

Kann geleugnet werden, daß auch im Feld der Weiterbildung solche Probleme existieren? Überall da, wo sich das Lernen in der Weiterbildung schulischem Lernen annähert (also beispielsweise in der abschlußbezogenen Weiterbildung, in der Umschulung, aber auch in manchen Seminaren, in denen politische oder weltanschauliche Fragen eine Rolle spielen), können Ärger und Aggressivität in die Kommunikation einfließen. Bevor wir die Frage diskutieren, wie ich als Lehrender mit solchen Empfindungen und Impulsen gegenüber Teilnehmern sinnvollerweise umgehen sollte, will ich hier mit Hilfe des obigen Kreislaufschemas aufzeigen, welche Folgewirkungen bestimmte Formen eines (meist indirekten und versteckten) Ausdrucks solcher Gefühlsqualitäten seitens eines Lehrenden haben (können).

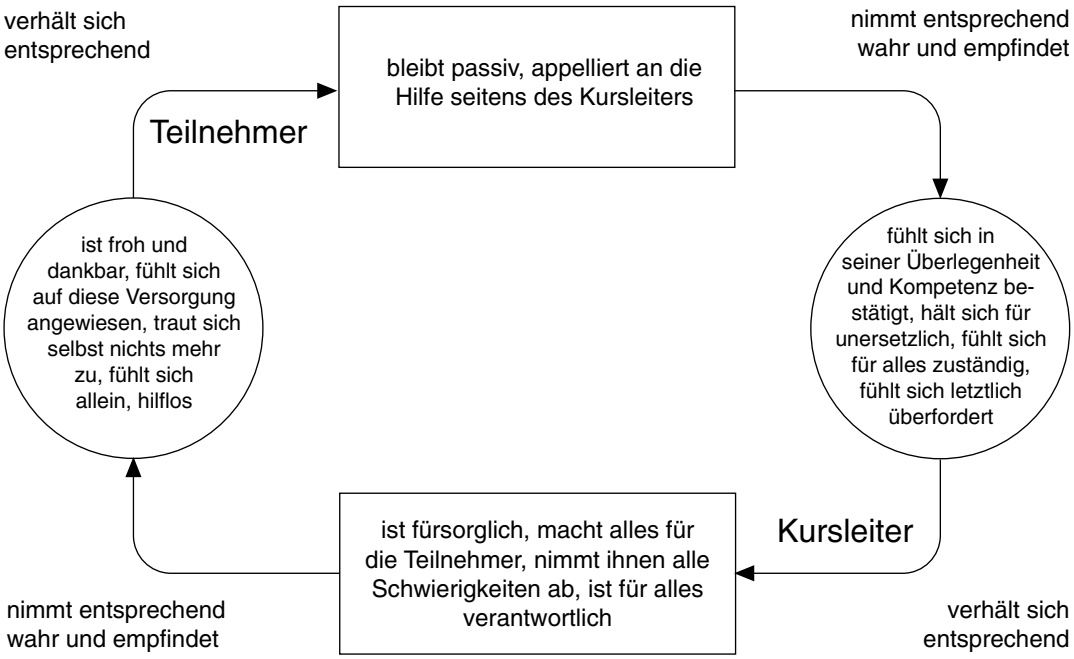
Wir müssen dabei davon ausgehen, daß solche Gefühle sich in aller Regel in Form einer **Abwertung** der Äußerungen, der Verhaltensweisen, der persönlichen Qualitäten der betreffenden Teilnehmer zeigen. Aus der Schule kennen wir solche Abwertungen in direkter und massiver Form, durch mitschwingende Ironie oft eher noch verstärkt als abgemildert, in der Weiterbildung manifestiert sich dieselbe Abwertung dann eher in spitzen Bemerkungen, Ungeduld, ebenfalls Ironie, in mannigfachen Gesten und Blicken. Welcher Kreislauf ist da im Gange?



Eine solche „systemische" Darstellung zeigt, daß es in diesem Zirkel keinen Anfang und kein Ende gibt, daß sich das „System" immer aufs Neue selbst mit Energie weiterversorgt. Im Fall der Weiterbildung hat dies deshalb in aller Regel keine katastrophalen Folgen, weil – glücklicherweise – jede Weiterbildungsveranstaltung irgendwann einmal zu Ende ist (oder, wenn den Teilnehmern das möglich ist, von ihnen einfach abgebrochen wird) und schon von daher der Kreislauf beendet wird. Dennoch erwarten wir von einem Weiterbildner, daß er in der Lage ist, andere Lösungen eines solchen Problems zu kennen und sie in seiner Lehrtätigkeit, falls dieses Problem auftritt, praktizieren zu können.

(b) Probleme durch übersteigertes Helfenwollen

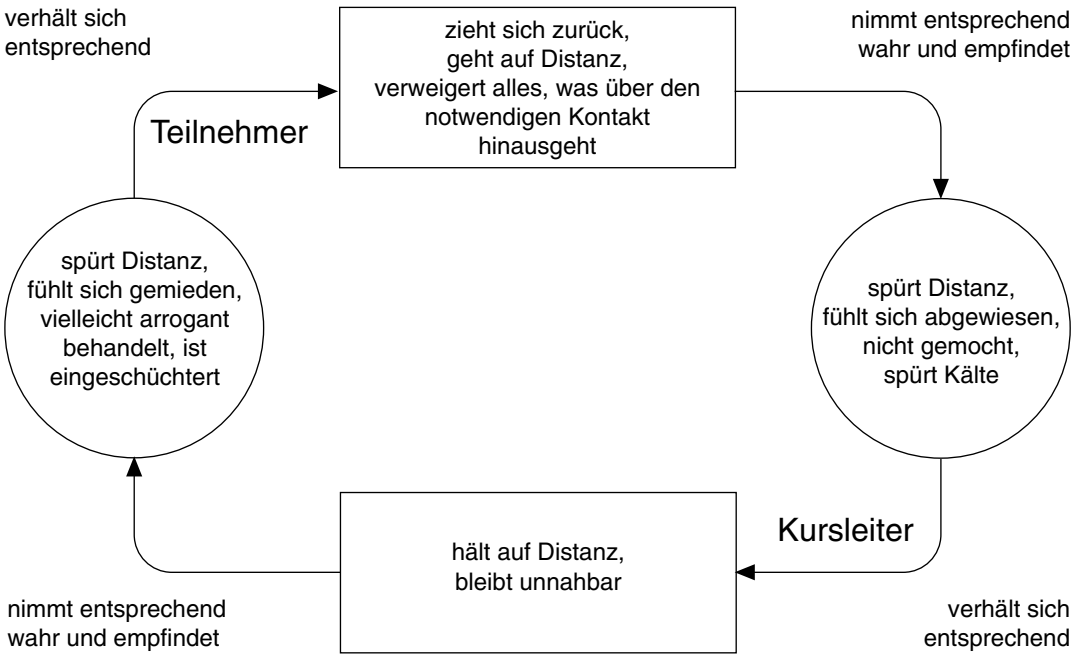
Die Rede von den „hilflosen Helfern", die allerdings für einen etwas anderen Zusammenhang, den der Sozialberufe formuliert war (vgl. hierzu Schmidbauer 1977), schärft die Aufmerksamkeit dafür, daß auch im Bereich von Lehren und Lernen eine ähnlich gelagerte Problematik auftreten kann. Stellen wir sie der Kürze halber gleich im Modell dar:



In dieser Darstellung wird schon deutlich (worauf auch Schulz von Thun ausdrücklich hinweist, vgl. a.a.O. S.85), daß sich in diesem Zirkel eigentlich zwei verschiedene Kreisläufe verbergen. Ein „positiv" gestimmter: die gefühlte Überlegenheit und Kompetenz des Lehrenden, seine Fürsorglichkeit, die Dankbarkeit der Lernenden und ihre Konsumhaltung; dicht daneben oder dahinter zeigt sich ein zweiter mit ganz anderen „negativen" Gefühlsqualitäten: dann schlägt die Kompetenz in Überforderung um, die Fürsorglichkeit verkehrt sich in eine unbegrenzte Verantwortlichkeit, die Dankbarkeit verwandelt sich in Hilflosigkeit und die Konsumhaltung wird zur Passivität. In einer Lerngruppe mit unterschiedlichen Individuen ist es sehr wohl möglich, daß beide Zirkel gleichzeitig in Gang sind. Die Probleme potenzieren sich, die Lehr-/Lernarbeit geht in einem Wust undurchschauter Motive und Impulse, in einem blinden Agieren und Reagieren unter. Was hilft? Nichts ist hier wichtiger als eine genaue Vorstellung von den Aufgaben und **Grenzen der Rolle** des Lehrenden.

(c) Probleme mit Nähe und Distanz zu den Lernenden

Lehr-/Lernsituationen sind Situationen, in denen funktional, im Hinblick auf das Erreichen bestimmter Ziele gearbeitet wird. Für das Erreichen dieser Ziele ist allerdings Kommunikation und Interaktion, also die Herstellung persönlicher Beziehungen zwischen den Beteiligten unerläßlich. So entsteht die Frage, auf welche Distanz (bzw. Nähe) diese Beziehungen einreguliert werden sollen, um einerseits ein gutes gegenseitiges Verstehen, persönliche Achtung, Freude am gemeinsamen Arbeiten zu ermöglichen, andererseits aber den Arbeitscharakter dieser Beziehungen im Bewußtsein zu halten. Ich möchte hier auf eine mögliche typische Fehlentwicklung hinweisen; eine Dynamik, die entsteht, wenn ein Lehrender, vielleicht angeregt durch frühere eigene Erfahrungen, Wert auf Abstand und strikte Sachlichkeit der Beziehung legt:



Solche und ähnliche Zirkel besitzen – dies machen die einzelnen Graphiken deutlich – die Tendenz, sich einzuspielen, sich aus ihrer eigenen inneren Dynamik heraus fortzusetzen. Wie können sie aufgelöst werden? Dies kann nur gelingen, wenn einer der Beteiligten dieses „Spiel" durchschaut und sich entschließt, die „laufenden" Interaktionen zu durchbrechen und das Gespräch, bewußt und gezielt, auf eine andere Ebene zu heben, genauer: eben die Auffälligkeiten der Interaktionen zum Thema zu machen, die ihn stören und die er als kontraproduktiv wahrnimmt. Ein solches Sprechen über die Art und Weise der gemeinsamen Kommunikation nennt man **Metakommunikation**. Es ist eine zugleich riskante und außerordentlich wirksame Form, in solche fehllaufenden Zirkel einzugreifen. Es ist riskant deswegen, weil sich derjenige, der metakommunikativ spricht, exponiert: er stellt sich auf eine andere Ebene und muß darauf warten, ob und daß sich seine Gesprächspartner ebenfalls auf diese andere Ebene, auf das Reden über die Art und Weise – vor allem über die Schwierigkeiten – des Miteinanderredens, einlassen. Es ist wirksam deswegen, weil es zumindest einen Teil der (zumeist unbewußten) Motive des jeweiligen Gesprächsverhaltens ins Bewußtsein hebt, der Aufklärung zugänglich macht und dadurch Veränderungen anbahnt. **Ich-Botschaften** stellen eine praktikable Form dar, metakommunikative Beiträge (auch) in Lerngruppen einzubringen. Bevor ich auf diese in Abschnitt 4.4 zurückkomme, sollen noch die (nach dem personzentrierten Konzept) wichtigsten Merkmale lernförderlicher Beziehungen in Gruppen dargestellt werden.

4.3 Kennzeichen lernförderlicher Beziehungen in Gruppen

Es ist unabweisbar, daß zur professionellen Kompetenz eines Lehrenden in der Weiterbildung neben seiner fachlichen Qualifikation gleichrangig auch seine Fähigkeit gehört, die Kommunikationen und Interaktionen in einer Lerngruppe lernförderlich zu gestalten. Im oben skizzierten didaktischen Konzept sind wichtige Aspekte dieser Fähigkeit mit dem Begriff „persönliche Kommunikation" festgehalten worden. Was verbirgt sich hinter diesem Begriff? Wie kann „**persönliche Kommunikation**" in Lerngruppen **realisiert** werden?

Das personzentrierte Konzept nennt drei Kennzeichen zwischenmenschlicher Beziehungen, die für ihre **Qualität**, d.h. für ihre innere Dynamik und Entwicklungsfähigkeit entscheidend sind. Diese drei Merkmale stellen auch im Sinne der Argumentation von Watzlawik/

Beavin/Jackson als „Beziehungsaspekt“ die Basis dar, auf der überhaupt erst inhaltliche Fragen und Erörterungen im Rahmen von Unterricht stattfinden können.

1. Als ein erstes Kennzeichen „persönlicher Kommunikation“ kann die „**Kongruenz**“ der Äußerungen eines Lehrenden (aus seiner Perspektive wollen wir die hier anstehenden Fragen beschreiben) betrachtet werden. Kongruenz heißt Übereinstimmung und meint in diesem Zusammenhang die Übereinstimmung dessen, was im Innern einer Person als Gefühl, Überlegung, Anmutung etc. vor sich geht, mit dem, was diese Person nach außenhin kundgibt. Sicherlich ist es weder möglich noch wünschenswert, in einem (Unterrichts-) Gespräch alles und jedes, was als kurze Wahrnehmung, momentane Idee oder vorübergehender Impuls auftaucht, ungefiltert und sofort nach außen zu geben. Aber: alles, was für die Situation bedeutsam ist, insbesondere alles, was die Handlungsfähigkeit eines Lehrenden deutlich berührt, soll, sofern nicht andere Bedingungen in der Situation dagegen sprechen, kommuniziert werden. Nur eine solche bemerkbare Übereinstimmung bringt Offenheit in die Interaktion, bahnt Vertrauen zwischen den Beteiligten an, regt auch den oder die Gesprächspartner an, offen und kongruent zu antworten. Umgekehrt formuliert: Je größer die Differenz zwischen Innen und Außen auf seiten eines Lehrenden, je weniger „authentisch“ seine Selbstkundgabe ist, je mehr Fassade, desto undurchsichtiger, unechter, unfruchtbarer, langweiliger werden die Kommunikationen.

Eine solche Haltung oder Einstellung der Echtheit, die sich in wahrnehmbarem Verhalten äußert, setzt allerdings zweierlei voraus:

– Zum einen ist eine gute und genaue Selbstwahrnehmung des Lehrenden nötig. Er muß in jedem Moment des Gesprächs sozusagen auf der Höhe seiner Wahrnehmungen, Empfindungen, Überlegungen sein, und diese in einer angemessenen Weise in die Situation übersetzen.

– Zum anderen bedarf es sicherlich eines gewissen Mutes, sich in dieser Weise mit seinen Wahrnehmungen und Empfindungen erkennbar zu machen. Sehr viele Lehrende, auch sehr viele Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen, sind dies wahrscheinlich nicht gewohnt.

Gerade wenn es darum geht, auch unangenehme Empfindungen z.B. Ärger, Enttäuschung, Langeweile offen auszusprechen, ist dies zunächst sicherlich mit Befürchtungen verbunden: Tut man das, darf man das als Kursleiter? Wird diese Frage nicht mit ja beantwortet, wird eine offene Kommunikation vermieden, dann macht sich der Ärger jedenfalls indirekt Luft, häufig in Form von spitzer Ironie oder einer Abwertung der Teilnehmer. Die Kommunikation läuft Gefahr, in jenen unfruchtbaren Kreislauf von versteckter Aggressivität und abblockender Gegenwehr einzumünden, der oben schon in Abschnitt 4.2 (a) geschildert wurde.

Kongruenz (Echtheit) wird hier als eine der wichtigen Komponenten lernförderlicher Beziehungen beschrieben. Das Dilemma einer solchen Beschreibung liegt darin, daß sie nur einen allerersten, groben Eindruck vermitteln kann, in welcher Richtung überhaupt stichhaltige, auch empirisch überprüfbare Gesichtspunkte für eine Operationalisierung dessen, was „Beziehung“ heißt, gefunden werden können. Um wirklich innerlich zu wissen, was Kongruenz bedeutet, und dieses Wissen nach außen hin umsetzen zu können, bedarf es unabdingbar **praktischer Übungen**, am besten in Gruppen, die sich zu solchem Lernen zusammenfinden. Dies gilt in gleicher Weise auch für die beiden folgenden Kennzeichen, von denen jetzt die Rede sein soll.

2. Als zweites Kennzeichen fruchtbarer, lernförderlicher Beziehungen in Lerngruppen ist die „**Akzeptanz**“ zu nennen, die ein Lehrender allen Lerngruppenmitgliedern entgegenbringen soll. Wie ist das zu verstehen? Es ist damit nicht gemeint, daß ein Lehrender allen Teilnehmern gegenüber eine spontane, herzliche Sympathie aufbringen oder gar vortäuschen soll. Dies hätte nur eine völlig unsinnige innere Verkrampfung zur Folge und stünde in offenem Widerspruch zur eben formulierten Forderung nach Echtheit. Es ist damit aber sehr wohl gemeint, daß ein Lehrender allen Teilnehmern **ohne Vorbedingung** mit einer Haltung grundsätzlicher Wertschätzung, die ihnen als Person und Mensch zukommt, gegenübertritt. „Ohne Vorbedingung“ will sagen, daß diese grundsätzliche Wertschätzung nicht davon abhängig sein kann, ob ein Lernender die gleiche Weltanschauung, religiöse

oder politische Überzeugung, die gleiche Meinung oder Einstellung zu irgendwelchen Lebens- oder Wertfragen hat wie wir selbst; daß es nicht darauf ankommen kann, ob er unseren Vorstellungen von wünschenswerter Lernbereitschaft oder Leistungsfähigkeit entspricht; daß es nicht entscheidend sein kann, ob er unserem Verhalten zustimmt oder widerspricht, uns beipflichtet oder uns kritisiert. Solche Bedingungen würden, wenn sie bemerkt werden – und sie werden in aller Regel von Teilnehmern sehr rasch bemerkt – , die offene, angstfreie Kommunikation und Auseinandersetzung in hohem Maße beeinträchtigen, mithin auch das gemeinsame Lernen behindern. Solche **bedingungsfreie Wertschätzung** sichert dagegen die Basis, auf der dann sachbezogen, ohne Irritation durch ungeklärte emotionale Verhältnisse, gearbeitet werden kann. Diese Haltung eines Lehrenden ist nicht zu verwechseln mit einer Gleichgültigkeit gegenüber allen Meinungen und Wertfragen. Nur: abweichende Meinungen beeinträchtigen nicht die grundlegend positive Beziehung und können gerade deshalb kontrovers ausgetragen werden.

Kann eine solche Haltung gelernt werden? Sie ist im Grunde „natürlich" für jemanden, der darauf achtet, nicht die **Einstellung** einer Person, die sie aufgrund bestimmter Erfahrungen sich angeeignet hat oder einzelne ihrer Verhaltensweisen, die sie zeigt, mit **der Person** selbst zu verwechseln oder identisch zu setzen. Sicherlich, wer von klein auf, im Rahmen seiner eigenen „Erziehung", gelernt hat, daß er als Person insgesamt abgelehnt und verurteilt wurde, wenn er „unartig" war und in bestimmten Punkten den Willen seiner Eltern nicht erfüllt hat, der wird es schwerhaben, eine solche Ungenauigkeit der Wahrnehmung und inneren Empfindung wieder zu verlernen. Er wird immer Gefahr laufen, dieses eingeschliffene Muster nicht nur im Umgang mit sich selbst, sondern gerade auch im Umgang mit seinen Mitmenschen zu wiederholen. Aber ein Umlernen ist möglich – wenngleich nicht durch ein rasches Zur-Kenntnis-Nehmen dieses Zusammenhangs, sondern nur durch eine lange, intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Wertungsgewohnheiten an konkreten Beispielen des eigenen Erlebens, am besten wiederum in einer Gruppe, die sich solche Selbstaufklärungsarbeit zum Ziel gesetzt hat.

3. Als drittes Kennzeichen tragfähiger persönlicher Beziehungen in Lerngruppen kann die „**Empathie**" genannt werden, die ein Lehrender gegenüber den Äußerungen von Teilnehmern deutlich machen soll. Mit Empathie ist das Bemühen um ein nicht-wertendes, **einfühlendes** Verstehen gemeint. Solches (Bemühen um) Verstehen ist für ein offenes Kommunizieren und Interagieren in einer Lerngruppe deshalb wichtig, weil es sicherlich zu den menschlichen Grundbedürfnissen gehört, mit dem, was man selbst sagt oder denkt, von anderen auch verstanden zu werden.

Ohne eine solche Voraussetzung ist ein Gespräch nicht möglich. Ein grundsätzliches Mißverstehenwollen des anderen (man denke beispielsweise an bestimmte Formen der Auseinandersetzung in Wahlkämpfen) macht Kommunikation zunichte, schließt auch Lernen aus.

Dabei darf das Adjektiv „**nicht-wertend**" (siehe oben) nicht mit „wertfrei" verwechselt werden. „Nicht-wertend" will besagen, daß es mir als (um Verstehen bemühter) Zuhörer darum gehen muß, eine Äußerung nicht rasch und quasi „von außen" zu bewerten, sondern vielmehr die jeweilige „innere" Logik der Gedankengänge und Empfindungen meines Gegenüber ausfindig zu machen. Wir haben oben (in Kapitel 2) Rogers zitiert mit seinem Hinweis, daß jeder Mensch „in einer ständig sich ändernden Welt der Erfahrung" existiere, deren „Mittelpunkt" er sei. Jeder Mensch sieht die Welt mit seinen Augen, d.h.: jeder Mensch sieht eine andere Welt, die, aus jeweils seiner Sicht, eine innere Logik aufweist. Diese innere Logik aber ist gerade in ihrem Eigenwert anzuerkennen. Sie ist in jedem Fall ernstzunehmen, und dieses Ernstnehmen ist ein unersetzlicher Beitrag zu intersubjektiver Verständigung zwischen Menschen.

Empathie ist also auch in Lehr-/Lernsituationen wichtig, weil sie den Lernenden verbürgt, daß ihre Fragen, Zweifel, Überlegungen, Wertvorstellungen etc. grundsätzlich aufmerksam, als **begründetes** Resultat gerade ihrer Erfahrungen aufgenommen werden. Dies schließt nicht aus – ganz im Gegenteil – , daß da, wo Widersprüchlichkeiten, Unklarheiten wahrgenommen werden, nachgefragt wird, es schließt erst recht nicht aus, daß da, wo ernsthaft andere

Erfahrungen geltend gemacht werden können, auch andere Folgerungen und Ergebnisse festgehalten werden. Lernen hat, wenn nicht alles täuscht, jedenfalls sehr viel mehr mit dem offenen, vorbehaltlosen Ernstnehmen und dem Austausch unterschiedlicher Weltsichten zu tun, als mit dem starren Verteidigen eigener und dem raschen Verwerfen der „Standpunkte" anderer. – Diese Überlegungen zur Empathie sollen im übrigen in keiner Weise die Bedeutung „wissenschaftlichen" Wissens (als Informationsgrundlage) für Lehr-/Lernprozesse schmälern. Sie beziehen sich hier zunächst auf die Art und Weise, in der mit Wertfragen, auch mit Kritik und mit Störungen im Unterricht umgegangen werden sollte. Daß in letzter Konsequenz auch wissenschaftliches Wissen auf bestimmten Wertvoraussetzungen aufruht, soll dennoch nicht vergessen werden. Daß dies dann wiederum etwas mit Empathie (und insgesamt mit einer „humanistischen" Auffassung vom Menschen) zu tun hat, kann im Rahmen dieses Textes allerdings nicht weiter erörtert werden.

Wie diese drei Kennzeichen einer persönlichen Kommunikation, in Lerngruppen praktisch umgesetzt werden können, soll im folgenden Abschnitt an Beispielen weiter konkretisiert und differenziert werden.

4.4 Umgang mit Konflikten in Lerngruppen

Ein Mindestmaß an kongruentem, akzeptierendem und empathischem Verhalten bildet, darüber kann wohl kein Zweifel bestehen, die Voraussetzung dafür, daß zwischen Personen fruchtbare, weiterführende Gespräche stattfinden können: Daß wir wirklich das denken und empfinden, was wir sagen, daß wir unseren Gesprächspartner als Mensch achten und daß wir verstehen wollen, was er uns sagen will – und daß unser Gesprächspartner uns selbst gegenüber im Prinzip die gleiche Einstellung realisieren will –, das macht ein sinnvolles Miteinander-Reden und gegenseitiges Zuhören erst möglich. Ist dieses Mindestmaß gegeben (z.B. in einem alltäglichen Gespräch am Familientisch oder abends im Freundeskreis), dann wird uns kaum bewußt, daß unsere Kommunikation tatsächlich auf diesen Grundlagen beruht und auf sie angewiesen ist.

In anderen Fällen dagegen, wenn eine Situation für uns besonders wichtig oder ungewöhnlich oder bedrohlich ist, werden wir in dieser Hinsicht sensibel. Wir bemerken dann sehr rasch, wenn diese Grundlagen unklar oder unsicher sind, versuchen uns wahrscheinlich defensiv, darauf einzustellen, verhalten uns selbst also nicht mehr offen, sondern wollen mit Hilfe bestimmter Taktiken die Situation meistern. – Auch in Lerngruppen können, aus unterschiedlichen Gründen, Situationen entstehen, in denen nach und nach sich anbahnend oder unvermittelt auftretend, jedenfalls unverkennbar Phasen unproblematischer Kommunikation abgelöst werden durch Phasen, in denen Störungen, Irritationen, kleinere oder größere **Konflikte** sich bemerkbar machen und in irgendeiner Weise mit ihnen „umgegangen" werden muß. Glücklich der Lehrende, der dann weiß, wie er in solchen Problemsituationen sich verhalten, wie er die aufgetretenen Konflikte **handhaben** kann!

Ich will versuchen, im folgenden einige Hinweise zu geben. Sie beruhen auf dem schon skizzierten „personzentrierten" Konzept; sie versuchen also, die aufgetretenen Konflikte ohne den Einsatz von Sanktionen oder Machtmitteln, durch eine genaue Beachtung und Anwendung bestimmter **Gesprächsregeln** (die sich insbesondere auf Kongruenz und Empathie beziehen) zu bereinigen und zu unbelasteten, offenen, lernförderlichen Beziehungen, als Grundlagen für die inhaltliche Lernarbeit, zurückzufinden (vgl.zum folgenden insgesamt Gordon 1981).

Was ist also zu tun, wenn Konflikte in einer Lerngruppe bemerkbar werden? Die einfachste und vielleicht naheliegendste Strategie, die Augen einfach zuzumachen und als Lehrender so zu tun, als gäbe es keinen Konflikt, wird kaum (allenfalls bei minimalen Irritationen) weiterhelfen. Wenn die Beziehungen zwischen den Beteiligten gestört sind, wird die inhaltliche Arbeit unvermeidlicherweise darunter leiden. Drei Punkte sind in diesem Zusammenhang wichtig:

(1) Die erste Aktivität muß eine Überlegung des Kursleiters sein, sie findet, als zunächst von außen noch nicht wahrnehmbar, im Kopf des Kursleiters statt. Er muß die Frage klären: Wer hat in dieser Situation ein Problem? Fühle ich mich selbst als Lehrender in meinen Absichten oder Verhaltensweisen gestört oder ist ein Teilnehmer oder eine Gruppe von Teilnehmern irritiert? Diese simple Frage ist deshalb wichtig, weil sie darüber entscheidet, was dann, als Punkt 2 oder 3, weiter zu tun ist. Werden wir konkret. Es macht einen großen Unterschied,

– ob ich mich als Lehrender ärgere (oder verunsichert bin), z.B. über einen persönlichen Angriff auf mich (bzw. über etwas, das ich als einen persönlichen Angriff empfinde), über häufige Seitengespräche in der Lerngruppe, über das Zuspätkommen von Teilnehmern, über stark wechselnde Zusammensetzungen der Lerngruppe an verschiedenen Kursabenden, über ein auffallendes Verhalten einzelner Teilnehmer (z.B. Besserwisserei, Dauerreden, Schweigen) usw.
– oder ob ein Teilnehmer oder eine Gruppe von Teilnehmern Probleme haben, die in irgendeiner Form geäußert bzw. für mich als Kursleiter wahrnehmbar werden, z.B. als Enttäuschung, Ablenkung, Desinteresse, Aggressivität, Apathie, Angst usw.

Die Handlungsalternativen (für mich als Kursleiter) sind ebenso klar wie eindeutig: Wenn ich selbst Probleme habe, muß ich mich selbst äußern; muß sie aussprechen, um sie einer Klärung zuzuführen. Wenn Teilnehmer Probleme haben, muß ich ihnen zuhören; muß ich durch meine Aufmerksamkeit zu verstehen geben, daß ich bereit bin, diese Probleme ernstzunehmen und zu ihrer Lösung beizutragen. Die erste Handlungsweise nennt **Gordon** das Geben von „**Ich-Botschaften**“: Ich gebe mich als Person mit meinen Problemen zu erkennen. Diese Handlungsweise entspricht der Aufforderung zu kongruentem Verhalten und trägt in aller Regel schon insofern wesentlich zu einer Wiederherstellung oder Verbesserung der Beziehungen in einer Lerngruppe bei. Die zweite Handlungsweise wird von Gordon in dem Begriff „**aktives Zuhören**“ zusammengefaßt. Sie entspricht der Aufforderung zur Empathie. Auch sie wirkt sich grundsätzlich positiv auf die persönlichen Beziehungen in einer Lerngruppe aus.

Auf beide „Strategien“ möchte ich unten in den Punkten (2) und (3) genauer zu sprechen kommen. Vorerst sind mir noch folgende Hinweise wichtig: Was einen Kursleiter stört und in welchem Maße ihm bestimmte Verhaltensweisen von Teilnehmern zum Problem werden, das ist ganz und gar von der Persönlichkeit des Kursleiters abhängig. Hier gibt es **keinen** „objektiven“ Maßstab. Es hängt immer auch von der persönlichen Situation eines Kursleiters ab, von seiner „Tagesform“, von seiner Sympathie oder Antipathie einzelnen Teilnehmern gegenüber, von seiner Toleranz abweichendem (d.h. von seinen eigenen Vorstellungen oder Gewohnheiten abweichendem) Verhalten gegenüber, also auch von seinem Umgang mit sich selbst, nicht zuletzt von der Genauigkeit seiner **Selbstwahrnehmung**. Die wichtige Frage in diesem Zusammenhang ist also nicht so sehr die, ob ein Kursleiter auch „berechtigt“ ist, sich gestört zu fühlen. Wer ein Problem hat, der hat es auch dann, wenn eine andere Person meint, es sei eigentlich gar keines. Die wichtige Frage ist die, wie ein Kursleiter, wenn er sich gestört fühlt, mit diesem seinem Problem umgeht. – Sicherlich gilt aber auch: Wer (als Kursleiter) ständig und mit allen möglichen Teilnehmern Probleme hat und sich in seiner Arbeit beeinträchtigt fühlt, muß sich (gerade wenn er diese Probleme nicht einfach ableugnet und sie sich auch zu recht nicht ausreden läßt) irgendwann selbst fragen, woher diese auffallende Irritierbarkeit kommt, welche Bedingungen in seiner Person dafür verantwortlich sind. Dies kann in letzter Konsequenz zu der Frage führen, ob er den für ihn angemessenen Beruf gewählt hat oder auch zu der Einsicht, daß eine Psychotherapie für ihn sinnvoll wäre.

(2) Was also ist zu tun, wenn – und ausdrücklich nur von diesen Fällen reden wir im folgenden – die zumindest relativ „problemfreie Lehr-Lern-Zone“ (Gordon 1981, S.46), in der themenorientiert und effektiv gearbeitet werden kann, nicht mehr gegeben ist und sich ein Problem, ein Konflikt deutlich bemerkbar macht? Wir haben es oben schon formuliert: Wenn der Lehrende ein Problem hat, muß er sich, in Form einer „Ich-Botschaft“, äußern. Wie geht das? – Ich möchte, um das Besondere einer solchen Form der Äußerung deutlich zu machen, zunächst sagen, **wie es nicht geht**:

– Es geht nicht dadurch, daß ich mein Problem in einen **moralischen Vorwurf** an die Adresse des Störers einkleide („Sie sollten eigentlich wissen, daß ...“).

Es geht auch nicht dadurch,

– daß ich **kommandiere** („machen Sie jetzt endlich auf Seite 15 weiter“),

– daß ich **bewerte** („das ist doch albern...“),

– daß ich **interpretiere** oder analysiere („Sie haben wohl Autoritätsprobleme“),

– daß ich **ironisch** reagiere („Sie können es wohl besser als ich...“).

Gordon bringt, aus dem schulischen Bereich, noch eine Reihe weiterer typischer „**Du-Botschaften**“ (vgl. a.a.O. S.108ff. Vgl.hierzu auch Weisbach, Eber-Götz, Ehresmann, 1979, S.37ff.).

Zumindest sind solche Versuche einer Problemlösung mit (oft gewichtigen) Nachteilen verbunden. Sie bringen den Angesprochenen in eine defensive Position, die ihn entweder einschüchtert oder aber über geeignete Gegenstrategien nachdenken läßt, mit deren Hilfe er dem Kursleiter bei Gelegenheit seine Bloßstellung heimzahlt. Noch nachteiliger aber ist: Der Kursleiter macht sein Problem allenfalls indirekt, mithin ungenau deutlich, gibt Raum für Mißverständnisse. Er spricht **über** sein Gegenüber, nicht von sich selbst – obwohl doch gerade er selbst das Problem hat.

Wie aber kann eine **Ich-Botschaft** aussehen, die diese Nachteile vermeidet und gleichzeitig (nach menschlichem Ermessen) wirksame Abhilfe schafft? Jede Ich-Botschaft soll mein Problem genau abbilden und mitteilen, sie muß also (in der Regel) drei Komponenten enthalten:

– Sie muß den Sachverhalt **konkret** benennen, um den es geht („Wenn Sie zuspätkommen...“. „Wenn Sie dies so sagen ...“. „Ich sehe, daß Sie häufig miteinander sprechen...“ usw.). Diese Benennung soll keinerlei Bewertung enthalten, sie soll lediglich **beschreiben**, was ein Kursleiter (als Person mit einem Problem) wahrnimmt, welches der Auslöser seines Problems ist.

– Sie muß deutlich machen, was ein Kursleiter angesichts dieses so benannten Sachverhalts **empfindet** („...dann werde ich nervös“, „...verliere ich die Lust“, „... dann fühle ich mich aufs falsche Bein gestellt“, „...verletzt“, „...in meiner Arbeit abgewertet“. „Ich merke, daß mich das aggressiv macht“ usw.). Dabei kommt es auf die Genauigkeit der Wiedergabe der Empfindungen an, damit der Gesprächspartner möglichst gut nachvollziehen kann, was im Kursleiter tatsächlich vor sich geht.

– Sie muß, soweit dies möglich ist, eine **Begründung** (oder Erläuterung) dafür geben, warum der Kursleiter in diesem Zusammenhang in dieser Weise „empfindlich“ reagiert („...weil ich dann aus dem Konzept komme“. „...weil ich eine andere Absicht hatte“. „Mir kommt es dann so vor, als interessiert Sie gar nicht, was ich hier sage“ usw.).

Ist dies eine Gesprächs-“Technik“, die man formelhaft zu beliebigen Zwecken einsetzen kann? Nein. Es sind dies lediglich Hinweise, wie ein Lehrender, wenn er ein Problem hat, dieses Problem verdeutlichen kann, so, daß es für den Gesprächspartner einleuchtend und nachvollziehbar wird. Eben darauf beruht ja auch die **Wirkung** solcher Ich-Botschaften: Unsere Mitmenschen werden nicht moralisch abgewertet (oder angegriffen oder lächerlich gemacht), nur weil wir selbst ein Problem haben. Sie werden eingeladen, unser Problem zur Kenntnis zu nehmen und bei ihrem künftigen Verhalten in Rechnung zu stellen. Nicht mehr, aber auch nicht weniger. Wenn ein Mitmensch, nach unserer Ich-Botschaft, dennoch bei seinem uns störenden Verhalten bleibt, können wir in anderer Weise mit diesem Sachverhalt umgehen. Tut er dies nämlich ausdrücklich und begründet, dann können wir uns mit seinen Gründen auseinandersetzen (und kommen vielleicht zu einer anderen Gesamteinschätzung der Situation). Tut er dies, trotz unserer Intervention, gedankenlos, nur aus Gewohnheit, dann haben wir allen Grund, über seine Beziehung zu uns bzw. über unsere Beziehung zu ihm nachzudenken und Schlüsse daraus zu ziehen. – In aller Regel können wir davon ausgehen, daß eine solche genaue und begründete **Kundgabe** von Schwierigkeiten, die wir

mit bestimmten Verhaltensweisen unserer Mitmenschen in bestimmten Situationen haben, diese in eine Beziehung zu uns versetzt, in der sie unsere Person (mit ihren Stärken und Schwächen, Vorzügen und Verletzlichkeiten) berücksichtigen.

(3) Wenn ich als Lehrender bemerke, daß Teilnehmer Probleme haben, dann muß ich „**aktiv zuhören**“. Dies kann durchaus dadurch eingeleitet werden, daß ich eben dieses Bemerken (im Sinne einer kurzen Ich-Botschaft) ausspreche, um die Teilnehmer dazu einzuladen, ihr Problem näher darzustellen („Mir fällt auf, daß Sie ...“). Wie aber kann ich dann aktiv zuhören? Gehen wir auch hier wieder vom Gegenteil aus. Nehmen wir an, Teilnehmer zeigen im Kurs eine deutliche Lustlosigkeit, mitzuarbeiten. Auch hier könnte ein Kursleiter versuchen, das Problem zu lösen

– durch Moralisieren („Sie sollten sich mal vor Augen stellen...“),
– durch Kommandieren („Reißen Sie sich ein bißchen zusammen...“),
– durch Drohen („Sie werden selbst sehen, wieweit sie kommen...“),
– durch vorschnelles Ratschlägeerteilen („Denken Sie mal daran, daß ...“),
– durch abwertende Kritik („Dies ist keine Arbeitshaltung...“),
– durch Ironie („Sie sind ja mal wieder begeistert...“) usw.

(Vgl. hier wiederum Gordon 1981, S.51ff.).

Solche Formen der Intervention werden mit hoher Wahrscheinlichkeit nur ein Ergebnis haben: die Teilnehmer fühlen sich mit ihrem Problem unverstanden, die Beziehung zwischen dem Lehrenden und den Lernenden, als Basis für eine fruchtbare gemeinsame Arbeit, bröckelt.

Also: Wer ein Problem hat, möchte mit diesem seinem Problem **verstanden** werden. Teilnehmer, die Probleme haben, müssen merken, daß der Lehrende daran interessiert ist, ihre Probleme so genau wie möglich zu verstehen. Was aber kann ein Lehrender dazu beitragen, daß sich Teilnehmer offen, ohne Angst vor Sanktionen, auch ohne Angst davor, den Kursleiter zu verletzen, äußern? Er muß versuchen,

– dem, was die Teilnehmer sagen, ohne innere Vorbehalte, mit Interesse **zuzuhören**,
– sich **nicht** zu **verteidigen** und nicht gegen die vorgebrachten oder wenigstens indirekt signalisierten Probleme zu **argumentieren** (auch wenn ihm sofort sieben Gründe dafür einfallen, warum er in der zur Rede stehenden Situation sich so und nicht anders verhalten hat),
– das, was er wahrgenommen und verstanden zu haben glaubt, insbesondere den emotionalen Kern der Mitteilungen, den Teilnehmern **rückzumelden** (um dadurch zu überprüfen, ob er richtig verstanden hat).
– Falls er den Sachverhalt, den die Teilnehmer mitteilen wollen, nicht verstanden hat – weil er unvollständig dargestellt wurde oder weil er nicht weiß, worauf sich die Teilnehmer konkret beziehen – , nachzufragen und um genauere Darstellung zu bitten.

Probleme, die Teilnehmer haben, können grundsätzlich sowohl auf der Inhaltsebene (Teilnehmer können dem Lehrenden inhaltlich nicht folgen, weil er zu schnell vorgeht oder zu unanschaulich erklärt oder zu viele Voraussetzungen macht usw.) oder auf der Beziehungsebene (Teilnehmer fühlen sich unter Druck gesetzt, nicht ernstgenommen, wie Schulkinder behandelt usw.) angesiedelt sein. Schon die eben angeführten Beispiele machen aber deutlich, daß sich letztlich auch jedes inhaltliche Problem, wenn es in der Kommunikation zwischen Lehrendem und Lernenden nicht angesprochen und ausgeräumt werden kann, sofort in ein **Beziehungsproblem** verwandelt, ja im Grunde tatsächlich ein Beziehungsproblem darstellt: wenn ich als Lernender beispielsweise meine inhaltliche Überforderung (oder Unterforderung) nicht offen und angstfrei artikulieren kann, dann ist de facto meine Beziehung zum Lehrenden gestört. Deswegen lautet oben der zentrale Satz: Ein Lehrender muß insbesondere den **emotionalen Kern** dessen, was er als Problem ver-

standen hat, den Teilnehmern **rückmelden** und dadurch überprüfen, ob er die Mitteilung richtig verstanden hat.

Dieser emotionale Kern einer Problemanzeige liegt nicht immer offen zutage. Wir können von Teilnehmern nicht erwarten, daß sie sich, zumal gegenüber einem Kursleiter (erst recht, wenn das Verhältnis zueinander schon problemhaltig ist) völlig frei und direkt artikulieren. „**Können wir mal das Fenster öffnen?**“ – Eine solche Äußerung muß nicht, aber sie kann eine Mitteilung sein, daß das Lehrtempo zu hoch und die Lernsituation streßhaltig ist. Schweigen, als nonverbale Mitteilung, muß nicht, kann aber Angst vor Bloßstellung signalisieren. Seitengespräche müssen nicht, können aber die Langweiligkeit des Stoffes anzeigen. Auch bei direkteren, offeneren Problemanzeigen („Ich hatte hier etwas anderes erwartet...“) ist es angebracht, sich durch Rückmeldung an die Teilnehmer zu vergewissern: Soll hier nur Überraschung oder doch Enttäuschung, Frustration, Ärger mitgeteilt werden?

Aktives Zuhören verlangt Empathie, ein einfühlendes Wahrnehmen aller Botschaften in einer Situation, seien sie verbal oder nonverbal vermittelt. Ein solches, für die Teilnehmer bemerkbares Aufnehmen ihrer Probleme ist dann zugleich der erste und entscheidende Schritt zu ihrer Lösung. Denn Empathie stiftet eine wirkliche innere Beziehung zwischen den Gesprächspartnern und stellt damit eine Basis her, auf der alle Detailprobleme des Lehrens und Lernens in einem offenen Austausch geklärt werden können.

5. Abschließende Überlegung

Nicht nur Missionare oder Psychotherapeuten, auch Weiterbildner laufen Gefahr – wie es **Schulz von Thun** in etwas anderem Zusammenhang formuliert – „fremdes ‘Hoheitsgebiet’ unbefugt zu betreten“ und dadurch, verständlicherweise und zu Recht, eine „abwehrende Reaktion“ des Betroffenen hervorzurufen (1989, S.172). Dieses „Hoheitsgebiet“, das es, sofern es um Weiterbildung geht, zu respektieren gilt, ist die Psyche (das Denken und Fühlen) des lernenden Mitmenschen.

Es kann nicht Aufgabe der Weiterbildung sein, in diese unverfügbare Psyche einzugreifen, sie zurechtzurücken, umzuformen, „aufzubrechen“. Es kann vielmehr immer nur darum gehen, als Weiterbildner dienstleistend – ohne sich selbst als Person funktionalisieren zu lassen – das Lernenwollen der Teilnehmer zu befördern, es durch eine genaue und sensible Kommunikation leichter zu machen. Lernende haben einen (Rechts-)Anspruch darauf, sich Informationen so aneignen zu können, daß sie sie (wie es in Kapitel 3 formuliert wurde) zur Entwicklung gerade ihrer Person nutzen können. Jeder „**erzieherische**“ Eingriff muß vom Lernenden als Übergriff und Übertritt abgewehrt werden.

Dieser so definierten Aufgabe gerecht zu werden, wird einem Weiterbildner umso leichter fallen, je genauer er über die Zusammenhänge von Lernen, Denken, Fühlen, Sprechen aufgeklärt ist. Zu solcher Aufklärung will dieser Text beitragen.

Literatur

Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann 1967

Cohn, R.C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett 1990

Correll, W.: Lernen und Verhalten. Frankfurt/Main: Fischer 1971

Gerl, H.: Interaktionsforschung: Soziale Interaktion in Lerngruppen Erwachsener. In: Siebert, H. (Hg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler: Schneider 1979, S.515-536.

Gerl, H.: Evaluation in Lernsituationen. Ein Beitrag zu reflexivem Lernen. In: Gerl, H., Pehl, H.: Evaluation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1983, S.15-92.

Gerl, H.: Übertragung und Lernen. Zur Dynamik interpersonaler Beziehungen in Lerngruppen. In: Zeitschrift „Gruppendynamik". Opladen: Leske und Budrich. 15. Jahrgang, Heft 3 1984, S.273-286.

Gerl, H.: Unterricht als Interaktions- und Kommunikationsprozeß. In: Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen. Neuwied: Luchterhand 1990a.

Gerl, H.: Personzentriertes Lehren und Lernen. Grundlinien einer Didaktik der Weiterbildung. In: Jahrbuch der Zeitschrift für Humanistische Psychologie. 13. Jahrgang 1990b, S.3-19.

Gordon, Th.: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Reinbek: Rowolt 1981

Graumann, C.F.: Interaktion und Kommunikation. In: Graumann, C.F.(Hg.): Handbuch der Psychologie. Band 7: Sozialpsychologie, 2.Halbband. Göttingen 1972, S.1109-1262.

Grell, J.u.M.: Unterrichtsrezepte. München: Urban und Schwarzenberg 1979

Homans, G.C.: Elementarformen sozialen Verhaltens. Opladen: Westdeutscher Verlag 1968

Homans, G.C.: Grundfragen soziologischer Theorie. Opladen: Westdeutscher Verlag 1972

Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung Band 1. Opladen: Westdeutscher Verlag 1970

Rogers, C.: Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München: Kindler 1972

Rogers, C.: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart: Klett 1976

Schmidbauer, W.: Die hilflosen Helfer. Reinbek: Rowolt 1977

Schulz von Thun, F.: Miteinander reden. Störungen und Klärungen, Band 1. Reinbek: Rowohlt 1981

Schulz von Thun, F.: Miteinander reden. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung, Band 2. Reinbek: Rowohlt 1989

Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München: dtv 1978

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber 1969

Weisbach, Ch., Eber-Götz, M., Ehresmann, S.: Zuhören und verstehen. Eine praktische Anleitung mit Übungen. Reinbek: Rowolt 1979